

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

VERA LUCIA GAVIOLI

**A IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL
NA COORDENADORIA DE CACOAL (RO)**

JUIZ DE FORA

2019

VERA LUCIA GAVIOLI

**A IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL
NA COORDENADORIA DE CACOAL (RO)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a defesa do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

JUIZ DE FORA

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gavioli, Vera Lucia.

A Implementação de Programas de Educação(em tempo) Integral na Coordenadoria de Cacoal(RO) / Vera Lucia Gavioli. -- 2019.

183 p. : il.

Orientador: Roberto Perobelli Oliveira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2019.

1. Políticas Públicas. 2. 'Políticas de Educação Integral. 3. Escolas de Educação Integral. I. Oliveira, Roberto Perobelli, orient. II. Título.

VERA LUCIA GAVIOLI

**A IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA
COORDENADORIA DE CACOAL (RO)**

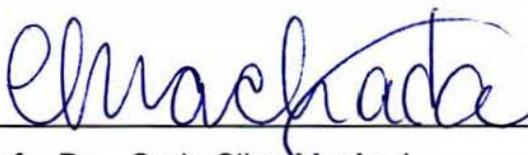
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 21/01/2019.



Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira (Orientador)

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES



Profa. Dra. Carla Silva Machado



Profa. Dra. Priscila Fernandes Sant'Anna

Prefeitura de Juiz de Fora - PJF

A todos familiares e amigos que não mediram esforços em me apoiarem nesta jornada ao longo do curso. Um desafio... de fato! Agradeço de forma muito carinhosa aos meus amados filhos (Brunna Gavioli e Marcos Gavioli), razão de toda minha busca de superação e resiliência e ao meu grande companheiro Odair Soares, pela compreensão, apoio e muita paciência.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Ele, responsável por estas e todas as outras conquistas em minha vida. Obrigada, meu Deus.

Ao meu pai, Paulo Marcilio Gavioli (*in memoriam*) que, ainda não estando fisicamente presente, tenho certeza que olhou por mim, servindo-me de inspiração e força ao longo dessa trajetória.

À minha mãe, Geni Gavioli, por suas orações, sua crença inabalável em acreditar que eu teria sucesso neste projeto. Obrigada, minha mãe.

À minha irmã, Fátima Gavioli, corresponsável por todo este processo de formação (mestrado), oferecido aos servidores das CREs de Rondônia. Imensurável admiração e carinho por você, o meu muito obrigada pela oportunidade.

A todos da minha família, que foram compreensivos e pacientes com relação a minha ausência em muitos momentos especiais de reunião em família.

À minha colega de trabalho, Ivana de Souza, que foi uma grande apoiadora e incentivadora para que eu realizasse a inscrição deste mestrado, muita gratidão pela força.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Perobelli, pela honra da aprovação deste trabalho para defesa e, por todo apoio dispensado a minha pessoa.

As professoras, Priscila Fernandes Sant'anna e Rosângela Veiga Júlio Ferreira que participaram da minha banca de qualificação, grata por todas as sugestões e orientações nesta etapa importante do mestrado.

Às assistentes de orientação Camila Prado e Diovana Paula de Jesus Bertolotti, por não medirem esforços em orientar o meu trabalho e, que graças a todo o suporte de vocês foi possível chegar até aqui.

A todos meu muito obrigada!

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/ UFJF). O caso de gestão a ser estudado irá discutir os três modelos de experiências dos programas de escola (em tempo) integral, implementados em contextos escolares distintos. Face ao exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o contexto de implementação dos três programas de Educação Integral presentes na Coordenadoria Regional de Educação de Cacoal/RO que são eles: Programa Guaporé de Educação Integral, Programa Integrar e Programa Escola do Novo Tempo. Intenciona-se, a partir da pesquisa, analisar a política pública de Educação Integral, frente aos três programas implementados na CRE. E os objetivos específicos foram definidos como: (i) descrever o processo de implementação da política pública de educação integral na rede pública estadual de Rondônia a partir dos três programas de educação integral, (ii) analisar como estes programas de educação integral foram implementados nas escolas públicas estaduais de Cacoal/RO, investigando os limites e possibilidades, principalmente no que concerne ao tripé de organização do tempo, espaço e currículo nas escolas (iii) propor um Plano de Ação Educacional que se configure como um instrumento sistematizado de apoio para a Coordenadoria Regional de Educação, a fim de organizar e acompanhar os trabalhos nas implementações desses programas nas escolas de tempo integral. Foram realizadas análises dos materiais impressos (documentos, tais como: leis, ofícios, memorandos, circular, relatórios, pareceres) e, entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares e com os coordenadores dos programas de educação (em tempo) integral, lotados na CRE. Com a finalidade de investigar os desafios frente à implementação dos diferentes programas de educação (em tempo) integral, utilizamos a pesquisa qualitativa e como instrumentos da pesquisa realizamos entrevistas. Como referencial teórico buscamos as reflexões de CONDÉ (2012, 2016), (COELHO (1997, 2017),) que analisam os desafios na implementação e gestão de políticas públicas em prol da educação integral; MOLL (2008), CAVALIERE (2002, 2007) que discutem a organização do tempo, espaço e currículo na escola de tempo integral. Os resultados da pesquisa apresentam que a pouca apropriação e o entendimento por parte dos gestores, com relação ao próprio modelo do programa implementado na escola, geram conflitos. Ainda, ficou evidenciado pouca sistemática de acompanhamento por parte da equipe da Seduc e da CRE, juntos as escolas dos Programas Guaporé e Integrar, no que diz respeito ao acompanhamento e avaliação dos programas implementados. E, observado também a estrutura física inadequada às exigências dos três programas implementados nas escolas, falta de recursos humanos para desenvolverem as atividades (parte diversificada) do programa Guaporé e, por fim, falta de recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades dos programas Guaporé e Integrar. Neste sentido, a proposta do Plano de Ação Educacional (PAE) foi pensada com ações que envolvem os diversos atores escolares, principalmente aos gestores para tomadas de decisões acerca da política educacional proposta.

Palavras-Chave: Escola de Tempo Integral. Políticas de Educação Integral. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The present dissertation was developed in the Professional Master's degree in Education Management and Assessment (PPGP – Professional postgraduation program) of the Center for Public Policy and Assessment in Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case to be studied will discuss the three types of experience of all-day school program applied in different school contexts. In view of the above, the main objective of this research is to understand the context of implementation of the three ongoing Integral Education programs in the Regional Coordination of Education (CRE) of Cacoal - RO, the programs are: Guaporé Program of Integral Education, Integrar Program and Escola do Novo Tempo Program (New Time School Program). Based on the research, it is intended to analyze the public policy of Integral Education face to the three implemented programs in the CRE. And the specific objective were established as: (i) to describe the implementation process of integral education public policy's in the state public school of Rondônia from the three integral education programs, (ii) to analyze how these integral education programs were implemented in the state public schools of Cacoal - RO, by studying the limits and possibilities, specially regarding the support organization of time, space and curriculum in schools, and (iii) to propose an Educational Action Plan (PAE) as a systematic mechanism of support for the Regional Coordination of Education in order to organize and monitor the work in the implementation of these programs in all-day schools. It was carried out analyzes of printed material (documents, such as: laws, letters, memorandum, circular, reports, reviews) and semi-structured interview with the school manager and the coordinator of integral (all-day) education program. In order to investigate the challenges, face the implementation of the different integral (all-day) education program, we use qualitative research and as a survey mechanism we use interviews. The theories of CONDÉ (2012, 2016), (COELHO (1997, 2017) about the challenges in the implementation and management of public policies in favor of integral education; and MOLL (2008), CAVALIERE (2002, 2007) about the organization of time, space and curriculum in all-day school were used as theoretical reference. The research results show that the managers lack of use and understanding of the program implemented in the school results in conflict. Regarding the monitoring and evaluation of the implemented programs there was also little systematic monitoring by the staff of Seduc and CRE, along with the schools of the Guaporé and Integrar Programs. And, we observed also the unsuitable physical structure to the three programs implemented in the schools, the lack of human resources to develop the activities (diversified) of the Guaporé program and, at last, the lack of financial resources to develop the activities of the Guaporé and Integrar programs. In this sense, the Educational Action Plan (PAE) proposal was conceived with actions that involve the various school actors, mainly the managers for a decision making about the proposed educational policy.

Keywords: All-day School. Integral Education Policy. Public Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa dos municípios de Rondônia por área de influência.....	34
Figura 2 - Mapa da expansão das ETI apoiadas pelo Instituto Natura.....	61
Figura 3 - Modelo do Ciclo de Aplicação do PDCA da Escola Novo Tempo.....	64
Figura 4 - Modelo da centralidade do projeto ICE.....	70
Figura 5 - Organograma do Modelo Pedagógico do ICE.	71
Figura 6 - Matriz Curricular do Programa Escola Novo Tempo.....	72
Figura 7- Princípios Educativos Currículo da Escola Novo Tempo.....	73
Gráfico 1 - Porcentagem de escolas com Matrículas em tempo integral.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Comparação na oferta das atividades do Programa Mais Educação e do Programa Novo Mais Educação.....	27
Quadro 02 - Detalhamento dos municípios de RO que atendem ao Programa Guaporé de educação Integral em 2017	40
Quadro 03 - Histórico de abrangência do Programa Integrar no Estado de Rondônia	45
Quadro 04 - Relação dos Municípios com adesão ao Programa de EEMTI em Rondônia e número de matrículas iniciais.....	52
Quadro 05 - Plano de ação- estratégico.....	55
Quadro 06 - Modelo do Plano de ação da equipe de implantação do Programa Novo Tempo	57
Quadro 07 - Quadro de resultado anual da escola do Novo Tempo	58
Quadro 08 - Metodologia e Instrumento analisados pela MMP	64
Quadro 09 - Princípios Educativos do Programa EEMTI	71
Quadro 10 - Formação da Escola Novo Tempo com a equipe escolar – 2018	77
Quadro 11 – Programas de Educação (em tempo) Integral e suas características ..	79
Quadro 13 - Demonstrativo do quantitativo de matrículas nos programas de Escolas (de tempo) Integral no Município de Cacoal.....	86
Quadro 14 - Instrumentos da pesquisa e número de entrevistados	109
Quadro 15 - Formação acadêmica dos gestores e coordenadores.....	113
Quadro 16 - Gestores e coordenadores e programas pelos quais respondem	114
Quadro 17 – Componentes da Ferramenta 5W2H.....	146
Quadro 18 – Proposição I – Reunião com a comunidade escolar.....	151
Quadro 19 - Proposição II – Grupo de estudos entre os gestores	154
Quadro 20 - Proposição 3 – Criação de um site.....	157
Quadro 21 - Proposição 4: Formação de Professores	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem e números de matrículas na rede pública em Tempo Integral na Educação Básica de Rondônia.....	30
Tabela 2 - Histórico de atendimento do Projeto Guaporé de Educação Integral.....	39
Tabela 3 – Porcentagem de Escolas Públicas com Matrículas de Tempo Integral ...	83

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACS	Conselhos de acompanhamento e controle social
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
Ciep	Centros Integrados de Educação Pública
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EC	Emenda Constitucional
EEMTI	Escola de Ensino Médio de Tempo Integral
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
ETI	Escola de Tempo Integral
FEPHISC	Grupo de Pesquisa Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade Educacional
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IQE	Instituto de Qualidade Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMP	Medição da Maturidade de Procedimentos
PAD	Programa de Assentamento Dirigido
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE/RO	Plano Estadual de Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proafi	Programa de Apoio Financeiro

Seab	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
Seduc/RO	Secretaria Estadual de Educação / Rondônia
SEE	Secretarias de Estado de Educação
Sefor	Secretaria de Formação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
Unir	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO: DESVELANDO O CASO DOS TRÊS PROGRAMAS EM CACOAL/RO	19
1.1 Educação integral: um recorte histórico no cenário educacional brasileiro.....	21
1.2 A Educação (em tempo) integral em Rondônia	29
1.2.1 Programa Guaporé de Educação Integral	35
1.2.2 Programa Integrar	42
1.2.3 Programa Escola do Novo Tempo	50
1.3 Cenário da Educação Integral na Coordenadoria de Cacoal.....	82
2 ANÁLISE DAS IMPLEMENTAÇÕES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS DUAS ESCOLAS ESTADUAIS EM RONDÔNIA - EXPERIÊNCIAS E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO	87
2.1 Reflexões Teóricas.....	87
2.1.1 Desafios na implementação e gestão de políticas públicas em prol da educação integral.....	88
2.1.2 Organização do tempo, espaço e currículo na escola integral	95
2.2 Percurso metodológico e instrumentos para coleta de dados	107
2.3 Aspectos metodológicos práticos	110
2.3.1 Projeto Guaporé de Educação Integral	114
2.3.2 Projeto Integrar.....	123
2.3.3 Programa Escola do Novo Tempo	130
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PENSANDO ESTRATÉGIAS QUE FORTALEÇAM A IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL	144
3.1 Proposição 1: Divulgar e orientar a comunidade escolar acerca da oferta da educação (em tempo) integral que a escola irá oferecer	147
3.2 Proposição 2: Organizar um grupo de estudo com enfoque na participação dos gestores escolares	152
3.3 Proposição 3: Criação de um <i>site</i> (espaço virtual) para que as escolas (de tempo) integral divulguem e compartilhem as atividades do cotidiano escolar	155
3.4 Proposição 4: Formação com os professores.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162

REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICE A - Roteiro para entrevista semiestruturada – Gestor	179
APÊNDICE B - Roteiro para entrevista semiestruturada – Coordenador da Escola de Tempo Integral (servidor lotado na CRE).....	180

INTRODUÇÃO

Ao fazer uma análise histórica das propostas de implementação de educação integral nas escolas públicas brasileiras, é possível identificar movimentos consistentes em busca de mudanças no cenário e na qualidade da educação pública oferecida. A própria discussão acerca da Educação Integral já é um exemplo destes movimentos. As discussões sobre a Educação Integral vêm se consolidando como um tema gerador de debates e interesse no cenário educacional brasileiro, principalmente quando acompanhamos as políticas públicas que têm fomentado a implementação de diversas experiências de Educação Integral. Essa orientação vem sendo fortalecida normativamente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que já propõe a ampliação da jornada escolar, progressivamente, nas unidades de ensino. A partir dessa e de outras orientações posteriores, alguns estados já se organizam, ou tentam organizar-se, em busca de propostas de implementação destas políticas para o cumprimento do que preconiza a Lei.

Nesse contexto, os olhares para os programas de educação (em tempo) integral nos impulsionam a investigar os modelos de programas que se constituem como política de educação integral. Em decorrência dessa implementação, cabe olhar, também, para o contexto das práticas e perspectivas dessa esfera local em que as políticas são implementadas: o que incorre no entendimento das consequências da ampliação da jornada escolar e quais significados ela ganha nesse contexto.

Nesse sentido, a educação integral tem consolidado reflexões que permeiam o cotidiano das escolas e o trabalho dos profissionais da educação envolvidos com a implementação dos programas de educação integral. Assim, reflete principalmente análises acerca de qual modelo de escola é capaz de atender às necessidades dos educandos.

Percebe-se que alguns programas estaduais relacionados à política de educação (em tempo) integral se consolidaram no cenário de Rondônia em consonância temporal com o Programa Mais Educação, uma iniciativa de envergadura nacional que trouxe, como estratégia do Governo Federal, uma porta de entrada para

ampliação da jornada escolar e para a mudança curricular no contexto das escolas públicas brasileiras.

A este respeito, dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE) evidenciam o crescimento da oferta de educação integral nas escolas da Educação Básica: a porcentagem de escolas públicas com matrículas em educação integral saltou de 26,1% para 42% num período entre os anos de 2011 e 2014 (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017). É importante ponderar que parcela significativa dessas matrículas está atrelada ao Programa Mais Educação, mas esses dados também incorporam as estratégias e políticas estaduais de educação integral.

A partir deste cenário, é possível perceber o quanto o tema Educação Integral tem se evidenciado no cenário da educação pública brasileira, o que resulta em reflexões e questionamentos que envolvem, principalmente, os atores envolvidos diretamente na formulação e implementação das políticas de educação integral. Das experiências e modelos levados para o contexto escolar, surgem reflexões de como elas são implementadas, interpretadas e reinterpretadas pelos atores da escola.

Assim, leva-se em consideração, para o desenvolvimento deste trabalho, o tempo de atuação desta pesquisadora enquanto coordenadora do Programa Mais Educação em uma escola estadual no ano de 2013. Esta experiência proporcionou o primeiro contato com o tema Educação Integral e as potencialidades formativas que são resultantes da ampliação da jornada escolar. Outro ponto que considero ter sido importante é o atual exercício da minha função enquanto técnica pedagógica lotada na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Cacoal/RO. Nesta função, exerço o acompanhamento pedagógico e atuo diretamente nas escolas que desenvolvem programas e projetos que abarcaram políticas de implementação desta modalidade de ensino.

À medida que a aproximação do trabalho na coordenadoria de educação se coadunava com estas escolas, se acentuava, também, a vontade de investigar como cada iniciativa de educação integral tem se consolidado como experiência de formação. Nesse sentido, objetivamos analisar de que forma as demais instâncias de educação podem contribuir para que os objetivos estabelecidos para esta modalidade sejam atingidos.

Logo, a importância da continuidade desta investigação faz-se necessária, uma vez que, as evidências denotam dificuldades na condução das orientações e assessoramento da CRE para os diferentes programas, tendo em vista que eles demandam e recebem acompanhamentos diferenciados da coordenadoria. Estas, entre outras evidências, foram motivações para que o tema dos diferentes tipos de programas de educação integral fosse foco deste trabalho.

Para tanto, esta pesquisa busca apresentar respostas à seguinte questão que norteia o desenvolvimento do trabalho: quais os limites e possibilidades dos programas de educação integral implementados na CRE de Cacoal?

Diante do exposto, configura-se como objetivo geral da pesquisa compreender o contexto de implementação dos três programas de Educação Integral presentes na Coordenadoria Regional de Educação de Cacoal/RO que são eles: Programa Guaporé de Educação Integral, Programa Integrar e Programa Escola do Novo Tempo. Intenciona-se, a partir da pesquisa, analisar a política pública de Educação Integral, frente aos três programas implementados na CRE.

Como objetivos específicos, pretende-se: (i) descrever o processo de implementação da política pública de educação integral na rede pública estadual de Rondônia a partir dos três programas de educação integral, (ii) analisar como estes programas de educação integral foram implementados nas escolas públicas estaduais de Cacoal/RO, investigando os limites e possibilidades, principalmente no que concerne ao tripé de organização do tempo, espaço e currículo nas escolas (iii) propor um Plano de Ação Educacional que se configure como um instrumento sistematizado de apoio para a Coordenadoria Regional de Educação, a fim de organizar e acompanhar os trabalhos nas implementações desses programas nas escolas de tempo integral.

Para o desenvolvimento das ideias propostas, esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta um breve recorte dos projetos de implementação de educação integral que norteiam o cenário educacional do Estado de Rondônia, bem como da Coordenadoria Regional de Cacoal. Este capítulo detalha, ainda, a opção pelo foco de pesquisa em descrever os três programas de educação (em tempo) integral implementados nas escolas estaduais da CRE, em diferentes perspectivas. Além disso, o mesmo capítulo faz uma descrição detalhada dos três

programas pesquisados, com vistas a construir o cenário do caso de gestão aqui pesquisado.

O segundo capítulo trata-se da análise da implementação das políticas de programas de educação (em tempo) integral nas três escolas estaduais em Cacoal/RO, para isso apresentamos o referencial teórico da pesquisa e, a sistematização dos eixos teóricos que conduzem nossa reflexão. Expomos ainda, a proposta metodológica da ida a campo e, realizamos as análises dos programas de educação (de tempo) integral, sobre a ótica dos gestores e coordenadores a partir das entrevistas realizadas.

No tocante ao percurso metodológico, o caminho para a coleta de dados foi organizar uma reunião prévia com os gestores das escolas onde se encontram os programas de educação (em tempo) integral implementados. Neste primeiro momento foi esclarecido sobre a pesquisa e, da importância da participação dos gestores. Os gestores em momento algum resistiram e ou recusaram-se a cederem entrevistas, tanto que as mesmas foram todas gravadas. Em seguida, num outro momento, já estando com eles em encontro individual, tendo agendado e organizado o ambiente com antecedência, os gestores concederam as entrevistas. Para uma organização da entrevista e, melhor desenvolver a análise após colhido os dados, elencamos as perguntas a serem feitas aos gestores e aos coordenadores dor programa de educação (em tempo) integral, em eixos teóricos a fim de estabelecer reflexões mais aprofundadas com relação ao próprio objetivo geral da pesquisa.

Os eixos buscam compreender dois grandes aspectos no que diz respeito ao tema da educação integral, que são os desafios na implementação e gestão de políticas públicas em prol da educação integral e, a organização do tempo, espaço e currículo na escola de (tempo) integral.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos o Plano de Ação Educacional (PAE), no qual constam as ações a serem desenvolvidas no âmbito da CRE e das escolas, no sentido de fortalecer a gestão escolar frente aos desafios na implementação das políticas públicas propostas. A ideia é fortalecer as relações entre os atores (CRE, escola e, comunidade) que fazem parte do processo de implementação e de orientação das políticas públicas. Entre as propostas que constam no PAE estão elencadas: divulgação e a orientação à comunidade escolar

acerca da proposta do programa de educação (de tempo) integral, formação com os gestores e professores acerca do conceito de educação (em tempo) integral versus educação integral, articulação junto à escola para criação de um site e, posterior de um canal no youtube com o objetivo de compartilhar e trocar experiências e materiais relacionados à dinâmica de uma escola de educação integral.

As ações estão relacionadas ao que se observou na análise da pesquisa, sobretudo as dificuldades encontradas por parte dos atores envolvidos nos processos de implementação. Serão organizados e articulados pela autora com parceria com os coordenadores dos programas lotados na coordenadoria regional de educação e, ainda contando com o apoio dos demais técnicos da CRE de Cacoal. Espera-se que as propostas pensadas para o PAE, atinjam os seus propósitos, pois os mesmos vão ao encontro do que esta pesquisa apresenta tanto no seu objetivo geral quanto nos objetivos específicos.

1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO: DESVELANDO O CASO DOS TRÊS PROGRAMAS EM CACOAL/RO

O cenário acadêmico de produções e discussões relacionadas à educação integral tem apresentado diferentes conceitos que estão imbuídos nas concepções e práticas educacionais da modalidade no contexto brasileiro, bem como a necessidade de diferenciação entre eles. Assim, é pertinente apresentarmos e discutirmos alguns conceitos primordiais que alicerçam este estudo - **educação integral, escola de tempo integral, jornada ampliada e educação integral em tempo integral** - para, assim compreender os processos de implementação dos programas de educação integral no contexto desta pesquisa.

Ana Maria Cavaliere (2010) afirma que a educação integral define-se como:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças (CAVALIERE, 2010, s/p).

Com base na definição trazida por Cavaliere, é possível afirmar, então, que a prerrogativa da educação integral é a oferta de oportunidades educativas capazes de desenvolver, no indivíduo, uma formação integral que contemple, também, sua dimensão afetiva, social, e educacional, por exemplo.

Já a expressão **escola de tempo integral** nos remete a uma esfera conceitual diferente. Moll (2010) pondera que o conceito de escola de tempo integral nos remete a uma compreensão restrita da organização do tempo escolar, na qual a permanência dos estudantes fica estendida para, pelo menos, sete horas diárias. Nesse sentido, há uma significativa aproximação entre o conceito de **escola de tempo integral** e **ampliação da jornada escolar**.

O que se tem percebido é que o termo educação integral assumiu outros sentidos, na maioria das vezes, atrelada à ampliação da jornada escolar em tempo integral, geralmente com a finalidade de apoio compensatório e voltada para crianças e adolescentes em situações vulneráveis. Entretanto, é importante considerar que,

conforme destacado por Moll em texto produzido para o Ministério da Educação (2009a),

[..] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e espaços escolares (BRASIL, 2009a, p. 118).

Nesse contexto, abre-se para um conceito mais ampliado da formação integral em jornada ampliada, o de educação integral em tempo integral. Moll (2012) pondera que o conceito de educação integral em tempo integral abrange tanto o debate da educação integral – em que são consideradas as necessidades formativas do aluno em suas múltiplas dimensões – quanto no que concerne à ampliação do tempo escolar e à necessária reinvenção do tempo no cotidiano da escola. Cavaliere (2009) também pondera que a educação integral em tempo integral tem um atendimento com:

Ênfase 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 (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Ressaltando que esta vivência está imbricada em transformar não apenas os alunos, mas também os professores.

O que as autoras consideram com relação ao que de fato é educação integral em tempo integral, seria uma superação do que chamam de turno fixo e os contraturnos flexíveis. Ambos são vistos como um desafio a ser superado.

Desde essas experiências consideramos apontamentos críticos e propositivos em relação à divisão da vida escolar em turnos, seus principais limites e as ações necessárias para sua superação. Trata-se do olhar, a ser desconstruído, que capta o turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e os contraturnos flexíveis, em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar agradável. A superação dessa organização temporal e a vivência do tempo contínuo é um importante desafio a ser enfrentado (LECLERC; MOLL, 2012, p. 97).

A partir destes conceitos e debates sobre as diferentes perspectivas relacionadas à educação integral é que abordaremos o caminho que a Secretaria Estadual de Educação de Rondônia (Seduc/RO) trilhou para implementar diferentes programas de educação integral nas escolas, intencionando fazer uma análise de como esses conceitos ganham expressão nesses programas.

Neste sentido, a Seduc/RO preconiza sua iniciativa de educação em tempo integral apresentada como uma alternativa de educação que visa à preparação para o trabalho, com foco na aprendizagem e inclusão social. Ou seja, há o foco na educação como um instrumento de diminuição da pobreza por meio da ampliação da jornada diária de estudo (RONDÔNIA, 2013). Com base nesse contexto, o capítulo 1 desta dissertação contextualiza as concepções e experiências de educação integral no contexto brasileiro, bem como os projetos de implementação de Escola de Tempo Integral (ETI) que norteiam o cenário educacional e, que chegam ao contexto das escolas. Será apresentada, ainda, a trajetória da implementação dos Projetos de ETI no Estado de Rondônia, suas perspectivas e a forma como se deu a implementação de três programas de educação (de tempo) integral, no Município de Cacoal.

1.1 Educação integral: um recorte histórico no cenário educacional brasileiro

Contextualizar as experiências de Educação Integral no cenário educacional brasileiro, bem como o recorte histórico de sua implementação, implica em, necessariamente, retomarmos, nesta seção, alguns teóricos que marcaram decisivamente as teorias educacionais brasileiras.

Moll (2012) indica que na linha do tempo figuram três grandes marcos históricos essenciais para situarmos a discussão com relação à temática. São, pois, as experiências e as ações de Anísio Teixeira no movimento liberal reformador da Escola Nova; a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), abraçada por Darcy Ribeiro nos anos de 1980 e 1990, com inspiração em Anísio Teixeira. Como terceiro marco histórico, Moll ressalta a mais recente experiência fomentada pelo governo federal brasileiro na educação, o Programa Mais Educação (PME).

No tocante ao movimento inicial de Educação Integral no Brasil, podemos dizer que ele surge em meados de 1932, tendo como referência o documento: **O Manifesto**

dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando Azevedo (1884-1974) em 1932. O manifesto (AZEVEDO et al, 2010) que defendia a educação integral como “direito” dos indivíduos, responsabiliza o Estado como a instituição que teria o “dever” de garantir tal modelo educativo.

Para tanto, na concepção que o Manifesto preconizava, a educação integral era entendida como algo inerente ao indivíduo. Nesse sentido, o manifesto assegura:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo (AZEVEDO et al, 2010, p. 43).

Com Anísio Teixeira à frente desse modelo que buscava mudanças nas reformas organizacionais, principalmente na educação, há a criação, na Bahia, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) no ano de 1950, tendo como parte deste processo os pioneiros da Educação Nova (nomeado como movimento do escolanovismo brasileiro). Esse modelo de Educação Integral tinha como base a construção de centros populares de educação na Bahia, as conhecidas “Escolas Parque”. Gadotti (2009) detalha a proposta de organização do CECR:

O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola Parque”. A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia (GADOTTI, 2009, p. 23).

Entretanto, o projeto não conseguiu dar prosseguimento às suas atividades nos governos seguintes, especialmente durante o período de Ditadura Militar, que impôs um período de lacuna nas experiências ainda incipientes de educação integral no Brasil. Posteriormente, no ano de 1980, uma segunda experiência importante de Educação Integral idealizada pelo educador Darcy Ribeiro se consolida no contexto brasileiro. Ribeiro implanta o modelo conhecido como Ciep, inicialmente na cidade do Rio de Janeiro.

Inspirado na experiência implementada anteriormente por Anísio Teixeira, foram criados cerca de 500 prédios do Ciep - projetados por Oscar Niemeyer - com o objetivo de abrigar uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral. Ao pensar na implementação da iniciativa, Darcy Ribeiro já ponderava que o seu Projeto guardava semelhanças e diferenças com relação à proposta de Anísio Teixeira:

Semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos e, ainda, de fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem, que possuía três blocos. No bloco principal, com três andares [...] as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e de recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos residentes (RIBEIRO, 1986, p. 42).

Neste modelo, conforme considera Gadotti (2009), a proposta pedagógica do Ciep tinha características específicas:

A proposta pedagógica, elaborada por Darcy Ribeiro, inclui a não reprovação. A reprovação sistemática no ensino público é considerada elitista. As provas anuais foram sendo substituídas por outras formas de avaliação. Ao invés de provas, os alunos são avaliados por objetivos. Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano, continuarão sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação (GADOTTI, 2009, p. 25).

Dessa maneira, observa-se que essa proposta se consolidava como uma tentativa de garantir ofertas de novas oportunidades educativas, proporcionando modelos articulados a um desenvolvimento de educação pública que integre o sujeito ao seu contexto social.

Também é importante pontuar que a criação dos Ciep foi uma das mais conturbadas e polêmicas experiências de educação integral realizadas no País. Cavaliere e Coelho (2003, p. 152), a respeito disso, evidenciaram a disseminação de

uma visão dos Ciep como escolas inoperantes no Estado do Rio de Janeiro, principalmente em função da ausência de reprovação, reforçando a representação de escolas “fracas” ou “desorganizadas”. Além disso, o programa contou com uma ligação equivocada por parte do governo do Estado, relacionando essas escolas a crianças infratoras, e “dessa forma, os Cieps foram estigmatizados como sendo escolas para crianças sem cuidados familiares ou semimarginalizadas” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 153).

Ao analisar o percurso histórico da educação integral, é importante fazer menção à Constituição Federal de 1988, que compreende na legislação educacional brasileira a valorização dos aspectos da formação integral do indivíduo como um direito (BRASIL, 2018). Tal entendimento pode ser apreendido nos artigos 205, 206 e 227, abertura que dá a possibilidade de ampliar o alcance das políticas públicas voltadas à infância e à juventude por meio da educação integral (BRASIL, 2018).

Ademais, a LDB nº 9.394/1996 sugere a necessidade de valorizar as iniciativas e experiências de educação integral. Exemplos dessa orientação podem ser verificados em seus artigos 34 e 87, que preveem o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral” no Ensino Fundamental, a critério das instituições escolares (BRASIL, 1996, s/p). Ainda, conforme expressa a referida lei:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, s/p).

Em 2007 foi criado o Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007), e posteriormente, é regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010a). Esse programa é considerado por Moll (2012) como um dos marcos históricos da educação integral no Brasil, juntamente com as experiências de Teixeira e Ribeiro, na medida em que impulsionou a implantação de uma política de educação integral nacional. Como consta no Manual Operacional do Mais Educação:

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2012a, p. 6).

Fica evidenciado, nos estudos realizados sobre o tema, que o Programa Mais Educação foi substancial para que estados e municípios pudessem reorganizar seus projetos educacionais com relação à jornada ampliada de tempo e espaço escolar com autonomia. Além disso, o programa prevê apoio financeiro às instituições que aderirem ao PME com recursos, oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (MENEZES, 2012).

Nesse sentido, em termos de expansão, o Programa Mais Educação foi quem deu movimento para difundir no país a implementação de educação integral, na medida em que o programa tomou dimensões nacionais com relação à questão de tempo de permanência dos estudantes na escola.

Conforme consta em documento oficial, que trata das ofertas formativas do Programa:

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e destinado às escolas públicas do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p. 8).

Além da sistematização da oferta por meio dos programas supracitados, a proposta inicial do Programa tinha como base a oferta de atividades no contraturno a partir da organização de macrocampos:

As atividades fomentadas estão organizadas nos macrocampos de:
Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental;
Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e

Criativa/Educação Econômica; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Educação em Direitos Humanos e Promoção da Saúde (BRASIL, 2013, p. 8).

Para a execução destas atividades, a proposta é que as escolas contempladas pelo programa organizassem seu plano de atendimento baseando-se no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), em consonância com a comunidade escolar e equipe de docentes e gestores. Em se tratando da organização da proposta curricular, é possível considerar que o PME se assemelha ao que intencionava a ampliação da jornada escolar no modelo apresentado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, ao passo que visavam à ampliação dos espaços de formação para oferecer educação integral pública e de qualidade aos alunos.

No PME, os componentes curriculares da base nacional comum são ministrados seguindo o parâmetro das escolas regulares e as demais atividades estabelecidas pelas próprias escolas, nos mais diferentes campos de conhecimentos e práticas socioculturais. Outro ponto considerável do Programa Mais Educação é a de poder possibilitar às escolas, parcerias com outras instituições a fim de ampliar o leque de atividades externas à escola. Na avaliação de Cavaliere (2014), ainda que apresente limites consideráveis de atuação, o PME contribuiu efetivamente para que concepções e práticas de escolas de tempo integral se consolidassem no cenário brasileiro.

Atualmente, o programa foi reformulado, e recebeu a denominação de Programa Novo Mais Educação (PNME). A reformulação foi uma estratégia do governo federal em focar na melhoria de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental em língua portuguesa e matemática. Este novo Programa tem como finalidades, segundo a Portaria nº 1.144/2016:

I - Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes;
II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016, s/p).

A principal característica do PNME é mudança de foco nos objetivos das atividades, focando na alfabetização e melhoria dos resultados educacionais. Essa reorientação indica outro caminho para a política de educação em tempo integral no Brasil, que substitui um programa que há dez anos vinha se consolidando como política de formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. O PNME desconsidera orientações importantes do PME que tinham o objetivo de valorizar a formação completa do ser humano: enquanto o PME associava a ampliação da jornada escolar à oferta de educação integral, pautando a ampliação do tempo e espaço da escola “pela noção de formação integral e emancipadora” (BRASIL, 2013, p. 5), o novo programa federal já associa esse tempo a maiores oportunidades para o desenvolvimento da leitura, escrita e do cálculo.

Outra característica importante que diz sobre o entendimento de educação integral, que está vinculado ao PNME é a obrigatoriedade de destinar a maior parte da carga horária do contraturno ao macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” de Língua Portuguesa e Matemática. Essa orientação certamente limita as oportunidades educativas dos alunos na medida em que entendemos que para a educação integral se consolidar na realidade escolar o ser humano precisa desenvolver suas múltiplas dimensões, que não se satisfazem com conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática ou demais componentes curriculares. Uma análise mais apurada do formato desses dois programas nos permite identificar que eles possuem fundamentos diferentes e objetivos claramente distintos, podendo considerar que a reformulação do PME tem a possibilidade de representar prejuízo para a formação integral de crianças e adolescentes da educação básica.

Adiante, apresentamos o Quadro 1, no qual realizamos a comparação da oferta entre os dois Programas: Mais Educação e o Novo Mais Educação:

Quadro 1 - Comparação na oferta das atividades do Programa Mais Educação e do Programa Novo Mais Educação

Comparação da oferta das	Programa Mais Educação	Programa Novo Mais Educação
--------------------------	------------------------	-----------------------------

atividades dos programas	Acompanhamento pedagógico (Obrigatório) II. Comunicação, uso de mídias e cultura Digital e tecnológica III. Cultura artes e Educação Patrimonial IV. Educação Ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa /educação econômica (educação Financeira e Fiscal) V. Esporte e Lazer VI. Educação em direitos humana VII. Promoção da saúde	I - Acompanhamento pedagógico (Obrigatório) II- Cultura, Artes II- Esporte e Lazer
---------------------------------	---	--

Fonte: Brasil, 2013; 2016b. Quadro elaborado pela autora.

No Quadro 1, podemos observar que houve uma ruptura no quantitativo dos eixos e nas atividades ofertadas entre as propostas das atividades do Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação. Dessa forma, é possível perceber que o foco maior do novo Programa está em desenvolver especificamente as competências em Língua Portuguesa e Matemática.

Dentro desse contexto de expressiva ampliação da oferta de matrículas na educação integral, é importante mencionar outro destaque que marca a Educação Integral brasileira. O atual PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) para o decênio (2014-2024) propõe uma meta específica para a Educação Integral, o que evidencia atenção e importância que esta questão tem no momento de elaboração do plano. Nesse sentido, a Meta 6 do PNE propõe “oferecer educação em tempo integral, garantindo em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014, p. 10).

Na perspectiva que a Meta 6 define, temos o que preconiza em seu texto.

META 6 Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 60% (sessenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 33% (trinta e três por cento) dos (as) estudantes da Educação Básica, por meio da ampliação de, no mínimo, 10% ao ano da matrícula de educação integral nas unidades escolares já ofertantes, até o último ano de vigência deste Plano (BRASIL, 2014, p. 10).

Em uma das estratégias que norteiam a Meta 6 denota-se a articulação no território em que a instituição educacional está inserida:

Estratégia: 6.4 Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos. Como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (BRASIL, 2014, p. 60).

É possível perceber, então, como o PME e PNME têm impacto e relação direta com o atendimento a essa meta. Levando em conta os números alcançados pelo PNE, e o que eles nos apresentam, temos que, em 2014, 42% das escolas possuíam jornada estendida, atendendo pela educação integral 11,5% das matrículas na rede pública da educação básica (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

A leitura do trecho citado permite-nos inferir o que se vem destacando no cenário educacional brasileiro, e para que a Meta 6 se estabeleça, esforços ainda são necessários. Buscar meios para o alcance das metas também é um movimento de proatividade dos entes federados e sociedade civil como um todo.

Assim, como apresenta o texto do Artigo 7º do PNE, que determina que “a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 2014, p. 45), pensar a ampliação de oportunidades educativas por meio da educação integral é um desafio que demanda um compartilhamento de responsabilidade com os estados e municípios. Na seção seguinte, examinaremos como as estratégias e iniciativas de educação integral tem se apresentado no Estado de Rondônia, e de que maneira ele tem se organizado, por meio de implementações de programas de educação integral, na busca de atender às metas compactuadas nacionalmente.

1.2 A EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL EM RONDÔNIA

O propósito desta seção é fazermos uma abordagem acerca do contexto das experiências de Educação Integral no Estado de Rondônia. Ferreira (2007) destaca que muitas têm sido as propostas de educação (em tempo) integrais adotadas pelos governos estaduais e municipais como premissa para o enfrentamento dos graves problemas educacionais. Entretanto, o autor pondera que estas propostas têm sido implementadas nas escolas

de forma improvisada, mediante o uso das mesmas estruturas físicas e técnicas, como se fosse possível desenvolver educação integral numa perspectiva de tempo integral em espaços que foram planejados para receberem os alunos apenas para um período parcial (FERREIRA, 2007, p. 32).

Nesse sentido, apresentamos um panorama inicial acerca do cenário educacional do Estado de Rondônia, esta seção apresenta os principais programas de Educação em Tempo Integral que foram implementados nas escolas estaduais do Estado, com perspectivas diferentes e que intencionam chegar a resultados e em contextos também distintos. Temos então, os Programas de ETI citados aqui numa ordem cronológica de implementação: (i) Programa Burareiro, (ii) Guaporé de Educação Integral (integrado ao Programa Mais Educação), (iii) o Integrar e, por fim, (iii) o Programa Escola do Novo Tempo. O primeiro Programa citado, o Burareiro foi extinto da Rede de Educação de Rondônia, não tendo mais nenhuma representatividade atualmente em Cacoal.

No intuito de apresentar o contexto de implementação desses programas no município de Cacoal, faz-se interessante conhecer a princípio, os números relacionados às matrículas na educação (em tempo) integral no Estado de Rondônia. Os números detalhados na Tabela 1, exposta adiante, estão diretamente relacionados aos desdobramentos que tiveram estes programas, bem como sua implementação nas escolas.

Tabela 1 - Porcentagem e números de matrículas na rede pública em Tempo Integral na Educação Básica de Rondônia

Ano	Percentual	Números
2011	3,6%	2.188
2012	4,4%	2.678
2013	19,9%	11.954
2014	20,3%	12.230
2015	27,5%	16.492
2016	18,1%	10.215

Fonte: Cruz; Monteiro, 2016. Tabela elaborada pela autora.

De maneira geral, observa-se que há, a partir dos dados apresentados na Tabela 1, um aumento no número de matrículas em tempo integral. Ao comparar os anos de 2011 a 2015, em que o percentual de matrículas passou dos 3,6% para 27,5%, observamos um aumento de 14 mil estudantes matriculados em regime de tempo integral. Esse crescimento reflete um cenário de incentivos e iniciativas do âmbito federal que foram implementados nesse período para a educação integral, como o próprio fortalecimento do Programa Mais Educação e o destaque, no PNE, para ações que fomentem a educação integral.

Contudo, ao considerarmos o crescimento que houve de 2011 a 2015, podemos perceber que entre os anos de 2015 a 2016 há um impacto decrescente nas matrículas, recuando os números de matrículas de 27,5% para 18,1%. O censo escolar de 2017 também traz dados que evidenciam a queda expressiva de matrículas nas escolas públicas de educação integral (VARELLA, 2017). Isto, de certa maneira, se explica em virtude dos acontecimentos no cenário político e econômico do país. A política de educação (em tempo) integral, por meio dos programas de educação integral implementados nas escolas, está condicionada à correlação de forças políticas, econômicas e sociais de grupos políticos, que ocupam espaços de tomada de decisões frente às necessidades educacionais das escolas. A partir de 2016, com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, limitando os gastos públicos nas áreas sociais (BRASIL, 2016c), a continuidade dos programas e ações governamentais ficou limitada. Nesse sentido, um dos setores mais atingidos, segundo levantamento realizado pelo especialista, é o do Ministério da Educação, com corte previsto de 37%, contando, ainda, com um corte anterior de cerca de 10 bilhões do orçamento do MEC no ano de 2015. De acordo com a matéria do Jornal Extra o Globo (MARIZ, 2015) em pelo menos 14% das escolas que recebem recursos do Programa Mais Educação do governo federal para ofertar ensino de tempo integral houve paralisação das atividades devido a interrupções no repasse das verbas. A constatação, verificada entre o segundo semestre de 2014 e o primeiro deste ano, faz parte de estudo inédito da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) obtido pelo GLOBO (MARIZ, 2015).

No Estado de Rondônia, no ano de 2016, as escolas fizeram adesão pelo *site* do PDDE para o Programa, contudo, os recursos não foram repassados, e assim as

escolas ficaram impossibilitadas de ofertar o Programa Mais Educação, logo, o número de matrículas foi caindo drasticamente. Segundo fonte do jornal Esquerda diário (CORTES... 2016), em 2015, o MEC já apontava problemas na continuidade do programa. No ano anterior, em 2014, os recursos chegavam para cerca de 60 mil escolas em todo o país. Em 2015 os repasses começaram a diminuir, chegando em 2016 com uma previsão orçamentária de 70% de corte.

O Censo Escolar de 2016 traz dados que indicam queda de 46% nas matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental no Estado de Rondônia, que passou de 16,7%, em 2015, para 9,1% em 2016, enquanto o número de estudantes do Ensino Médio atendidos pela educação integral passou para 6,4% em 2016, percentual pouco superior aos 5,9% registrados no ano de 2015 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017). A primeira experiência de educação integral foi uma iniciativa municipal chamada de Projeto Burareiro de Educação Integral, criado no ano de 2005. Pioneiro no Estado de Rondônia, apesar de ter sido implementado e executado somente na Rede Municipal de Educação em Ariquemes/RO, o projeto teve coordenação do professor Antônio Carlos Maciel¹ e visava a um ideário diferenciado de educação que atendesse em específico às necessidades da classe trabalhadora. Como mencionado anteriormente, o município precursor do Projeto Burareiro de Educação Integral foi Ariquemes, por meio da Escola Roberto Turbay, da Rede Municipal de Ensino. De acordo com Maciel, Braga e Ranucci (2013), a escolha dessa escola se relacionava diretamente ao desenho inicial do Projeto, que era:

Atender 900 crianças e adolescentes de 1ª a 8ª séries conforme consta do projeto inicial. A escola escolhida teria como característica para implantação do projeto dois fatores prioritários: localização e demanda social. Daí a escolha da escola Roberto Turbay para a implantação do projeto. Primeiro, por estar localizada em um setor periférico e extremamente afastada do centro e, segundo por ser uma escola que apresentava inúmeros problemas em relação à clientela que não tinha pela escola o menor respeito (MACIEL; BRAGA; RANUCCI, 2013. p. 49).

¹ De acordo com Frutuoso (2014) o Projeto Burareiro de Educação Integral “nasceu a partir de uma solicitação do Prefeito eleito em outubro de 2004, Confúcio Moura, para o Coordenador do Grupo de Pesquisa *Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica* (FEPHISC) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel” (FRUTUOSO, 2014, p. 48).

Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017) ponderam que todo o projeto foi idealizado com base nos preceitos da pedagogia histórico-crítica e orientado pelo princípio pedagógico politécnico. Apresentava semelhanças se comparada às propostas da Escola Parque e dos Ciep, pois ambos, em suas concepções pedagógicas, valorizavam a educação integral, ainda que o primeiro citado partisse do conceito de educação politécnica (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017).

O objetivo central do Projeto Burareiro era atender principalmente à parte periférica da cidade, e o que fica evidente na proposta pedagógica curricular era o foco na questão da “sustentabilidade social”². Segundo os idealizadores do projeto, esta sustentabilidade social estaria pautada na proposta marxista de educação que compreende aspectos intelectuais, corporais e técnicos - este último se tornará politécnico com o passar das discussões sobre a multiplicidade dos fatores de interação entre indivíduo, trabalho e sociedade (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017).

Apesar de ser o primeiro movimento de ETI implementado no Estado de Rondônia, essa experiência do projeto descrito anteriormente não teve continuidade por conta das mudanças político-administrativas e da alteração da sua proposta pedagógica ao se expandir para quatro outras escolas do Município de Ariquemes. Nessa expansão, houve a substituição de todo o referencial teórico-metodológico do Projeto, e também o nome do projeto foi alterado para “Projeto Burareiro: Escola de Tempo Integral”.

A descontinuidade da proposta teórico-metodológica do Projeto Burareiro também foi justificada por questões orçamentárias. Além disso, cabe ressaltar que houve troca de governo durante a implementação do Programa, o que tende a gerar

² O termo “Burareiro” é utilizado para designar um dos Projetos de Assentamentos Dirigidos (PAD) da região. Maciel (2004, p. 75) descreve que o PAD Burareiro se distinguia dos outros em sua extensão pela cultura que se pretendia cultivar. Assim: “No caso, do PAD Burareiro, o cacau teve tratamento diferenciado, embora no papel fosse exclusivo [...] A área do Burareiro varia muito, mas gira em torno de 125 ha para pequenos, 250 ha para médios e acima de 1000 até 2000 ha para grandes; já a área do Marechal gira em torno de 100 há”. Isso explica porque esse PAD foi fundamental para a região, desse modo o nome Burareiro foi uma homenagem a própria região (FRUTUOSO, 2014, p. 14).

mudanças nas orientações das políticas estaduais, tais mudanças ocorrem por questões ideológicas e ou interesses dos novos atores que assumem, impossibilitando o desenvolvimento dos projetos na educação.

Frutuoso (2014) pondera que a adesão ao Programa Mais Educação feita pela Secretaria Municipal de Educação, em 2007, e sua incorporação ao Projeto Burareiro: Escola de Tempo Integral no mesmo ano fez parte da estratégia de fomentar um quantitativo maior de recursos para a manutenção da escola de tempo integral, resolvendo o problema da falta de investimento com a captação de mais recursos.

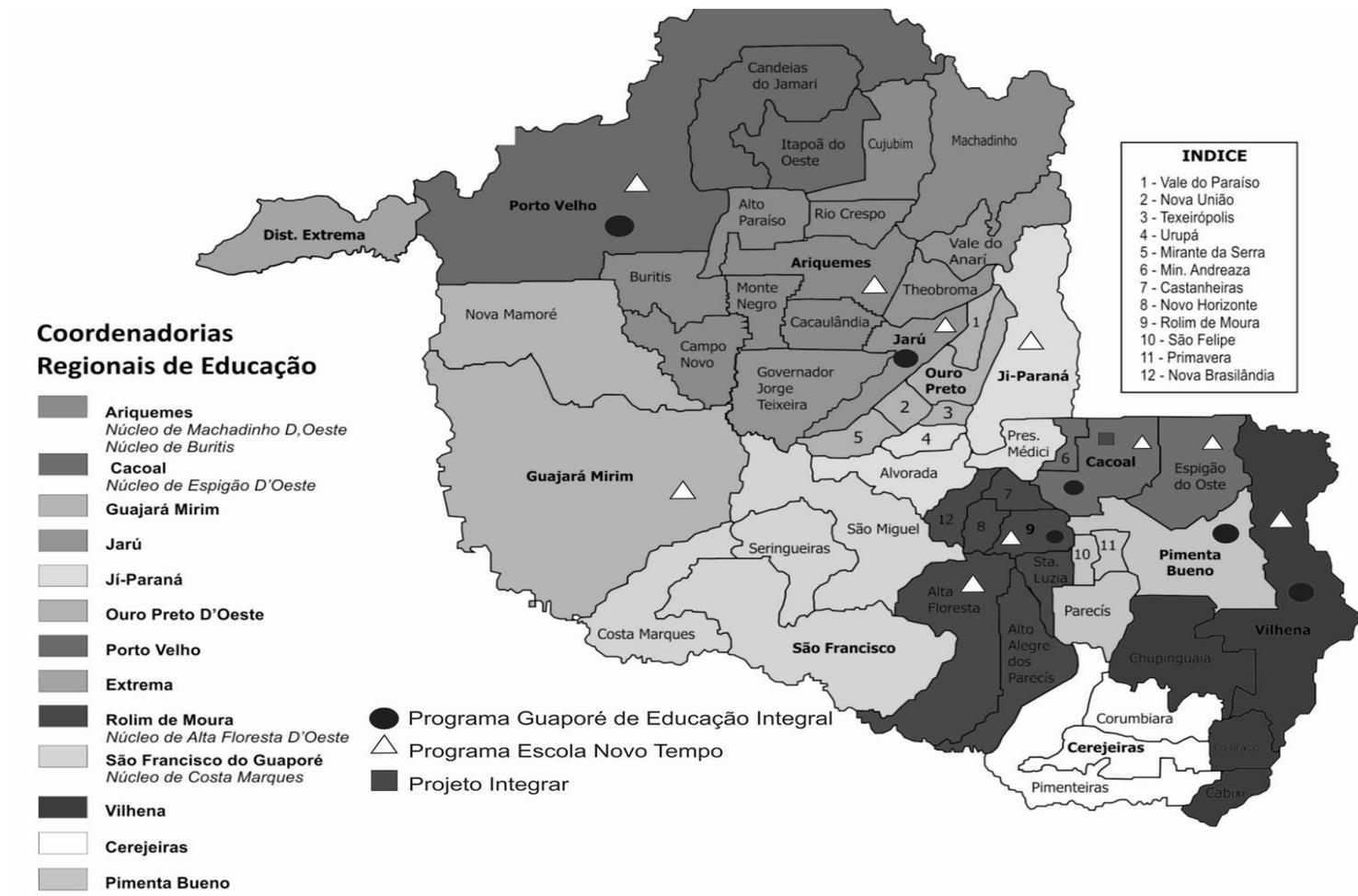
O Projeto Burareiro carregava uma perspectiva de valorização da Educação Integral na medida em que tinha em sua concepção uma experiência da pedagogia histórico-crítica como nova proposta para a educação integral, mantendo uma visão entre educação e sociedade. Sobre o ponto de vista da Educação Integral, o fato do projeto ser finalizado, ou melhor, substituído por outro programa, colocou em risco a possibilidade de o primeiro ter sido alavancado e, colocado a educação integral e integradora (estudante e comunidade) de fato próximos em seus objetivos. Outra perspectiva importante do Projeto Burareiro era a proposta de trabalhar o currículo de forma interdisciplinar, o que seria a chave no funcionamento do projeto.

O fato desta descontinuidade de uma proposta de Educação Integral recai sobre a oferta e a qualidade da educação pública, pois o projeto carregava fortes embasamentos teóricos e metodológicos, tanto em seu desenho quanto em seus objetivos, apontando caminhos e ações coerentes a uma proposta de educação integral. Entendemos que a descontinuidade de políticas pública, assim como a efetivação e continuidade de um projeto, está relacionada a uma série de fatores. Ferreira (2007) destaca, conforme já mencionado na seção anterior, que muitas têm sido as propostas de educação em tempo integral adotadas pelos governos estaduais e municipais como premissa para o enfrentamento dos graves problemas educacionais, mas que estas propostas têm sido implementadas nas escolas “de forma improvisada, fazendo o uso das mesmas estruturas físicas e técnicas, como se fosse possível desenvolver educação integral numa perspectiva de tempo integral” em espaços que foram planejados para receberem os alunos apenas para um período parcial (FERREIRA, 2007, p. 32).

Neste contexto, dando continuidade aos processos de implementação de escolas de tempo integral no Estado, no ano de 2008, iniciam-se em algumas escolas as atividades do Programa Mais Educação, que tinha como premissa a ampliação da jornada escolar. Com o objetivo específico de integrar os planos de ação do governo para a Educação Integral no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o Estado de Rondônia busca implementar o PME por meio do Ministério da Educação nas escolas públicas estaduais a partir do referido ano.

Atualmente, o Estado de Rondônia conta com três programas distintos de ampliação da jornada escolar. O primeiro, denominado Projeto Guaporé de Educação Integral, tem associação direta ao PME, e parte de orientações e financiamento do governo federal. O segundo programa também recebe financiamento do governo federal, oriundo da Reforma do Ensino Médio, e no Estado de Rondônia consolidou-se no Projeto Escola do Novo Tempo. Por fim, o terceiro programa é denominado Projeto Ensino Médio Integrar, específico do Estado de Rondônia, criado recentemente no ano de 2016. Para uma melhor compreensão do espaço territorial do Estado de Rondônia, na Figura 1, a seguir, temos o mapa do Estado, com a indicação de cada programa implantado por município.

Figura 1 – Mapa dos municípios de Rondônia por área de influência



Fonte: Rondônia, s/d. Figura adaptada pela autora.

A Figura 1 apresenta um panorama espacial dos programas de educação (em tempo) integral bem como os locais onde os programas estão em execução. A CRE de Cacoal conta com escolas que vivenciam os três modelos de programas (de tempo) integral, que compõem o objeto da presente pesquisa e, justamente por esta questão, estes programas serão apresentados detalhadamente nas subseções seguintes.

1.2.1 Programa Guaporé de Educação Integral

O Projeto Guaporé foi implantado nas escolas da rede pública estadual do Estado de Rondônia, no início do ano letivo de 2012. Com foco na ampliação da jornada escolar diária e na criação de espaços de aprendizagem, incluindo as perspectivas da cidadania, da diversidade e de respeito aos direitos humanos, com vistas à melhoria do desempenho escolar dos estudantes (RONDÔNIA, 2017a). Foi instituído por meio da Portaria nº 236/2014 (RONDÔNIA, 2014).

Esse projeto é apresentado pelo então governador da época, “como um compromisso de ampliar a oferta de Educação Integral por meio de Programas que favoreceriam a permanência e o êxito escolar” (RONDÔNIA, 2014, s/p).

O documento orientador do programa esclarece que o atendimento, assim como a forma de organização, será realizado sobre as perspectivas e pressupostos de uma educação focada na ampliação da jornada escolar.

A oferta objetivava oferecer educação integral com jornada ampliada para no mínimo 8 (oito) horas diárias de efetivo trabalho escolar, favorecendo a aprendizagem sob a perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos. O Projeto foi implantado, gradativamente a partir do ano letivo de 2013, iniciando por 19 escolas, de 13 Municípios, selecionadas entre aquelas que apresentavam o menor índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e maior taxa de violência e de vulnerabilidade social (RONDÔNIA, 2013).

Caracterizada como uma política de indução das políticas de educação integral, o Programa Mais Educação previa dar suporte aos programas estaduais de Educação integral, como o Programa Guaporé, dando diretrizes básicas da política e viabilizando o financiamento das ações de educação integral.

De acordo com a Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010a), o PME se constitui como uma estratégia do Ministério da Educação para a construção da agenda de Educação Integral no país. Nesse sentido, o Guaporé como programa de educação integral do Estado de Rondônia tem o PME como uma das vias de financiamento das suas ações, e guarda semelhanças ao plano assistencialista de atendimento à alunos em situação de vulnerabilidade social, que tende a incidir na preocupação com a diminuição nos índices de abandono e reprovação escolar. Podemos exemplificar esta ideia com o relatório enviado pela CRE de Cacoal à Seduc/RO, como forma de acompanhamento e avaliação da escola sob sua jurisdição com informações relativas à execução do Programa. Consta no Relatório das ações do Projeto Guaporé de Educação Integral da Escola A (nome fictício)³:

Os benefícios alcançados ao longo dos anos desde a implantação da escola integral tem sido a baixa nos índices de abandono da escola no Ensino Fundamental e a elevação gradativa nos resultados das avaliações externas, especificamente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb (ESCOLA ESTADUAL A, 2017a, p. 1).

Segundo o documento orientador do Projeto Guaporé (2013), o objetivo foi aproveitar as ideias, estratégias e direcionamentos pedagógicos dos projetos Burareiro e do Programa Mais Educação, compatibilizando-os com as peculiaridades e os anseios sociais, culturais e educacionais da população específica do Estado. De acordo com o documento norteador, o Guaporé segue a perspectiva de implantação e atendimento

Implantado gradativamente a partir do ano letivo de 2013, iniciando por 19 escolas, de 13 Municípios, selecionadas dentre aquelas que apresentam o menor índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e maior taxa de violência e de vulnerabilidade social (RONDÔNIA, 2013, p. 4).

Outro aspecto que guarda semelhanças entre o Projeto Guaporé e o PME é o fato de ambos traçarem linhas semelhantes de ampliação da jornada escolar, em que

³ Na citação, a seguir, o nome da escola também foi alterado para o nome fictício.

os estudantes perpassam por diversas áreas de desenvolvimento em proposta curricular organizada por meio de turno e contraturno. Enquanto o turno regular prevê a consecução do conteúdo da base comum, junto aos demais alunos da escola, o contraturno se organiza por meio de oficinas com temáticas escolhidas anualmente.

Nesse sentido, o projeto Guaporé se aproxima mais da estrutura pedagógica e organizacional do PME do que a do Projeto Burareiro. De acordo com Frutuoso (2014), o Projeto Burareiro, antes mesmo de o texto ser elaborado, tinha que apresentar uma perspectiva de um projeto educacional que viesse mudar a visão e a vida da cidade, principalmente de parte da comunidade carente da periferia (FRUTUOSO, 2014). Esse é o principal ponto de consonância entre o PME e o Burareiro, pois ambos visam ao atendimento da comunidade periférica, estudantes considerados vulneráveis. Entretanto, com base nos estudos que acompanharam o desenvolvimento do projeto Burareiro no Estado de Rondônia, é possível perceber que seu programa educacional de formação integral dos seus alunos tinha uma intencionalidade própria, pensada a partir da realidade do contexto em que estava inserido, prerrogativas que o Projeto Guaporé não compartilha e que distanciam as duas experiências.

Ao analisarmos os aspectos estruturantes deste Programa e sua proposta, é importante percebemos que a sua concepção se aproxima da ideia de escola de tempo integral. Segundo Moll (2012), escola de tempo integral nos remete a uma compreensão restrita da organização do tempo escolar, na qual a permanência dos estudantes fica estendida para pelo menos sete horas diárias, sem que essa ampliação do tempo se reflita, necessariamente, em uma reorganização da função da escola para a formação integral.

De acordo com a sua proposta curricular, o atendimento do Projeto Guaporé visa proporcionar, conforme relatório da Educação de Subgerência de Educação Integral.

A ampliação da jornada escolar de 04 para 08 horas diárias, com carga horária anual de 1.600 horas, sendo 06 horas de estudos para o desenvolvimento curricular e 2 horas de prevenção e promoção da saúde, que compreende a alimentação (café, almoço e lanche), higiene corporal, descanso e relaxamento, devidamente monitorados por profissionais envolvidos no processo, somando o total de 08 horas diárias de efetivo trabalho escolar, com atividades preparando e qualificando o estudante para o trabalho e a cidadania (RONDÔNIA, 2017a, s/p).

É importante ressaltar que essa estrutura apresentada no Projeto Guaporé quanto à forma de atendimento foi alterada, conforme consta na Portaria nº 444/2017 da Seduc/RO (RONDÔNIA, 2017b). Conforme este documento, o atendimento é assim definido:

§ 1º O Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia será organizado da seguinte forma: I – Jornada escolar de 09 horas e 50 minutos diárias, assim distribuídas: a – 04 horas para o currículo básico; b – 02 horas de almoço e descanso; e b – 03 horas e 50 minutos de atividades para os Eixos Temáticos. II – Oferta de 10 (dez) Eixos Temáticos, assim distribuídos: a – Acompanhamento Pedagógico: 02 (dois) componentes: Língua Portuguesa e Matemática; b – Educação Ambiental; 01(um) componente de livre escolha da escola, considerando as necessidades e interesses dos estudantes, conforme estabelecido no Projeto Pedagógico do Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia; c - Arte, Cultura, Esporte e Lazer: 03 (três) Componentes de Livre Escolha; d - Oficina Curricular I: Saúde e Qualidade de Vida; e – Oficina Curricular II: Memória e História da Comunidade; f - Oficina Curricular III: Educação para a Paz; g - Oficina Curricular IV: Educação em Direitos Humanos (RONDÔNIA, 2017b, s/p).

Esta alteração operacionaliza o Projeto Guaporé estabelecendo a ampliação da jornada escolar do estudante, passando de uma carga horária de 08 horas diárias para 09 horas e 50 minutos diários. Com isso, se estabeleceu uma carga horária maior para o desenvolvimento do currículo básico e uma distribuição dos dez eixos temáticos numa jornada de 3 horas e 50 minutos de atividades.

Ainda que a distribuição da proposta curricular do Projeto Guaporé contemple uma diversidade de oportunidades aos estudantes, ela está organizada tendo como base principal a divisão entre o conteúdo curricular da base nacional comum e a parte diversificada. Essa organização guarda muitas semelhanças com a proposta geral do Programa Mais Educação, em que este, divide o atendimento em turno e contraturno que tende a limitar a ação da escola em integrar os conteúdos curriculares que propiciam uma formação integral e integrada. Além disso, essa organização curricular tende a se aproximar mais do conceito de “escola (de tempo) integral” do que da proposta de formação discente por meio da educação integral.

Já no que concerne ao financiamento das suas atividades, o Guaporé é desenvolvido com recursos do Governo do Estado de Rondônia e também com

contrapartida da União. O Estado disponibiliza os profissionais do quadro efetivo, realiza e remunera os estagiários para atendimento aos estudantes, e adquire equipamentos e mobiliários por meio do Programa de Apoio Financeiro (Proafi) da Seduc/Ro, criado pela Lei nº 3.696/2015 (RONDÔNIA, 2015a), bem como realiza pequenas reformas e ampliações na escola.

Assim, entendemos que o Programa funciona dentro de uma estrutura de escola de tempo regular e não atende às especificidades que esta organização requer, como por exemplo: tempo do professor, flexibilização da aplicação dos recursos financeiros recebidos, profissionais específicos para a coordenação dos projetos, estrutura física que contemple esta proposta.

Ao analisarmos o histórico do Projeto Guaporé no Estado, conforme Tabela 2, a seguir, percebe-se que houve mudanças em seu quantitativo de atendimento com relação aos números de escolas e de municípios ofertados:

Tabela 2 - Histórico de atendimento do Projeto Guaporé de Educação Integral

Ano	Número de escolas e municípios ofertados	Número de estudantes atendidos
2013	19/13	11.216
2014	19/13	11.235
2015	18/13	12.665
2016	18/13	7.979
2017	10/06	3.289

Fonte: Rondônia, 2017c. Elaborado pela própria autora.

Apesar do número considerável de alunos que o projeto iniciou atendendo na Rede Estadual de Ensino, houve uma queda no número de escolas e municípios que ofertavam a educação em tempo integral. Esta queda é perceptível, principalmente, entre os anos de 2015 e 2017, passando de 18 escolas e 13 municípios para 09 escolas e apenas 06 municípios, o que significa um atendimento a pouco mais de 25% do número de alunos que foi atendido em tempo integral no ano de 2015. O Quadro 2, a seguir, traz um detalhamento dos municípios que atendem ao Programa no ano de 2017:

Quadro 2 - Detalhamento dos municípios de RO que atendem ao Programa Guaporé de educação Integral em 2017

Ensino	Município	Programa	nº de escolas	nº de matrículas
Educação Básica	Cacoal	Guaporé de Educação Integral	01	240
	Porto Velho	Programa Guaporé de Educação Integral	03	2219
	Jaru	Programa Guaporé de Educação Integral	01	101
	Pimenta Bueno	Programa Guaporé de Educação Integral	03	220
	Vilhena	Programa Guaporé de Educação Integral	01	344
	Rolim de Moura	Programa Guaporé de Educação Integral	01	165

Fonte: Rondônia, 2017c. Quadro elaborado pela autora.

Um fator preponderante deste declínio no número de alunos atendidos pelo programa deve-se às medidas de cortes orçamentários tanto do governo federal quanto do estadual, uma vez que o programa estava vinculado ao PME que dispunha de orçamento para sua execução. Logo, quando o PME passou a receber menos investimentos o Programa Guaporé se fragilizou em aspectos importantíssimos, tais como: falta da merenda escolar para o aluno de ETI, escassez de recursos humanos para as atividades diversificadas ofertadas aos alunos, e, falta de material didático pedagógico para a execução das propostas de trabalho. Como exemplo, trazemos a situação da Escola Estadual A (nome fictício)⁴, pertencente à coordenadoria de Cacoal e que desde o ano de 2012 atende ao Programa Guaporé:

Sim, mas com a colaboração de parceiros da comunidade, pois o dinheiro destinado a merenda escolar é insuficiente para atender a demanda de refeições que a escola oferece em tempo integral (café da manhã, almoço e lanche da tarde). O Conselho Escolar da escola Cecília Meireles recebeu Proafi Adicional para reparos, reforma da quadra poliesportiva, construção da cobertura da passarela da quadra, pintura, entre outros. No entanto, a escola necessita de construção de refeitório, auditório, espaço para descanso, espaço para jogos de mesa, espaço para dança, espaço acústico para música instrumental, sala para judô, entre outros (ESCOLA A, 2017b, s/p).

⁴ Na citação, a seguir, o nome da escola também foi alterado para o nome fictício.

Ainda no ano de 2017, de acordo com o Memorando nº 221/2017 da Seduc/RO (RONDÔNIA, 2017d), houve uma “revitalização” do Projeto Guaporé. A principal alteração dessa revitalização foi a de limitar o público-alvo de atendimento do Projeto, passando a atender somente aos alunos matriculados no Ensino Fundamental II, alteração esta que diminuiu de forma significativa o número de matrículas no projeto. Pois até a revitalização o projeto atendia ao quantitativo de 571 matrículas de tempo integral, ou seja, alcançava todos os alunos que estavam matriculados na escola. Após o processo de revitalização, o número de matrículas caiu para 228 estudantes, passando então a alcançar apenas os alunos de 6º ao 9º Anos. Os alunos do Ensino Médio deixaram, repentinamente, de serem atendidos em regime de tempo integral durante o ano letivo. O próprio Memorando nº 221 enfatiza que

Com o objetivo de revitalizar o Projeto Guaporé de Educação Integral, a Secretaria de Estado de Educação potencializará as ações pedagógicas e estruturais do referido programa, com fins de desenvolver um atendimento qualificado as escolas, estudantes e professores que fazem parte do referido programa (RONDÔNIA, 2017d, s/p).

Não fica clara a intencionalidade da Seduc/RO ao propor uma revitalização do Projeto, uma vez que a secretaria pondera que essa mudança visa a melhorar ações pedagógicas e estruturais ao diminuir número de matrículas. É importante ressaltar, também, que este processo de revitalização ocorreu dentro do ano letivo, causando de certa forma um transtorno à equipe escolar e aos pais dos alunos do Ensino Médio que também foram pegos de surpresa e precisaram mudar o regime de estudos para o tempo parcial.

Ainda no documento de revitalização, com relação aos eixos temáticos apresentados na Matriz Curricular, o Memorando apresenta:

Fica sugerido que as atividades de esporte, cultura e lazer sejam desenvolvidas pelos professores de educação física e arte, através de aulas dinâmicas e orientadas pedagogicamente. Ficando assim: As oficinas de Pedagógicas Saúde e Qualidade de Vida I sugere-se que seja trabalhada pelo professor de ciências com aulas dinâmicas, projetos voltados para a qualidade de vida; Oficina Pedagógica Memória e História da Comunidade II, sugere-se que seja trabalhada pelo professor de história onde levará o aluno a conhecer de forma

mais abrangente a comunidade onde vive através de projetos dinâmicos (RONDÔNIA, 2017d, s/p).

O que se estabelece com a revitalização e o que diz o documento orientador é que o professor, servidor público do Estado, devidamente lotado na escola, possa ministrar as oficinas do programa Guaporé, desde que as oficinas estejam relacionadas às suas áreas afins de atuação. Antes da revitalização, este trabalho só poderia acontecer por meio de outra pessoa, no caso, um monitor que estivesse fazendo graduação na mesma área da proposta da oficina.

Considerando, ainda, que houve professores que não foram lotados com carga horária nas oficinas, ou ficaram com lotação no período noturno na mesma escola e ou pediram para serem lotados em uma outra escola que não tivesse o programa Guaporé.

Relevante considerar que, desde sua implementação, o Projeto Guaporé perpassou e perpassa por vários fatores que implicam mudanças de atores em todas as instâncias que vão do desenho do projeto até a equipe escolar que o executa. Estas mudanças implicam diretamente no público a ser atingido, no caso, os estudantes, pois eles serão atendidos numa proposta conforme os atores responsáveis pelos processos compreendem e ou se fazem compreender a intencionalidade do projeto. De qualquer maneira, o Projeto Guaporé já se consolida no Estado de Rondônia como o programa de Educação Integral de maior envergadura no que concerne à duração da iniciativa e também ao número de alunos atendidos, ainda que a queda brusca apresentada no número de alunos atendidos indique fragilidades na continuidade da política.

A subseção seguinte apresenta outra iniciativa de ampliação da jornada escolar implementada pela Secretaria Estadual de Educação de Rondônia.

1.2.2 Programa Integrar

O Governo do Estado de Rondônia, por meio da Secretaria de Estado da Educação, implanta o Programa Ensino Médio Integrar nas escolas da Rede Pública Estadual no ano de 2016. O programa foi instituído no âmbito da Secretaria de Estado da Educação através da Lei nº 3.839, de 27 de junho de 2016 (RONDÔNIA, 2016a) e regulamentado pela Portaria nº 3467/2016 (RONDÔNIA, 2016b).

Conforme consta no documento do Projeto Integrar, a elaboração do Integrar se fundamentou na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009b), no atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), no Parecer CNE/CEB nº 05/2011 (BRASIL, 2012b), nas Resoluções CNE/CEB nº 04/2010 (BRASIL, 2010b) e nº 02/2012 (BRASIL, 2012c), na Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE)/RO nº 1.074/2012 que prorroga a Resolução do CEE/RO nº 1.187/2014, no Plano Estadual de Educação de Rondônia (PEE/RO) (RONDÔNIA, 2015b) e na Portaria nº 4563/2015 (RONDÔNIA, 2015c). Em seu documento, no art.1º fica instituído o Projeto Ensino Médio Integrar que traz como objetivo geral:

Proporcionar a elevação da qualidade de ensino ofertada e reduzir as lacunas de aprendizagem constatadas no desenvolvimento do processo de escolarização dos estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino, por meio de metodologia diferenciada e utilização de recursos tecnológicos a favor do processo de ensino-aprendizagem (RONDÔNIA, 2015c, s/p).

Conforme consta no Art. 3º da Lei nº 3.839/2016, o programa tem como objetivos específicos:

Valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes agregando saberes; II- possibilitar, por intermédio da educação, informações quanto às transformações culturais, sociais e econômicas; III- propiciar espaço de discussão, análise de ideias e valores.; IV- proporcionar aos estudantes ambientes de estudo que estimulem seu interesse pelo conhecimento visando atingir suas metas pessoais; V- coadunar com a organização curricular mais significação às atividades escolares a serem desenvolvidas; VI- proporcionar, por intermédio de recursos didáticos e midiáticos diversificados, atividades escolares mais atraentes que causem impactos positivos ao processo de ensino e aprendizagem; VII- elevar o desempenho dos estudantes, por meio da utilização de metodologias que estimulem o pensamento crítico, a ética, o desenvolvimento da cidadania e a autonomia (RONDÔNIA, 2016a, s/p).

Com base em seus objetivos, fica claro que o Programa Integrar abrange somente a etapa do Ensino Médio, na forma presencial. O Programa trata de uma proposta metodológica inovadora, de educação formal, com foco no desenvolvimento

do currículo do Ensino Médio em tempo integral (RONDÔNIA, 2016a). De acordo com a proposta do Programa, fica assim estabelecido:

O presente projeto consiste na reorganização curricular em 06 (seis) unidades escolares da rede estadual de ensino, que ofertam o Ensino Médio Regular no período diurno. Essas escolas terão funcionamento em tempo integral, e o atendimento será por meio de assinatura de termo de adesão (RONDÔNIA, 2016a, s/p).

A estrutura e a forma de atendimento do programa Integrar são apresentadas em sua proposta, conforme consta no Art 2º da lei:

O Projeto Ensino Médio Integrar consiste em uma proposta metodológica inovadora, de educação formal, utilizando-se de recursos didáticos e midiáticos diversificados, atividades escolares diferenciadas, acréscimo de carga horária nos componentes curriculares, aumento de número de aulas diárias e acompanhamento efetivo do professor destinado a formação básica do aluno, voltados as novas exigências educacionais e a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb (RONDÔNIA, 2016a, s/p).

De acordo com o texto, o programa visa a atender de forma diversificada os alunos do Ensino Médio. No que se refere à sua operacionalização pela Seduc/RO, ficou estabelecido que as escolas selecionadas para aderir ao programa deverão cumprir os seguintes critérios: (i) reorganização curricular em tempo integral, do Ensino Médio diurno, por meio de celebração de Termo de Adesão pela escola participante do Projeto; (ii) adequação do espaço físico estrutural de forma que as salas de aula atendam às turmas com 70 (setenta) a 90 (noventa) estudantes; (iii) aquisição dos equipamentos necessários à implantação do Projeto; e (iv) seleção de docentes com formação continuada por áreas de conhecimento com seus respectivos componentes curriculares e aprimoramento na utilização de recursos midiáticos (RONDÔNIA, 2016a).

O art. 3º da lei que implementa o Projeto Ensino Médio Integrar prevê que ele atenda às turmas de 1º Ano do Ensino Médio em 2016 nas escolas selecionadas (RONDÔNIA, 2016a). No ano seguinte, a orientação era a de que o programa atendesse às turmas de 2º Ano que tivessem participado do programa anteriormente e, no ano subsequente que atendessem aos alunos do 3º Ano nas instituições

partícipes do Integrar. Logo, como em Cacoal as atividades do Programa só iniciaram em 2017, ele foi ofertado aos alunos matriculados no 2º Ano, e para este ano de 2018 o programa está sendo ofertadas às turmas de 3º Ano.

No início da implementação, o programa previa atendimento em seis unidades escolares, distribuídas em diferentes municípios do Estado de Rondônia, conforme demonstrado no Quadro 3:

Quadro 3 - Histórico de abrangência do Programa Integrar no Estado de Rondônia

Ano	Número de escolas e municípios ofertados	Previsão de estudantes atendidos	nº de estudantes efetivamente atendidos
2016	06/06	520	227
2017	01/01	90	90
2018	01/01	77	77

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em informações cedidas pela Seduc/RO, 2018.

Alguns critérios como a adequação do espaço físico estrutural de forma que as salas de aulas atendam às turmas de setenta a noventa alunos e a reorganização curricular em tempo integral se configuraram como entraves para que o programa não fosse executado em algumas escolas em 2016 ano previsto para sua implementação. Pois, de acordo com a proposta do programa, para garantia de seu funcionamento era preciso:

A garantia do pleno funcionamento das escolas que aderiram ao Projeto Ensino Médio Integrar, exige aquisição de materiais, mobiliários e equipamentos adequados ao desenvolvimento das atividades programadas. E para tanto, serão adquiridos os seguintes Equipamentos Eletrônicos: impressora laser multifuncional colorida, notebook, tela de projeção, câmera digital, sistema de som para microfones com e sem fio, home theater DVD Player, aparelho de TV Smart Led 60", HD externo portátil, lousa quadro para prospecção, projetor multimídia e aparelhos condicionadores de ar, microfones com fio e sem fio (RONDÔNIA, 2016a, s/p).

A situação descrita foi um dos entraves que levou o Município de Cacoal a executar as atividades do programa, de fato, somente no ano seguinte a sua implementação, ou seja, em 2017. Neste ano, o programa foi ofertado aos alunos do 2º Ano do Ensino Médio. Já para este ano de 2018, o programa deu continuidade aos

alunos do 3º Ano do Ensino Médio, dando sequência de atendimento à mesma turma. O que chama atenção neste quadro é que o programa só deu continuidade nos anos de 2016 e 2017 em apenas uma escola no município de Cacoal/RO.

No que diz respeito à forma de atendimento e à organização do Programa Integrar, a Portaria nº 3.467/2016 da Seduc/RO estabelece que:

Art. 4º O Projeto Ensino Médio Integrar, em tempo integral, será organizado da seguinte forma: I – Jornada escolar com 08 (oito) horas diárias, assim distribuídas: a) 4:00h (quatro) horas para o currículo de formação básica. b) 2h:40min (duas horas e quarenta minutos) horas de carga horária componente curricular complementar e atividades complementares. c) 1h:20 min (uma hora e 20 minutos) de almoço. II – Oferta de carga horária complementar distribuída em componentes curriculares da Base Nacional Comum; III – Atividades Complementares distribuídas em: a) alternativas de leitura e produção de texto. b) estudos Orientados em Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho (RONDÔNIA, 2016b, s/p).

Assim, as aulas acontecem no período diurno, de segunda a sexta-feira, por quatro horas de aula no período da manhã e em mais três dias da semana no período vespertino com três horas de aula. Esta adequação se deu pela própria escola, devido ao fato de a escola ter que se organizar na oferta, ajustando o tempo do aluno para uma carga horária menor do que estava previsto no desenho do programa. Fator preponderante para tal situação foi a escassez de recurso financeiro para servir a merenda escolar, neste caso, ficando a escola impossibilitada de oferecer almoço aos alunos participantes do programa. Os alunos assistem às aulas num auditório, adaptado para estas aulas e os professores utilizam data show e quadro branco para projeção dos conteúdos. Para atender ao que propõe o programa turmas regulares foram agrupadas, formando assim, uma única turma com capacidade para até 90 estudantes.

Nesse contexto, o foco maior do programa é a preparação dos estudantes para as avaliações externas, principalmente o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que no caso, os alunos matriculados no 3º Ano do Ensino Médio realizam. Visam também à elevação do Ideb (RONDÔNIA, 2016b). No tocante à proposta curricular do programa, está definido, conforme a Portaria

Art. 7º O currículo escolar referente ao Projeto de Ensino Médio em tempo integral, é organizado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular do Estado de Rondônia contemplando a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada, Carga Horária de Componentes Curriculares Complementares e Atividades Complementares (RONDÔNIA, 2016b, s/p).

Para a proposta de Atividades Complementares/AC que constam no desenho do Programa, o programa oferecerá Alternativas de Leitura e Produção de Texto, Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho-Estudo Orientados e Pesquisa. Estas atividades não serão objetos de retenção do ano escolar do aluno. As atividades deverão ser avaliadas por serem necessárias ao desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e cultural do estudante (RONDÔNIA, 2016b). No que concerne ao acompanhamento da frequência escolar do aluno, segue o que aponta a Portaria:

Art. 9º A frequência do estudante no Projeto Ensino Médio Integrar, em tempo integral, será calculada sobre a carga horária do ano escolar incluída as horas da Base Nacional Comum, Parte Diversificada, Carga Horária dos Componentes Curriculares Complementares e Atividades Complementares. Parágrafo único. O estudante que ultrapassar o limite de 25% de frequência da carga horária do ano escolar ficará retido, independente do rendimento obtido (RONDÔNIA, 2016b, s/p).

Quanto às esferas responsáveis pela implementação bem como suas responsabilidades, para a Seduc/RO, determinam-se as seguintes atribuições:

Art. 10. É de competência da Secretaria de Estado da Educação-Seduc: I. Acompanhar o desenvolvimento do projeto e oferecer suporte técnico-pedagógico às escolas. II. Proporcionar formação continuada aos docentes de acordo com a área de conhecimento em que atuam. III. Capacitar para o aprimoramento do manuseio em recursos midiáticos a serem utilizados nas aulas. IV. Assegurar a ampliação e adequação dos espaços necessários para a realização das atividades, tais como: sanitários, banheiros, cozinha, refeitório, quadra de esporte coberta, salas para atividades diferenciadas, laboratórios, biblioteca e auditório; V. Promover a lotação de profissionais necessários para a realização das atividades pedagógicas, o preparo e distribuição da alimentação escolar, limpeza dos ambientes, inspetores de pátio e cuidadores para estudantes com necessidades educacionais especiais, quando for o caso. VI. Assegurar lotação de professores com dedicação exclusiva; VII. Assegurar a aquisição de equipamentos necessários à execução

do projeto; e VIII. Elaborar relatório anual com base nos relatórios recebidos das CRE (RONDÔNIA, 2016b, s/p).

Do que está estabelecido no artigo supracitado, uma pequena parte foi possível que a Seduc/RO garantisse. No que diz respeito ao atendimento e oferta de tempo integral, o art. 10 da Portaria nº 3.467/2016 ressalta que as escolas que atendem ao Projeto Ensino Médio Integrar, em tempo integral, deverão oferecer, no mínimo, 03 (três) refeições diárias, compreendendo lanche da manhã, almoço e lanche da tarde (RONDÔNIA, 2016b).

Esta pesquisadora faz parte da equipe que realiza o acompanhamento deste programa em Cacoal, neste sentido, pode relatar que as refeições não são oferecidas aos alunos do Integrar conforme previsto, o que incide na (não) permanência dos alunos em suas atividades escolares.

Da forma como o Programa Integrar está sendo desenvolvido, ele guarda semelhanças com a estrutura de oferta de “aulões e/ou cursos” preparatórios para o Enem ou outras avaliações em larga escala. Uma breve análise do Programa Integrar nos permite considerar também que sua proposta está distante de se assemelhar ao que se espera de uma proposta para educação de tempo integral, tanto com relação ao desenho do programa quanto à sua metodologia. Percebemos uma proximidade maior com a concepção de ampliação da jornada escolar do que ao conceito de educação integral.

Importante compreender e reconhecer o desenvolvimento destas experiências de educação em tempo integral no cotidiano da escola para pensar em como o conceito de educação integral se efetiva nas práticas da escola. No caso do Programa Integrar, que está sendo executado dentro de uma escola regular, apenas uma turma é contemplada com o projeto num universo de 32 classes, o que acaba gerando uma configuração específica para o uso dos tempos e espaços da escola para essa turma. Logo, na perspectiva de como o projeto está sendo desenvolvido, não há semelhança dessa experiência com uma proposta de formação discente por meio da educação integral, pois há fatores estruturais, metodológicos e pedagógicos do Programa que não foram implementados junto a ele.

Quanto à infraestrutura da escola, a orientação inicial do programa era assegurar espaços necessários para a realização das atividades do projeto, bem

como salas para atividades diferenciadas, auditório, refeitório entre outros (RONDÔNIA, 2016b, s/p). Entretanto, a única escola que ainda está executando o Programa, situada na CRE de Cacoal, ainda não recebeu as melhorias de infraestrutura que o documento havia assegurado.

Outra especificidade prevista para o desenvolvimento do programa está na garantia de que os profissionais lotados no programa teriam regime de dedicação exclusiva (RONDÔNIA, 2016b, s/p). No entanto, até o momento, a lotação dos professores segue sem atender ao que reza sua proposta. O documento também estabelece a garantia de oferta de formação continuada aos docentes, de acordo com suas áreas de conhecimento. De acordo com o projeto as formações estavam previstas da seguinte maneira:

Objetivando a melhoria do processo de ensino será proporcionado aos docentes capacitações em oratória, formação continuada por áreas de conhecimento, com seus respectivos componentes curriculares, e aprimoramento na utilização de recursos midiáticos (RONDÔNIA, 2016b, s/p).

Apesar de as formações não apresentarem detalhamento em termos quantitativos no projeto, elas foram ofertadas de forma esporádica. Algumas delas eram marcadas, porém, desmarcadas em seguida, pela Seduc/RO. Isto acontecia por telefone mesmo. Logo, não há evidências destas interrupções das formações, uma vez que estas eram feitas via telefone da Seduc/RO para a CRE.

Consta também no projeto as responsabilidades conjuntas da Seduc/RO e da CRE frente ao projeto Integrar. Ambas ficaram responsáveis pelas ações que seguem:

Assegurar lotação de professores com dedicação exclusiva; acompanhar o desenvolvimento do projeto; oferecer suporte técnico-pedagógico às escolas; proporcionar capacitação em oratória aos docentes envolvidos no projeto com a finalidade de prepará-los para atuar com quantitativo maior de estudantes, contribuindo para tornar as aulas mais atrativas e interessantes; ofertar formação continuada aos docentes de acordo com a área do conhecimento que atuam; capacitar para o aprimoramento do manuseio em recursos midiáticos a serem utilizados no desenvolvimento das aulas (RONDÔNIA, 2016b, s/p.)

Para tais ações e responsabilidades uma que não foi possível até o momento fazer-se cumprir, é a questão de assegurar a lotação dos professores da escola, estes lotados no Programa Integrar, em regime de dedicação exclusiva.

O Projeto Integrar é desenvolvido de forma dissonante frente às demais propostas de escola de tempo integral já apresentadas neste trabalho, pois, de acordo com a Lei nº 3.839/2016 (RONDÔNIA, 2016a), o Integrar visa atendimento em suas práticas pedagógicas aulas preparatórias para avaliações externas e realização sistemática de simulados, além de aulas de correções e avaliações constantes.

De forma complementar, os registros de sérias dificuldades na continuidade do Programa na Rede de Educação do Estado de Rondônia também evidenciam a fragilidade do Programa Integrar e a extrema precariedade no apoio ao fortalecimento de iniciativas de ampliação da jornada escolar no Estado.

A próxima subseção apresenta um Programa de Escola de Tempo Integral, experiência esta a mais recente no cenário educacional do Estado de Rondônia.

1.2.3 Programa Escola do Novo Tempo

O governo do Estado de Rondônia, por meio da Secretaria Estadual de Educação, fez adesão ao Programa Escola de Ensino Médio em Tempo Integral via MEC, instituído pela Portaria nº 1.145/2016 (BRASIL, 2016d). Esta Portaria estava em consonância à Medida Provisória nº 746/2016 que instituiu a Política de Fomento a Implementação de Escolas em Tempo Integral em todo o território nacional (BRASIL, 2016e).

Logo, ficaram estabelecidas novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em conformidade com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

Neste movimento de mudanças no cenário educacional e, principalmente no que diz respeito às novas organizações curriculares voltadas para o Novo Ensino Médio, o governo de Estado de Rondônia instituiu por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), conhecida como Reforma do Ensino Médio, a previsão de progressiva ampliação do tempo escolar nessa última etapa da educação básica (GOVERNO DO BRASIL, 2016). Assim, o Programa Escola do Novo Tempo começou

a ser implantado por meio da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia a partir de março de 2017.

Alguns critérios foram definidos pelo MEC para que as Secretarias Estaduais de Educação aderissem ao Programa, principalmente relacionados ao processo de implementação, como exposto no trecho a seguir:

Art. 3º O EMTI terá duração de dez anos, a partir da adesão, considerando-se sua implantação, seu acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados, conforme diretrizes desta Portaria. Art. 4º Para participar do EMTI, as SEE devem atender aos critérios e às diretrizes de elegibilidade e seleção estabelecidas no Capítulo II. Art. 5º A adesão de cada ente federado está condicionada à assinatura de Termo de Compromisso específico, conforme Anexo I, bem como ao preenchimento de seus documentos complementares, o plano de implementação das escolas de sua rede e prestação de informações em outros instrumentos disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2017a, s/p).

Para compreender melhor a implementação do Programa é necessário que analisemos todos os procedimentos realizados pela Seduc/RO. Um dos principais procedimentos se relaciona ao critério da elegibilidade das instituições escolares e do respectivo processo de seleção para a implementação:

Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios: I - mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente; II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola; III - existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão; IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e V - não ser participante do Programa. § 1º Conforme a Lei no 13.415, de 2017, o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH será utilizado para priorização na escolha das escolas que participarão do Programa (BRASIL, 2017a, s/p).

De acordo com os critérios delimitados, o que impactou de forma decisiva para o processo de implementação no Município de Cacoal/RO foi relacionado a alguns aspectos tais como: a infraestrutura prevista para as escolas, na medida em que os

espaços físicos teriam que ser pensados para adequação do atendimento em ampliação da jornada escolar. Para tanto, a escola selecionada no Município era adequada por sua dimensão estrutural, considerada pela CRE, na época, uma das mais amplas. Ter matriculados, no mínimo de 120 (cento e vinte) alunos 1º Ano do Ensino Médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente.

Vale ressaltar ainda que mesmo que a Seduc/RO e a CRE elencassem as escolas para a implementação, a “pré-escolha” ficava a cargo do MEC, pois conforme a Portaria nº 727/2017: “fica a cargo da SEB-MEC enviar a cada SEE uma lista das escolas de sua rede consideradas elegíveis, de acordo com critérios definidos no art. 6º desta Portaria” (BRASIL, 2017b, s/p). Já as atribuições recomendadas para a equipe de implantação foram:

A equipe responsável pela implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em cada SEE deverá ter a seguinte composição: a) Coordenador-Geral; b) Especialista pedagógico; c) Especialista em gestão; e d) Especialista em infraestrutura. Cada um dos componentes da equipe deverá ter 40 horas semanais de dedicação ao Programa (BRASIL, 2017b, s/p).

Ao dar continuidade aos procedimentos de implementação do Programa, 10 escolas do Estado de Rondônia foram contempladas para dar início às atividades em tempo integral a partir de 2017. Nesse primeiro ano de implantação, a meta do Estado foi atender, por meio do Programa, a um total de 3.600 alunos distribuídos nos dez municípios do Estado. O Quadro 4, a seguir, apresenta a relação das escolas e municípios em que o programa foi implementado.

Quadro 4 - Relação dos Municípios com adesão ao Programa de EEMTI em Rondônia e número de matrículas iniciais

Cidade	Quantidade de matrículas iniciais
Jaru	268
Ji-Paraná	276
Cacoal	426
Pimenta Bueno	244
Guajará-Mirim	409
Porto Velho	432
Ariquemes	621
Rolim de Moura	316
Alta Floresta	299

Espigão do Oeste	309
Total de matrículas	3.600

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em informações cedidas pela Seduc/RO, 2018.

Na CRE de Cacoal, foco deste estudo, o Programa foi implementado em uma única unidade escolar. No ano de 2017, o Programa foi fortalecido com a publicação da Lei Complementar nº 940/2017, de âmbito estadual que institui o Programa Escola do Novo Tempo (RONDÔNIA, 2017e). De acordo com essa lei, a implementação se daria por meio de uma disposição organizacional que tem como base a Comissão de Coordenação do Programa Escola do Novo Tempo localizada na Seduc/RO.

O Programa ficou denominado como Escola do Novo Tempo, vinculado à Secretaria de Estado da Educação (RONDÔNIA, 2017e). Consta no documento da Lei:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Escola do Novo Tempo, no âmbito do Estado de Rondônia, vinculado à Secretaria de Estado da Educação - Seduc/RO, tendo por objetivo o planejamento, o desenvolvimento e a execução de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e gestão escolar, por meio da implementação de políticas públicas para o ensino médio em tempo integral no Estado (RONDÔNIA, 2017e, p. 1).

Estas ações mencionadas no art. 1º estão relacionadas às estratégias da Meta 6 estipuladas no PEE/RO, instituído pela Lei nº 3.565/2015 (RONDÔNIA, 2015b). Para a implementação do Programa Escola do Novo Tempo, a Seduc/RO instituiu parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Além da adesão ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, instituído pela Portaria do MEC nº 1.145/2016 (BRASIL, 2016d), a Secretaria de Estado da Educação informa que estabeleceu parceria com o ICE. Essa experiência é divulgada pelo ICE, o qual assessorou, no ano de 2017, a implementação do Ensino Médio em período integral em Rondônia. De acordo com o ofício nº 201/2018, emitido pelo Conselho Estadual de Educação, consta que

O modelo da Escola da Escolha adotado pela Secretaria de Estado da Educação foi concebido pelo ICE que nasceu de uma experiência bem sucedida em escolas públicas no Estado de Pernambuco, cuja missão é contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação

Básica pública, por meio da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, e hoje está presente em mais de dez Estados brasileiros (RONDÔNIA, 2018a, s/p).

No que se refere à inovação no processo de conteúdo, método e gestão, o Instituto de Corresponsabilidade Educacional atua diretamente na escola Novo Tempo de forma a sistematizar e regulamentar, juntamente com a Seduc/RO, a organização e todos os passos da implementação do programa. Cabendo ao ICE realizar os ciclos de acompanhamento para verificar se de fato todas as orientações sobre o programa estão sendo desenvolvidas.

Uma das técnicas que o ICE desenvolve é a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), esta é definida como a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas por procedimentos simples, que facilmente podem ser implantados na rotina escolar (ICE, 2008). Nesta premissa, o modelo do ICE trabalha com um plano de ação (plano estratégico), junto à escola, nos quais, os pontos já vêm pré-definidos para serem trabalhados ao longo do ano. A seguir, o Quadro 5 apresenta o modelo de quadro com os pontos a serem preenchidos pela equipe escolar e, encaminhado a Seduc/RO e ao ICE.

Quadro 5 - Plano de ação- estratégico

<p>1 – INTRODUÇÃO: Descreve de forma sucinta um diagnóstico da realidade pessoal. Deve apresentar dados e evidências sobre a sua própria condição. Comenta sobre sua trajetória realizada, descreve brevemente o seu perfil e com quais pessoas você conta e sua vida.</p>	<p>3 – VISÃO: Expressa uma condição futura, idealizada sem as limitações do tempo presente, mas com a definição do prazo para a sua realização. O que você deseja realizar? Qual a situação de futuro que pretende para a sua vida?</p>	<p>4 – MISSÃO: É uma reflexão sobre a sua razão de ser e de existir. Deve ser clara, objetiva e desafiadora, abrangendo as características que possui e que o diferencia.</p>	<p>5 – PREMISSAS: As premissas são o ponto de partida para a definição de objetivos, prioridades e metas. Se as premissas são falsas, mesmo que o raciocínio seja correto, a conclusão ou resultado tende a ser falso ou inesperado. As premissas são marcos que apresentam os princípios básicos, aos quais se conectam objetivos, prioridades e resultados esperados.</p>	
<p>2 – VALORES São as convicções e crenças dominantes definidas por você e que nortearão as suas decisões e a realização das suas ações.</p>	<p>7 – PRIORIDADES: Estabelecer prioridades significa definir o que é mais importante, o que vem primeiro, o que fará a diferença na consecução dos objetivos. É importante refletir sobre cada um dos objetivos, elegendo como prioritários os pontos que provocarão maior impacto nos resultados ao longo do tempo. Uma das razões do fracasso na obtenção dos resultados previstos se deve à perda de foco nas prioridades. Portanto, deve-se instituir e praticar uma constante avaliação entre resultados parciais vis-à-vis as metas planejadas. Tudo na vida é importante, mas nem tudo é prioritário. As coisas se tornam urgentes em função de um planejamento ineficaz e insuficiente. Prioritário é aquilo que, ao ser levado a cabo, nos leva a alcançar os resultados esperados.</p>		<p>8 – METAS: É importante refletir sobre cada uma das metas, elegendo aquelas que provocarão maior impacto nos resultados que pretende alcançar. O estabelecimento de metas e prioridades conjuntas (Contemplando curto, médio e longo prazo) deve refletir a sua missão.</p>	
<p>6 – OBJETIVOS Os objetivos estabelecem e expressam o cenário ideal e é a descrição daquilo que se pretende alcançar ao final. Devem ser tangíveis, claros, precisos e observáveis ao final de um período determinado.</p>	<p>9 - INDICADORES DE RESULTADOS Indicador de resultados é aquele que mede o que foi obtido função das metas pretendidas.</p>	<p>10 - INDICADORES DE PROCESSOS Indicador de processos é aquele que monitora a tendência de uma certa meta para que seja possível fazer mudanças durante o percurso, em tempo de corrigir o rumo e garantir o resultado final.</p>	<p>11 – ESTRATÉGIAS: É a gestão dos meios (e recursos) disponíveis para a consecução dos objetivos. A estratégia possibilita a transformação da intenção em ação presente e sintetiza e qualifica o conjunto das ações a serem desenvolvidas visando a consecução dos objetivos traçados. O sucesso na definição das estratégias está condicionado ao conhecimento da sua realidade atual e passada e na existência de processo analítico robusto indicando as expectativas futuras onde a escola atua ou pretende atuar.</p>	<p>12 – AÇÕES: É o desdobramento do conjunto de ações, detalhando em atividade, responsáveis e prazos de execução. Viabiliza e operacionaliza a estratégia, sendo condição necessária para o cumprimento dos resultados esperados de curto e médio prazo. Estratégia sem ação não passa de mera intenção.</p>

Fonte: ICE, 2016. Quadro elaborado pela autora.

No Quadro 5 aparecem os pontos que a equipe escolar terá que observar e preencher para o acompanhamento interno, da Seduc/RO e do próprio ICE. É um plano de ação e funciona como uma espécie de monitoramento da equipe de implantação e da escola. É chamado de Ciclo de Acompanhamento. A cada dois meses, a escola recebe a equipe do ICE acompanhada também pela equipe da Seduc/RO, para juntos com a equipe escolar analisar quais pontos merecem consideração e, a partir deles, elaborarem novas estratégias de atuação, ou seja, há uma redefinição e avaliação de metas bimestralmente.

Para a implantação do modelo da Escola do Novo Tempo, a equipe de implantação da Seduc/RO, juntamente com o ICE, elaboram um plano de ação para a escola. Os pontos são demonstrados no Quadro 6, apresentado adiante.

Quadro 6 - Modelo do Plano de ação da equipe de implantação do Programa Novo Tempo

Prioridade	Indicador de Resultado	Meta	Indicador de processo	Pessoa responsável pelo indicador	1º Bim.	2º Bim	3º Bim.	4º Bim.
Excelência nos resultados de aprendizagem	Taxa de reprovação	5%	Porcentagem de estudantes com mais de 3 médias abaixo de 6,0 com base no resultado bimestral acumulado (bimestral)	Luciana Nobre				
	Estudantes aprovados com progressão parcial	5%	Porcentagem de estudantes com pelo menos uma média e no máximo 3 médias abaixo de 6,0 com base no resultado bimestral acumulado	Luciana Nobre				
	Taxa de aprovação	85%	Porcentagem de estudantes com todas as médias acima de 6,0 com base no resultado bimestral acumulado (bimestral)	Luciana Nobre				

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Neste contexto, são nas visitas realizadas nos ciclos, a cada dois meses, que a equipe de implantação irá analisar se todas as ações e estratégias estão de acordo com o estabelecido no plano de ação. A equipe elenca, neste plano de ação, indicadores de resultados e indicador de processo. Há também, dentro da proposta do ICE um acompanhamento anual dos resultados, conforme apresentado no Quadro 7:

Quadro 7 - Quadro de resultado anual da escola do Novo Tempo

Premissa:	Protagonismo					
Objetivo:	Estudantes autônomos, solidários e competentes					
Prioridade	Indicador de resultado	Meta	Resultado Final (2017)	Pessoa responsável	Análise do resultado	Nova meta
Excelência nos resultados de aprendizagem em	Taxa de reprovação	<5%	4,20%	Luciana Nobre		
	Estudantes aprovados com progressão parcial	<5%	-	Luciana Nobre		
	Taxa de aprovação	85%	93,60%	Luciana Nobre		
	Porcentagem de médias finais abaixo de 5,0 (levando em conta que um estudante pode ter até 13 médias abaixo de 5,0)	<5%		Luciana Nobre		

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

No fechamento do ano, a equipe de implantação do programa Novo Tempo, organiza os dados da escola e, relaciona-o ao quadro de resultado anual. Os dados deste quadro irão demonstrar em cada aspecto descrito e elencado no plano de ação, tanto da equipe de implantação quanto da equipe escolar, se houve avanços. Para cada indicador, há uma pessoal responsável em monitorar os dados. Conforme documento (email enviado em 23 de agosto de 2017, para a equipe escolar):

O Ciclo de Acompanhamento Formativo é uma metodologia desenvolvida pelo ICE que tem por objetivo apoiar as equipes escolares na impl

antação do Modelo da Escola da Escolha por meio de trabalho realizado in loco nas Escolas do Programa Novo Tempo. Essa metodologia de Acompanhamento oferece elementos e evidências para o ICE, parceiros, Seduc/RO e Escolas atuarem de maneira a qualificar o trabalho que está sendo realizado. Este Acompanhamento não é uma “auditoria” ou “checagem” da realização das atividades, mas sim um elemento contributivo para a formação continuada das equipes escolares e apoio para os ajustes necessários para a melhoria contínua do projeto escolar conforme o Plano de Ação (email da equipe de implantação do programa, agosto de 2018).

Dentro desse modelo de ciclo de acompanhamento entra também a responsabilidade pelo processo de Nivelamento das Expectativas de Aprendizagem na escola, o Instituto de Qualidade Educacional (IQE), que de acordo com o documento orientador do programa, a definição é:

O nivelamento é uma ação emergencial, extraordinária e temporária, realizada em consonância com as Diretrizes Curriculares nacionais e locais do sistema de ensino que visa promover as habilidades básicas não desenvolvidas no ano escolar anterior, essenciais para que os estudantes acompanhem e dominem o currículo da série em curso. Essas habilidades são identificadas a partir da Avaliação Diagnóstica realizada na escola de maneira integrada e articulada (ICE, 2017, s/p).

O documento detalha ainda a forma como o Nivelamento das Expectativas de Aprendizagem é organizado na escola, bem como seus objetivos

Na situação de não ser organizada e aplicada de forma estruturada Avaliação Diagnóstica de Entrada é feito o levantamento e análise estatístico dos resultados de avaliações passadas sob o domínio das habilidades demonstradas pelo estudante. Objetivos: Oferecer aos estudantes com defasagem de aprendizagem em relação às habilidades previstas no currículo das séries/anos anteriores, as melhores condições para acompanhar e desenvolver os conhecimentos e habilidades previstos para as séries/ano em curso (ICE, 2017, s/p).

Na prática, nas primeiras semanas de funcionamento da escola, os estudantes passam por esta avaliação de entrada de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados levantados na avaliação de entrada orientam o planejamento dos professores para iniciar o levantamento.

Para o acompanhamento destes processos, uma equipe do ICE e da Seduc/RO visitam a escola, reúne-se com a equipe escolar, juntamente com a coordenadora do

programa lotada na CRE, que acompanha todo este processo. Esta equipe possui um instrumental com tópicos bem definidos e sobre vários aspectos do desenvolvimento do programa, elencando neste instrumental os indicadores monitorados nos ciclos. Os principais tópicos a serem monitorados são: o protagonismo, a formação continuada e a corresponsabilidade. Dentro de cada indicador serão relatadas as evidências, a partir da apresentação pela equipe escolar, e cabe à equipe que monitora elencar os pontos, datando-os para comparar, caso necessário, com as próximas visitas do ciclo.

Tanto a Seduc/RO quanto a escola seguem as orientações gerais de acompanhamento dos ciclos, conforme estipulado pelo ICE. As orientações determinam que:

Os consultores devem preencher o relatório durante o dia de trabalho na escola e pactuar com o grupo presente, ao final do dia, os encaminhamentos, responsáveis e prazos. O relatório não será necessariamente entregue neste dia para a escola. Ele deverá ser revisado e entregue ao final do Ciclo de Acompanhamento à Equipe de Implantação, para que esta possa fazer a devolutiva às escolas e o acompanhamento dos encaminhamentos. Da visita à entrega no dia da consolidação os relatórios podem ser trabalhados e revisados, evitando erros ortográficos, textos melhor elaborados e um ponto importante, ter uma visão do conjunto das Escolas. Importante registrar os presentes durante o Acompanhamento. Criar uma nova aba a cada Ciclo para este registro (ICE, 2017, s/p).

Além do ciclo de acompanhamento, a equipe da Seduc/RO tem uma agenda consolidada do programa para o acompanhamento junto às escolas que atendem ao programa. Esta agenda compreende o ano todo, ou seja, mês a mês, com todas as programações, para que a escola já se organize e planeje quem será o responsável bem como quem irá participar. O ICE conta com parceiros estratégicos como o Instituto Sonho Grande o IQE- Instituto de Qualidade Educacional⁵ e o Instituto Natura⁶ e recebe financiamento do FNDE. O Instituto Sonho Grande atua junto ao

⁵ O Instituto Sonho Grande é uma organização não governamental que atua como parceiro estratégico do ICE (ICE, 2018a).

⁶ O Instituto Natura é uma organização não governamental criada em 2010. Com o auxílio de uma rede de parceiros, o instituto executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica na rede pública no Brasil e na América Latina, pautados na eficácia da aprendizagem,

Programa da Escola do Novo Tempo oferecendo suporte técnico e estruturais aos envolvidos no Programa. Analisam resultados da instituição bem como fazem visita in loco para averiguar a estrutura e conhecer a equipe escolar. Já o IQE, de acordo com o relatado anteriormente, fica responsável pelo processo de Nivelamento das Expectativas de Aprendizagens dos estudantes, o instituto acompanha a sequência didática e, elabora material com orientações aos professores. O Instituto Natura de acordo com o que é relatado em seu relatório de atividades

Em 2016, a área de Produção de Conhecimento,⁷ Advocacy e Avaliação trabalharam para levar à discussão a importância da educação integral e do conceito de escola em tempo integral no desenvolvimento pleno dos estudantes. O iN encaminhou a atores-chave da educação (poder público, formadores de opinião, especialistas, terceiro setor e sociedade civil) os resultados de um estudo realizado, nas escolas em tempo integral no Estado de Pernambuco, promovendo o debate sobre o tema, influenciando positivamente o fomento de políticas públicas na área (INSTITUTO NATURA, 2016, s/p).

No mesmo relatório de atividades do Instituto Natura, há uma imagem (mapa) apresentando a abrangência do fomento as escolas de educação de tempo integral no país, conforme consta na Figura 2 a seguir:

Figura 2 - Mapa da expansão das ETI apoiadas pelo Instituto Natura

na equidade de resultados e na coesão social. Ele atua como parceiro estratégico do ICE (ICE, 2018a).

⁷ Área que tem como objetivo desenvolver e disseminar conteúdos que pautem discussões voltadas à escola em tempo integral, à fomentação do regime de colaboração entre as secretarias de educação e a divulgação dos princípios de comunidade de aprendizagem, além de acompanhar as ações do iN para que alcancem os resultados esperados (INSTITUTO NATURA, 2016).



Fonte: Instituto Natura, 2016, s/p.

A dinâmica da criação do ICE em conjunto com outros institutos, é discriminado no documento do relatório das atividades no Instituto Natura, conforme segue:

No estudo “Análise dos modelos de Escola em Tempo Integral de Pernambuco”, elaborado em 2015 pelo Instituto Natura em parceria com o Instituto Sonho Grande, o ICE, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e a Bain Consulting, destaca-se: O modelo estudado é permeado pelas ideias de Protagonismo juvenil e Projeto de vida. Os alunos têm entre 10 e 20 horas semanais extras, preenchidas por uma extensão da carga horária do currículo clássico e uma parte diversificada que conta com atividades em laboratórios, aulas eletivas de temas como cinema, robótica e empreendedorismo e oficinas de aprendizado em técnicas de estudo e organização (INSTITUTO NATURA, 2016, s/p).

Alguns destaques do relatório de atividades quanto à criação do modelo de escola de tempo integral, que levaram à expansão do modelo para outros estados, inclusive em Rondônia.

Escolas que adotaram o modelo, obtiveram resultados de proficiência significativamente superiores ao das escolas em tempo parcial (média de 1,4 desvio padrão acima). Os índices de fluxo também apresentam resultados muito melhores: Evasão 90% menor (0,5% vs 5%), reprovação 40% menor (6% vs 11%) e distorção idade série 60%

menor (16% vs 49%). O modelo tem o mérito de ser eficaz independentemente do nível socioeconômico dos alunos. Ou seja, alunos com piores condições iniciais atingem os mesmos resultados que os demais (INSTITUTO NATURA, 2016, s/p).

Para implantação do modelo de Escolas de Tempo Integral foi realizado um estudo, consolidado por meio de um documento denominado: Análises dos Modelos de Escolas de Tempo Integral em Pernambuco, que descreve:

O modelo estudado é permeado pelas ideias de Protagonismo juvenil e Projeto de vida. Os alunos têm entre 10 e 20 horas semanais extras, preenchidas por uma extensão da carga horária do currículo clássico e uma parte diversificada que conta com atividades em laboratórios, aulas eletivas de temas como cinema, robótica e empreendedorismo e oficinas de aprendizado em técnicas de estudo e organização. Escolas que adotaram o modelo, obtiveram resultados de proficiência significativamente superiores ao das escolas em tempo parcial (média de 1,4 desvio padrão acima). Os índices de fluxo também apresentam resultados muito melhores: Evasão 90% menor (0,5% vs 5%), reprovação 40% menor (6% vs 11%) e distorção idade série 60% menor (16% vs 49%). O modelo tem o mérito de ser eficaz independentemente do nível socioeconômico dos alunos. Ou seja, alunos com piores condições iniciais atingem os mesmos resultados que os demais. Os resultados são tangíveis, imediatos e sustentados ao longo do curso (INSTITUTO NATURA, 2017, p. 3)

Sobre a perspectiva da implementação do Programa Escola do Novo Tempo, ele apresenta um modelo que fomenta a integração do jovem ao seu projeto de vida, por meio da aplicação de inovações em conteúdo, no método de ensino e na forma de gestão. Cujo objetivo do modelo é a formação integral do jovem, pautados em sua dimensão pessoal, social e produtiva. De acordo com o CEE/RO, este modelo de escola está presente em mais de dez estados brasileiros (RONDÔNIA, 2018b).

Este modelo que o programa preconiza colocar em prática, carrega uma organização e um formato da proposta de implementação pré-definidas para sua execução e posterior acompanhamento. Isto em termo de organização e formato do trabalho pelos implementadores, neste caso, o ICE e a Seduc. Para tanto, a implementação do programa pauta-se num formato de Medição da Maturidade⁸ de

⁸ Maturidade: é o que a escola sabe, efetivamente, sobre determinada metodologia ou instrumento – é medida pelo cumprimento de todas as subatividades (ICE, 2017).

Procedimentos (MMP) e, também pelo Ciclos de Acompanhamento Formativo⁹. São instrumentos norteadores do processo de implementação do Programa que irão subsidiar a equipe escolar nos trabalhos frente ao modelo da escola da Escolha. Estes trabalham com as metodologias e instrumentos do Programa estão destacados dentro do ciclo de acompanhamento formativo. No Quadro 8, segue o detalhamento de quais metodologias e instrumentos constam no modelo do Programa.

Quadro 8 - Metodologia e Instrumento analisados pela MMP

Metodologia	Instrumento
Acolhimento Diário	Agenda da Escola
Estudo Orientado	Agenda Bimestral
Liderança de Tuma (Conselho classe)	Guia de Aprendizagem
Conselho de Classe	Programa de Ação
Eletiva	Plano de Ação

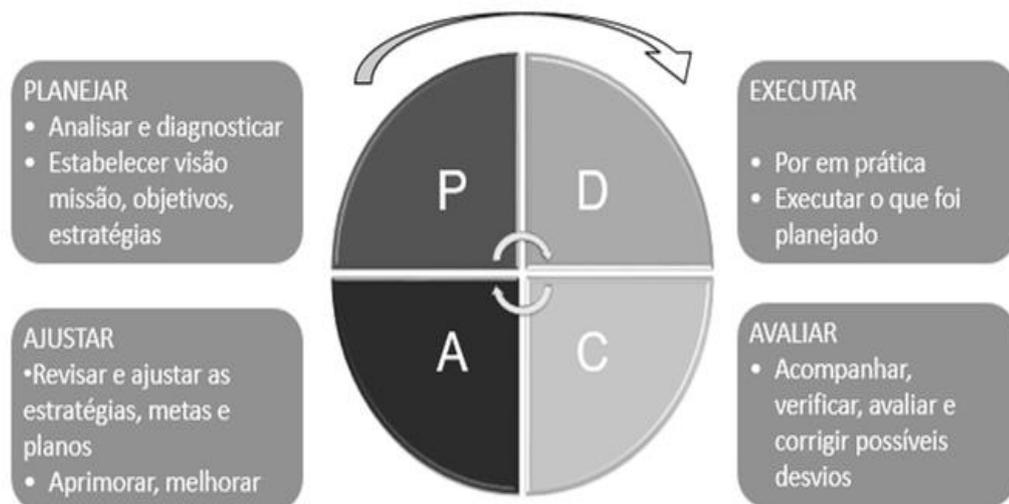
Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

A perspectiva que se verifica nas MMP é se as atividades de um determinado procedimento (Metodologia/Instrumento) contidos no programa, foram realizados pela escola. Dentro dos MMP, constam os itinerários formativos relacionados, tais como: a revisão do modelo de gestão, a prática do PDCA¹⁰ e ajustar a partir de uma boa estruturação do “P” (planejar). Na Figura 3 há uma ilustração da prática do modelo PDCA utilizado pelo ICE.

Figura 3 - Modelo do Ciclo de Aplicação do PDCA da Escola Novo Tempo

⁹ O Ciclo de Acompanhamento Formativo é uma metodologia desenvolvida pelo ICE que tem por objetivo apoiar as equipes escolares na implantação do Modelo da Escola da Escolha por meio de trabalho realizado *in loco* nas Escolas. Cujo objetivo é garantir a consolidação no domínio, entendimento e correta aplicação do Modelo de Gestão e Modelo Pedagógico com ênfase na Parte Diversificada e as implicações na trajetória da Escola.

¹⁰ É um conceito e um instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua, baseado nos pilares de *Plan* – Planejar; *Do* – Executar; *Check* – Avaliar; *Act* – Agir).



Fonte: Instituto Natura, 2016, s/p.

Em relação aos Ciclos de Acompanhamento Formativo:

Essa metodologia de Acompanhamento oferece elementos e evidências para o ICE, Secretaria de Educação e Escolas atuarem de maneira a qualificar o trabalho que está sendo realizado. Este Acompanhamento não é uma “auditoria” ou “checagem” da realização das atividades, mas sim um elemento contributivo para a formação continuada das equipes escolares e apoio para os ajustes necessários para a melhoria contínua do projeto escolar conforme o Plano de Ação (RONDÔNIA, 2017f, s/p).

Levando-se em conta as atividades do ciclo de acompanhamento formativo, os atores, duração do ciclo e sua periodicidade, eles estão organizados dentro do programa Escola do Novo Tempo, da seguinte maneira:

Ao final do primeiro ano de operação da Escola da Escolha tem como objetivo: Atestar que há domínio completo, entendimento pleno e correta aplicação dos Modelos gerando satisfação a todas as partes, comprovado pelos resultados crescentes. E na agenda da última visita do Ciclo é orientada a forma de se realizar a revisão do Plano de Ação. Como produto da revisão a Escola deve iniciar a elaboração do novo Plano de Ação. Este documento, além da avaliação do desenvolvimento obtido ao longo do primeiro ano, será o ponto de partida para o Ciclo de Acompanhamento do ANO II (ICE, 2016, s/p).

A organização do ciclo assim como o seu objetivo estão estabelecidos dentro de um cronograma definido pelos implementadores:

O objetivo para o Ciclo de Acompanhamento ANO II não é diferente do estabelecido para o primeiro ano, no entanto é preciso atestar que os resultados crescentes estão embasados ou ancorados em processos robustos e plenamente capazes. Para isto lançamos mão do instrumento Medição da Maturidade do Processo (MMP) a ser adotado pelas Secretarias e Escolas no apoio à consolidação do modelo da Escola da Escolha (ICE, 2016, s/p).

A representação dos instrumentos utilizados pelos implementadores do Programa, tanto ICE quanto Seduc/RO é manter uma dinâmica das ações propostas neste ciclo de acompanhamento a fim de mensurar se está havendo uma certa consolidação por parte dos atores envolvidos, da metodologia e da proposta do programa implementado.

Para isso, no desenvolvimento do Programa, há uma série de ações estabelecidas por meio de documentos orientadores. Logo, é preciso que todos estejam inteirados e participem das etapas de alinhamento proposto na metodologia da escola da escolha, uma vez que, para a implementação de toda política pública, conhecê-la, é o primeiro passo para uma boa execução.

Quanto às responsabilidades das partes o detalhamento que compete às partes é apresentado por meio do documento publicado no Diário Oficial do Estado:

O termo de Cooperação Técnica nº 05/2017/Seduc/RO. Processo: 01-1601.03420-0000/2017 que celebram o Estado de Rondônia, de um lado, por meio da Secretaria de Estado da Educação - Seduc/RO e, de outro: Instituto Sonho Grande, Instituto Natura e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, por meio da Secretária Municipal de Educação - Semed, para os fins que especifica O objetivo principal desse Acordo é o apoio técnico e jurídico para o desenvolvimento de um conjunto de ações que auxiliem o estado na implementação do Programa “Escola de Ensino Médio em Tempo Integral - Escola do Novo Tempo”, objetivando a melhoria da oferta e qualidade do ensino público de Nível Médio do estado, assegurando a efetividade de suas ações no âmbito da rede pública, conjugado com ações comunitárias, considerando os princípios dispostos na Constituição da República. CLÁUSULA QUINTA – DOS RECURSOS Os recursos técnicos e financeiros para atendimento à execução desse Acordo, pela SEE, ocorrerão por conta de dotação orçamentária própria, destinada ao custeio da organização e gestão da rede escolar na educação básica, incluídos no orçamento geral do Estado e colocados, conforme a sua natureza, em cada exercício, sem que haja transferência destes recursos a quaisquer das demais partes. CLÁUSULA OITAVA – DO PRAZO DE VIGÊNCIA O presente Acordo de Cooperação terá vigência de 36 (trinta e seis) meses, podendo ser prorrogado, por mútuo acordo, pelo prazo necessário ao cumprimento

dos objetivos desse Acordo e do respectivo Plano de Trabalho (RONDÔNIA, 2017g, p. 43).

Tanto o que diz respeito aos recursos e quanto aos prazos de vigência deste termo de cooperação, eles estão organizados em documentos oficiais.

Por meio da Resolução nº 16/2017 (BRASIL, 2017c), fica estabelecido, ainda, o manual para operacionalização dos recursos junto às SEE que implementarem o Programa. A resolução apresenta:

O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) destina-se a ampliar a oferta de educação em tempo integral na etapa final da escolaridade básica, responsabilidade dos estados e do Distrito Federal (DF). Para isso, o Ministério da Educação (MEC) transfere recursos financeiros a título suplementar para as secretarias estaduais de Educação (SEE) que aderem ao Programa. Criado e regulamentado pela Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017, o EMTI concretiza a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecido na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Os valores transferidos só podem ser usados pelos estados e pelo Distrito Federal em despesas para a implantação do Programa naquelas escolas de ensino médio selecionadas no plano de implementação que cada SEE apresentou à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). As transferências de recursos, a utilização deles pelos entes e a devida prestação de contas estão regulamentadas na Resolução FNDE nº 16, de 7 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c, p. 6).

Os recursos e as transferências são estipulados via FNDE para a implementação do programa, bem com sua execução, no qual só podem ocorrer os gastos caso as escolas estiverem sido selecionadas no plano de implementação que as Secretarias de Estado de Educação (SEE) encaminharam à Secretaria de Educação Básica (SEB). Para o processo de planejamento e apoio ao programa, está estabelecida a seguinte composição dos agentes envolvidos:

São quatro os agentes envolvidos no planejamento, no apoio financeiro, na execução e no controle do uso dos recursos do EMTI: a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC); O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); as secretarias de Estado de Educação (SEE); e os conselhos de acompanhamento e controle social (CACCS) dos estados e do DF (BRASIL, 2017c, p. 6).

Estes agentes carregam um papel determinante no processo de implementação nas escolas que desenvolverão o programa de fomento de escolas (de tempo) integral.

Segue elencado, o papel de cada um deles, sendo o primeiro a SEB, que responde pela:

A SEB/MEC, que é a gestora nacional do Programa, é responsável por: receber o termo de compromisso e o plano de implementação apresentados pelo estado ou pelo Distrito Federal; analisar e aprovar o plano de implementação de cada estado ou DF; calcular os recursos a serem repassados à SEE; autorizar o FNDE a transferir os recursos; acompanhar o desenvolvimento do Programa e a execução do plano de gastos em cada estado e no DF; e analisar a prestação de contas da SEE quanto ao atingimento das metas estabelecidas no plano de implementação (BRASIL, 2017c, p. 7).

Papel importante fica a cargo da SEB/MEC, pois ela quem recebe, analisa e, autoriza os repasses para cada SEE. Ainda, é responsável por acompanhar o desenvolvimento do Programa.

Outro agente importante para o processo de implementação do Programa é o FNDE:

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) O FNDE é responsável pela transferência dos recursos financeiros autorizados pela SEB/MEC e pela análise da prestação de contas do uso desses recursos pela SEE, cabendo a ele: abrir a conta corrente específica para crédito dos valores do Programa; transferir os recursos autorizados pela SEB/MEC; receber a prestação de contas e encaminhá-la para análise pela SEB/MEC; analisar os aspectos financeiros da prestação de contas; e emitir o parecer conclusivo sobre as contas da SEE (BRASIL, 2017c, p. 7).

O FNDE atua como um regulador juntamente com a SEB/MEC as ações do primeiro estão relacionadas as do segundo. Para tanto, ele vai agir de acordo com a análise e proposição da SEB/MEC.

No que tange a responsabilidade das SEE:

Responsáveis diretas pelo desenvolvimento das ações do EMTI com uso dos recursos transferidos pelo governo federal, cabem às SEE as seguintes responsabilidades, entre outras: acompanhar os depósitos realizados pelo FNDE na conta específica do EMTI; dar publicidade

aos valores recebidos e às ações a serem realizadas com eles; utilizar os recursos conforme orientações da Resolução FNDE nº 16/2017 e deste Manual; e prestar contas ao FNDE da utilização dos recursos nas ações do Programa (BRASIL, 2017c, p. 8).

A Seduc/RO, responsável direta, por estar mais próxima da implementação, gera as ações que chegam até ela e, viabiliza junto à rede estadual, a divulgação dos recursos recebidos e, ações do programa. Quanto aos Conselhos de acompanhamento e controle social (CACs) dos estados, a eles cabem: “Acompanhar a execução dos recursos pela SEE; e emitir parecer sobre as contas apresentadas pela SEE ao FNDE” (BRASIL, 2017c, p. 08). Os Conselhos deliberam sobre a ação final das SEE, atuando de forma fiscalizadora quanto às ações implementadas pelo demais agentes e, emite documentos importantes como pareceres sobre os recursos se estão, por exemplo, sendo empregados dentro do que rege a lei.

Ainda no que diz respeito ao acompanhamento e execução do programa, a Comissão de Coordenação do Programa Escola do Novo Tempo foi criada na estrutura da Seduc/RO vinculada ao gabinete do Titular da Pasta, dotada de autonomia técnica e financeira, a qual compete planejar, coordenar e executar as ações do Programa. Essa comissão é composta por 1 (um) Coordenador-Geral, 1 (um) Especialista Pedagógico, 1 (um) Especialista em Gestão e 1 (um) Especialista em Infraestrutura, cuja designação e atribuições serão definidas em Portaria pela Seduc/RO (RONDÔNIA, 2017g).

Para a Seduc/RO, conforme consta na Lei Complementar nº 940/2017, o Programa tem como base cinco premissas que regem as ações dos sujeitos envolvidos, que são:

Protagonismo: Estudante autônomo, solidário e competente garantindo excelência acadêmica, assegurando condições para a formação de valores e assegurando a elaboração e compromisso com o Projeto de Vida; **Formação Continuada:** Educadores qualificados e comprometidos, incorporando os princípios educativos do modelo apropriando-se dos fundamentos metodológicos e adoção na prática escolar com base no Projeto Pedagógico e no currículo integrado entre Base Nacional Comum e Parte Diversificada; **Excelência em Gestão:** Gestores focados nos resultados pactuados e na melhoria contínua dos processos educativos. Foco na gestão de resultados da escola e apropriação do modelo de gestão e introdução dos instrumentos de gestão de resultados; **Corresponsabilidade:** Comunidade e familiares como parceiros comprometidos e participativos do projeto

escolar. Incentivo a adesão e mobilização dos pais ou responsáveis, comunidade e parceiros na elaboração do Projeto de Vida do estudante. **Replicabilidade:** Secretaria com política pública fundada em práticas replicáveis e sustentáveis para a expansão do modelo. Socialização das boas práticas com relação ao modelo. Desenvolver Plano de Expansão do Modelo. Socializando as boas práticas com relação ao modelo (RONDÔNIA, 2017e, s/p, grifo nosso).

Para tais premissas destacadas nos trechos da Lei acima, é importante considerar todo um contexto de formação. Os atores que irão desenvolver o Programa precisam estar muito bem preparados, pois, para que os profissionais envolvidos possam sistematizar este trabalho, é preciso uma compreensão muito clara do que se vai fazer e onde se espera chegar.

O ICE segue uma Metodologia específica denominada como Escola da Escolha. Este conceito “Escola da Escolha” se remete a um modelo de escola que se fundamenta no protagonismo dos jovens e em seu projeto de vida. Conforme consta na página eletrônica do ICE.

O Modelo da Escola da Escolha é operacionalizado pela ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar: equipes de gestão, professores, corpo técnico-administrativo e os estudantes, de forma a viabilizar o projeto escolar de educação integral. A Escola da Escolha foi concebida a partir de uma visão de jovem que, ao final da Educação Básica: constitua e consolide uma forte base de conhecimentos e de valores; não seja indiferente aos problemas reais que estão no seu entorno e se apresente como parte da solução; agregue um conjunto amplo de competências que o permita continuar seu aprendizado nas várias dimensões de seu cotidiano, executando o seu Projeto de Vida (ICE, 2017, p. 14).

No que diz respeito ao que o ICE define como um novo modelo de escola, na Figura 4, a seguir, é apresentado o que o ICE projeta, articula e desenvolve como forma de modelo pedagógico, organização do currículo, bem como a metodologia e práticas desenvolvidas pela Escola da Escolha.

Figura 4 - Modelo da centralidade do projeto ICE

A CENTRALIDADE DO MODELO É
O JOVEM E SEU PROJETO DE VIDA



Fonte: ICE, 2017, p. 3.

Segundo os documentos orientadores do ICE, o Programa é fundamentado em quatro Princípios Educativos, conforme apontados no Quadro 9, apresentado a seguir:

Quadro 9 - Princípios Educativos do Programa EEMTI

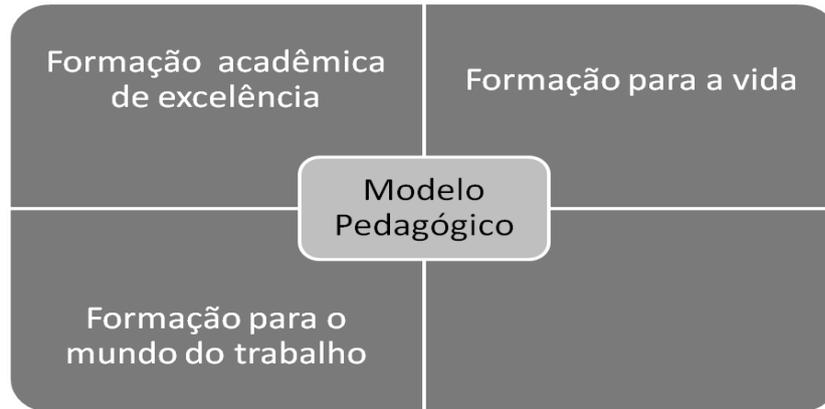
PROTAGONISMO	4 PILARES DA EDUCAÇÃO	PEDAGOGIA DA PRESENÇA	EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL
O estudante é envolvido como parte solução e não tratado como problema.	Por meio do desenvolvimento das suas competências.	Sendo a referência de todas as práticas educativa de todos os educadores.	A consideração das dimensões da corporeidade, do espírito e da emoção na formação humana e não apenas a dimensão cognitiva.

Fonte: ICE, 2017. Quadro elaborado pela autora.

No Quadro 9, destacamos os princípios que são o foco dos trabalhos desenvolvidos no Programa Escola do Novo Tempo, uma vez que o modelo estabelece os princípios a serem trabalhados e desenvolvidos nas escolas. No que diz respeito ao currículo do Programa o modelo pedagógico da Escola da Escolha.

De acordo com o organograma apresentado na Figura 5, a seguir, a Escola da Escolha propicia aos estudantes: a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e, a formação para o mundo do trabalho.

Figura 5 - Organograma do Modelo Pedagógico do ICE.



Fonte: ICE, 2017. Figura elaborada pela autora.

Para o desenvolvimento deste modelo pedagógico, o organograma representa de que maneira o Modelo Pedagógico da Escola da Escolha está relacionada aos eixos de desenvolvimento do que se pretende trabalhar e desenvolver nos estudantes. Na própria Matriz Curricular fica estabelecido o que será desenvolvido na parte da base nacional comum e na parte diversificada. O que o programa apresenta em sua Matriz que o diferencia de outras matrizes curriculares, de outros programas de educação integral da Rede Estadual, são as atividades, como o carro chefe do programa: Projeto de Vida, Estudo Orientado, Avaliação Semanal, Pós-médio, Práticas Experimentais e Disciplinas Eletivas. A Figura 5, a seguir, apresenta a Matriz Curricular do Programa Novo Tempo:

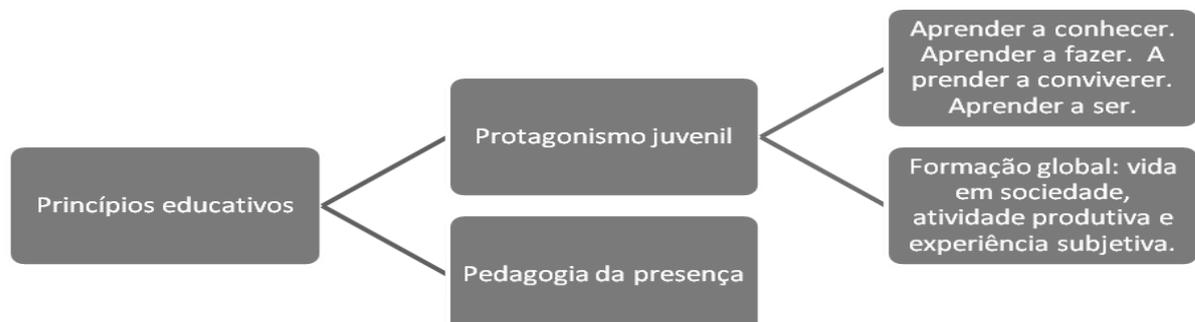
Figura 6 - Matriz Curricular do Programa Escola Novo Tempo

MATRIZ CURRICULAR - ESCOLA DE EXCELENCIA - EM													
AMPARO LEGAL LEI N° 9.394/96 E RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 02/2012	BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS POR			TOTAL AULAS	AULAS ANUAIS			AULAS ANUAIS		
				1ª	2ª	3ª		1ª	2ª	3ª			
		ÁREA DE LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	6	6	18	240	240	240	720		
			Arte	1	1	1	3	40	40	40	120		
			Língua Inglesa	2	2	2	6	80	80	80	240		
			Língua Espanhola	2	2	2	6	80	80	80	240		
			Educação Física	2	2	2	6	80	80	80	240		
		ÁREA DE MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	18	240	240	240	720		
		ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	3	3	3	9	120	120	120	360		
			Química	3	3	3	9	120	120	120	360		
			Biologia	3	3	3	9	120	120	120	360		
		ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	6	80	80	80	240		
			Geografia	2	2	2	6	80	80	80	240		
			Sociologia	1	1	1	3	40	40	40	120		
			Filosofia	1	1	1	3	40	40	40	120		
			Subtotal BNC	34	34	34	102	1360	1360	1360	4080		
	PARTE DIVERSIFICADA	ATIVIDADES INTEGRADORAS	Projeto de Vida	2	2	0	4	80	80	0	160		
				Estudo Orientado	3	3	1	7	120	120	40	280	
				Avaliação Semanal	2	2	2	6	80	80	80	240	
				Pós-médio	0	0	2	2	0	0	80	80	
				Práticas Experimentais	2	2	2	6	80	80	80	240	
				Disciplinas Eletivas	2	2	2	6	80	80	80	240	
				História do Estado de Rondônia	0	0	1	1	0	0	33	33	
				Geografia do Estado Rondônia	0	0	1	1	0	0	33	33	
					Subtotal PD	11	11	11	33	440	440	440	1320
					TOTAL GERAL EM AULAS	45	45	45	135	1800	1800	1800	5400
			TOTAL EM HORAS	37,5	37,5	37,5	112,5	1500,0	1500,0	1500,0	4500,0		

Fonte: Escola Estadual A, 2017a. Quadro editado pela autora.

Dentro do Núcleo Diversificado estão relacionadas as atividades chamadas integradoras, que somam um total de 1.320 horas de atividades. No que diz respeito ao modelo pedagógico, há um trabalho voltado para os princípios educativos, conforme segue o organograma apresentado na Figura 7:

Figura 7- Princípios Educativos Currículo da Escola Novo Tempo



Fonte: ICE, 2015. Figura elaborado pela autora.

No tocante aos princípios mencionados no organograma supracitado, os pontos de destaque do modelo da escola da escolha são o protagonismo juvenil e a pedagogia da presença. Ambos estão sempre no centro das discussões com a equipe escolar. Para o processo de implementação do Programa Novo Tempo, a CRE contou com a presença de uma equipe do próprio Instituto ICE, alunos egressos de uma escola do Estado de Pernambuco, que foi a idealizadora deste modelo de escola, a fim de compartilhar as experiências de educação integral, juntamente com a equipe de coordenação do programa na Seduc/RO.

De acordo com a orientação explicitada na Lei que institui os responsáveis de cada CRE que acompanharão o processo de implementação:

Em cada Coordenadoria Regional de Educação - CRE será designado 1 (um) responsável pelo Programa Escola do Novo Tempo, sendo 1 (um) profissional do magistério o qual acompanhará o desenvolvimento do Programa Escola do Novo Tempo, dentro das Coordenadorias Regionais de Educação, fazendo jus ao recebimento de gratificação no valor mensal de R\$ 750,00 (setecentos e cinquenta reais) a ser paga com recursos oriundos do Governo Federal, via Programa (RONDÔNIA, 2017e, s/p).

Como é possível inferir pelo excerto trazido, o profissional responsável pelo acompanhamento do programa, lotado na CRE, recebe segundo essa lei complementar, gratificações mensais complementares ao salário por se vincular a essa iniciativa. A orientação da Seduc/RO prevê que:

Para avaliação e acompanhamento do projeto, há um Ciclo de acompanhamento, que tem o objetivo de constatar a execução da metodologia nas escolas de implantação, dialogando diretamente com o Plano de Ação do Programa da escola do Novo Tempo. Esse acompanhamento é feito 4 (quatro) vezes ao ano. Tem como pontos de referência análise das premissas: Protagonismo; Formação Continuada; Excelência em Gestão; Corresponsabilidade e, Replicabilidade (RONDÔNIA, 2017e, s/p).

Ainda conforme o Comunicado emitido pela Seduc/RO, esse relatório do ciclo de acompanhamento deve ser feito na própria escola, por meio de levantamento dos dados e acompanhamento das ações realizadas no bimestre. O coordenador da Seduc/RO, responsável pelo programa, e o membro da CRE designado para acompanhar a escola de Educação integral são orientados a elaborar o relatório junto

com a equipe escolar para, posteriormente, elaborarem um plano de ação baseado nas diretrizes do ICE, que servirá como suporte para o acompanhamento da implementação da metodologia na escola (RONDONIA, 2017e). De acordo com o relatório da subgerência de educação integral da Seduc/RO, este modelo de política representa:

Uma solução para o enfrentamento dos desafios dos anos finais da Educação Básica. Dessa forma a partir da adoção de um modelo estruturado, voltado para o Jovem e seu Projeto de Vida, pretende-se elevar os índices de desempenho internos e assim contribuir com a melhora dos índices externos (RONDÔNIA, 2017e, s/p).

No que concerne ao modelo do programa e, o seu desenho de implantação, o modelo implementado contempla uma estrutura muito bem definida, pois o programa esclarece quem são os atores bem como suas funções no processo. Contudo, ainda que tenha um modelo estruturado, que leva inclusive a proposta de ampliação da carga horária do aluno na escola, o fato de essa jornada ser ampliada, ou seja, pensar a formação integral do jovem e, ao mesmo tempo, trabalhar de forma a elevar os índices de desempenho interno e externo da escola, não podem estar dissociados de pensar uma proposta que não tenha como pressuposto maior a formação integral do sujeito.

Pensar em educação integral de qualidade implica em promover uma formação capaz de abranger e formar o aluno em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, é importante analisar essa atual Reforma do Ensino Médio que fomenta a ampliação da jornada escolar nessa etapa da educação básica, e, também foi responsável por alterar significativamente o Ensino Médio e seu currículo por meio de uma Medida Provisória. A atual conjuntura, marcada, entre outras questões, pela discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da imposição de uma reforma do Ensino Médio, inauguram um novo momento marcado pela imprevisibilidade e por dúvidas sobre os rumos das políticas educacionais no Brasil.

Aliado a isso, também temos a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016 (BRASIL, 2016f) já aprovada no Congresso Nacional e que agora tramita no Senado Federal como PEC nº 55 que limita os gastos com as áreas da saúde e da educação (BRASIL, 2016g), sinalizando um retrocesso nas políticas públicas da

educação e indo na contramão no PNE 2014-2014. Pois, conforme consta no artigo publicado na Revista Educação (2017)

Em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe, é exarada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Conforme descrito na Exposição de Motivos, o texto encaminhado ao Congresso Nacional almeja “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 386).

De qualquer maneira, o Programa Escola do Novo Tempo ainda que com parcerias e modelos pré-estipulados, indica um atendimento aos estudantes com uma perspectiva de educação em tempo integral próxima do que destaca Coelho (2009, p. 93):

Falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Isso se justifica pela forma de desenvolvimento e envolvimento dos atores que executam o programa. Aspectos importantes estão sendo considerados, ainda que haja morosidade por parte das instâncias maiores, União e Seduc/RO em garantir todas as necessidades da escola, contudo, os atores que atuam na escola estão sendo assistidos no que diz respeito à formação e à gratificação. De acordo com a Lei complementar nº 940/2017 que define:

O professor lotado nas escolas de ensino médio de tempo integral participantes do Programa Escola do Novo Tempo, além da sua remuneração e demais gratificações e auxílios instituídos pela Lei Complementar nº 680, de 2012, e nas legislações estaduais vigentes, percebidas pelo cargo e função docente desempenhados, farão jus ao recebimento da Gratificação de Docência das escolas de ensino médio de tempo integral participantes do Programa, no valor mensal de R\$ 750,00 (setecentos e cinquenta reais). Isso não acontece em outras experiências de modelos de programas de educação em tempo integral (RONDÔNIA, 2017e, s/p).

O professor contará com a gratificação que já estava prevista em Lei anterior ao Programa e, após a implantação, foi acrescido uma gratificação no valor de R\$ 750,00/mês. Ainda, para as escolas do Novo Tempo, foram estabelecidos que a gratificação estenderá a outros profissionais de outros setores da escola:

O Projeto Lei Complementar nº 177/17, altera e acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 940, de 10 de abril de 2017, que institui o Programa Escola do Novo Tempo, no âmbito do Estado de Rondônia, vinculado à Secretaria de Estado da Educação (Seduc). Nas alterações propostas, os profissionais da educação básica do Quadro estadual e federal lotados nas escolas de ensino médio em tempo integral e aos professores lotados nas escolas participantes do Programa Escola do Novo Tempo, em decorrência da integração entre as áreas de conhecimento da base nacional comum e da parte diversificada do Programa, poderá ser atribuída carga horária inferior a 32 horas-aula, sem prejuízos das gratificações. Os profissionais farão jus ao recebimento da Gratificação de Responsáveis pela Biblioteca, Laboratório de Informática e Laboratório de Secos e Molhados das escolas de ensino médio de tempo integral, Escolas do Novo Tempo, no valor mensal de R\$ 300,00 (RONDÔNIA, 2017e, s/p).

No tocante à formação dos professores e equipe escolar, elas vêm acontecendo com base numa programação conforme apresentada no Quadro 10:

Quadro 10 - Formação da Escola Novo Tempo com a equipe escolar – 2018

(Continua)

Formação	Datas	Público Alvo	Cidade
ICE- Café	22 janeiro	Gestor, CP, CAF, CRE, EI	Porto Velho
Formação Introdutória equipe gestora	23,24 e 25/01/2018	Gestor, CP, CAF, CRE, EI	Vilhena
Formação Inicial	06/07 fevereiro	Gestor, CP, CAF, CRE, EI, Profs, Biblio, Laboratório	Porto Velho
Semana de acolhimento	19 a 23 fevereiro	2 JP por escola	Porto Velho
Aprofundamento de Projeto de Vida	06 março	CP, PCA, Profs PV, EI	Porto Velho
Rotinas Pedagógicas	07/08 março	CP, PCA, Profs PV, EI	Vilhena
Rotinas Diretores Liderança servidora	03 abril	CP, PCA, CRE, EI	Vilhena
1º Ciclo de Acompanhamento	04 abril	Gestor, CP, CAF, CRE, EI	Vilhena
Interciclo	09-27 abril	EI	

Nivelamento	A definir	EI	
Semana de Protagonismo	08/09/10/11 março	CP, PCA, CRE, EI	
ICE-Café	26 a 27/julho	1 JP por escola	
2º Ciclo de Acompanhamento	06 a 24/08	Gestor, CP, CAF, CRE, 2 estudantes, EI.	
Interciclo	A definir	EI	
Formação MMP	04/05 setembro	EI	
Formação de indicadores	25/06 setembro	Gestor, CRE, EI	
Workshop Ciclo de Acompanhamento	27/27 setembro	EI	
3º Ciclo de Acompanhamento Formativo	01-19 outubro	EI	
Interciclo	A definir	EI	
4º Ciclo de Acompanhamento Formativo	19/nov. a 07 dez.	EI	

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora, 2018.

A partir da programação apresentada no Quadro 10, a equipe escolar se organiza com antecedência para a realização das formações, que ora acontecem na própria escola, ora, os servidores da escola precisam se deslocar para a capital do Estado, em Porto Velho. Por outras vezes, conforme mencionado no Quadro, a equipe escolar se desloca para o município mais próximo, em Vilhena, onde também ocorre a implementação do programa Escola do Novo Tempo em uma escola estadual do Município.

Cabe ressaltar que somente após mais de um ano estando o Programa em execução na escola, no dia 04 de abril de 2018, através da Resolução nº 1.228/2018 do CEE/RO, que foi aprovado o Projeto de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral Programa Escola do Novo Tempo (RONDÔNIA, 2018b).

Para uma maior compreensão do que se constituem de fato os programas de educação (em tempo) integral, no Estado de Rondônia, será apresentado, a seguir, o Quadro 11 com o cenário de cada um deles. A saber, o Projeto Guaporé de Educação Integral, o Programa Escola do Novo Tempo e o Programa Integrar. O Quadro sintetiza as principais características dos programas, bem como o ano de implementação, as portarias e leis que os regem, a origem da implementação de cada um deles, quais órgãos estão envolvidos e são responsáveis pela implementação do programa, as atividades focais destes, o tempo de ampliação proposto dentro do desenho do programa e a concepção metodológica constante em cada modelo implementado.

Quadro 11 – Programas de Educação (em tempo) Integral e suas características

(Continua)

Projeto	Projeto Guaporé de Educação Integral	Programa Escola Do Novo Tempo	Projeto integrar
Ano de implementação do Programa	O Projeto foi implementado, de fato, no ano de 2013.	2017	2017
Portarias, leis, resoluções que viabilizam a implementação	Portaria nº 444/2017 (RONDÔNIA, 2017b) Regulamenta a operacionalização do Projeto Guaporé em Rondônia em escolas da rede estadual de ensino fundamental e dá outras providências.	Lei complementar nº 940/2017 (RONDÔNIA, 2017e) Portaria nº 727/2017 (BRASIL, 2017b)	Lei nº 3.839/2016 (RONDÔNIA, 2016a) Portaria nº 3467/2016 (Rondônia, 2016b)
Origem da implementação (motivada por uma lei federal, pela iniciativa privada, pela própria Seduc)	O programa foi uma iniciativa do Governo do Estado, por meio da Seduc.	O Programa teve início motivado por uma Portaria do Governo Federal- MEC que estabelece novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).	A implementação do Programa foi incentivada pela própria Seduc/RO
Órgãos envolvidos na implementação (parcerias público-privadas, governo federal+estadual, só governo estadual)	Governo Estadual	Governo Federal, Governo Estadual e empresas privadas como: ICE-Instituto de Corresponsabilidade Educacional, Natura e Instituto Sonho Grande.	Governo Estadual e CRE
Atividades focais do Programa (treinamento para	Dentre aquelas que apresentam o menor Ideb, IDH	Atividades focais do Programa é atender a matriz curricular e a parte diversificada, sendo que a última integra atividades	Aulas no formato de aulões, numa sala ampliada, com características de um

(Continuando)

avaliações externas, prioridade para área do esporte e lazer, incentivo à produção artística)	e maior taxa de violência e de vulnerabilidade social.	focais, como: Projeto de Vida, Estudo Orientado, Avaliação semanal, Pós-médio, Práticas experimentais e disciplinas eletivas	auditório, para atender (treinamento para avaliações externas).
Tempo de ampliação proposto	Proporcionar a ampliação da jornada escolar de 04 para 08 horas diárias, sendo 06 horas de estudos para o desenvolvimento curricular e 2 horas de prevenção e promoção da saúde, que compreende a alimentação (café, almoço e lanche),		A carga horária do projeto é voltada para intensificar os estudos dentro do referencial do Estado de Rondônia, visando preparar para as avaliações externas e internas.
Concepção (jornada ampliada, integralização dos conteúdos)	Após a revitalização do Programa, a carga horária passou de 9h e 12m de atendimento aos estudantes, com intervalo de 02h de almoço. Neste espaço de tempo, realizam as atividades, em sua totalidade no espaço escolar, e a matriz do programa está dividida em parte da BNCC e a parte diversificada. Objetivando favorecer a aprendizagem sob a perspectiva da cidadania, da diversidade e respeito aos direitos humanos, oficinas serão escolhidas priorizando as localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social e	O ideal formativo que se projeta no Modelo é o de um jovem que ao final da Educação básica tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e de valores, que tenha desenvolvido a capacidade de não ser indiferente aos problemas reais que estão no seu entorno e se apresente como parte da solução deles e, finalmente, que tenha desenvolvido um conjunto amplo de competências que o permita seguir aprendendo nas várias dimensões da sua vida, executando o projeto construído e idealizado para o seu futuro ou o seu Projeto de Vida, essência da Escola da Escolha. As unidades participantes do Programa Escolas do Novo Tempo funcionarão em	O Projeto Ensino Médio Integrar consiste em uma proposta metodológica inovadora, de educação formal, utilizando-se de recursos didáticos e midiáticos diversificados, atividades escolares diferenciadas, acréscimo de carga horária nos componentes curriculares, aumento de número de aulas diárias e acompanhamento efetivo do professor. reorganização curricular em tempo integral, do Ensino Médio diurno, por meio de celebração de Termo de Adesão pela escola participante do Projeto; O Projeto Ensino Médio Integrar, em tempo integral, será organizado da seguinte forma:

(Conclusão)

	<p>com menores índices de desempenho escolar. A jornada escolar ampliada ficará distribuída em: 04 horas para o Currículo Básico, 02 horas destinadas a alimentação e higiene e 03 horas e 12 minutos de atividades para os eixos temáticos.</p>	<p>turno único diário de 9h30 (nove horas e trinta minutos) sendo 7 (sete) horas e 30 (trinta) minutos em efetivo exercício em sala de aula e 1 (uma) hora e 20 (vinte) minutos destinado ao almoço com cardápio balanceado aos estudantes durante todo o turno e 40 (quarenta) minutos dedicados ao intervalo sendo 20 (vinte) minutos no matutino e 20 (vinte) minutos no vespertino.</p>	<p>jornada escolar com 08 (oito) horas diárias, assim distribuídas: 4:00h (quatro) horas para o currículo de formação básica. 2h:40min (duas horas e quarenta minutos) horas de carga horária componente curricular complementar e atividades complementares. 1h:20 min (uma hora e 20 minutos) de almoço. oferta de carga horária complementar distribuída em componentes curriculares da Base Nacional Comum</p>
--	--	---	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Conforme as informações destacadas no Quadro 11, cada programa é tem características diferenciadas e inúmeras particularidades. Os programas são apresentados de acordo com sua trajetória, do mais antigo (ano de implementação), para o mais recente. Estes programas têm propostas e características distintas, pois estão vinculados às situações diferentes, isto tanto na questão cronológica, quanto questões de mudanças no próprio cenário educacional. Logo, para cada um dos programas, tanto o contexto, quanto os atores, e, também os parceiros terão pressupostos e objetivos diferentes.

1.3 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA COORDENADORIA DE CACOAL

Pensar as formas de implementação das políticas públicas de escola (de tempo) integral na Rede Pública Estadual é, de certa forma, uma maneira de investigar os limites e possibilidades destas políticas de Tempo Integral, bem como a maneira como foram implementadas, assim como suas nuances na forma de organização e como está o desenvolvimento destas políticas, na prática.

Para se chegar ao contexto da prática, ou seja, na escola, é preciso pensar no papel da coordenadoria frente a estas políticas, uma vez que, o papel da CRE junto às escolas é de suma importância, pois atuam como ponte entre a Seduc/RO e a Escola.

Cacoal é um município de médio porte, que conta com aproximadamente 1.805,788 habitantes, de acordo com o último levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2017). O Município é sede da CRE-Coordenadoria Regional de Educação e fica situado a 479 km da capital do Estado de Rondônia, Porto Velho, onde está localizada a Seduc/RO. A Coordenadoria funciona como uma ponte entre a Secretaria Estadual de Educação e as escolas, e toda a parte de implementação de projetos e/ou políticas públicas e acompanhamento das escolas fica a cargo desta Coordenadoria Regional.

A CRE de Cacoal conta com 27 escolas estaduais sob sua jurisdição. Desta soma, dez escolas são indígenas e dezessete pertencem à zona urbana do município. Destas 17 escolas, nove são instituições que atendem ao Ensino Médio. Segundo

consta na plataforma Pacto pela Aprendizagem¹¹ havia, em 2017, um total de 10.014 estudantes matriculados nas escolas estaduais no Município de Cacoal, compreendendo as etapas de Ensino Fundamental e Médio (RONDÔNIA, s/d).

No Município de Cacoal, o processo de implementação dos programas de Escola (de tempo) Integral foi e está sendo feito de maneira gradual. O número de matrículas de educação em tempo integral tem crescido razoavelmente, no Município. A Tabela 3, a seguir, evidencia o crescimento de escolas que têm atendimento em jornada ampliada entre os anos de 2012 e 2015. Este período é apresentado na Tabela 3, devido ao crescimento acentuado no número de matrículas em escolas de tempo integral. Ainda que nos anos posteriores, entre 2016 e 2017, tenha ocorrido uma queda contínua destes indicadores.

Tabela 3 – Porcentagem de Escolas Públicas com Matrículas de Tempo Integral

Ano	Brasil	Rondônia	Cacoal
2012	28,3 %	10,6 %	28 %
2014	42 %	37,3 %	54 %
2015	44,7%	37%	64%
2016	32,7%	24,4%	34,7%
2017	40,4%	14,5%	28,6%

Fonte: Observatório PNE, 2017. Tabela elaborada pela autora.

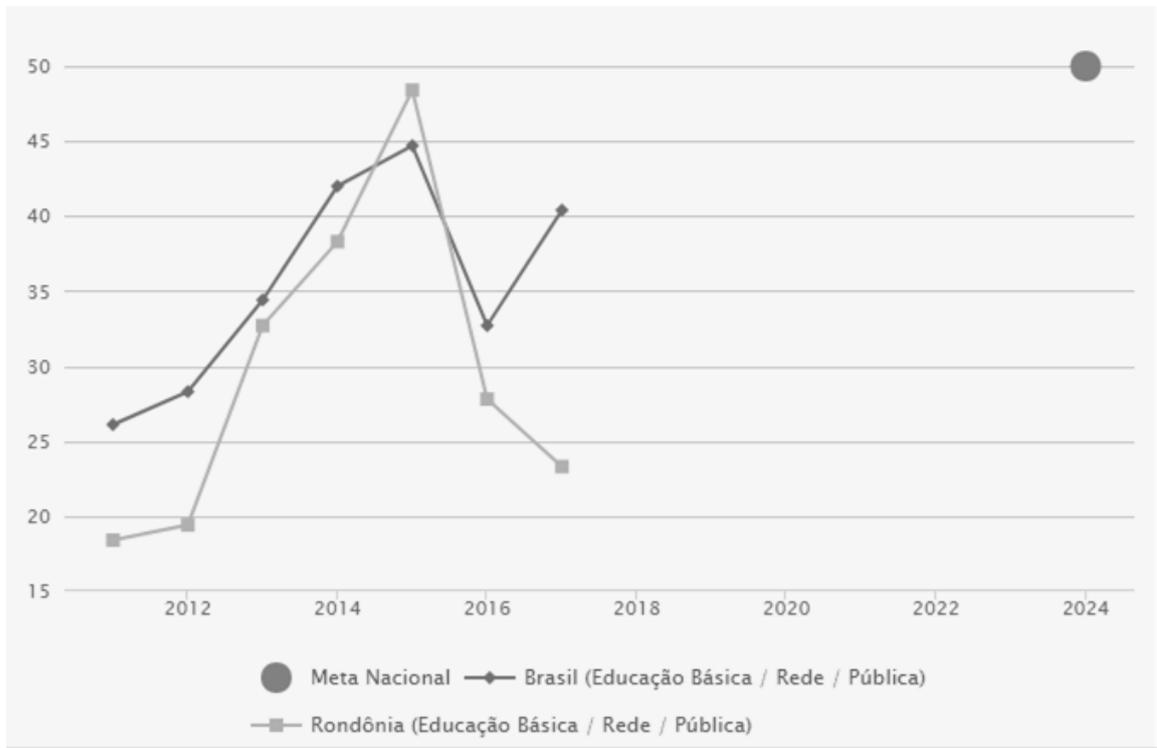
Analisando a Tabela 3, podemos perceber que houve um crescimento em relação às matrículas de tempo integral no Município de Cacoal, superando até mesmo o Estado de Rondônia. Os números de escolas com matrículas de tempo integral oscilaram de forma bem atenuante para menor, entre os anos de 2014 e 2017, caindo de 54% para 28,6%.

O que tem se observado é que o Estado de Rondônia segue uma tendência nacional com relação ao que se preconiza este último, o de uma política de turmas de educação em tempo integral e não de escolas de tempo integral.

Se nos anos anteriores houve um crescimento contínuo nas matrículas, o ano de 2017 aponta para uma queda brusca na taxa de matrículas em tempo integral.

¹¹ Plataforma que apresenta todos os dados referentes às escolas, avaliações externas e outros (RONDÔNIA, s/d)

Gráfico 1 - Porcentagem de escolas com Matrículas em tempo integral



Fonte: Todos Pela Educação, 2017, s/p.

Os dados do Gráfico 1 reiteram os dados de que a expansão das matrículas de tempo integral ainda precisa de muitos esforços para atingirem as metas estipuladas. Considerando a meta do atual PNE (2014-2024), que é de oferecer educação em jornada integral em pelo menos 50% das escolas públicas e a 25% dos alunos da Educação Básica (BRASIL, 2014), pelos números observados, ainda há uma longa jornada a ser trilhada pelos entes federados.

Atualmente, na Rede Estadual de Educação, especificamente no Município de Cacoal há três modelos distintos de Programas de Escola (de tempo) Integral, implementados. Elencados por ordem de data de implementação, temos: Projeto Guaporé de Educação Integral, Programa Escola do Novo Tempo e, Projeto Integrar, conforme já mencionado e apresentado neste capítulo.

Para cada um dos programas implementados nas escolas, jurisdicionadas à CRE, um servidor é designado como sendo responsável por acompanhar e assessorar estes programas junto às escolas. Para cada programa, há direcionamentos diferentes, a depender do que está estabelecido nos objetivos e propostas do programa. Com a implantação do Programa Novo Mais Educação em

algumas escolas da Rede Pública Estadual no ano de 2017, a CRE passou a acompanhar este processo de implementação por meio de um servidor específico, lotado na pasta da seção pedagógica, visando dar suporte aos demais coordenadores do Programa Novo Mais Educação lotados nas respectivas escolas em que a gestão havia feito a adesão ao programa.

Para o Programa da Escola da Escolha, o coordenador, conforme designado pelo Comunicado nº 2 da Seduc/RO tem a função de acompanhar, assessorar e preencher relatórios a cada ciclo de intervenção. Para os programas Guaporé de Educação Integral e o Programa Integrar, não há uma sistematização de acompanhamento e assessoramento específico. A Portaria nº 236/2014 da Seduc/RO pondera, de maneira geral, que “As Coordenadorias Regionais de Educação–CRE deverão assessorar, acompanhar e avaliar a execução das atividades das escolas que ofertam o Projeto Guaporé de Educação Integral” (RONDÔNIA, 2014, s/p). A portaria ainda pondera que:

O coordenador de educação integral da escola elaborará relatórios bimestrais contendo informações substanciais sobre o desenvolvimento do Projeto e, semestralmente, o coordenador de educação integral da escola encaminhará relatório substanciado à CRE (RONDÔNIA, 2014, s/p).

O que ocorre, na maioria das vezes, com base na minha experiência enquanto técnica pedagógica da CRE há três anos, é que estes relatórios não são elaborados ou sistematizados, ocorrendo apenas pontuações junto às escolas de acordo com as visitas esporádicas realizadas ou conforme ocorrência de novas orientações para os programas por parte da Seduc/RO. As escolas também não encaminham, com regularidade, relatórios sistematizados para a coordenadoria.

Nesse contexto das escolas sob a responsabilidade da coordenadoria, há atualmente, sob a jurisdição da CRE de Cacoal três instituições que atendem ao Ensino Médio e que passam pela experiência de implementação de programas (de tempo) integral. O Quadro 13, a seguir, apresenta um demonstrativo de atendimento de matrículas (em tempo) integral elencando os três programas:

Quadro 12 - Demonstrativo do quantitativo de matrículas nos programas de Escolas (de tempo) Integral no Município de Cacoal

Nº de alunos matriculados	Programa Educação Integral
408	Projeto Guaporé de Educação Integral
296*	Programa Escola do Novo Tempo
81	Programa de Educação Integral- Integrar (*atende somente aos 2 ^a Anos do EM).

Fonte: Elaboração própria com base no diário eletrônico da Seduc/RO.

*Somente a Escola Novo Tempo tem todos os seus alunos matriculados na educação (em tempo) integral; as demais mesclam as matrículas com ensino regular.

Como se pode observar no Quadro 13, o Programa Guaporé de Educação integral, o primeiro citado, no total de matrículas apresenta somente os alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano). Na mesma escola, há matrículas de Ensino Médio Regular. No caso do Programa Escola do Novo Tempo, todos os alunos matriculados na escola fazem parte do Programa. Ressaltando que esta instituição atende somente à etapa do Ensino Médio. No Programa Integrar, aparece um quantitativo menor de alunos matriculados, devido a este Programa atender somente aos alunos que estão cursando o 2º Ano do Ensino Médio.

Foi apresentado, neste capítulo, o histórico da educação integral no Brasil, as experiências de projetos de educação de tempo integral no Estado de Rondônia e, também, a descrição detalhada dos três programas que atualmente estão ativos no Estado. O objetivo foi o de começar a estabelecer relações entre o desenho destas políticas frente às suas possibilidades e vantagens para pensar em caminhos de reorientação de práticas e tomadas de decisões na coordenadoria.

O capítulo seguinte objetivará em construir uma análise mais precisa de como, efetivamente, as políticas de Escola de Tempo Integral foram implementadas nas escolas públicas estaduais de Cacoal/RO, investigando os limites e possibilidades destas políticas que concernem às estratégias de gestão, currículo, prática pedagógica e relacionamento com a coordenadoria.

2 ANÁLISE DAS IMPLEMENTAÇÕES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS DUAS ESCOLAS ESTADUAIS EM RONDÔNIA - EXPERIÊNCIAS E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO

Este capítulo tem como objetivo analisar a descrição do estudo do caso de gestão, que possui o foco na implementação de diferentes Políticas de Educação Integral em duas escolas estaduais no município de Cacoal, Estado de Rondônia. Ao fundamentar as análises deste caso de gestão, foi apresentado, no capítulo anterior, um breve histórico da Educação em Tempo Integral no Brasil. Assim, destacamos os principais marcos legais que regulamentaram esta modalidade de ensino no país e, como estas políticas foram influenciadas pelo contexto histórico, político e econômico no qual estavam inseridas. Depois de apresentar também o cenário estadual da educação integral e o contexto das escolas a serem pesquisadas, foi possível elencar os principais elementos de análise que darão prosseguimento ao estudo de caso.

De modo complementar, este segundo capítulo apresenta o referencial teórico da pesquisa, com a sistematização em dois eixos teóricos que conduzem nossa reflexão. Por fim, o capítulo também traz a proposta metodológica para ida a campo, de modo a indicar a abordagem e instrumentos que nortearão o contato com os sujeitos de pesquisa, baseados, essencialmente, na utilização de entrevistas e questionários para levantamento dos dados. Nossa intenção é, portanto, a de levantar considerações e elementos de análise que contribuam para a proposição de um Plano de Ação Educacional que possa auxiliar as práticas de gestão da educação integral pela Coordenadoria Regional de Cacoal/RO.

2.1 REFLEXÕES TEÓRICAS

Para analisar o contexto de implementação dos Programas de Educação Integral é importante retomar algumas definições teóricas importantes. Por conta disso, o referencial teórico da pesquisa foi organizado em dois eixos principais. O primeiro eixo traz uma abordagem teórica que discute o cenário das Políticas Públicas Educacionais por meio de Condé (2011) e Mainardes (2006), além de uma discussão que aborda a implementação dessas políticas (LOTTA, 2012). Utilizaremos ainda os aspectos abordados do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), para entender os

contextos e as variantes que influenciam tanto no andamento quanto nos resultados da implementação destas políticas públicas.

O segundo eixo teórico propõe fazer uma discussão específica sobre a educação integral. Iniciamos a discussão com a apresentação das diferentes concepções de Educação Integral que estão refletidas em nosso cenário educacional, de acordo com autores como Gadotti (2009) Cavalieri (2002) e Guará (2009). O eixo também propõe abordar as temáticas de organização dos tempos e espaços na educação integral, com base essencialmente nas considerações de Moll (2004) e Lotta (2012).

2.1.1 Desafios na implementação e gestão de políticas públicas em prol da educação integral

O caso de gestão desta pesquisa, assim como a relevância das discussões acerca do tema educacional, nos remete a importância de ressaltar que nos últimos anos há uma demanda crescente por avaliação e monitoramento das políticas e programas governamentais por parte das instituições, dos governantes e também pela sociedade civil. Cunha (2006) pondera que essa demanda está relacionada a critérios para modernização da administração pública, em específico, às junções de planejamento e gestão governamentais. E, em se tratando de política e programas de educação integral, tanto o movimento para a implementação quanto os seus desafios, vêm acontecendo com formatos e em contextos diversos. Nesse sentido, entendemos que implementar políticas públicas, especialmente as políticas educacionais, não se trata de algo simples. Requer um exercício que principia no planejamento, conhecimento do tema e, uma oferta com responsabilidade tal qual a proposta requer.

Desta maneira, as políticas públicas são pensadas para serem implementadas por e para instituições. São discutidas e trazidas ao debate público por atores, por um período de tempo e o alcance e limite do conteúdo proposto será dado pelos debates advindos dos anseios sociais, pelos valores, por ideologias, pelos interesses que estão envolvendo o problema debatido (CONDÉ, 2011).

Os desafios imperam de acordo com cada realidade em que ocorre a implementação dessas políticas. Pois, para compreender considerando a própria complexidade da política pública em si, assim como os seus desdobramentos, é

importante compreender o processo de seu funcionamento. Assim, conforme descrito por Condé:

Política pública é a "característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter "implosivo", a saber, elas emanam de uma autoridade pública que tem legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem" (CONDÉ, 2012, p. 80).

Diante da complexidade do desdobramento da política pública, há que se ter uma compreensão e um interesse maior por parte dos gestores que, por sua vez, serão atores de implementação desta política, assim, podendo evitar interpretações e ou conduções durante todo o processo. De acordo com Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Para compreender tal desdobramento dos procedimentos de construção das políticas públicas e como este movimento se constrói, será abordado nesta pesquisa o Ciclo de Política com base nos trabalhos de Ball e Bowe (1992). Considerando o processo de implementação e o desenvolvimento da política:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BALL; BOWE, 1992, p. 22).

Tal consideração está diretamente relacionada ao que de fato acontece no cotidiano da escola. Pois, os significados extraídos dos textos da política é que vão direcionar o desenvolvimento e a concretização da política e ou programa. Considerando que não somente o desenvolvimento, mas, contudo, temos que

considerar que avaliar a implementação de uma política pública não está condicionada somente a um fator. Pois considerando o que preconiza Condé:

Primeiro, porque depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. Segundo, porque é a hora de verificar o quanto a política é crível e como ela vai se rotinizar. E também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação (CONDÉ, 2011, p. 15).

Outro ponto de suma importância é entender o papel do gestor que é de suma importância, pois compreende que ele auxilia e orienta a equipe escolar para uma melhor compreensão dos verdadeiros objetivos da política.

Com isso, ele poderá inclusive amenizar as divergências que ocorrem no momento da implementação. Visto que, em se tratando dos desafios frente às propostas de educação integral, não são poucas e nem parte do gestor, o responsável maior pelo processo, a forma de condução da política, como ela foi pensada e como será implementada na escola.

O papel de todos os atores envolvidos no processo da implementação é primordial tanto para sua efetivação quanto para o desenvolvimento e acompanhamento do processo, pois para todas as etapas consideradas importantes e imprescindíveis, como a formulação, implementação e avaliação, faz-se necessário a atuação responsável de todos os atores ligados ao processo dessa implementação.

Todos estes movimentos e desafios para a implementação de uma política e, considerando os desafios frente aos programas voltados para uma oferta de educação em tempo integral, são observações importantes e que devem servir de suporte para análise de todos os atores envolvidos.

Mainardes (2006), citando Ball e Bowe (1992) pondera sobre a importância de se atentar ao contexto da prática dessas políticas públicas. Deve-se ter maior atenção na execução da política, pois é nesse momento que podem ocorrer situações adversas à proposta inicial de implementação. O contexto da prática é, então, o momento da implementação em que ficam expressos os entendimentos que os executores têm do texto, que pode, também, emanar divergências entre quem elabora e quem executa estas políticas. Mainardes pondera que:

[...] a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente —implementadas dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem —recriadas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Nesse sentido, o sucesso da fase de implementação de determinada política depende de aspectos como o grau de proximidade do desenho com a realidade e como os atores envolvidos interpretarão este desenho e buscarão êxito. Conforme destaca Mainardes (2006), o sucesso envolve, principalmente, “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Pensando nas esferas e nos atores de implementação, na definição dos papéis no processo de desenvolvimento dos programas desenvolvidos na escola, há fatores que implicam em desafios e, precisam ser levados em consideração pela equipe escolar. Neste sentido, professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política (MAINARDES, 2006). Neste sentido, Condé (2012) destaca a existência de sete fases para a concretização das políticas públicas:

1. A definição do problema, com um bom diagnóstico sobre a forma como ele se apresenta na sociedade;
2. o aprofundamento das informações sobre o problema, com as questões centrais, o alcance, as variáveis a serem observadas e as alternativas possíveis para solução;
3. o desenho do problema, com delineamento de alternativas a serem utilizadas, objetivos, finalidade, público-alvo, recursos financeiros e alcance;
4. o ensaio - prévio à implantação das alternativas - com intuito de mapear a forma como elas se manifestam;
5. a implementação, com início efetivo das medidas;
6. o monitoramento, o que implicaria um sistemático acompanhamento sobre o que estaria sendo feito;

7. e, por fim, a avaliação, com vistas a buscar respostas sobre o que e como aconteceu, bem como quais foram os resultados alcançados do ponto de vista do custo e do tempo para a vida em sociedade, isto é, as consequências gerais (CONDÉ, 2012, p. 82).

O que preconiza o autor ao apresentar as fases da implementação de uma política pública, é o que de fato acontece à nossa volta. Pois somos, em exercício de nossa função na CRE, atores de implementação e, nem sempre as ações para o desenvolvimento de todas as fases, acontecem da forma como deveriam ou da forma como estavam no desenho da política.

De acordo com Condé (2012) a política pública não é feita de consensos, existem ideias, valores e princípios diferentes em conflito. Atores se manifestam e instituições limitam e interferem. Existem disputas por recursos financeiros e poder.

Conforme Mainardes (2006), o ciclo de políticas é como uma ferramenta que permite uma análise crítica dos processos de implantação das políticas públicas educacionais: o contexto da influência, o da produção do texto e o da prática. Um ciclo deliberativo, formado por vários estágios, que constitui um processo dinâmico e de aprendizado, que perpassam cinco contextos: o da influência, o da produção do texto, da prática, dos resultados e da estratégia política.

No tocante à política de educação integral propriamente dita, é importante considerar as reflexões e pensamentos de atores envolvidos na implementação de políticas de educação integral, pois, conforme Moll (2012):

Vivemos um período transitório, entre as intenções políticas para a ampliação da jornada e as ações efetivas, na materialização das condições e adequações necessárias. Estas exigirão vontade e esforços integrados da União, de estados e municípios, para a permanência de alunos e docentes, em escolas de tempo integral (MOLL, 2012, p 131).

É importante, então, que as redes de ensino promovam a implementação de uma política pública de educação integral capaz de garantir o diálogo e as articulações necessárias para que os sujeitos implicados nessa implementação encontrem princípios e objetivos comuns em suas propostas.

Assim, uma das ações relacionadas à implementação da educação integral no cenário nacional que vem ganhando espaço nas discussões sobre as políticas de

educação integral é a mobilização de conceitos como “cidade educadora” e “intersetorialidade”. O uso desses conceitos como estratégias para a política de educação integral tem a intenção de viabilizar uma rede de articulação, uma iniciativa que, segundo Moll, tem o objetivo de se consolidar como “uma tarefa da cidade inteira”:

Ratifica-se então, a ideia de ação intersetorial e de forte incidência na relação entre escola e comunidade, tendo por base a compreensão de que o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se em um sólido compromisso entre os distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está situada (MOLL, 2012, p. 138).

Reforçando a questão da cidade educadora, termo eminente e importante para o tema educação (em tempo) integral, este aparece no dicionário como sendo:

A expressão “Cidade Educativa”, referindo-se a um processo de “compenetração íntima” entre educação e “vida cívica”, aparece pela primeira vez no Relatório Edgar Faure, publicado em 1972, com o título “Apprendre à Être” (Aprender a ser), onde seu autor defendia que a centralidade do espaço educacional é a cidade como um todo. Posteriormente, de forma mais abrangente, Paulo Freire também defendeu essa tese, conforme Gadotti (2009) (COELHO, 2010, s/p.).

Mais tarde, este conceito reaparece no Brasil em forma de outros projetos e ou experiências, mas buscando relacionar a cidade ao espaço educativo. Assim, no mesmo dicionário, o termo ganha outra denominação de “Cidade Educativa”, para “Cidade Educadora”, como apresentado:

Em 1997, foi implantada a primeira experiência brasileira de “Cidade Educadora” por meio do Projeto Cidade Aprendiz da Vila Madalena (SP), que buscou praticar os princípios da Carta das Cidades Educadoras. Para tanto, realizou-se um mapeamento virtual em um laboratório de informática com adolescentes de escolas do entorno da Vila, que representava os espaços degradados da comunidade que mereciam uma intervenção - esse trabalho deu origem ao portal Cidade Aprendiz (COELHO, 2010, s/p.).

Nesse sentido, o incentivo a um movimento de integração entre a escola e a comunidade escolar também é uma estratégia para que os atores envolvidos na implementação da política compreendam e definam, entre si, o que esperam dessa política de educação integral para implementá-la. Uma das formas para essa definição

é a inserção do projeto de educação integral ao PPP das escolas, assim como a formação dos sujeitos envolvidos na implementação da política.

Moll também faz uma reflexão sobre a relação da política de educação integral com o público específico de alunos em situação de vulnerabilidade social. Historicamente, essa relação já vem sendo construída desde as experiências de Anísio Teixeira e, em específico, os Ciep de Darcy Ribeiro. Atualmente a própria política do Programa Mais Educação estabelece como prioridade o atendimento a esse público pelo programa. A autora pondera que:

É louvável e necessário que se comece por aqueles historicamente excluídos ou com acessos restritos aos bens culturais e materiais da sociedade em função de suas condições concretas de existência, desde que tal pressuposto que consolide como ação afirmativa e como discriminação positiva em seu processo de inserção societária (MOLL, 2012, p. 141).

A fala da autora também traduz a importância em definir e conhecer os conceitos e pressupostos da educação integral que vão reger a política a ser implementada.

Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominantemente nas práticas escolares (MOLL, 2012, p. 133).

Nesse sentido, pensar em ampliação de tempo que não se restrinja à noção de ampliação da jornada escolar, mas sim uma jornada ampliada que concentre esforços em desenvolvimento integral do estudante, proporcionando situações de aprendizagens significativas, e um caminho consistente para pensarmos a política de educação integral integradora.

Vale ressaltar que o contexto de crise política e econômica no país é um dos grandes entraves, se não o maior, para o não andamento dos programas de escolas (de tempo) integral implementados. Pois há muitos desafios, estes estão relacionados à capacitação dos professores, à descontinuidade da implementação das políticas educacionais, às fragilidades metodológicas. Pois se percebe que programas e/ou projetos até agora empreendidos pelos governos na tentativa da melhoria da

qualidade do ensino-aprendizagem, principalmente falando das propostas de educação integral, não têm refletido mudanças significativas para o público atendido.

Ao examinar os aspectos no que diz respeito ao monitoramento e à avaliação da política, evidencia-se que pelo fato de tratar-se de uma política que oferece incentivo financeiro às escolas o monitoramento das ações e análise dos resultados tornam-se ainda mais essenciais, pois é necessário verificar se os recursos aplicados têm contribuído para a concretização dos objetivos da política.

De todo modo, Condé (2012) afirma que política pública não é feita de consensos, existem ideias, valores e princípios diferentes em conflito. Atores se manifestam e instituições limitam e interferem. Existem disputas por recursos financeiros e poder. O que cabe um adendo nesta parte é que tem que haver cuidado para que as discussões acerca das políticas públicas não se migrem para elevar mais o enfoque “partidários” do que das políticas.

A subseção seguinte analisará os elementos de organização do espaço, tempo e currículo em uma escola que se propõe formar integralmente seus alunos.

2.1.2 Organização do tempo, espaço e currículo na escola integral

Assim como evidenciado na seção anterior, os desafios na implementação e gestão de políticas públicas em prol da educação integral é tema que não dissocia ao que será tratado neste capítulo, uma vez que, a discussão sobre o tempo, espaço e currículo na escola integral tem relação direta com a implementação da política pública e a forma e o lugar em que ela se concretiza.

Uma consideração importante ao falarmos acerca de tempo, espaço e currículo é retomarmos ao termo “educação integral”. A concepção de educação integral não necessariamente requer a ampliação do tempo escolar, na medida em que a perspectiva de formação integral do sujeito pode ser desenvolvida tanto em jornadas pequenas quanto em períodos diários mais extensos, desde que o trabalho seja conduzido para desenvolver as mais diversas potencialidades da pessoa. Nos apontamentos de Nunes (2009) “É pela individualidade que apresenta uma formação flexível e variada, já que aptidões e interesses são próprios dos indivíduos” (NUNES, 2009, p. 21).

Dessa forma, cabe mais tempo na educação em tempo integral, contudo, é preciso que esta oferta seja recebida e percebida pelo estudante como algo que irá proporcionar o desenvolvimento de seu potencial.

De acordo com Anísio Teixeira (1994), o aumento da jornada escolar preconizado pela escola de educação integral, deixa explícita a necessidade de um tempo mais proveitoso e bem estruturado, formando assim o atual conceito de educação integral em tempo integral:

[...] Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte, [...] Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

É sobre o conceito de educação em tempo integral, que fazemos este movimento de relacionarmos aos modelos dos Programas de Educação em Tempo Integral que aparecem no cenário desta pesquisa, implementados na Rede Estadual de Rondônia.

Para uma melhor compreensão de como estes Programas de Educação em Tempo Integral se desenvolvem nas escolas, no que diz respeito aos aspectos estruturais e pedagógicos, é necessário discutir concepções acerca da Educação Integral e em Tempo Integral. Conforme destacado por Pestana, que faz uma distinção entre os termos Educação integral e Tempo integral.

No Brasil, muito se tem falado sobre educação integral nos dias atuais, principalmente quando a temática está relacionada às políticas educacionais de ampliação do tempo escolar. Por vezes, deparamo-nos com os conceitos de educação e tempo integral sendo tratados quase como sinônimos. Outras vezes, presenciamos o termo sendo associado à ideia de mais tempo/mais eficácia do ensino, o que nos induz a pensar sobre a melhoria da integração das atividades/conteúdos escolares para uma formação mais completa do homem. Compreendido no âmbito das políticas sociais, o termo ainda pode ser visto como proteção social, ao se levantar a bandeira do tempo integral (PESTANA, 2014, p. 22).

De acordo com as definições mencionadas, tanto o desenho quanto o desenvolvimento dos Programas de Educação (em tempo) integral implementados na Rede Estadual, reconhecem que é preciso o apoio e a compreensão de todo o funcionamento do processo, e de toda uma rede de atores envolvidos, para que esta política surta efeitos em seus interessados e ou ao menos se concretize. Conforme os pressupostos de Mauricio (2009) no que diz respeito à educação integral

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente (MAURICIO, 2009, p. 26).

Na esteira da organização de tempo, espaço e currículo é que os atores discutem suas ideias frente às propostas de educação integral, e, que neste trabalho, desdobramos estas concepções frente aos modelos distintos de programas que preconizam a oferta de educação em tempo integral.

E, para discutir o tema, autoras como Coelho (1997; 2009) e Cavaliere (2007), cujas produções teóricas foram estudadas e discutidas no grupo Tempos na Escola, elucidam que a educação em tempo integral pressupõe conjugar a extensão do tempo físico, quantificável à intensidade de um tempo vivido, praticado no tempo espaço escolar. Neste sentido, quantidade e qualidade caminham juntas, de forma a garantir a ampliação da quantidade de horas na escola como condição para a formação integral com ênfase na integralidade dos sujeitos (MATTOS, 2012).

Dos três programas de educação em tempo integral implementados nas escolas de Rondônia, todos eles compreendem movimentos de extensão de tempo do estudante na escola. Contudo, ressaltamos aqui a importância no que diz respeito à ampliação de carga horária, conforme o que preconiza Mauricio (2009).

Para que a criança brasileira, com as carências socioculturais ou outras que nosso país atribuiu a ela como dote no seu nascimento, tenha igualdade de condições educacionais se comparada com crianças de classe média que têm acesso, em espaços diversos e ao longo do dia inteiro, a linguagens e atividades várias, é necessário tempo de permanência na escola – tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão

numa sociedade complexa como a brasileira do século 21 (MAURICIO, 2009, p. 26).

Pois considerar os programas assim como suas propostas de jornada ampliada é passo primordial no que diz respeito a uma política que pense educação de fato, como sendo integral e integradora.

No tocante ao Programa Guaporé de Educação Integral, este tem uma carga horária de 9h15 de atendimento aos estudantes. Com um intervalo de 2 horas de almoço. Neste espaço de tempo, realizam as atividades, em sua totalidade no espaço escolar, e a matriz do programa está dividida em parte pela BNCC e pela parte diversificada. O que compreende este atendimento na prática, somente daria para mensurar significativamente, se todas as etapas do ciclo da política fossem bem sistematizadas, principalmente no tocante à avaliação da execução destes programas.

Logo, é importante que se considere o que apresenta Coelho (1997), a autora aponta que a ampliação do tempo e espaço devem necessariamente significar também a ampliação das oportunidades de aprendizagem, o que não é efetivado se as atividades não tiverem intencionalidades formativas.

Ao se pensar na organização da escola de tempo integral, o coerente é refletir sobre o que se espera sobre uma escola de tempo integral. Pois de acordo com Mauricio (2009) esta escola parte do princípio de que:

O conceito de escola pública de horário integral que reivindicamos introduz alguns condicionantes. Em primeiro lugar, a criança precisa gostar da escola. Ela precisa querer estar na escola. A escola precisa ser convidativa. Tirar a criança da rua pode ser uma consequência deste fato, mas não um objetivo, que poderia redundar numa proposta de enclausuramento (MAURICIO, 2009, p. 27).

Portanto, para que espaço e currículo estejam organizados é preciso uma escola que o estudante se sinta bem e que de fato, possa optar por estar ali. Que o estudante tenha oportunidades de aprendizagens significativas.

Ainda no que diz respeito à organização do espaço e tempo para uma proposta de educação (em tempo) integral é importante considerar todos os aspectos, pois uma coisa implica na outra, conforme considera Mauricio (2009):

Demanda de tempo traz como consequência a necessidade de espaço. São necessárias instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar os dentes e tomar banho; precisa-se de refeitório bastante amplo para que todos possam comer de forma saudável, dentro de regras combinadas pelos próprios alunos; é necessária sala específica para TV e DVD, de forma que os alunos possam assistir e discutir programas variados; é necessário espaço suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Negociar a prioridade de horários e espaços disponíveis é condição para a construção de valores democráticos. Tempo e espaço implicam custos, que podem variar, contanto que não se sacrifiquem os objetivos mesmos da educação. É lugar comum dizer que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico (MAURICIO, 2009, p. 26).

Nesse sentido, para que essa formação integral ocorra, é importante pensar na jornada escolar do estudante a partir da noção histórica de educação integral, que prevê a oferta de um leque amplo de atividades aos estudantes, contemplando todos os aspectos de desenvolvimento artístico, moral, esportivo, cultural do sujeito.

Daí a importância do papel da escola ao se “transformar” em uma escola de educação integral, sem se restringir apenas à ampliação do tempo: o fato de uma criança permanecer na escola durante um dia inteiro não quer dizer que este tempo seja suficiente para o seu crescimento intelectual e social.

Nunes (2009) afirma que é imprescindível que pensem em escola de tempo integral a “Integrar os alunos na comunidade escolar; torná-los conscientes dos seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros” (NUNES, 2009, p. 127).

Nesta perspectiva, a organização de tempo e do espaço terão condições de se complementarem num currículo definido e com seus pressupostos a contento com o que se espera da escola (de tempo) integral.

Coelho e Hora (2009) pontuam que um projeto de educação integral se materializa e forma-se na produção de um artefato denominado currículo. A diversificação curricular, segundo as autoras, corresponde a um “conjunto de práticas diferenciadas, realizadas em uma sala de aula, com o objetivo de constituir múltiplas possibilidades, de apreensão dos conhecimentos escolarizáveis”, o que “corresponde

a práticas sistemáticas e integradoras de atividades diferenciadas” (COELHO; HORA, 2009, p. 180).

Guará (2003) explica que a concepção de formação integral “tem como escopo o enriquecimento de todas as potencialidades da criança, para que concorram tanto para o sucesso da aprendizagem escolar, quanto para seu crescimento pessoal e social” (GUARÁ, 2003, p. 36).

Conforme a potencialidade da criança, a escola precisa desenvolver suas ações e, na implementação dos programas de educação de tempo integral, deve priorizar desenho de currículos que tenham como enfoque, as relações dos contextos sociais, a interação da escola com a comunidade escolar, assim como atividades contextualizadas ao cotidiano dos alunos, além de proporcionar experiências significativas. É preciso pensar em uma proposta de educação (em tempo) integral que leve em consideração, o que explicita Mauricio (2009):

Para isto, o horário integral deve ser para alunos e professores. Só nesta convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de necessidades e culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos. Haverá tensão, haverá conflito, mas a compreensão desta função da escola permitirá que se encontrem os meios indispensáveis para a realização deste projeto. Tempo e espaço aqui tornam-se condições para formular propostas que tenham o encontro, a convivência, como eixo para desenvolver conhecimento (MAURICIO, 2009, p. 27).

Não obstante, quaisquer que sejam as propostas de educação em tempo integral, é necessário que o enfoque das ações sejam a realização de trabalhos também voltados à formação do cidadão. É importante que a educação integral coadune com a perspectiva integradora. Conforme afirma Coelho:

Para que essas atividades complementares se constituam realmente em qualidade emancipada é necessário que estejam integradas. Integração deve ser entendida como fazer parte de um contexto educativo onde haja fundamentos e princípios norteadores (COELHO, 1997, p. 57).

Construir o currículo com seus objetivos e ações definidas, voltadas de fato para uma proposta de educação (em tempo) integral, notadamente, não é tarefa das mais simples, pois o desafio está no fato de este currículo ser convergente com a

proposta e o desenho do programa implementado na escola, podendo atender ao anseio maior que é uma educação integral e integradora.

De acordo com Coelho (1997) a qualidade social, almejada pela educação, consiste em ações educativas e pedagógicas de que participam agentes (alunos, professores, comunidade) e emergem dos princípios de “produção e socialização de conhecimentos e cotidianização do pensar sócio-histórico” (COELHO, 1997, p. 53).

Apesar dos limites frente à implementação dos programas de educação em tempo integral nas escolas, é preciso compreender que, não basta passar mais tempo na escola, pois o tempo a mais deve estar associado a uma proposta pautada em critérios de qualidade, visando a uma formação para o fortalecimento enquanto ser humano individual e para a vida em sociedade.

De acordo com o pensamento de Coelho (1997), o desenvolvimento das atividades de uma escola de tempo integral não deve ficar restrito à sala de aula. Para a autora, é importante que o espaço físico da escola seja ampliado com atividades dotadas de intencionalidades educativas “capazes de proporcionar a essas crianças a ampliação de seu universo de referências” (COELHO, 1997, p. 57).

Anísio Teixeira (1994) defende o aumento da jornada escolar preconizado pela escola de educação integral, e também deixa explícita a necessidade de um tempo mais proveitoso e bem estruturado, formando assim o atual conceito de educação integral em tempo integral:

[...] Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte, [...] Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Nesse contexto, pensar na qualidade do tempo da educação integral implica necessariamente em refletirmos sobre a organização curricular desse tempo. Silva (2011) destaca que realizar a educação integral com excelência significa, principalmente, colocar em prática uma proposta educacional capaz de promover um

currículo diferenciado e que ocorra nos mais diversos espaços da comunidade. Complementando a ideia exposta por Silva (2011), Martins (1991) afirma:

O currículo pode ser definido como a totalidade das experiências organizadas e supervisionadas pela escola e que são desenvolvidas sob sua responsabilidade; experiências essas selecionadas com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da personalidade do educando, ao mesmo tempo em que visa satisfazer às necessidades da sociedade (MARTINS, 1991 apud MESQUITA, 2013, p. 26).

A organização deste formato de currículo para uma proposta de educação integral compreende a importância de se ultrapassar a ideia de conteúdos estritamente relacionados à base comum curricular, estruturando de uma maneira que integre demandas de formação social, emocional e afetivas com os conteúdos curriculares normais.

Para atender às necessidades dos estudantes e organizar essa estrutura de currículo de forma a contemplar o sujeito em suas potencialidades a serem desenvolvidas, há que considerar a direção que Cavaliere (2002), aponta:

A organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral deve garantir, num turno de 8 a 9 horas diário, um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar (CAVALIERE, 2002, p. 101).

Contudo, ao observarmos os programas que realizam a ampliação da jornada escolar no cenário brasileiro percebemos que a maior parte dessas experiências pensa em uma organização do tempo e dos espaços escolares de maneira dicotômica, a partir da organização turno e contraturno. Tendo como referência os documentos do PME, é possível problematizar sua organização em turno e contraturno, e as possíveis implicações que essa separação representa para o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem realizado nessas escolas e para a formação integral desses sujeitos.

São modelos que seguem vertentes distintas, assim como considera Cavaliere (2009):

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009. p. 52).

Cavaliere (2010) ainda destaca que Anísio defendia uma concepção de educação integral que englobava a própria existência, numa formação geral que ia além dos muros da escola, incorporando experiências; ele buscava também a ampliação das funções da escola e da jornada escolar, embora não tenha se utilizado do termo educação integral.

Outro ponto para ser destacado está relacionado à superação do dualismo turno normal e turno extra, em que, no turno normal as escolas desenvolveriam suas funções clássicas de “ensinar-aprender conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aulas” (ARROYO, 2012, p. 45), com pouca ou nenhuma ênfase nas dimensões da formação como os valores do corpo e suas linguagens. Assim, para o turno extra as atividades de formação integral são direcionadas a ações tidas como desvinculadas do currículo acadêmico, entre os quais atividades lúdicas, culturais ou artísticas. Postos dessa forma, nossos questionamentos se voltam para a viabilidade dessa prática, que visa contemplar, de fato, um currículo significativo e interdisciplinar.

Além disso, falar da organização do tempo e do currículo na educação integral também implica em pensarmos na questão da organização dos espaços da escola. Silva (2011), afirma que, em geral, os espaços físicos das escolas públicas regulares são insuficientes para a realização das várias atividades naturalmente previstas para a educação integral. Nesse sentido, a ação esperada seria a adequação dos espaços físicos das escolas que fizessem adesão ao projeto. De acordo com o que apresenta Monteiro (2009), sobre aspectos físicos e estruturais das escolas:

Pensar numa escola integral É uma escola de dia completo, e não uma escola de turnos, na qual as crianças permanecem por toda a manhã e tarde, tendo oportunidade de realizar diferentes atividades: aulas, práticas de educação física, atividades artísticas, de estudo dirigido, com vídeos, frequência à biblioteca, computadores, atividades com animadores culturais, práticas para o desenvolvimento de uma vida

saudável. Assim, esta escola apresenta condições para desenvolver um projeto curriculares oferece oportunidades para aprendizagens significativas, em diferentes situações e tempos, e em contato com diferentes profissionais. Não mais atividades extraclasse – todas as atividades ali realizadas são entendidas como educativas, no sentido amplo e estrito da socialização efetivada (MONTEIRO 2009, p. 37)

Temos também o posicionamento de Arroyo (2012), que destaca a importância dos diferentes espaços escolares para formação integral dos alunos e ressalta que ampliar as experiências exige diversificar espaços e ir “além da sala de aula”, que, segundo ele, “tornam-se espaços de reclusão de mestres e alunos” (ARROYO, 2012, p. 44).

Entretanto, orientação dos programas implementados no âmbito federal e também os estaduais têm sido a de construir um projeto pedagógico para a educação integral que preveja a extensão da prática pedagógica para outros espaços da comunidade que poderão se tornar espaços educativos, tais como museus, bibliotecas, teatros, praças públicas e ginásios.

Faz se importante considerar que ampliar o leque de oportunidades de aprendizagem é imprescindível do ponto de vista de uma educação integral, estas experiências coadunam com as perspectivas de “cidade educadora” consideradas por Moll (2012) ao apresentar:

A cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente, às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida. Na articulação feita a partir da escola, estas experiências poderão dar novos sentidos aos conteúdos clássicos da educação escolar e à própria experiência escolar. Portanto, se o território da educação escolar no contexto da Educação Integral pode ser a cidade em suas múltiplas possibilidades e se a forma pode ser definida pela ampliação da jornada na perspectiva do tempo integral, é desejável que seus conteúdos dialoguem organicamente com temas que falem do que é estrutural para a vida em uma sociedade que se pretende afirmar como republicana e democrática (MOLL, 2012, p. 14).

Nesse sentido, a autora afirma que uma educação na perspectiva das cidades educadoras implica na conversão do território urbano num território intencionalmente educativo:

A compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia (MOLL, 2004, p. 42).

Cabe, então, destacar que a apropriação e o uso de conceitos como esses sejam feitos de forma crítica no contexto da política de educação integral. Algumas leituras acerca dessa diretriz do uso de espaços extraescolares para o desenvolvimento de atividades da educação integral indicam o perigo de desresponsabilizar, de certa maneira, o estado ou instâncias superiores em providenciar a infraestrutura básica para as escolas públicas que aderem ao programa.

Dos programas de Educação em Tempo Integral implementados, cabe ressaltar que estão aos poucos, diante dos seus limites e possibilidades, criando suas próprias características específicas no que diz respeito à organização curricular e às adequações dos tempos e espaços com base em suas escolas. Cavaliere (2007) destaca que:

São as experiências partilhadas ou conjuntas que adquirem real significação. Por isso, as escolas devem ser pensadas como locais onde se potencializem as atividades cooperativas e conjuntas. São essas atividades que levam efetivamente ao conhecimento, pois a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social (CAVALIERE, 2007, p. 1022).

Sobre as perspectivas da escola e seu contexto e de acordo com Moll (2008), o patamar a partir do qual se organiza uma escola que pensa e propõe Educação Integral precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento (MOLL, 2008).

No tocante à organização curricular e espaço físico, todos os contextos onde foram implementados os Programas de Educação em Tempo Integral têm encontrado dificuldades em ofertar educação em tempo integral de acordo com seus desenhos de Programa. Pois, considerando o pensamento de Nunes (2009, p. 130),

“Descaracterizam-se do seu compromisso fundador no plano da práxis pedagógica, já que nem todos os agentes estão convencidos, nem habilitados a conduzi-las com o mesmo nível de competência técnica e política”.

Considerar, então, que o planejamento da oferta leve em consideração que os espaços sejam ampliados, que o currículo seja articulado com a sociedade, proporcionando uma educação integrada e integradora. No pensamento de Coelho (2009):

Pensam nessa extensão temporal; no entanto, justificam-na para além da instituição formal de ensino, ou seja, em atividades situadas fora do espaço escolar, e geralmente trabalhadas por outros agentes educativos. Nesta perspectiva podem certamente inserir-se atividades educativas diversas, interessantes e instigantes. Mas o compromisso com experiências significativas e intencionais, para a criança e o adolescente, com o estabelecimento de objetivos mínimos que dimensionem esse interesse e com o cumprimento mínimo do projeto pedagógico da escola, dificilmente será alcançado, uma vez que a instituição de ensino é procurada não como formadora central, como responsável pelo processo de construção daquela educação integral para as crianças e jovens com que trabalha (COELHO, 2009, p. 94).

Ainda, no que se refere à Educação Integral, é importante pensarmos, também, em termos um olhar mais abrangente com relação à instituição escolar, entendendo que “a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não-institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL, 2007, p. 139). Portanto, os aspectos considerados por Gadotti (2009) devem ser mantidos nos debates no que diz respeito à Educação Integral, considerando que “A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora” (GADOTTI, 2009, p. 32).

A educação em tempo integral surgiu, segundo Guará (2009), como uma possibilidade para o alcance da equidade educacional e também em decorrência da necessidade de proteção dos grupos menos favorecidos da população infanto-juvenil, que estavam sujeitos a situações de risco pessoal e social.

Nos pressupostos de Arroyo, pensar numa proposta curricular voltada para educação integral, compreende:

Na verdade, não é a educação que é integral: a formação humana é que é integral. Este é o sentido que eu defendo: que a escola tem que

se preocupar com a formação plena dos educandos, sobretudo aquelas infâncias e adolescências que a sociedade trata de maneira tão injusta, tão dura, tão cruel, aqueles a quem se nega a sua possibilidade de ser criança, de ser adolescente, que são jogados na pobreza extrema, que trabalham para ir à escola e vão da escola para o trabalho, que moram em lugares precaríssimos (ARROYO, 2015, p. 2).

A expansão de tempos e espaços é bem complexo no quer diz respeito à prática, sobretudo, conhecer e reconhecer os limites e possibilidades de um currículo de escola (de tempo) integral, são caminhos longos de pesquisas e ajustes e reflexões para retomadas constantes. Conforme aponta Nunes (2009), com relação às políticas públicas:

[...] é preciso avaliar qualquer iniciativa desse teor a partir do lugar que ocupa numa política de conjunto para a educação. O caso é que para muitos governos a política global se reduz às iniciativas localizadas, com ênfase no seu caráter assistencialista e não no pretendido caráter pedagógico (NUNES, 2009, p. 130).

Conhecer e refletir sobre as iniciativas de propostas de educação (em tempo) integral, é papel dos atores que estão envolvidos no processo de desenvolvimento das escolas, seja na esfera estadual, municipal e ou local. Reforçando a interação entre os atores e as instâncias de participação.

Sobretudo, as discussões apresentadas pelos autores referenciados no texto, demonstram claramente a importância de se primeiro compreender as políticas públicas, analisá-las, refletirem nos pares qual é o seu desenho, sua intencionalidade e, principalmente o que ela contribuirá de fato aos seus implementados. Que os conceitos auxiliam a facilitam a implementação, porém, que a responsabilidade das esferas implementadoras é fundamental para que o desenho e o objetivo da política pública se estabeleçam e cumpram o seu papel, seu objetivo.

2.2 Percurso metodológico e instrumentos para coleta de dados

Este trabalho é um estudo de caso que resulta na análise de três modelos de programas de educação (em tempo) integral implementados nas escolas estaduais de Cacoal/RO. O método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, o estudo de

caso, nos dá uma oportunidade significativa para realizar análises minuciosas da situação elencada.

O estudo realizado pode ser considerado qualitativo, pois busca compreender propostas de educação integral que possuem a finalidade de promover a equidade a partir dos efeitos de políticas educacionais de assistência estudantil. Martins (2004), a respeito da pesquisa qualitativa, nos esclarece que:

A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos através do estudo das ações sociais, individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. Enfatiza-se a necessidade do exercício da intuição e da imaginação pelo sociólogo, num tipo de trabalho artesanal, visto não só como condição para o aprofundamento da análise, mas também – o que é muito importante – para a liberdade do intelectual (MARTINS, 2004, p. 289).

Nesse sentido, a abordagem da pesquisa qualitativa busca auxiliar a realização de um estudo de interpretação e análise do caso de gestão apresentado neste trabalho, pautando-se sobre a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados.

Tanto a opção metodológica quanto a definição do objeto de pesquisa carregam um processo importante para o pesquisador, pois ambos direcionam ao que se pretende alcançar. Retomando Brandão (2000), Duarte (2002 p. 140) pondera que “a ‘construção do objeto’ diz respeito, entre outras coisas, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto”.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, propomos a utilização de entrevistas, posto que este procedimento metodológico permitirá compreender este estudo sob uma perspectiva das impressões e especificidades dos atores que atuam diretamente no caso ora examinado.

As entrevistas serão direcionadas aos gestores escolares. Para isso, utilizaremos a modalidade de entrevista semiestruturada por considerar que, por meio desse instrumento, é possível compreender, a partir dos relatos coletados, informações sobre a realidade vivenciada nas respectivas instituições escolares.

No que concerne à utilização da entrevista, tendo como pressuposto uma técnica facilitadora ao processo de investigação, Gil (1999) elenca as vantagens em sua utilização:

Considera que, se comparada com a técnica do questionário, que também é bastante utilizada nas ciências sociais, apresenta outras vantagens: a) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; b) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; c) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (GIL, 1999, p. 118).

Ribeiro (2008) também pondera sobre a pertinência do uso dessa técnica em pesquisas qualitativas:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p. 141).

No que diz respeito à importância das técnicas utilizadas para a seleção dos entrevistados, considerando que:

Alerta sobre a importância da definição de critérios para a seleção dos sujeitos pesquisados que participarão da investigação; afirma ainda que é fundamental considerar o grau de representativa dos mesmos com o objeto de análise, pois estes interferem “diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise uma compreensão mais ampla do problema delineado” (DUARTE, 2002, p. 141).

A fim de tornar a pesquisa mais detalhada e possibilitar uma visão do contexto pesquisado, o trabalho apresentar-se-á o perfil e A formação dos gestores e coordenadores da CRE entrevistados. Para tanto, propomos o uso do instrumento de pesquisa que permite, ao realizar a entrevista semiestruturada com os entrevistados, coletar as informações necessárias para elaborar o perfil de cada gestor. Segue, no Quadro 14, relação de sujeitos que compuseram a pesquisa.

Quadro 13 - Instrumentos da pesquisa e número de entrevistados

	Instrumento	nº de sujeitos envolvidos
--	-------------	---------------------------

Programas de Educação (em Tempo) Integral	Entrevista Semiestruturada	03 gestores escolares
	Entrevista Semiestruturada	02 coordenadores da CRE.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

O instrumento da técnica da entrevista utilizada com os gestores e os coordenadores da CRE justifica-se pelo fato que a entrevista pode resultar em informações importantes para se analisar o que pesquisou. Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro:

A escolha da técnica de pesquisa está umbilicalmente ligada à natureza da pesquisa a ser desenvolvida. Marconi e Lakatos informam que “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queria confirmar, e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 258).

Portanto, independentemente da técnica a ser utilizada é imprescindível que se conheça todos os aspectos que os instrumentos são capazes de nos apresentar e, ter ciência da natureza da pesquisa, ou seja, o que se quer pesquisar.

Neste sentido, o mesmo autor elenca fatores positivos dentro da seleção da técnica da entrevista, entre elas: “flexibilidade na aplicação; facilidade de aplicação de protocolo, viabiliza a comprovação e esclarecimentos de respostas, taxa de resposta elevada, além de poder ser aplicada a pessoas não aptas à leitura” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 259).

A entrevista possibilita ouvir as pessoas e, assim, colher dados importantes para a análise qualitativa de um problema de pesquisa. A entrevista é uma técnica que possibilita ao pesquisador obter informações subjetivas, pois o entrevistado lhe expõe seus valores, atitudes e crenças, os quais não seriam apreendidos por meio de outras técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a observação.

2.3 Aspectos metodológicos práticos

Para esta pesquisa, é importante examinar como os gestores e os coordenadores dos programas de educação (em tempo) integral, na CRE, pensam e

atuam frente à implementação destas políticas propostas, ainda que em conjunturas e contextos diferentes. As informações obtidas por meio da realização das entrevistas, sobretudo, em relação à maneira pela qual os programas estão sendo implementados em realidades e contextos distintos, servirão como subsídio para elaboração do plano de ação educacional. Nosso objetivo é fortalecer o trabalho que vem sendo realizado.

A partir da realização das entrevistas obtivemos relatos sobre o processo de implementação dos programas de educação (em tempo) integral, bem como seus limites e possibilidades. Apresentaremos um breve perfil de cada gestor, assim como sua experiência na educação básica. A princípio havíamos selecionado para o presente estudo a realização de três entrevistas. No entanto, foi possível realizar apenas duas em razão de um dos coordenadores da CRE, no caso o responsável pelo Projeto Integrar, não ter aceitado conceder a entrevista para esta pesquisa. As informações coletadas nas entrevistas junto aos gestores e coordenadores foram analisadas e os dados foram articulados com os autores que tratam das temáticas indicadas na pesquisa bibliográfica a fim de subsidiar a proposição do PAE.

Conforme dissemos anteriormente, a metodologia empregada para coletar os depoimentos consistiu no uso de entrevistas semiestruturadas com os gestores e, com os coordenadores da CRE, responsáveis pelos programas de educação (em tempo) integral, com objetivo de coletar dados para compreensão do problema de pesquisa aqui destacado. Para esta análise foram ainda lançados mão de consultas em documentos, assim como textos oficiais objetivando auxiliar no entendimento da pesquisa.

As entrevistas foram pré-agendadas, via email e também por telefone. Duas das gestoras acharam mais apropriado realizar a entrevista na própria CRE, uma vez que teriam, segundo elas, mais tranquilidade para isso. Quanto à terceira gestora, no momento da realização da pesquisa de campo, no caso, a entrevista, já estava com sua lotação na CRE, ou seja, ela não estava mais como diretora na escola pesquisada. Este fator não implicou na realização da entrevista, pois a gestora está trabalhando na coordenação, o que de certa forma facilitou o processo da entrevista. Quanto aos coordenadores dos programas, as entrevistas foram cedidas no próprio local de trabalho dos entrevistados, neste caso, a coordenação. Organizamos um espaço amplo e confortável, reservado para o momento das entrevistas. Em momento anterior à pesquisa, os entrevistados foram informados por meio de Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por todos os participantes, sobre o tema e, seus objetivos.

Os gestores serão identificados conforme a nomenclatura assim descrita: Gestor A Gestor B e Gestor C. E, os coordenadores dos programas, identificados como C1 - Programa Guaporé, C2 - Programa Integrar e C3 - Programa Novo Tempo. Serão apresentados os dados coletados, os quais pretendem apresentar os perfis dos gestores e sua experiência na educação básica e na educação (de tempo) integral, bem como os limites e possibilidades frente aos programas de (tempo integral), implementados em suas escolas.

Os três gestores previstos para serem entrevistados nesta pesquisa foram contatados e, nenhum deles se opôs a conceder a entrevista. Pelo contrário, de forma cordial e receptiva, nos concederam as entrevistas. Apesar de terem ocorrido dentro de uma mesma semana, a realização se deu de acordo com a agenda de cada um dos gestores.

Com relação aos coordenadores dos programas, dos três que estavam previstos, somente dois deles concederam a entrevista. Duas das coordenadoras não tiveram nenhuma objeção quanto à solicitação feita para conceder as entrevistas. Pelo contrário, se colocaram à disposição para quaisquer esclarecimentos. Isso não ocorreu com o terceiro coordenador, pois logo a princípio ele já fez objeção a ceder à entrevista. Tentei organizar com várias sugestões, contudo, estava claro que ele não aceitaria tal ação. Não justificou o motivo de não aceitar, mas diante da situação, optou-se em entrevistar apenas os outros dois coordenadores.

Todos os dados coletados durante as entrevistas foram colhidos por meio de gravação de voz, solicitado antecipadamente aos entrevistados um consentimento para tal. Ocorreram mediante um roteiro (apêndice A desta dissertação), organizado a partir de questões que possibilitam compreender o papel tanto dos gestores quanto dos coordenadores dos programas da coordenadoria. Foi utilizado um minigravador, e, posteriormente tudo foi transcrito e organizado em um documento no formato de Word. A entrevista ocorreu conforme um roteiro (Apêndice B desta dissertação) de acordo com questões que possibilitem analisar as possíveis contribuições do papel da equipe técnica da CRE frente ao apoio às escolas na busca de saídas para os problemas aqui em análise.

A pesquisadora atuou de forma cordial e receptiva para com seus entrevistados, deixando claro que o objetivo maior era, no passo seguinte da pesquisa, ter condições de poder propor ações às escolas e à própria CRE, frente aos obstáculos enfrentados no cotidiano da escola e, da coordenadoria, isto no que diz respeito à implementação dos programas de educação (em tempo) integral.

O perfil dos gestores e coordenadores entrevistados possibilita estabelecer relações com sua trajetória de experiências na educação, permitindo identificar quem são esses atores frente à educação e, qual é seu papel enquanto ator de implementação dos programas de educação (em tempo) integral. No Quadro 15, a seguir, é apresentada a formação acadêmica dos gestores e coordenadores entrevistados.

Quadro 14 - Formação acadêmica dos gestores e coordenadores

Sujeitos	1. Qual sua formação inicial?	2. Tem Pós-graduação lato sensu (especialização) em que?	3. Tem Pós-graduação stricto sensu (mestrado, doutorado)
Gestor A	Graduação em pedagogia - supervisão escolar	Pós Graduação em Psicopedagogia e Gestão Escolar	Não
Gestor B	Graduação em Ciências Biológicas	Metodologia do Ensino e Gestão Escolar	Não
Gestor C	Pedagogia com habilitação em anos iniciais.	Pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão escolar.	Não
C-1	Graduação em pedagogia - supervisão escolar	Pós Graduação em Metodologia e Didática Ensino Superior	Não
C-2	Graduação História	Pós Graduação em Psicopedagogia.	Sim
C-3	Graduação em Letras	Não concedeu a entrevista	Não

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

É possível extrair das informações expressas no Quadro 15 que, dois dos gestores entrevistados possuem formação em pedagogia, enquanto apenas um é licenciado, ou seja, é formado em área específica. Os três gestores possuem pós-

graduação lato-sensu em gestão escolar. Nenhuma das gestoras possui pós-graduação stricto sensu.

A pesquisa apontou que as experiências dos gestores nas respectivas escolas ultrapassam cinco anos, o que demonstra que eles já possuem uma familiaridade com comunidade escolar a qual atualmente são gestores.

No que diz respeito aos coordenadores dos programas, apenas um dos coordenadores tem formação em pedagogia, sendo que os outros dois, são licenciaturas plenas. Dos três, apenas um deles possui pós-graduação stricto sensu.

O Quadro 16 apresenta os gestores e coordenadores (nomes fictícios), e quais os programas de Educação (em tempo) integral pelos quais estão à frente em suas unidades escolares e, enquanto coordenador lotado na coordenadoria de educação, assim como a data e hora que foram realizadas as entrevistas.

Quadro 15 - Gestores e coordenadores e programas pelos quais respondem

Gestores	Realização das entrevistas		
	Responsáveis pelos Programas de Educação (em tempo) integral	Data	Hora
Nome fictício			
Gestor A	Programa Escola do Novo Tempo	17/05/2018	10h20min
Gestor B	Projeto Guaporé de Educação Integral	17/05/2018	12h40min
Gestor C	Projeto Integrar	18/05/2018	09h5min
C1	Projeto Guaporé de Educação Integral	21/05/2018	11h20min
C2	Programa Escola do Novo Tempo	21/05/2018	10h00
C3	Programa Integrar	Não realizada	_____

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Cada gestor e coordenador elencados no Quadro 16 representa um programa de educação (em tempo) integral que, no decurso da entrevista emitiram informações substanciais sobre os dados da implementação e desenvolvimento dos programas em suas escolas e, na coordenadoria de educação.

Após compreender o perfil dos gestores e coordenadores que atuam nos três programas de educação (em tempo) integral, examinaremos na subseção seguinte o contexto de prática cotidiana dos programas examinados.

2.3.1 Projeto Guaporé de Educação Integral

O processo de implementação de qualquer reforma educacional se dá na realidade pelos implementadores, ou seja, “no lugar da ação” (CONDÉ, 2012, p. 15);

para tanto, é preciso que se compreenda esse processo assim como o seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, cabe a esta pesquisa contemplar os sujeitos participantes desta implementação do programa na escola, assim como também levantarmos alguns questionamentos acerca de todo o processo. Iniciamos as análises por meio da proposição da gestora B que, destaca o processo do movimento de implementação do Projeto Guaporé de Educação Integral:

A equipe da educação integral veio e a gente teve também uma formação em Porto Velho. Algumas escolas que não quiseram inserir (ela fala sobre a implementação) exatamente por não estarem preparados, mas a nossa escola aceitou. Até porque eu como diretora sempre fui a favor. Recebemos também o apoio da CRE que na verdade, foi todo mundo aprendendo. Na época, foi a secretaria de educação, foi ela que foi o nosso forte nisso, que tomou a iniciativa. A gente lembra muito bem disso e colocou que era para a escola acreditar e levar para valer o programa. Então, foi partindo daí, da Seduc/RO e passando pela CRE (GESTORA B, 2018).

O relato da gestora B, responsável pelo Projeto Guaporé, frente ao processo de implementação do programa não demonstra muita clareza, ela relata que houve formação para tal implementação em Porto Velho, contudo, não detalha de que forma isso aconteceu. Deixa claro em seu discurso que, enquanto gestora sempre foi a favor destes programas serem implementados em sua escola. Ela destaca que era para a escola acreditar e levar para valer o programa. No entender da pesquisadora, a gestora não viu grandes dificuldades e nem desafios frente à implementação do programa em sua escola. Ela diz que partiu da Seduc/RO e passou pela CRE o processo de implementação, contudo, não vê isso como um ponto de atenção. Em outro ponto da análise do relato da gestora B, observe o que ela pontua:

Porém, a gente sentiu muita dificuldade por não ter tanta experiência, não ter experiência teórica lógica e também a prática, e as condições de modo geral para poder atender a esse tempo integral. Mas a gente nunca desistiu, a equipe nunca desistiu e até hoje a gente está aprendendo (GESTORA B, 2018).

Percebe-se certa contradição no discurso da gestora B, pois, no primeiro momento, ela diz que sempre foi a favor enquanto diretora, destes programas e, que

de certa forma empoderou sua equipe para a implementação deste, contudo, em seguida, ela fala das dificuldades da equipe escolar por não ter experiência nem prática e nem teórica para o desenvolvimento do programa em sua escola. Ou seja, estes fatores citados por ela são pontos fortíssimos que convergem em desafios para a implementação do programa de educação (em tempo) integral.

No fragmento apresentado adiante, a gestora B demonstra quais atores que ficaram à frente do processo da implementação do programa e, que de certa medida apoiaram quanto à importância do tempo integral na escola:

Foi um pouco difícil, pois a equipe de modo geral ficou receosa com a mudança, toda mudança dá insegurança, mas nós batemos de frente. Quem tomou a frente na época foi a professora Selma, que é professora de língua portuguesa, nos ajudou a tomar a frente e levar. Tivemos conversas constantes com os professores, para acreditar e tentar, mostrar a importância do tempo integral (GESTORA B, 2018).

Ao analisar o fragmento é possível compreender que as políticas públicas implementadas na escola precisam ser reconhecidas por todos os integrantes da instituição. Ademais, denota o quão é importante o papel do professor bem como a atuação deste ao ser desenvolvido tão importante política pública na escola, pois assim eles desenvolvem responsabilidades quanto aos processos de ensino-aprendizagem e, de certa forma, contribuem com a organização da gestão escolar.

Ainda com relação aos desafios para a implementação do programa, pelo relato da gestora B, a escola e a comunidade em algum tempo, se divergiram em algum ponto:

Por parte da equipe pedagógica e dos professores foi muito bom o envolvimento. Embora alguns não fossem a favor, porque teve isso na equipe, mas respeitou a decisão da maioria, porque teve que acatar a aceitação da comunidade (GESTORA B, 2018).

Outro ponto merecedor de atenção na entrevista da gestora B está relacionado à falta de recursos humanos, pois pela fala da gestora, isto também foi um implicador no processo de implementação do programa:

Tem a questão dos profissionais da limpeza, da cozinha, pois exige uma dedicação mais intensa por parte desse pessoal. Porque o

trabalho multiplicou, tendo que oferecer mais (ela fala de merenda e limpeza) nós tivemos problemas, dificuldades, nem foi tanto pelo trabalho, foi realmente pela falta de pessoal para estas finalidades (limpeza, merenda) e cuidador, principalmente durante o almoço. Até foi reduzido o tempo do almoço devido a essa situação (GESTORA B, 2018).

Estes fatores implicam diretamente no desenvolvimento de um programa de educação (de tempo) integral. Visto que para atender a mais alunos e, em mais tempo na escola é, imprescindível, que se tenha pessoal na equipe de apoio a contento, pois o atendimento aos estudantes matriculados no programa de educação integral exige uma maior organização tanto para a limpeza, quanto para a merenda escolar e, que tenha equipe de “cuidadores” durante e após o almoço destes estudantes.

No tocante ao eixo da organização do tempo, espaço e currículo o posicionamento da gestora em relação ao tema é:

Se você pensar no currículo e na escola como é que ela está hoje, com relação ao espaço, ainda estamos na mesma dificuldade desde que iniciou o projeto até hoje, são as mesmas dificuldades. Tivemos algum apoio com relação a pequenos reparos, isso aí ajudou. Não pode esquecer com relação à preparação de profissionais no sentido de currículo e a matriz curricular, isto também melhorou. Melhorou, na verdade ajustou o currículo, porque de primeiro eram muitas disciplinas (GESTORA B, 2018).

A gestora B esclarece que o ajuste do currículo do projeto Guaporé de Educação Integral sempre esbarrou, segundo ela, em questões de infraestrutura. Ela menciona a questão do espaço escolar, ou seja, este não é adequado para o desenvolvimento do programa como é o desenho do programa.

Consonante ao discurso anterior, a gestora B também alega que quanto à infraestrutura da escola: “Tivemos algum apoio com relação a pequenos reparos, isso aí ajudou” (GESTORA B, 2018).

O que se percebe por meio da análise da entrevista uma aceitação por parte da gestora B, com relação ao que foi concedido para a implementação do Programa na escola, neste caso, ela se refere ao apoio que tiveram para pequenos reparos. Ou seja, ao mesmo tempo em que a gestão alega que uma das dificuldades é a falta de infraestrutura da escola para o atendimento ao programa, ela diz que o “pouco” que recebeu já ajudou.

Sobre o ponto de vista da gestão, o currículo do projeto Guaporé de educação integral alterou para melhor a forma de organização curricular que existia antes do projeto:

Não pode esquecer com relação à preparação de profissionais no sentido de currículo e a matriz curricular, isto também melhorou. Melhorou, na verdade ajustou o currículo, porque de primeiro eram muitas disciplinas. Fez-se um ajuste que a princípio parecia não tão bom, mas colocando na prática percebeu que realmente são aquelas disciplinas mesmo que deveriam trabalhar, por exemplo, os eixos de Educação (GESTORA B, 2018).

A diretora do projeto Guaporé entende como melhora o fato do currículo ter tido os eixos formativos reestruturados. A referida gestora não explicou como a base formativa foi modificada para atender às necessidades do programa e, também em nenhum momento da entrevista ela faz a relação do que é proposto na base comum e na parte diversificada dentro da proposta do Programa.

Na entrevista da diretora do projeto também foram apresentadas análises a respeito das dificuldades de implementação, com destaque para a falta de formação dos professores para adaptarem às necessidades de organização do currículo. Em suas palavras:

Nessa questão de organização das ações, tivemos bastante dificuldade. No sentido de trocas de coordenadores (ela refere-se ao coordenador do Programa na escola). Quando o coordenador aprende pega o ritmo, por uma razão ou outra, ele sai. Não temos um coordenador efetivo, isso dificulta muito porque até o outro aprender. E depois para ele poder contribuir enquanto coordenador, pois o próprio nome já fala, coordenar e acompanhar junto com a gestão, né? (GESTORA B, 2018).

A rotatividade do coordenador, que também é responsável pela execução do Programa na escola é considerada um entrave para o desenvolvimento das ações. Enquanto membro da equipe da CRE, é possível observar que, a cada troca deste coordenador, há uma descontinuidade das ações da escola, uma vez que, este carrega uma grande responsabilidade, se não a maior, pelo desenvolvimento e execução do Programa na escola.

Ao estabelecer relações na fala da coordenadora do projeto Guaporé, por meio da entrevista e, os eixos temáticos da pesquisa é possível mensurarmos situações que se destacam frente aos questionamentos feitos. Ao ser perguntada sobre as dificuldades na implementação do Programa a coordenadora apresenta:

O Projeto Guaporé enquanto o Programa Mais Educação se fez presente, em termos de recursos, a gente tinha boas oportunidades e boas atividades acontecendo no Guaporé. Mas, infelizmente, ao contrário do que a gente imaginava assim que foi extinto o recurso do Mais Educação, nós ficamos uns dois anos sem recurso, as atividades do Guaporé cessaram pois não tinham estagiários (COORDENADORA C1, 2018).

A relação da fala da coordenadora C1, está ligada ao suporte financeiro que o programa Mais Educação oferecia ao projeto Guaporé de Educação Integral. Por meio do Mais Educação, era possível contratação de monitores para atendimento aos estudantes, por turma e por atividades. E, o recurso destinado à merenda escolar aos estudantes matriculados no Mais Educação também era compartilhado com os estudantes que participavam das atividades do Projeto Guaporé. As atividades do Programa Mais Educação e do Projeto Guaporé nem sempre aconteciam no mesmo dia e no mesmo turno na escola.

É possível concluir, por meio da análise do discurso da coordenadora B que, de fato, quando o Mais Educação deixou de acontecer na escola, o projeto Guaporé também parou de funcionar, pois o último dependia exclusivamente da mão de obra dos monitores para o desenvolvimento e execução das atividades/oficinas ofertadas aos estudantes.

Quanto à forma de reorganização do projeto Guaporé após a saída do programa Mais Educação, a coordenadora relata:

Então, quer dizer, as escolas do Projeto Guaporé acabaram ficando sem as atividades que eram o auge (ela se refere às oficinas complementares). Tivemos algumas iniciativas uma ou outra com música, por exemplo, onde o mesmo professor da escola, que tinha habilidade para tal, continuou dividindo as atividades entre as aulas normais de sua lotação e, trabalhando aulas de violino do programa Guaporé (COORDENADORA C1, 2018).

Para tanto, as oficinas eram desenvolvidas somente com estes ajustes e ou adequações e, que na prática há uma rotatividade dos professores, uma vez que, as lotações das escolas sempre sofrem alterações, não sendo esta, diferente das demais. Temos a hipótese de que, talvez por atender ao regime de educação (em tempo) integral, a escola tenha maiores atenuantes que as demais, ou seja, por ofertar regime de tempo integral, os professores não se adaptam e, por vezes, trabalham em outras redes, logo, não é possível conciliar os horários. Esta situação decorre na coordenação e, como técnica do órgão, observo que a situação é recorrente.

Em busca de compreensão sobre o ponto de vista da coordenação do projeto Guaporé, relacionado ao eixo que trata da organização do tempo, espaço e currículo da educação (de tempo) integral. Coube à pesquisa investigar tal ponto. De certa forma, os dados obtidos na pesquisa favorecem uma compreensão maior de como é conduzido e ou pensado esta questão frente ao atendimento que a CRE realiza junto à escola.

Nessa perspectiva, questionamos quanto aos aspectos do tempo, espaço e currículo na educação em tempo integral. Foi possível perceber, por meio dos argumentos da coordenadora, uma posição bem firme sobre o assunto:

Existe um tempo maior do aluno na escola, oportunizado pelo programa. Então a escola deve ter no mínimo 8 horas de atividade. O pecado que eu acho dentro do programa, é o espaço físico. Pois isso, quer queira quer não, por mais que você faça parcerias, mas dentro da escola tem atividades que se você não tiver espaço adequado desestimula os alunos. Inclusive não só a equipe gestora, nem só os professores, mas os alunos também. Poxa, essas escolas já são integrais há seis anos ou mais, considerando desde o início do Programa Mais Educação. Somando tudo, tem mais tempo, por volta de uns oito anos, e, nesse período a escola não sofrer nenhuma ampliação, eu considero isso um prejuízo para o Programa (COORDENADORA C1, 2018).

As ponderações elencadas pela coordenadora C1, refletem os desafios enfrentados pela equipe para a efetiva implementação da educação (em tempo) integral na escola. Ao analisar o conteúdo da entrevista é possível compreender que os discursos tanto da gestão quanto da coordenação dão enfoque à situação da infraestrutura. Na visão da coordenação, a reforma e ou ampliação da escola já era para ter sido realizada há algum tempo. Além disso, a entrevistada esclarece que esta

temática é discutida de modo recorrente nas reuniões com a equipe escolar e demais órgãos representativos, porém, ainda não foi solucionado. Pois, para a realização destas reformas é necessário que se libere e aprove orçamento para tal ação. Logo, apesar de muito discutido e recorrente o tema, a escola depende de autorização para realizar estas mudanças.

Ainda em se tratando do currículo proposto na educação (em tempo) integral, de forma particular o Projeto Guaporé de educação integral, a visão da coordenação é bastante ampla quando ela comenta acerca do que é ofertado, assim como a importância dessa oferta aos estudantes. A coordenadora é enfática ao apontar que:

Eu sempre tô estimulada porque eu acredito que os alunos precisam desse espaço maior e de tempo dentro da escola. As oficinas hoje, dentro dessa revitalização são eixos temáticos importantes para serem discutidos que é qualidade de vida. Como é que esses meninos estão se relacionando com a família com a comunidade com a escola? Enfim, de maneira geral como eles estão participando dessa vida Comunitária. Tem um eixo que eu também acho bem bacana que fala sobre o Meio Ambiente que é uma questão que é assim nossa se a gente não discutir meio ambiente nós estamos com um futuro meio desolador (COORDENADORA C1, 2018).

Contudo, as observações da coordenadora C1 demonstram que há certas dificuldades por parte dos sujeitos atores institucionais para desenvolverem a proposta curricular. Primeiro, por se tratar de uma política imposta, segundo porque não notamos o estabelecimento de estratégias pela escola para que essa inovação ocorra de forma eficaz. E, ainda, há o fator da falta de compreensão da proposta curricular que o Programa estabelece. Com isso, observa-se que a organização do currículo, do tempo e espaços educativos elencados na lógica turno/contraturno é um grande desafio para a equipe escolar.

Outro fator pontuado pela coordenadora do Projeto Guaporé é o fato de o programa ter passado por mudanças recentemente. Ainda, de acordo com as palavras da coordenadora: “Com relação ao currículo, eu acho que agora com a revitalização ficou mais interessante e considero que se a escola conseguir organizar isso ficará bacana” (COORDENADORA C1, 2018).

Esta mudança mencionada pela coordenadora diz respeito ao plano de revitalização estabelecido pela Seduc/RO, cuja finalidade foi passar a atender

somente alunos do Ensino Fundamental. Ou seja, a partir deste plano de revitalização, os alunos do Ensino Médio não seriam mais atendidos com matrícula de educação integral. Com isto, a escola diminuiu o quantitativo de atendimento no regime integral.

Ao tratarmos especificamente sobre quais são as principais dificuldades e desafios para o desenvolvimento da proposta do projeto Guaporé na escola e, para o acompanhamento da CRE, a coordenadora A pontuou:

Primeiro que eu acho assim, fundamental é o professor, para mim tudo gira em torno do professor. Se o professor gosta do programa se ele tem afinidade com a educação integral, se ele entende que a educação integral é da forma como ela é concebida, ou seja, se a gente ler é um programa interessante, é uma oportunidade para os alunos que têm maior dificuldade no dia-a-dia. Pois para tirar essas dificuldades para mim, é o professor. Se ele tem essa afinidade e o gestor na sequência, eu acho que tudo acontece independente de ter espaço adequado ou não (COORDENADORA C1, 2018).

As reflexões da coordenadora do Projeto evidenciam certa centralidade da responsabilidade sobre o professor da escola, no que diz respeito ao desenvolvimento do programa. Este é um fator preocupante, pois sabemos das responsabilidades atribuídas aos demais atores escolares frente ao Projeto Guaporé.

Logo, para uma execução bem articulada dos eixos contidos na proposta da educação integral é imprescindível que haja o envolvimento de toda equipe escolar. Pois, ao contrário disso, corre-se o risco de colocar somente um ator no centro do processo. E, posteriormente, caso haja dissonância entre o que estava programado trabalhar para o que foi realizado, a tendência é culpabilizar este ator.

No tocante às dificuldades e desafios para o desenvolvimento da proposta na escola frente ao acompanhamento da CRE, a coordenadora destaca as seguintes palavras: “Questões políticas” (COORDENADORA C1, 2018).

Ao não esclarecer, de fato, quais eram os desafios e as dificuldades do tema, a coordenadora A, deixa nas entrelinhas que prefere não entrar neste mérito, pois considera esta situação, as “questões políticas”, demasiadamente delicadas.

Essa proposição deixa evidente a dificuldade da coordenação em conduzir o processo de acompanhamento das ações do Programa junto à escola, bem como articular os atores frente aos desafios que ele evidencia.

Em suma, nas afirmações da gestão e coordenação do projeto Guaporé de educação (em tempo) integral é evidente as divergências nos aspectos relacionados ao currículo e, o que se assemelham ao falar acerca da infraestrutura da escola. Apesar de que no discurso da gestão o “tom” com relação aos desafios para a implementação do programa são mais brandos comparados aos da coordenação.

Cabe ao final da análise da entrevista a seguinte reflexão, uma vez que ao indagarmos se a simples ampliação da jornada escolar garante qualidade de ensino e, se o tempo estendido é sinônimo de uma oferta de educação (em tempo) integral. Remetemos a Arroyo, quando ele coloca: “limitarmo-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização” (ARROYO, 2012, p. 33).

2.3.2 Projeto Integrar

Trataremos nesta subseção da educação (em tempo) integral sob a ótica da gestora do Projeto Integrar. Assim, objetivamos compreender a proposta do programa, bem como analisar os aspectos congruentes e, ou os que se divergem do desenho do projeto frente à sua execução. Para realização das análises, utilizamos a entrevista realizada com a gestora C.

A referida gestora descreve como foi o processo de implementação/transformação, na escola, frente à chegada do Projeto Integrar. Em sua perspectiva, o aumento do comprometimento dos alunos foi algo importante que, para ela, se deu após a implantação do projeto Integrar. Ainda, conforme suas palavras:

A principal diferença foi na grade curricular que é uma grade estendida. Em que os alunos têm algumas aulas com uma carga horária maior, o comprometimento dos alunos que eles ficam mais tempo juntos também, da equipe pedagógica, pois o acompanhamento que tem que ser um acompanhamento mais presente (GESTORA C, 2018).

Em seu relato, a gestora C também destacou que a ampliação da jornada escolar foi importante para promover maior integração entre profissionais e alunos.

Isso porque, se tornou necessário estreitar o acompanhamento dos estudantes que já é realizado pelos supervisores e professores. Essa aproximação maior com os alunos, resultando do aumento do tempo na escola, é nomeada pela gestora, em sua fala, como integração da equipe escolar. Segundo ela, ao estreitar os laços, possibilitou a construção de relações com maior comprometimento com as atividades desenvolvidas:

E também os professores que dão aulas nesta turma integral que eles também precisam ter um comprometimento e, percebe-se a união entre eles também. Porque eles têm um objetivo, eles querem que dê certo este projeto. Então eles têm um relacionamento muito bom, entre eles com a equipe e também com os alunos que eles passam muito tempo juntos (GESTORA C, 2018).

Segundo a gestora C, não somente a equipe escolar manteve um bom relacionamento, contudo, entre professores e estudantes também foi denotado tal situação. Inclusive, ela destaca em sua fala que os professores “querem” que dê certo o projeto na escola.

A respeito das mudanças em relação à infraestrutura, a gestora C explica que a estrutura foi adaptada às necessidades oriundas do projeto, como por exemplo, a instalação de equipamentos eletrônicos.

A escola foi adaptada, foi ampliada uma sala para isso (projeto), e esta sala é toda equipada com equipamento eletrônico. Então tudo isso é uma novidade para os alunos e chama mais atenção deles também e proporciona um bom trabalho para os professores (GESTORA C, 2018).

Perguntada sobre a forma como foi implementado o Projeto Integrar na escola, a gestora C, relata a seguinte situação:

Na verdade, na época quem implantou foi a secretaria de educação ela teve essa ideia e escolheu cinco escolas no Estado para serem polos e a nossa escola foi uma delas. Então assim, a princípio causou certo... como é que eu posso dizer... uma ansiedade na equipe se ia dar certo ou não (GESTORA C, 2018).

Durante a sua fala na entrevista, inicialmente a referida gestora não foi esclarecedora em relação ao processo anterior à implantação do projeto em sua

escola. Em um primeiro momento, não fez menção se a escola foi ouvida em relação ao real interesse em implantar o projeto de educação integral ou, quando foi comunicada da implantação. Veremos adiante que, no decorrer da entrevista ela fala um pouco mais sobre esse processo inicial. A gestora C, relata que a equipe ficou, no início da implementação, ansiosa sobre as reais mudanças que aconteceriam após a implantação do Projeto Integrar.

O primeiro ano foi de construção mesmo, foi de encontros, foi de adaptação na escola. Foi de selecionar professores que têm perfil para trabalhar numa escola integral e também os alunos, quais alunos que realmente estariam com vontade de estudar o dia todo, por que eles estudariam o dia todo. Igual eu falei eles têm uma grade estendida, eles têm objetivo também de estar buscando o nível superior, então isso, ajudaria muito. E os pais gostaram porque em vez de pagar um cursinho, o que não é muito barato, “né atualmente”, a escola já estaria fazendo essa parte também (GESTORA C, 2018).

No excerto acima citado, percebemos a preocupação da gestora C com o público-alvo do programa, ou seja, os estudantes. Em relação aos responsáveis dos alunos, foi necessário explicar com maior atenção os objetivos do projeto, pois havia desconhecimento sobre a proposta. Alguns pais, por exemplo, achavam que o aumento da carga horária na escola seria vantajoso, pois ao aumentar a jornada de aulas, os alunos estariam mais preparados para o vestibular. Por isso, desde o início da implantação, foi necessário esclarecer a todos os atores envolvidos sobre o objetivo do projeto e em relação à maneira pela qual seria implantado. Assim, a gestora C afirmou que foi importante refletir que, para a atuação na educação em tempo integral é essencial que haja um processo de formação continuada/permanente destinada aos atores escolares e, que estes desenvolvam essa formação em seus estudantes.

O que se observa é que tanto na idealização do projeto quanto na recepção e execução dele, os atores institucionais demonstraram certa dificuldade em implementar a proposta de educação em tempo integral. Isto pode estar relacionado à falta de uma proposta curricular significativa, em que esta associe de fato, as reais necessidades dos estudantes e da comunidade escolar ao que ela de fato apresenta. O currículo não pode estar voltado apenas para diversificar conteúdos e, atingir determinados objetivos, com em relação ao projeto, ele visa à preparação para o

ensino superior. Desafio maior é uma construção coletiva de um currículo e, que este busque a formação integral e integradora dos indivíduos.

Ainda acerca da implementação do Projeto Integrar na escola, a gestora C elencou algumas situações que chamaram a sua atenção a respeito da implantação do Projeto. Ela afirmou que:

Foi através de uma reunião que a equipe de Porto Velho (Seduc) desceu. Reuniu com a equipe gestora e alguns professores, com o coordenador regional, na época local também. E foi apresentado o projeto, que não é até hoje um projeto fixo, ele pode sofrer alterações conforme vai acontecendo as adaptações que a gente necessita, porque é um projeto aberto. E foi dessa maneira foi através de um projeto (apresentação). A Seduc/RO entrou com a parte estrutural, que foi a ampliação da sala, a Coordenadoria entrou com a parte de assessoria pedagógica, ajuda na escolha dos professores e a escola entrou com a parte de equipamentos que precisaria para iniciar o projeto... então como não chegou a tempo, e está chegando gradativo, nos organizamos na escola para poder equipar a sala e começar. Por que equipe nós tínhamos, professores, alunos também, então faltava equipamentos, então a escola conseguiu se organizar e montar esta sala para começar (GESTORA C, 2018).

Ao longo da entrevista, ela descreve as ações da Seduc/RO na escola para que o Projeto fosse implementado. A implantação do Projeto se deu a princípio por meio da realização de uma reunião no qual foi comunicado para a gestora que o Projeto seria implantado em sua escola. Segundo o relato, não houve discussão de temáticas específicas, ou inclusive, foi realizado ações voltadas à realização de formação preparatória para os profissionais da escola. Para ela, algo que chamou atenção durante esta reunião foi o discurso da Seduc/RO, no qual, foi explicado que, a escola deveria estar aberta à flexibilidade das ações. Realização de ações voltadas à formação dos profissionais da escola em caso de situações 'inusitadas'. Ou seja, de acordo com as intempéries que surgirem, a equipe pode ajustar o Projeto, realizando alterações na forma de execução.

Outro ponto no discurso da gestora foi o da responsabilidade dos atores de implementação. Pelo relato, a parte que coube para equipar a sala de aula (onde aconteceria o Projeto), que seria a escola, não foi possível cumprida a tempo. O material para equipar a escola, chegou conforme a gestora, de forma gradativa. O que faltava, segundo a gestora, eram os equipamentos. Este fator está relacionado ao fato

de o Projeto estar previsto para iniciar em 2016 e, ele só ter iniciado as atividades um ano depois - em 2017.

No tocante aos desafios para a implementação do Projeto Integrar, há pontos destacados pela gestora que merecem atenção:

Como tudo que é novo, precisa de uma reunião, uma conversa, precisa na verdade de um convencimento. Porque na função de gestora eu tenho que passar confiança, não, vai dar certo sim, e foi isso que eu tentei fazer, e fiz na época, eu e toda equipe gestora. E aí, depois, o passo a passo. Escolher os professores, convencer os pais também que é importante que o aluno fique o dia todo na escola, que também não é uma tarefa muito fácil e, os equipamentos né (não tinham). Os professores que ficam ali eles têm que ter um perfil e para ter este perfil eles precisam passar por um treinamento de uma oratória, de um domínio de sala, pois são oitenta alunos na escola, nessa sala. Então tudo isso é construído passo a passo, então dentro dessa trajetória alguma dificuldade foi aparecendo e até então a gente conseguiu resolver, mas ainda tem muito a melhorar para que de fato este projeto, de fato, ele possa continuar (GESTORA C, 2018).

A realidade descrita evidencia o papel da gestora quanto ao “convencimento” junto à equipe escolar para a implementação e desenvolvimento do Projeto Integrar na escola. Ela destaca ainda que teve que passar confiança à equipe a fim de que aderissem e desenvolvessem o projeto. Ressalta, ainda, a questão do “treinamento” dos professores, tendo eles que passar por um curso de oratória, pois a sala do Projeto atenderia oitenta alunos de uma só vez, logo, exigiria, segundo a gestora, este treinamento. Quanto às dificuldades, a gestora C diz que estas apareceram ao longo do processo de implementação e a equipe escolar conseguiu resolver. No entanto, ao realizar uma autocrítica a respeito da experiência de implementação reconhece que ainda é necessário aperfeiçoar as ações para que a operacionalização do Projeto Integrar possa acontecer sem tantos sobressaltos.

No que tange ao processo de preparação para a implementação do Projeto, ainda com relação à forma como foi realizada a formação desses profissionais para assumirem essa nova modalidade de ensino, a gestora C evidencia alguns pontos:

Preparação de formação, não! Está acontecendo agora, desde quando começou o projeto, os professores já fizeram a primeira parte do curso de oratória e existe a reunião por área que a escola mesmo propõe. Então, nós nos reunimos e os professores do Integrar também, eles têm um momento de reunir para ver que estratégia

quando a sala está meio agitada, o que está acontecendo com alguns alunos, existe algumas reuniões internas que a escola proporciona no caso com a equipe pedagógica da escola. A formação dos professores quem proporciona é a Seduc/RO, que é feita em Porto Velho no espaço comum que sempre tem formação para todas as CRES e fazem um cronograma de formações. O correto seria um ano de formação... um ano de estudo (GESTORA C, 2018).

Com base nas evidências apresentadas, a escola não recebeu preparação para a formação dos professores antes da implementação do projeto, ou seja, de preparação mesmo aos atores do processo de implementação. A gestora C em seu discurso relata que a escola realizou reuniões para apresentar as ações que seriam desenvolvidas e, mesmo nestes momentos, ainda era necessário discutir outras demandas da escola, tais como as próprias situações educacionais dos estudantes matriculados no projeto. Isto inclui dizer, segundo a gestora, discutir também questões de indisciplinas por parte dos estudantes. A Seduc/RO fica responsável por organizar as formações e reunir os professores ocasionalmente na capital. Na fala da gestora, ela expõe que o correto, ao falar de formação de professores, seria que esta acontecesse durante todo o ano letivo e não de forma esporádica.

Outro tema importante abordado com a gestora C foi como ela avalia a organização do tempo, espaço e currículo da educação integral na sua escola, de que forma ela evidencia estes aspectos.

Tempo... O tempo eles têm uma carga horária ampliada como eu te disse. Então eles (estudantes) vão todas as manhãs e três tardes à escola. Espaço já está certo, já foi adaptado, está excelente, está equipado, atende à necessidade. E currículo dos professores, o currículo... para esta carga horária ele está contemplado, ele atende. A não ser que teve alguma alteração.

O Projeto ele veio de uma forma integral...onde o aluno ficaria na escola de maneira integral, o dia todo. Como a escola quando implantou, ela não recebeu os recursos, principalmente o da merenda, para se fazer a alimentação, no caso o almoço, logo, nós tivemos que nos organizar internamente, tivemos que modificar essa logística do almoço. Então o que nós fizemos, eles vêm na escola todas as manhãs, e vão para casa almoçar e voltam nas três tardes. Assim, nós conseguimos cumprir a carga horária que o projeto exige. Então, ao invés dele (estudante) ficar todos os dias até um determinado horário, eles vão para casa, almoçam e voltam a tarde para cumprir a carga horária deles. Essa foi a adaptação que nós fizemos por necessidade do recurso da merenda que não veio neste primeiro ano (GESTORA C, 2018).

Assim como em outros momentos da entrevista, a gestora se resume a dizer que o espaço passou pelo processo de reestruturação a fim de adequar as necessidades do Projeto. A respeito do tempo, ela ressalta que a ampliação da jornada imputou na necessidade organizar o cronograma de horários dos alunos de acordo com o período que deveriam estar na escola. Assim, a compreensão da relevância no que diz respeito aos aspectos de tempo, espaço e currículo por parte da gestão e equipe escolar denota no tocante ao fator tempo, estar vinculado somente ao período que o estudante passará ou não na escola, ou seja, o foco maior é o cumprimento da carga horária. Talvez, isto se deva, ao fato de os atores de implementação não terem mais clareza e orientação de como são os fatores tempo, espaço e currículo sobre o viés de uma escola de educação de tempo integral.

De acordo com Gadotti (2009), o que diferencia o currículo da escola em tempo integral do currículo da escola regular é exatamente o diálogo que deve existir entre a parte da base comum e a parte diversificada da Matriz Curricular, currículo este marcado pela diversificação e a integração

Outro ponto de atenção no discurso da gestora C são os ajustes realizados ao longo da execução do Programa. A equipe, por escassez do recurso da merenda escolar, necessariamente, se fez obrigada a alterar o que estava no desenho do Projeto. Ou seja, os estudantes não poderão permanecer na escola todos os dias da semana a fim de darem continuidade às atividades previstas do dia, no período vespertino, por não terem almoço. Logo, a equipe escolar orienta os estudantes a irem para suas casas fazerem a refeição (almoço) e depois retornarem para a escola.

Questionada sobre a forma como planeja as ações de formação, orientação e socialização para o processo de implementação, desenvolvimento e acompanhamento do programa de educação (em tempo) integral que foram implementados na escola, a gestora C, nos apresenta:

Sim, em forma de gráficos. Há reuniões onde apresentamos o que foi feito. Os gráficos são expostos com os professores da turma, com o restante da equipe escolar. São nestes momentos também que se observa onde é que teve a falha. Por que eles (estudantes) não acompanharam, o que faltou para que esses alunos não acompanhassem. São ações pequenas, contudo, estamos sempre discutindo pontos fortes e frágeis do projeto (GESTORA C, 2018).

Quanto às ações da equipe escolar, pelo relato da gestora C, os aspectos trabalhados nestes momentos, ainda são mais focados nas questões de saídas de alunos do projeto. Há, pelo discurso da gestora que o fator “saída”, é o tema que mais se discute.

Com base nas evidências apresentadas, o valor atribuído à implementação do Projeto Integrar na escola, segundo a gestora C, confirmam que houve e, ainda há, dificuldades em sua execução. Uma vez que, para o desenvolvimento de forma organizada e ordenada de um projeto, é imprescindível que haja todo um planejamento. Recorrendo ao que destaca Gadotti, faz se importante um tempo para as ações de planejamentos, de estudos com a equipe escolar:

Mas, como no caso do tempo integral, sua implantação exige mudanças profundas na mentalidade educacional, no ethos da escola e de todos os atores envolvidos. Em qualquer desses casos é preciso prever horário ampliado para o professor, para o planejamento, a preparação de material didático e o estudo (GADOTTI, 2009, p. 37).

Apesar de o Projeto elencar em seus objetivos que os estudantes matriculados no Integrar estariam sendo preparados para os vestibulares, ou seja, para o ensino superior, não ficou evidenciado no discurso da gestora, que este fator seria um ponto de atenção se relacionarmos ao verdadeiro papel que fundamenta um projeto de educação integral.

2.3 3 Programa Escola do Novo Tempo

Nesta seção, analisaremos o processo de implantação do programa Escola Novo Tempo, a partir do embasamento da entrevista realizada com a coordenadora C2, responsável pelo desenvolvimento de suas ações. A referida ao ser questionada sobre suas experiências frente ao programa de educação (em tempo) integral, destaca:

Assumi em fevereiro de 2017, foi o ano de implantação desse novo programa. Então, fiquei de fevereiro até janeiro. Em janeiro considerando que foi férias e por impossibilidade mesmo por agenda pessoal eu não consegui me manter no Programa, mas fiquei esses dez... onze meses, foi uma experiência bastante enriquecedora muito diferenciada de tudo que eu já havia feito de sala de aula e dos

trabalhos aqui interno. Foi um aprendizado muito grande houve dificuldades também mais valeu muito a pena (COORDENADORA C2, 2018).

No discurso da coordenadora do programa Escola no Novo Tempo, ela destaca que assumiu já no ano de implementação do Programa e, permaneceu por volta de onze meses frente à coordenação do Programa na CRE. Destaca que a experiência foi diferente de tudo que ela já trabalhou na educação e, que foi enriquecedora, tendo com esta experiência frente ao programa, um aprendizado muito grande.

Ao ser questionado como avalia a organização do tempo, espaço e currículo da educação integral no programa de educação (em tempo) integral do qual ela acompanhou, a coordenadora C2 reafirmou:

A questão do tempo, eu vejo sobre duas óticas, a ótica do aluno tendo um aumento, um acréscimo de tempo que na verdade o aluno se sente de certa forma é sobrecarregado, porque ele tem que ficar o dia todo na escola. Como não é de costume deles, então na cabeça do aluno, ele está deixando de fazer diversas outras atividades para permanecer na escola. Na ótica do aluno é uma sobrecarga que tem que ser muito bem estruturada na escola para que não seja “mais do mesmo” e ele não sinta realmente isso, o mais tempo, na prática. Já para escola também é difícil que também está se adaptando, os professores também têm que se adaptar a esse ensino integral, as oficinas têm que ser muito dinâmicas então, para isso o currículo deve ser adaptado (COORDENADORA C2, 2018).

A coordenadora C pressupõe que há dois lados quando falamos da questão do tempo. Ela relata pela ótica do aluno, em que ele terá que ficar o dia todo na escola e, com este aumento da carga horária, logo ele se sentirá sobrecarregado diante de tantas atividades. Ponto interessante na fala da coordenadora é quando ela destaca a questão do currículo, que este deve acontecer de forma dinâmica, pois desta maneira, os alunos e, professores se adaptariam melhor ao regime de educação (de tempo) integral. No entanto, em sua entrevista, ela explica que existem dificuldades de adaptação quando ocorre a ampliação da jornada. Ao implementar e executar qualquer política de educação integral, o que se espera é que o currículo esteja adequado às necessidades dos estudantes e, principalmente, pautado no desenvolvimento integral, de fato, dos indivíduos. Ao ser questionada a respeito da proposta curricular que foi implantada em sua escola, a coordenadora afirma que

houve necessidade de reestruturação, em especial, no que se refere ao objetivo de desenvolver ações mais dinâmicas. De acordo com o seu relato:

O currículo tem que ser reformulado, mais dinâmico e daí incluído de vários fatores que melhorem isso para o aluno. Em relação aos espaços da escola a questão da infraestrutura deixa muito a desejar o ideal era que a escola fosse preparada para receber o programa de tempo integral. Na verdade, o que acontece ela (a escola) recebe o programa para depois se preparar. Então, cozinha, banheiros e, considerando o espaço em si, que era para um número "X" de alunos, que agora aumentou e que não tem estrutura, não tem armário para ele ficar o dia inteiro. Tem também a questão dos servidores (problemas de lotação, uma certa rotatividade, enfim uma série de fatores que implicaram (COORDENADORA C2, 2018).

O fator currículo está associado, conforme a fala da coordenadora C, aos espaços estruturais da escola. Ela relata que a infraestrutura da escola é inadequada e, enfatiza a questão de que o ideal era que esse espaço (escola), fosse preparado com antecedência. Em sua perspectiva, a escola deveria ter passado pelo processo de reestruturação das dependências e do currículo e, somente após este momento, é que o programa deveria ter sido implantado. Assim, a escola estaria em melhores condições de vivenciar essa nova experiência. A coordenadora relatou ainda outro problema vivenciado em consonância, a frequente rotatividade da equipe escolar. Para ela, a rotatividade anual, em razão de existir alguns profissionais designados prejudica a continuidade das ações desenvolvidas.

No tocante à organização e à condução dos trabalhos relacionados à implementação do programa de educação (em tempo) integral e a sua operacionalização pela CRE, a coordenadora diz:

Na verdade, teve um trabalho... eu entrei já com o programa implantado, ao menos toda essa parte inicial. Eu sei que foram feitas entrevistas para os profissionais que fossem atuar na escola. Fizeram testes, houve uma seleção por parte da equipe da CRE, juntamente com um representante de Porto Velho que acabou fazendo essa seleção. Depois do programa implantado eu passei a acompanhar. O programa passou a ser conduzido por essa equipe permanente de Porto Velho e por mim aqui juntamente com a equipe da CRE. É centralizado, porque é Porto Velho (Seduc) na verdade, que recebe os recursos, que visualiza as necessidades da escola, e tudo é feito por meio dos ofícios, memorandos, documentações feitas pela escola mandados pela CRE, encaminhada a Porto Velho (COORDENADORA C2, 2018).

Ainda que a coordenadora do Programa Escola do Novo Tempo, tenha iniciado seus trabalhos somente após a seleção da equipe escolar para atuar no programa, ela acompanhou a parte de implementação na escola. Ela, juntamente com a equipe da Seduc/RO de Porto Velho, realizou o trabalho de orientação e, acompanhamento para a execução das ações do Programa. O que chama atenção em seu discurso é, o fato de a Seduc/RO estar com a parte centralizada das ações do Programa. Ou seja, ela enfatiza que as decisões são tomadas, na grande maioria, por uma instância maior que é a Seduc/RO. Decisões relacionadas aos recursos financeiros, outros tipos de investimentos e formações aos professores. Isto acaba amarrando um pouco o processo de desenvolvimento do programa.

Na fala da coordenadora, ela destaca o papel dos atores de implementação, sendo possível analisar o discurso que segue: “A CRE ficava mais responsável pela questão de lotação, pelas questões regionais, o que estava ao nosso alcance, mas em termos de recursos, de investimentos e de formações, seria mais a equipe de Porto Velho” (COORDENADORA C2, 2018).

Mediante a análise da entrevista concedida pela coordenadora, é possível aferir que os papéis dos atores durante o processo de implementação do programa são bem definidos. Assim, a responsabilidade em relação à gestão dos recursos financeiros fica a cargo da Seduc/RO.

Pode-se observar outro ponto de destaque na entrevista com a gestora do Programa Novo Tempo, é quanto à forma como são articuladas e ou planejadas as ações de orientação aos gestores escolares para o processo de implementação, desenvolvimento e acompanhamento dos Programas de Educação (em tempo) integral que serão implementados na escola. Neste sentido, a coordenadora enfatiza:

Nós tínhamos momentos semanais de análise, de toda essa questão da escola, orientações quanto ao novo programa. Tínhamos agendas (encontros). A direção e equipe gestora mantém uma agenda permanente de reuniões. Havia reunião com a coordenadora pedagógica e os professores (da escola). Eu acompanhava semanalmente esses dois momentos e reunia também com essa equipe para que a gente discutisse a condução mesmo dos trabalhos. Caso fosse necessário formação, a gente se organizava e se a CRE não podia atender, fazia parcerias, organizava juntamente à equipe de Porto Velho, para tais ações. Então, tinha esses momentos semanais

para que acompanhássemos com relatórios, porque Porto Velho exigia esse acompanhamento e o feedback de tudo que acontecia na escola para que nós enviássemos a eles (COORDENADORA C2, 2018).

De acordo com a fala da coordenadora C2, a equipe escolar participou de diversos momentos de formação, algumas entre a própria equipe escolar e outras com a equipe de implementação tanto da Seduc/RO quanto do ICE. O acompanhamento da coordenadora durante o processo de formação para o desenvolvimento do programa deu-se de forma constante e, regular, conforme consta no relato dela. O instrumento de acompanhamento utilizado pela equipe da Seduc/RO junto à escola também é muito frequente.

Os relatórios dos ciclos¹² de acompanhamento do Programa são realizados com regularidade a fim de que tanto os implementadores quanto os que estão no processo de implementação, neste caso a escola, possam compreender e (re) analisar ações que por ventura, estão em discordância com os pressupostos e objetivos previstos no desenho do programa. É possível apreender a partir da análise da entrevista que, desde o início da implementação, foi muito bem assistida com relação aos encontros organizados (reuniões e formações).

Ainda, de acordo com a coordenadora C2, quando perguntada a respeito da atuação dos atores parceiros da implementação, ela destacou que estes também tiveram sua parcela de contribuição, conforme o que segue:

Sim, nós tínhamos algumas situações, por exemplo, a equipe do Ensino Médio da CRE que acompanha todas as escolas, por várias vezes acompanhou o desenvolvimento do Programa. Porém, voltados para as ações mais comuns de todas as escolas, como é a questão

¹² Ciclo de acompanhamento:

O Ciclo de Acompanhamento Formativo é uma metodologia desenvolvida pelo ICE que tem por objetivo apoiar as equipes escolares na implantação do Modelo da Escola da Escolha por meio de trabalho realizado in loco nas Escolas do Programa Novo Tempo. Essa metodologia de Acompanhamento oferece elementos e evidências para o ICE, parceiros, SEDUC/RO e Escolas atuarem de maneira a qualificar o trabalho que está sendo realizado. Este Acompanhamento não é uma “auditoria” ou “checagem” da realização das atividades, mas sim um elemento contributivo para a formação continuada das equipes escolares e apoio para os ajustes necessários para a melhoria contínua do projeto escolar conforme o Plano de Ação (RONDÔNIA, 2017f).

das ações que a CRE acompanha, tais como: Grêmio, Plano de Intervenção Pedagógica - PIPE, (projetos comuns que acontecem nas escolas, inclusive na escola Novo Tempo). Para o atendimento ao programa em si, era eu (coordenadora) juntamente com o setor de recursos humanos. A coordenadora e a coordenadora pedagógica da CRE estavam mais em contato para tentar solucionar os problemas que apareciam (COORDENADORA C2, 2018).

Pelo que foi apresentado no relato da coordenação, a parceria da CRE, por meio dos técnicos da CRE, em alguns momentos, também pode acompanhar o movimento de implementação do Programa. Contudo, quando se tratava de casos específicos voltados ao Programa era a coordenadora que estava à frente a fim de resolver e ou tentar amenizar as situações.

Durante a realização da entrevista, com a finalidade de aprofundarmos um pouco mais na questão que envolveu as principais dificuldades, bem como os desafios para o desenvolvimento da proposta do Programa na escola, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento da CRE, a coordenadora C apresentou tal relato:

O problema é a questão da própria infraestrutura, acho que é o ponto mais gritante nisso tudo. A escola não tinha preparo para isso, para receber o programa. Isso é desde a estrutura física a servidores. Até a própria questão da adaptação ao programa, de todo esse processo que é novo para o professor e para o aluno. E, por parte da CRE é a dificuldade de fazer esse acompanhamento. Então, muitas vezes, a gente não tinha transporte para ir até a escola realizar o acompanhamento. Muitas vezes, eu fui com meu carro porque a agenda de carros aqui na CRE não batia (COORDENADORA C2, 2018).

Mediante a análise do fragmento exposto, é possível compreender que existe preocupação em relação às dificuldades com a falta de uma infraestrutura adequada para implantação do Programa. Em sua fala, ela explica que a escola não tinha instalações adequadas para executar o programa, tanto em relação à existência de um espaço próprio para os alunos, como também adequado para os próprios funcionários da escola. Para isso, ela exemplifica a ausência de um transporte para que pudesse acompanhar o desenvolvimento das ações com maior frequência. Subtende-se que as ações que eram sobre a responsabilidade da coordenadora do Programa e, por conta dos empecilhos citados anteriormente, estes não foram concretizados, deixando, com isso, lacunas no acompanhamento frente ao Programa.

Corroborando um pouco mais para o entendimento dos fatos que implicaram no desenvolvimento do Programa, a coordenadora apresentou outro obstáculo, ou seja, a necessidade de conciliar o acompanhamento da implantação do Programa em outras escolas. A necessidade de organização de uma agenda que pudesse comportar a realização de visitas em várias escolas foi considerado por ela como um entrave:

Conciliar as outras pastas (referindo-se a outras escolas para atendimentos) porque eu não era exclusiva do Programa, então, como conciliar todo esse trabalho que era paralelo à escola do Novo Tempo. Era difícil bater essas agendas, então foram vários fatores de impedimento. A questão dos recursos, a morosidade do processo (refere-se à lotação e ou substituição e ou disponibilidade de recursos para a escola), a falta de professores, enfim, foram várias situações que foram enfrentadas nesse primeiro ano que é o ano da sobrevivência. Conseguimos sobreviver, mas realmente teve muito problema (COORDENADORA C2, 2018).

Diante do exposto, é possível concluir a partir da análise da entrevista concedida pela coordenadora que o Programa Escola do Novo Tempo passou por inúmeros obstáculos em seu desenvolvimento. Dificuldades em relação à ausência de uma infraestrutura adequada, rotatividade de professores, morosidade em relação ao repasse dos recursos financeiros e, ainda, podemos fazer menção ao fato de a coordenadora do Programa acompanhar várias escolas. Analisa-se que são implicações que irão interferir, de uma forma ou outra, no desenvolvimento do programa.

Na observância do discurso da coordenadora C, ela compreende a importância da proposta curricular do programa, reflete a situação da ampliação da carga horária aos alunos como sendo interessante. Porém, desde que esteja atrelada a uma oferta dinâmica e responsável por parte de toda equipe escolar e, que, sobretudo esta oferta não implique somente em ampliar o tempo do estudante na escola, ofertando assim o “mais do mesmo”.

Diante dos dados obtidos, após a entrevista com a coordenadora C, é possível afirmar que a falta da infraestrutura escolar é um dos principais empecilhos para um bom desenvolvimento do Programa, este foi destaque na fala da coordenadora.

No tocante à análise da entrevista realizada com a gestora do programa Escola do Novo Tempo, ela destacou vários pontos que merecem atenção. Com relação à trajetória e experiência na educação e na educação integral e se já trabalhava nesta escola antes dela se transformar e, quais foram as principais diferenças que ela observou na escola com a transformação, a gestora destaca:

Sim, eu já trabalhava na escola antes dela se transformar em ETI. Consegui ver as duas realidades, o antes e o depois. Só quem está lá para saber o que de fato aconteceu, só quem sentiu isto na pele para conseguir identificar estas mudanças. Toda equipe escolar sabe e sente a transformação que a gente tem do nosso estudante (GESTORA A, 2018).

Pelo discurso da gestora A, houve mudanças e, estas estão ligadas às transformações positivas que a equipe escolar percebe em seus estudantes. Nesta parte da entrevista a gestora se emociona. Ao falar um pouco mais acerca das reais mudanças que ocorreram na escola e, com os estudantes, durante a implementação do programa, a gestora destaca:

A principal diferença que observei nesta escola, nesta transformação é a mudança de postura dos profissionais que aqui trabalham e também dos estudantes que aqui estão. Em primeira mão, as primeiras diferenças é que; os professores são de tempo integral na escola, eles trabalham na escola as 40 horas cumprindo sua carga horária dentro do estabelecimento de ensino. Isto os possibilita a participar do planejamento de forma diferenciada e também realizando um trabalho de tutoria junto aos estudantes, que é importantíssimo para o rendimento destes estudantes (GESTORA A, 2018).

O que fica explícito no discurso da gestora A, é que o tempo (carga horária estendida) na escola Novo Tempo é bem aproveitado e, os professores o utilizam de forma positiva e significativa. Com esta carga horária dentro da escola, os professores organizam e elaboram os planejamentos. Há também, com este tempo estendido, a possibilidade de realizarem, de acordo com a gestora A, o trabalho de tutoria junto aos estudantes.

No que diz respeito à mudança de postura do aluno, a gestora relata pontos, em que percebemos que as mudanças favoreceram o desenvolvimento pessoal dos estudantes, pois segundo ela:

Este estudante ele participa deste resultado, das decisões da escola de forma mais interativa e hoje como ele sente parte da escola, ele tem uma nova característica. A própria estrutura do Programa muda a forma como ele vê a escola, é diferente. O valor dado ao Projeto de vida deste estudante é totalmente diferente. Então o estudante sonha e a escola trabalha para que o sonho dele aconteça. Então ele passa a se sentir importante, o que a sociedade, por vezes, acaba discriminando este estudante (GESTORA A, 2018).

Por meio da fala da gestora é possível perceber mudanças na forma de como os estudantes se posicionam frente à escola, frente aos colegas, com mudanças positivas de atitudes. Outro ponto que a entrevistada destacou foi com relação à mudança de postura dos funcionários da escola. Segundo a gestora: “A principal diferença que observei nesta escola, nesta transformação é a mudança de postura dos profissionais que aqui trabalham e também dos estudantes que aqui estão” (GESTORA A, 2018). O que fica evidenciado pela fala da gestora é que as mudanças de postura dos profissionais da escola foram positivas.

Ao abordarmos sobre as principais dificuldades, bem como os desafios para o desenvolvimento da proposta do Programa na escola, sobretudo no que diz respeito aos aspectos estruturais da escola, a gestora coloca: “Faltavam itens, tipo: cozinha adequada, quadras, alojamento para dormir, algumas adequações. Pois as que haviam, eram insuficientes para um tempo integral.” (GESTORA A, 2018).

No tocante ao processo de implementação do programa de educação (em tempo) integral, quanto à organização, as dúvidas que surgiram, os principais desafios e dificuldades encontradas, a gestora apresenta:

A organização se deu com muita dificuldade, de muitas reuniões com os familiares, houve uma má interpretação de como seria esse investimento de um valor tão grandioso da escola de tempo integral. Ter um capital, um investimento que era mantido pela Seduc/RO e não pela escola. Houve aí uma má interpretação na divulgação a priori. E, esta atuação dos órgãos relacionados à implementação foi primordial por que veio fortalecer esta equipe para que a gente consiga enfrentar estes desafios que não são poucos (GESTORA A, 2018).

Quanto à maneira que chegaram às informações acerca da implementação do programa na escola e, quais atores foram os responsáveis no processo desta mediação, a gestora posiciona-se:

Há uma equipe de implantação em Porto Velho, na Seduc/RO, essa equipe foi designada para estar se apropriando do modelo, da metodologia do Programa. Há também o ICE, Instituto de Corresponsabilidade Educacional, que tem parceiros estabelecidos, dos quais são eles: o Instituto Sonho Grande e a Natura. Estes trabalham com parceria com o governo do Estado para transformar realmente uma educação de qualidade, em busca de uma educação de qualidade. Eles transformam os impostos deles em investimento numa educação de qualidade (GESTORA A, 2018).

Pelo posicionamento da gestora, é possível perceber que ela fala dos parceiros do Programa de forma positiva, relacionando o papel destes em busca de uma transformação para uma educação de qualidade. A gestora demonstra bastante confiança ao falar da parceria entre escola e as empresas que estão à frente na implementação do Programa. Ao destacar sobre os papéis dos implementadores da política, ela acrescenta:

É primordial que todos estes órgãos se relacionem muito bem com a gestão da escola, porque são eles que nos dão as diretrizes de como fazer para que ele funcione para que ele dê certo. A gente tem três etapas para desenvolver o programa: o primeiro momento é o de sobrevivência, desenvolvimento e depois a replicabilidade. A gente precisa junto deles, que tem a visita todo bimestre na escola, fazer o levantamento dos pontos de atenção, receber a orientação de como proceder durante o ano para uma melhoria e resultados. É um projeto de grande qualidade e que tem trazido um retorno satisfatório (GESTORA A, 2018).

Novamente, no discurso da gestora A, é evidenciado a aceitação da gestão escolar com relação aos parceiros, ela inclusive ressalta a importância disso. Outro ponto de destaque na fala da gestora é o fato da relevância atribuída ao programa, assim como o acompanhamento que estes parceiros realizam *in loco*. A gestora deixa claro que o auxílio desta equipe (implementadores, parceiros), são praticamente imprescindíveis. Pois é por meio deste apoio, que a escola levanta os pontos de atenção e com o olhar da equipe de implementação, recebem as orientações para novas estratégias de atuação frente ao programa.

A gestora complementa a resposta quando perguntada o que seria este retorno satisfatório dos estudantes, o que ela considera como satisfatório, ela relata:

Quando eu falo deste retorno satisfatório de confiabilidade é por que com os estudantes é trabalhado os valores, além da missão de transformar o estudante em um cidadão de bem, é de transformar ele com valores, valor ao próximo, espírito de solidariedade, de respeito ao que pertence aos outros. Um fato verídico da escola ilustra bem o que quero dizer. Nós tivemos o fato de uma aluna que perdeu uma quantia de cinquenta reais na escola. Reuni todos no pátio, coloquei da necessidade financeira da menina, que o dinheiro era da mãe, de uma necessidade básica da família, e que eu tinha certeza que quem achou o dinheiro, só não havia entregado ainda, por que não sabia de quem era e todos retornaram para a sala. E eu disse que não precisava se identificar, bastava o gesto de devolver. Foi uma questão de vinte minutos, quando todos retornaram para a sala de aula, um aluno me procurou e devolveu o dinheiro. Então, é nisso que eu me refiro, de que há sim uma cumplicidade entre os alunos, que eles têm consciência de valores, é nisso que eu destaco esta confiabilidade, esta mudança de postura, relaciono isto ao fato de estes alunos estarem vivenciando este modelo de programa (GESTORA A, 2018).

Conforme o relato da gestora, a escola ganhou com a implementação do Programa. O que se constata é que a escola (equipe) e os estudantes da escola Novo Tempo ganharam com esta nova metodologia do programa de escola (de tempo) integral. É perceptível o reconhecimento da gestão para com a nova proposta.

Ao problematizarmos a questão de como a gestora A, avalia a organização do tempo, espaço e currículo da educação integral na sua escola, ela esclarece:

Devido os profissionais estarem 40 horas dedicados a isso, logo, eles estão se apropriando de um currículo que está dentro de uma necessidade maior e que eu preciso ter tempo para conseguir fazer com que este currículo seja executado. Neste tempo, por exemplo, eu tenho dentro do bimestre um guia de aprendizagem. Esse guia de aprendizagem é apresentado ao estudante para que ele “cobre” do professor, ou seja, o aluno é quem irá buscar o conteúdo que ele precisa aprender (GESTORA A, 2018).

A gestora justifica a questão do currículo com o tempo e, exemplifica o que a equipe realiza para organizar o currículo em conformidade com a proposta do programa de escola integral, para este ponto, a gestora destaca:

Nós temos tempo para aprender, o aluno consegue ir lá e pontuar nesse guia de aprendizagem quais conteúdos ele aprendeu. Se só virão um conteúdo no mês, se o professor está enrolando ou não ele. O próprio aluno consegue acompanhar o que ele irá ver e ao mesmo tempo destacar o que viu, porém não aprendeu. Temos uma rotina e essa rotina tem que ser mantida (GESTORA A, 2018).

Questionada, a gestora A elenca como são planejadas as ações de formação, orientação e socialização para o processo de implementação, desenvolvimento e acompanhamento dos Programas de Educação Integral que foram implementados na escola, como de fato acontece quem participa, a gestora responde:

Temos os cadernos de estudos, são os chamados guias de implementação do programa, da escola integral. Estes cadernos cada um deles tem as suas diretrizes, desde o nascimento da escola até as formações do docente com o objetivo que nós temos com o projeto de vida e, as ações de formação ela se dá dentro da necessidade de apropriação do programa na escola. Recebemos orientação bimestralmente pela equipe de implantação da Seduc/RO e pelo ICE. Somos acompanhados bimestralmente. Nestas reuniões são apontadas quais as ações que nós deveríamos fortalecer dentro do programa e quais as formações necessárias para que isso acontecesse, as formações são contínuas (GESTORA A, 2018).

No relato da gestora denota-se uma sistematização no que diz respeito ao acompanhamento do programa por parte da equipe de implantação e com relação à formação interna. Estes estudos são constantes e a equipe escolar segue as diretrizes do modelo do programa, ao menos é o que fica claro na fala da gestora.

Ainda com relação aos apontamentos da gestora com relação ao modelo implementado na escola, ao que parece, os pontos positivos do programa sobressaem-se aos desafios e implicações da política pública em si, pois ela considera:

Uma equipe que sonha junto com o estudante. É realmente apaixonante falar deste modelo, que todo este trabalho que você desenvolve em prol de uma educação de qualidade ainda é possível e isso vem a cada dia se aprimorando e sendo valorizado. A gente em diálogos internos, às vezes, acontece de conversar que bom que hoje é lei (ela refere-se a escola de tempo integral), que faz parte das políticas públicas pois a gente não sabe se a equipe que aqui está saberia trabalhar numa escola que não tivesse a qualidade e a preocupação que a nossa escola tem com o estudante e o seu projeto de vida (GESTORA A, 2018).

Ao falar do programa, bem como dos seus objetivos, a gestora demonstra interesse pelo modelo e muita positividade com relação ao que vem acontecendo na

escola. Ela enfatizou por várias vezes a preocupação com o estudante e o seu projeto de vida. Estes fatores da preocupação com os estudantes, suas aprendizagens não foi destaque na fala da coordenadora do Programa. O que se percebeu por parte da coordenadora do programa é a falta da estrutura da escola para receber o programa e, o papel da Seduc/RO no tocante as decisões consideradas mais importantes.

A gestora se preocupa também com a falta de infraestrutura na escola, principalmente no início da implementação, contudo, ela demonstra durante toda a entrevista um posicionamento bem otimista em relação às mudanças que já se observam e, o que eles (equipe escolar e estudantes) ainda podem conquistar.

O que se percebe após a análise da entrevista com os três gestores escolares e, os dois coordenadores dos programas de educação (em tempo) integral é fator de grande importância para os trabalhos futuros da CRE como orientações aos gestores por parte dos técnicos da coordenação. Apesar da formação e o perfil dos gestores serem diferentes, nota-se que nenhum deles teve e ou demonstraram, à época da implementação dos programas em suas escolas, rejeição ao modelo. Penso ser positiva esta observação, pois o fato de o gestor, a princípio não estar de acordo com uma mudança pela qual sua escola irá passar implica em dificultar ainda mais o processo. Sobretudo, cabe uma reflexão importante a ser feita, pois enquanto gestor, é preciso que este realmente conheça a fundo, qualquer política pública que venha direcionada à escola, aos estudantes, para assim poder refutá-la e ou questioná-la. Tanto os gestores dos programas de educação (em tempo) integral quanto os coordenadores, em suas entrevistas, destacaram a questão da falta de infraestrutura nas escolas para receberem os programas. Ou seja, em todas as situações de implementação dos programas nas escolas, isto é feito sem antes a escola ter condições, de fato, para implementá-lo, ofertá-lo de fato.

É notório a diferença entre a sistematização do acompanhamento do programa da Escola do Novo Tempo para os outros dois programas. No primeiro, há uma agenda de acompanhamento, tanto dos implementadores (que eles chamam parceiros, neste caso o ICE, Sonho Grande), quanto da Seduc. Estas equipes tanto monitoram ao solicitar a equipe na sede da secretaria, quanto vêm à escola para cumprir esta agenda. Estes são os chamados Ciclos de acompanhamento já citados anteriormente no texto.

Se compararmos ao acompanhamento dado aos programas Guaporé de Educação Integral e o Integrar, pela fala das entrevistadas, é claro que não há esta sistemática de monitoramento dos programas.

Assim sendo, este capítulo teve a intenção de relacionar a análise das entrevistas realizadas por meio dos atores escolares, gestores e coordenadores dos programas, com os modelos dos programas de educação (em tempo) integral implementados em cada contexto e, os eixos desta pesquisa que buscam abordar de que forma estes atores percebem as seguintes questões: os desafios e implicações no processo de implementação das políticas públicas, neste caso, os programas de educação (em tempo) integral, a organização do tempo, espaço e currículo na escola integral. Bem como elencar os entraves de maior relevância que servirão de base para a elaboração da proposta de intervenção, que será detalhada no terceiro capítulo.

Foi observado, como exposto no primeiro capítulo desta pesquisa, que a temática da educação integral tem sido frequentemente tema de estudos na área educacional e, por vezes, estes estudos buscam analisar os percalços no que diz respeito ao processo de implementação e/ou implantação de programas que objetivam a ampliação da jornada escolar.

Em resumo, nas análises das respostas dos entrevistados, é possível evidenciar que cada participante tem o conhecimento sobre o programa implementado em sua escola, a partir dos seus conhecimentos e experiências. Demonstram um conhecimento geral, no entanto, as lacunas das capacitações são perceptíveis.

No mais, uma reflexão importante e necessária é de que os gestores precisam acompanhar as políticas públicas bem como as suas mudanças. Que estas políticas públicas carregam suas intencionalidades e, que as mesmas são pensadas e organizadas com uma determinada finalidade. Logo, perceber e entender como isto funciona é primordial para as decisões frente à implementação, ao desenvolvimento e no acompanhamento das políticas públicas.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PENSANDO ESTRATÉGIAS QUE FORTALEÇAM A IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL

É no contexto da prática, que situamos o nosso estudo, pois compreendemos que os gestores e os atores locais têm um papel fundamental no momento da implementação das Políticas Públicas. Para isso, este Plano de Ação será dividido em duas partes: a primeira delas tratará do detalhamento de cada proposição específica para os problemas já evidenciados e da organização do plano de ação a partir da ferramenta operacional 5W2H.

Logo, este capítulo está organizado em seções que detalharão as quatro ações propostas no PAE, isto já considerando as entrevistas realizadas com gestores escolares e coordenadores dos programas de educação (em tempo) integral, da jurisdição da CRE de Cacoal.

No PAE, há propostas de intervenção a serem adotadas tanto pela CRE quanto pelos gestores escolares. Neste capítulo ainda, destacaremos as considerações finais do caso analisado.

Por meio dos dados coletados no decurso desta pesquisa, foi possível identificar pontos de atenção que caminham na mesma direção do que foi tratado como proposta maior neste estudo de caso, o que facilita assim, propor, neste capítulo, ações vinculadas a esses pontos. Refiro-me aqui, à falta de entendimento de fato, por parte do gestor, em compreender os conceitos acerca da temática de educação (em tempo integral) e relacionar este tempo a mais do estudante na escola a um currículo de fato integral e integrado. Isto compreenderia a proposta de trabalhar a formação destes e de outros conceitos importantes com os gestores escolares.

A proposta de intervenção ocorrerá por meio de um PAE, que apresenta estratégias a fim de subsidiar o contexto da prática, no processo de implantação das políticas públicas de educação (em tempo) integral, mais especificamente dos

modelos diferenciados de programas de educação (em tempo) integral implementados nas escolas.

Neste sentido, as propostas de intervenção elaboradas neste capítulo constituem-se a partir dos embasamentos dos dados coletados, isto é, percepções e relatos dos gestores e coordenadores das escolas cujos programas foram implementados. O objetivo da pesquisa constituiu em compreender o contexto de implementação dos três programas de Educação (em tempo) integral, o que foi feito por meio das análises das entrevistas. E, diante das informações coletadas apresentamos neste capítulo algumas estratégias para fortalecer o contexto da prática das informações coletadas.

No que tange às descobertas, após a análise das entrevistas inerentes aos desafios durante a implementação dos programas de educação (em tempo) integral, podemos considerar que uma situação recorrente no discurso dos atores entrevistados é a questão da falta de infraestrutura das escolas. Foi comum em todas as entrevistas coletadas, a informação de que, ao realizarem a implementação dos programas nas escolas pesquisadas, estas não possuíam infraestrutura adequada. Situação que fica evidenciada principalmente pelos coordenadores do programa que são lotados nas CRE.

Esperamos que as estratégias sugeridas neste plano de ação possam corroborar com o trabalho desenvolvido tanto pelos gestores escolares e coordenadores dos programas, quanto dos técnicos pedagógicos da CRE. Neste sentido, as ações apresentadas precisam acontecer cada qual em seu contexto para que juntas possam melhorar a Política de Educação (em tempo) Integral do Município, elas estão, portanto, interligadas.

Ainda que o PAE desenvolvido seja uma proposta específica e voltada aos três programas de educação (em tempo) integral examinados neste estudo, as propostas podem ser aproveitadas por outras instituições escolares do Estado. Isso porque, as propostas não implicam em grandes investimentos, e, sobremaneira propõem modos diferentes de agir frente aos desafios de atuação frente à implementação das políticas públicas no contexto educacional.

Para apresentarmos as propostas para este Plano de Ação Educacional recorreremos como metodologia à técnica de gerenciamento, baseada no uso da

ferramenta 5W2H¹³, uma ferramenta de gestão de qualidade com vista à obtenção de resultados. Conforme os autores Behr, Moro e Estabel (2008), a nomenclatura 5W refere-se aos questionamentos “What, When, Why, Where e Who”, enquanto a expressão 2H, por sua vez, remete às expressões “How e How Much”; expressões estas oriundas do inglês e que traduzidas significam, respectivamente, O quê, Quando, Por quê, Onde, Como, Quem e Quanto. A escolha desta ferramenta justifica pela sua importância e eficácia, uma vez que, ela permite a organização do pensamento anterior à proposta de implantação frente alguma mudança pensada em razão de determinados contextos. Neste sentido, ela orienta os passos do formulador da ação para responder as questões apresentadas, conforme o Quadro 17, a seguir:

Quadro 16 – Componentes da Ferramenta 5W2H

Ferramenta 5W2H			
5W	What	O quê?	O que será feito?
	Who	Quem?	Quem será responsável?
	Where	Onde?	Onde a ação acontecerá?
	When	Quando?	Quando ela ocorrerá?
	Why	Por quê?	Por que, qual a importância?
2H	How	Como?	Como será desenvolvida?
	How Much	Quanto custa?	Quanto custa a execução?

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

A utilização desta ferramenta se justifica por entendermos que ela atuará em um dos contextos da política, o da prática, que situamos o nosso estudo, por concordar que os gestores e os atores locais têm um papel fundamental no momento da implementação das Políticas Públicas.

As propostas apresentadas serão:

Divulgar e orientar para a comunidade escolar acerca da oferta da educação (em tempo) integral que a escola irá oferecer, no início do ano letivo.

Organizar um grupo de estudo com enfoque na participação dos gestores escolares.

Criar um *site* (espaço virtual) para que as escolas (de tempo) integral divulguem e compartilhem as atividades do cotidiano escolar.

¹³ O 5W2H, basicamente, é uma metodologia para a elaboração de planos de ação. É uma ferramenta que tem como objetivo eliminar ruídos na comunicação e gerar melhor qualidade na execução de tarefas (MIGUELANDO, s/d).

Propor uma Formação com os professores acerca do conceito de educação integral *versus* educação (em tempo) integral; concepções frente a uma relação voltada para o trabalho e compreensão no que diz respeito ao tempo, espaço e currículo da educação integral.

Entendemos que estas propostas contribuem para ações realizadas pela comunidade escolar de modo geral, pois visam à orientação de todos os atores escolares (professores, funcionários, alunos, pais e comunidade do entorno), a partir do que é apresentado na primeira proposta. Além disso, propõe um espaço de formação e discussão com os gestores escolares que são aqueles que assumem o papel de liderança nas escolas que atuam e que têm o compromisso de promover o debate em torno da temática, portanto, são os disseminadores das políticas públicas e, dessa forma, precisam ficar bem preparados para as discussões que podem ser fomentadas a partir desta temática, o que será gerado com a segunda proposta. As propostas três e quatro, que tratam respectivamente sobre a criação de um *site* (espaço virtual) para que as escolas (de tempo) integral divulguem e compartilhem as atividades do cotidiano escolar e, trabalhar a formação com os professores que atuam nestas escolas.

As quatro propostas serão apresentadas detalhadamente nas seções que seguem.

3.1 PROPOSIÇÃO 1: DIVULGAR E ORIENTAR A COMUNIDADE ESCOLAR ACERCA DA OFERTA DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL QUE A ESCOLA IRÁ OFERECER

Ao apresentarmos o esboço de cada uma das proposições desta pesquisa, a seção 3.1 foi organizada de forma a elencar as demais proposições em 3 subseções, nestas seções serão apresentadas as propostas de ação constante no PAE.

Para esta primeira proposição a ideia consiste em realizar reuniões no qual serão divulgadas à comunidade escolar orientações acerca da oferta da educação (em tempo) integral. Esta ação deve acontecer sempre no início do ano letivo e a ideia é que os gestores ofereçam à comunidade escolar momentos para orientar, esclarecer junto a todos os interessados, o quê, para quê, de que forma e para quem a escola oferta educação (em tempo) integral.

O período inicial do ano letivo é o momento ideal em que o gestor deve assumir sua atuação e apresentar sua capacidade de liderança. Nesse sentido, a realização de uma reunião com o foco no esclarecimento do que vem a ser o programa tem o intuito de sensibilizar equipe e comunidade escolar, da importância de uma oferta de educação integral a todos os seus estudantes. É papel da escola esclarecer à comunidade sobre sua atuação na forma como ela conduz um determinado serviço à comunidade, faz toda diferença, pois assim, há maiores chances dessa política pública ser positiva e assertiva para com seu público. Esta ação, portanto, visa criar um discurso mais unificado entre os atores da comunidade escolas acerca das perspectivas da escola no que diz respeito à política de educação (em tempo) integral que a escola oferece à comunidade.

O objetivo deste encontro é justificar a necessidade de esclarecer de forma bem objetiva e com muita transparência a proposta da implementação do programa de educação (em tempo) integral no qual a escola irá ofertar evitando, assim, que os atores escolares desconheçam a política ou a perspectiva de educação (em tempo) integral que a escola adota. É uma maneira, portanto, de afinar o discurso visando a uma prática mais coesa e coerente. Esta reunião, é exclusivamente para tratar da oferta de (tempo) integral, suas respectivas características. Trata-se de um momento de sensibilização e, reflexão acerca da proposta. Para esta ação, a escola elencaria tal atividade regularmente em calendário escolar a fim de evitar que tal atividade deixasse de acontecer e ou fosse sendo adiada durante o ano letivo. Ou seja, este momento de interação, de troca, de esclarecimentos a comunidade escolar, seria exclusivo para tratar deste modelo de política implementado na escola.

Dentro desta proposta será esclarecido qual programa foi implementado, as mudanças que ocorrerão na escola, qual é a perspectiva da escola com relação ao que se pretende oferecer aos seus estudantes, tudo isso tem que estar muito claro aos estudantes, aos professores e aos pais, pois é a partir desta confiança que estabelecem as relações entre escola e comunidade escolar. Inteirar os pais e ou responsáveis de todo processo de implementação do programa de educação (em tempo) integral, por qual motivo foi implementado naquela unidade, com qual finalidade, quais propósitos foram estabelecidos. A proposta visa, assim, colocar a comunidade escolar numa posição de parte do processo da implementação.

O que facilita esta relação é a questão da confiança estabelecida entre gestão, escola e comunidade escolar como um todo. Ressaltando que, para isso acontecer, os gestores não poderão ter nenhuma dúvida acerca do programa, seus ideais, objetivos, e, sobretudo o que ele carrega em seu desenho, em sua intencionalidade. Nesta proposta de ação almejamos que esta reunião seja incluída como ação obrigatória no calendário escolar. Dessa forma, é necessária a realização de divulgação prévia, reforçada por meio do uso de carros de sons (que devem transitar pelo bairro), difusão em rádio comunitária e encaminhamento de bilhetes aos discentes para serem entregues aos pais.

A equipe gestora fará o planejamento do que será discutido na reunião com Uma vez organizado o encontro (reunião), com a comunidade escolar, os gestores farão uma explanação acerca do conceito de educação (em tempo) integral. A sugestão seria que este encontro acontecesse em dois períodos, matutino e vespertino, a fim de alcançar o maior número de participantes no dia. Para intervir nessa realidade, esta pesquisa sugere que as CRE e a Secretaria de Formação (Sefor) promovam junto à cadeia produtiva local e dirigentes de instituições, pelo menos, um evento anual de mobilização.

Elencar os principais conceitos de educação (em tempo) integral e, apresentar para a comunidade escolar quanto às especificidades do atendimento. A equipe explicará as atividades desenvolvidas pelo programa, a importância da participação dos filhos no programa, quais as oficinas serão ministradas durante o ano letivo. Também serão apresentados os horários de atendimento, como será oferecida às refeições, e quantas refeições serão oferecidas aos estudantes durante o dia. O encontro não terá mais que uma hora e meia de duração, sendo organizado num ambiente acolhedor, confortável e que todos os participantes possam estar bem acomodados. A equipe escolar apresentará aos participantes pequenos vídeos, de curta duração, onde estudantes participam de experiências diversas em oficinas nas escolas que já ofertam regime de educação (em tempo) integral. Para o momento não se tornar cansativo, entre a apresentação de um vídeo e outro, os próprios professores das oficinas fariam o que é possível trabalhar e ou desenvolver ao proporcionar tal atividade para os estudantes. No intervalo destas apresentações será oferecido ao público, um lanche simples e prático. Acreditamos que estreitar os laços com quem precisamos interagir, facilita o processo de toda implementação de qualquer política

pública. Para tanto, neste caso, não será diferente. Será o próprio gestor quem acolherá os participantes na entrada da escola e, com o suporte da equipe escolar, estes serão direcionados para o local do encontro. Já na entrada para a reunião, os pais recebem um panfleto informativo. Nele consta um pequeno resumo do programa, com informações básicas sobre o que é, como será desenvolvido, quem irá participar, quanto tempo o estudante ficará na escola, quais são as atividades previstas, como estas atividades seriam avaliadas e, quantas e quais refeições seriam oferecidas ao longo do dia a estes estudantes.

Para a abertura do encontro, o gestor escolar fará as considerações do encontro dando foco em esclarecer os objetivos e função da educação (em tempo) integral. E, principalmente explicará como serão desenvolvidas as ações do programa (de tempo) integral aos estudantes, naquele ano escolar. Nessa perspectiva, o gestor deve exercer um papel fundamental no desenvolvimento de ações que visam à melhoria do processo ensino-aprendizagem capaz de promover por meio de uma gestão democrática e participativa um ambiente favorável para a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, melhorias no desempenho global da instituição.

Dessa maneira, o gestor deve atuar como líder e articulador no modelo de gestão democrática e participativa, no sentido de orientar todas as ações e projetos direcionados para a escola, a fim de melhorar a qualidade de ensino, assegurando o sucesso escolar. Desta maneira, cabe ao gestor exercer uma liderança capaz de estimular a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar, a fim de constituir um ambiente positivo, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento objetivando sempre a qualidade de ensino.

Como o objetivo é orientar e esclarecer todas as dúvidas da comunidade escolar, após a explanação pela gestão da escola, os pais e responsáveis e todos os participantes presentes terão oportunidades para esclarecerem suas dúvidas. Dessa forma, durante a reunião serão disponibilizados papel e caneta para que os pais possam anotar suas dúvidas e direcioná-las a equipe pedagógica. Deixar os participantes livres para sanarem suas dúvidas é muito importante, pois sabemos quão difícil é a comunidade escolar procurar a gestão escolar para sanar dúvidas, principalmente de natureza pedagógica, durante o ano letivo. A intenção deste encontro não é apenas informar, e sim, orientar o que será ofertado neste horário estendido bem como a importância deste tempo a mais do estudante na escola. Os

pais e ou responsáveis podem vir à escola para esclarecer dúvidas que ainda permaneceram e ou que por ventura vir a surgir durante o desenvolvimento das atividades do programa de educação (em tempo) integral. A fim de intervir nessa realidade, esta pesquisa sugere que os gestores e equipes escolares promovam junto aos pais e responsáveis, pelo menos, um evento anual de mobilização e orientação. O Quadro 18, a seguir, apresenta esta proposta de ação sinteticamente usando a ferramenta 5W2H:

Quadro 17 – Proposição I – Reunião com a comunidade escolar

What (o que será feito?)	Why (qual a importância?)	Who (quem será responsável?)	Where (Onde ocorrerá?)	When (Quando ocorrerá?)	How (Como será?)	How Much (Quanto custará?)
Divulgar e orientar a comunidade escolar acerca da oferta da educação (em tempo) integral que a escola irá oferecer, no início do ano letivo.	Há necessidade de discutir com a comunidade escolar sobre a oferta da educação (em tempo) integral aos estudantes. Esclarecer junto à comunidade escolar o que será ofertado aos estudantes e reforçar a importância da proposta curricular da educação integral. Integrar os Pais e ou responsáveis no processo de implementação do programa de educação (em tempo) integral. Com	Gestores e Supervisores escolares.	Nas escolas.	No início do ano letivo.	Será organizado uma reunião para divulgar e orientar a comunidade escolar sobre a oferta do regime de tempo integral. A reunião será no formato de um grande encontro da escola e comunidade escolar. Participarão deste momento toda equipe escolar, porém, a gestão é quem conduzirá o encontro. Serão apresentados o que é a proposta de educação (em tempo) integral e as atividades (oficinas) de	Para a execução das atividades ficará a cargo da escola custear a reprodução do material impresso (panfletos e bilhetes) além dos outros gastos que se fizerem necessários, tais como o lanche que será servido aos presentes. A escola lançará mão dos seus próprios recursos,

	isso, estreitar as relações entre escola e comunidade escolar.				forma bem atrativa (apresentação slides) aos presentes.	tais como capital e custeio.
--	--	--	--	--	---	------------------------------

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

3.2 PROPOSIÇÃO 2 - ORGANIZAR UM GRUPO DE ESTUDO COM ENFOQUE NA PARTICIPAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES

De acordo com o calendário letivo, antes do início das aulas, as escolas reservam em torno de três dias dedicados à organização de reuniões e formações com a equipe escolar. Como forma de aprofundar o conhecimento sobre Educação Integral, a equipe técnica da CRE, incluindo os coordenadores dos programas de educação integral, realizará com os gestores escolares e seus vice-diretores, um grupo de estudos e retomadas de conceitos importantes acerca do tema da educação integral. A ideia é assegurar a compreensão e o entendimento sobre o assunto. A equipe trabalhará concepções teóricas que foram destacadas no segundo capítulo baseando-se nas contribuições dos principais teóricos apresentados no texto e estudos acerca dos currículos e da organização de uma proposta curricular de educação (em tempo) integral. Exporão exemplos de matrizes curriculares que têm dado certo e irão orientar, principalmente o grupo a compreender melhor o desenho do programa de suas escolas, bem como a condução da implantação destes programas junto à comunidade escolar.

Para esta ação, a proposta inicial é organizar semestralmente este momento de estudos com os gestores escolares. Este estudo ocorrerá no início e no final do ano letivo. O estudo será organizado pela equipe pedagógica da CRE. Os técnicos farão estes momentos nas próprias escolas e, será proposto um rodízio de escolas-sede de cada encontro, dessa forma, pretende-se ampliar o compromisso dos gestores que além de participarem da reunião, em momentos diferentes, cada um deles serão responsáveis, em algum momento, pelo acolhimento do grupo em sua escola.

A fim de estabelecermos um momento agradável, o ambiente será preparado antecipadamente e, organizado para que os gestores possam sentir-se bem recebidos e, à vontade para compartilhar das experiências que serão tratadas no decorrer dos

estudos. Será disposto na entrada da sala onde acontecerão os estudos, um flipchart com palavras de motivação e encorajamento ao grupo. No ambiente da sala, mesas e cadeiras será disposta em formato de U, toalhas brancas nas mesas para transmitir tranquilidade ao ambiente. Sobre as mesas dos participantes, material impresso (alguns conceitos acerca da temática educação integral e educação (em tempo) integral, concepções teóricas e, textos complementares sobre o tema) caneta, bloco para anotações e, pauta do encontro. A programação para este dia é de oito horas de estudos, sendo que haverá pausas para o almoço e pequenos intervalos para o lanche. O gestor que receberá os demais em sua escola pode ficar responsável em conduzir a parte inicial da reunião em que relatará, por exemplo, como anda a política de educação (em tempo) integral na escola em que ele é gestor, o anfitrião, pode inclusive, apresentar um projeto específico que faz parte desta política como uma forma de troca de experiências e saberes.

Esta proposta englobará a participação dos três gestores escolares e seus vice-diretores, para tanto participarão neste dia, as três escolas que ofertam programas de educação (em tempo) integral. A equipe da CRE irá organizar um cronograma de estudo, uma vez que, para lidar com o tema de educação (em tempo) integral, mais precisamente com o contexto que envolve o tema, é imprescindível a compreensão de termos específicos desta área. O que se pretende é fomentar momentos de estudos e de formação nos quais a equipe gestora se sinta como protagonista no desenvolvimento e aperfeiçoamento na condução das propostas e no desenvolvimento das atividades que permeiam os programas de educação (em tempo) integral, visto que estes são os responsáveis pelos resultados da escola nas atividades ofertadas de educação (em tempo) integral.

Depois de realizados os estudos acerca de conceitos de educação integral e educação (em tempo) integral, tendo como suporte alguns teóricos que discutem o tema, como por exemplo; Cavaliere (2012); Arroyo (2012); Gadotti (2009) entre outros, os gestores trocarão e exporão suas ideias antes e após terem realizado este estudo. O grupo acontecerá sempre por grupo e, este composto pelos gestores das escolas de educação (em tempo) integral.

O objetivo maior é adquirir um conhecimento aprofundado e específico sobre a temática, para tanto, a equipe gestora estabelecerá momentos de retomadas dos conceitos estudados. E, cada um deles utilizará o material (que será disponibilizado a

cada estudo) para a extensão destes conceitos, em momentos de reunião com a equipe escolar, em atendimentos aos estudantes, podemos dizer que estes são momentos em que a equipe gestora irá atuar como multiplicadora do conhecimento adquirido a partir do estudo e reflexão acerca dos conceitos e do tema educação integral.

Este estudo caminha em direção ao que foi observado durante a análise das entrevistas, em que tivemos posicionamentos diferentes frente às concepções do que de fato os gestores entendem como conceito de educação integral e educação (em tempo) integral. O Quadro 19, a seguir, apresenta uma síntese desta proposição a partir da ferramenta 5W2H:

Quadro 18 - Proposição II – Grupo de estudos entre os gestores

What (o que será feito?)	Why (qual a importância?)	Who (quem será responsável?)	Where (Onde ocorrerá?)	When (Quando ocorrerá?)	How (Como será?)	How Much (Quanto custará?)
Organizar grupo de estudos com os gestores escolares e seus vice-diretores acerca do conceito de educação integral versus educação (em tempo) integral.	Fazer com que as equipes gestoras das escolas tenham uma visão mais próxima das políticas de tempo integral e sirvam de disseminadores dos conceitos que envolvem esta política.	Equipe técnica pedagógica CRE, incluindo os coordenadores dos programas de educação integral, além do gestor anfitrião do processo.	Numa das três escolas sempre optando por rodízio, para que todos se envolvam no processo.	Bimestralmente.	Grupos de estudos e discussões envolvendo a equipe gestora das escolas e a equipe técnica pedagógica da CRE.	Para a realização desta ação, a CRE custeará a reprodução do material necessário para o encontro. A escola ficará com os custos do lanche que será oferecido aos participantes. Cada escola que receber o grupo, ficará responsável por servir o grupo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Durante as reuniões, e de acordo com o amadurecimento e envolvimento do grupo, pode-se ampliar o número de atores participantes, como por exemplo, incluir professores que atuam diretamente com esta política e outros que sentirem-se dispostos a participar e contribuir com as discussões. Há, ainda, a possibilidade de convidar atores externos às escolas, mas que possam contribuir com o tema e o debate em torno dele, como por exemplo, professores/pesquisadores da educação em tempo integral que possam realizar palestras ou minicursos de capacitação para os professores. De todo modo, é importante ressaltar que as reuniões do grupo de estudo também devem ser destinadas a exposição não apenas do conhecimento teórico, embora seja importante, mas do mesmo modo, precisa ser um momento voltado a compartilhamento de experiências. Dessa forma, esta proposta integra a necessidade de oportunizar o diálogo entre todos os envolvidos na implementação de programas voltados a educação em tempo integral. Compartilhar experiências, expor dificuldades e indicar propostas e sugestões para aperfeiçoar a prática pedagógica é um dos objetivos da organização do grupo de estudo.

3.3 PROPOSIÇÃO 3: CRIAÇÃO DE UM *SITE* (ESPAÇO VIRTUAL) PARA QUE AS ESCOLAS (DE TEMPO) INTEGRAL DIVULGUEM E COMPARTILHEM AS ATIVIDADES DO COTIDIANO ESCOLAR

A intenção desta etapa é organizar um espaço virtual, isto é, criar um *site* destinado às escolas que ofertam programas de educação (em tempo) integral, em que estas possam compartilhar informações sobre o desenvolvimento de suas atividades no cotidiano escolar. Esta proposta despontou como demanda dos gestores escolares durante a coleta das entrevistas. De acordo com as suas experiências, houve a exposição de interesse quanto a criação de um canal voltado a difusão das experiências vivenciadas a partir da implantação dos programas a comunidade escolar. Ademais, este *site* serviria como uma referência, um suporte para as escolas que desenvolvem políticas de educação (em tempo) integral. Por meio do *site*, seria possível compartilhar as experiências que deram certo e, trocas de aulas atrativas, textos, obras e metodologias diferenciadas que auxiliem na formação plena dos alunos.

Para tanto, a escola divulgará por meio do site, registros de desenvolvimento das atividades que ocorrem no cotidiano escolar, através de fotos das aulas, de relatos dos estudantes e dos trabalhos desenvolvidos pelos professores. Seria um ambiente de troca, podendo inclusive, ser possível pesquisar vídeos e visualizar e baixar matérias de consulta e acesso acerca do tema de educação (em tempo) integral.

A criação do *site* seria no início do ano letivo e, a ideia a princípio, seria o próprio coordenador do laboratório de informática da escola, o responsável por criar e manter o site atualizado. Podendo ele, com o conhecimento e apoio da equipe escolar, compartilhar esta experiência com alguns alunos da escola, com voluntários do grêmio estudantil, caso a escola possua. Até o fechamento do semestre, a orientação escolar ficaria responsável por ir organizando o material tais como; fotos, vídeos, para posterior postagem.

A gestão e a equipe pedagógica ficariam encarregadas de organizar o material, por assunto, realização de eventos, datas e descrição dos conteúdos a serem publicados no *site*. Os professores das escolas de educação (em tempo) integral fariam vídeos baseados em suas áreas de atuação, a fim de divulgarem seus trabalhos e, ao mesmo tempo, compartilhem com outros profissionais interessados no tema.

O objetivo principal da criação do *site* é possibilitar que as escolas que ofertam o regime de educação (em tempo) integral possam trocar experiências e, ao mesmo tempo compartilhá-las. Por meio de imagens, vídeos, relatos de experiências entre os atores escolares, tais como os gestores e professores, é possível, dessa forma, empoderar outras escolas que também oferecem educação integral.

Neste sentido, o *site* pode servir como troca de experiências entre os atores das três escolas participantes e, ao mesmo tempo, como divulgação da proposta de educação (em tempo) integral das escolas já envolvidas no processo. Além disso, o *site* ainda proporciona que responsáveis e comunidade escolar também acessem pela internet as atividades desenvolvidas pelas escolas e pelos seus filhos. Ao sugerirmos que os alunos, conforme dito anteriormente a ideia é que sejam alguns que estão à frente do grêmio escolar, também teriam abertura para participarem da elaboração do site, isso claro, sendo acompanhado e supervisionado pelo coordenador do laboratório de informática da escola, responsável maior pelo site. Neste sentido, os colocamos como protagonistas de seu processo de ensino-aprendizagem e

entendemos que isso amplia o domínio de atividades envolvendo produção de textos e imagens, garantindo a estes alunos serem também autores de relatos e trazendo o olhar deles para esta política.

O Quadro 20, a seguir, apresenta a síntese desta proposição a partir da ferramenta 5W2H:

Quadro 19 - Proposição 3 – Criação de um site

What (o que será feito?)	Why (qual a importância?)	Who (quem será responsável?)	Where (Onde ocorrerá?)	When (Quando ocorrerá?)	How (Como será?)	How Much (Quanto custará?)
Criação de um site (espaço virtual) para que as escolas (de tempo) integral divulguem e compartilhem as atividades do cotidiano escolar.	Ser um meio de divulgação das atividades realizadas e ao mesmo tempo propor aos alunos um maior envolvimento com a política.	Professor coordenador do laboratório de informática, gestão escolar e, ficará aberto o convite aos alunos que participam à frente do grêmio estudantil.	Nas escolas.	semestralmente	Durante o ano letivo, a equipe escolar divulgará por meio de mídia eletrônica, o desenvolvimento das atividades que ocorreram na escola naquele período.	Para esta ação a escola ficará com os custos eventuais da manutenção, caso haja, para o desenvolvimento do site durante o ano letivo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

3.4 PROPOSIÇÃO 4: FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES

Propomos, nesta seção uma formação com os professores acerca do conceito de educação integral x educação (em tempo) integral; concepções frente a uma relação voltada para o trabalho e compreensão no que diz respeito ao tempo, espaço e currículo da educação integral.

Entendemos que esta última ação deva ser organizada pelos diretores e vice-diretores escolares, que objetivam estimular a equipe de docente, potencializando as ações propostas dentro de cada desenho dos programas de educação (em tempo) integral. O PAE foi pensado seguindo uma sequência de ações a serem

desenvolvidas, por isso, primeiro acontece a formação dos gestores com a equipe da CRE e, após esta ter sido realizada, os gestores organizarão com sua equipe de docentes. A ideia pensada para esta ação é que os gestores desenvolvam junto aos professores, um aprofundamento com relação ao conceito de educação integral e, educação (em tempo) integral. A proposta da formação é que a direção e vice-direção elenquem os temas a serem trabalhados na formação. Deve-se, para esta formação, priorizar aqueles temas que equipe gestora entenda que os professores demonstrem maiores dificuldades de entendimento. Ao final da formação, serão apresentadas uma mostra de boas práticas de escolas que atendem no regime de educação (em tempo) integral.

Entendemos que esta proposição está diretamente ligada às demais, porém, mais intrinsecamente articulada com a Proposição 2, que indica a formação do grupo de estudos da equipe gestora das três escolas que desenvolvem as políticas educação (em tempo) integral no Município de Cacoal. Os gestores terão um importante papel de disseminar a aprendizagem do grupo de estudos nas reuniões com os professores de cada escola e, ao mesmo tempo, as dificuldades e os descaminhos dos professores e da implementação da política em suas escolas deve ser discutido e compartilhado no grupo de estudos para dar subsídios e fortalecer o conhecimento dos gestores para que eles possam conduzir as reuniões com os professores em suas escolas de maneira a consolidar as ações e as propostas desenvolvidas no cotidiano de cada escola.

Dessa forma, as demandas de pautas para estas reuniões acontecerão na vivência dos gestores com os professores de suas escolas e na vivência deles com o grupo de estudos de seus pares, no caso os outros gestores das escolas de educação (em tempo) integral. A partir da reunião com os professores, os gestores podem, inclusive, perceber aqueles que teriam perfil para fazer parte de do grupo de estudos de gestores, na perspectiva de ampliá-lo e amadurecer as discussões.

A partir do fortalecimento destas reuniões, é possível inclusive, que o gestor de uma escola seja convidado a levar a experiência de sua escola para a escola de seu colega, estabelecendo uma troca e compartilhamento de experiências. As experiências exitosas de uma escola, pode ser, também, apresentada nestas reuniões por professores das outras escolas, estabelecendo, dessa forma, um laço maior entre os atores envolvidos com uma mesma política pública e isso só vem a fortalecer as

ações e desenvolvimento da educação (em tempo) Integral no Município. O Quadro 21, exposto adiante, apresenta uma síntese da proposição 4 a partir do uso da ferramenta 5W2H:

Quadro 20 - Proposição 4: Formação de Professores

What (o que será feito?)	Why (qual a importância?)	Who (quem será responsável?)	Where (Onde ocorrerá?)	When (Quando ocorrerá?)	How (Como será?)	How Much (Quanto custará?)
Formação com os professores acerca do conceito de educação integral x educação (em tempo) integral; concepções frente a uma relação voltada para o trabalho e compreensão no que diz respeito ao tempo, espaço e currículo da educação integral.	É notória a necessidade de formação e orientação com relação ao que se pretende trabalhar tendo como premissa da educação (em tempo) integral, a organização do espaço, tempo e currículo da educação (em tempo) integral. Esta ação oportunizará aos gestores compartilhar com os docentes o que eles conhecem, compreendem e esperam e, o que vivenciaram nas formações	Equipe gestora das escolas.	Nas escolas	Ao final de cada semestre letivo, por dois dias consecutivos.	Será realizada uma formação com os professores que atuam na educação (em tempo) integral. A formação será ofertada pela direção e vice-direção da escola. Será apresentada uma mostra de boas práticas de escolas que atendem no regime de educação (em tempo) integral.	A escola será responsável pelos custos do material impresso e pelo lanche disponibilizado aos participantes, utilizando para tal situação os recursos próprios e disponíveis para cada situação.

	anteriores pelos estudos organizados pela CRE.					
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Entendemos que estas ações trarão uma maior perspectiva de entrelaçamento entre os atores envolvidos na política de educação (em tempo) integral do Município de Cacoal, porém elas só funcionarão, de fato, se os atores envolvidos sentirem-se participantes do processo tanto os ligados à formação e divulgação das políticas quanto àqueles que tratam da atuação de cada um nesta política, e para isso será necessário que estes atores percebam a importância desta política para a qualidade da educação e para a vida dos alunos atendidos. Que percebam a educação (em tempo) integral como parte integrante da formação do aluno e cada vez menos seja destacada a função assistencialista, que ela ainda assume para alguns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises produzidas, foi possível compreendermos as principais dificuldades para a implementação dos programas de educação (em tempo) integral que é o objeto deste estudo. Implica em dizer que as dificuldades perpassam desde as dificuldades de infraestrutura adequada das escolas para receber estes programas, até a falta, por vezes, de compreensão dos conceitos da proposta do programa implementado, ou seja, entender de fato do que se trata determinada política pública.

Certamente, a educação (em tempo) integral insere-se na agenda governamental, tornando-se uma política pública com vistas à garantia do direito social à educação. Logo, a garantia deste direito está relacionada à efetiva implementação desta política no contexto escolar. Neste sentido, mediante a realização deste estudo de caso, podemos perceber que as políticas de educação (em tempo) integral implementadas nos estados e municípios brasileiros, muitas vezes, nascem a partir de duas concepções: a primeira delas, assistencialista, como uma forma de garantir que o aluno fique mais tempo na escola para que os pais possam trabalhar, e a segunda, mais voltados à formação cidadã e para garantir uma educação pública de qualidade.

No estudo dos três programas pesquisados é visível tanto pelos documentos analisados, quanto pelo relato das gestoras, que o modelo de programa de educação (em tempo) integral, em que houve maior apoio da equipe de implantação, isto tanto da esfera estadual (Seduc) quanto local (CRE), teve sua maior aceitação da comunidade a que atende, neste sentido, a partir das concepções defendidas pelos gestores a forma da condução dos trabalhos dos três programas foi bastante diferente.

Dos programas analisados, a vertente dominante de cada um deles fica claro quando relacionamos tanto a forma da oferta quanto a avaliação, principalmente a perspectiva do gestor sobre a condução no desenvolvimento dos programas. Logo, do que foi analisado e observado nesta pesquisa, os três programas; Guaporé de Educação Integral, Integrar e Escola do Novo Tempo, foi possível identificar dois tipos de vertentes.

O primeiro e o segundo programas carregam uma vertente que amplia o tempo de permanência dos alunos na escola, tendo o foco voltado mais para as questões de investimentos e na infraestrutura da escola. Este tempo estendido dos estudantes é

ofertado de uma maneira não muito organizada, sem uma sistematização de fato, do que fazer neste tempo a mais que o estudante permanece na escola. No Guaporé, inclusive, há no relato da gestora uma preocupação maior que o programa atenda ao seu objetivo que é o de “tirar” literalmente os meninos da rua. Isso implica em dizer que ele funciona de forma assistencialista. Não há clareza no Guaporé que há um trabalho voltado para a formação integral do estudante.

No que diz respeito ao Integrar, o programa destoa dos demais já por não atender todos os estudantes matriculados, logo, ele alcança um público exclusivo que no caso deste ano de 2018 são os alunos da 3ª série do Ensino Médio. O foco do programa é preparar o aluno para as avaliações externas, neste caso, aulas em formatos de “aulões” que servem como preparatório para o Enem.

E, por último, o Novo Tempo que difere dos demais, no sentido de além do horário estendido ofertado aos estudantes, é organizado um currículo com material específico, voltado para a construção do Projeto de Vida do aluno. O modelo do Programa, segundo a gestora, prepara o aluno para uma educação integral e integradora. A gestora fala inclusive da premissa maior do Programa que é desenvolver o protagonismo educacional na vida destes estudantes. O Programa trabalha com a formação do indivíduo. Há uma sistemática no atendimento e, um acompanhamento e direcionamento lógicos das atividades, em que a equipe escolar consegue programar as ações futuras, bem como acompanhar e avaliar de forma organizada os passos para o desenvolvimento do Programa na escola.

Outra percepção notória foi que onde o programa é tido como uma oferta assistencialista, os desafios para a implementação são bem maiores. Acredito que, em alguns casos, por pura falta de compreensão por parte do gestor em conhecer e relacionar a diferença entre educação integral para educação (em tempo) integral.

Nossa pesquisa de campo evidenciou estas duas concepções, mesmo entre os atores públicos que lidam diretamente com esta política, ainda existem aqueles que defendem a primeira concepção, mesmo sendo ela uma visão estreita do que se espera de uma educação (em tempo) integral.

Foi possível constatar que há uma dificuldade das gestoras escolares em compreender que as concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral são complementares. Assim, é necessário e importante mobilizar ações concretas com a intenção de que a educação em tempo integral se torne um veículo

para uma formação humana com capacidade de formar cidadãos de forma integral e integradora para girem na sociedade.

Diante desse contexto, momentos de estudos e reflexões com os gestores, professores, comunidade escolar a fim de que eles possam compreender melhor tanto os conceitos quanto os objetivos que se espera a partir de uma implementação de programa de educação (em tempo) integral são necessários e urgentes. Nossas proposições no Plano de Ação Educacional caminham nesta perspectiva: Fazer com que o discurso da educação (em tempo) integral seja para ampliar o conceito de educação que temos hoje, buscando a realização de uma educação para a vida, para a diversidade e para a construção da cidadania, uma educação de qualidade e plena. Para isso, o caminho é sempre o estudo, a formação e a reflexão, além da divulgação de boas práticas educacionais.

Acreditamos que as trocas de experiências, as conversas, as formações, as reuniões e o debate em torno da educação (em tempo) integral irão contribuir para que os atores diretamente relacionados ao assunto entendam que apesar de uma infraestrutura precária para um trabalho emancipador, com boas ideias, um grupo trabalhando conjuntamente e com concepções e práticas próximas, é possível fazer a diferença no cotidiano escolar do aluno e torná-lo responsável e protagonista do seu processo educacional.

Entendemos que desenvolver esta pesquisa de campo num ambiente que nos parecia tão familiar, mas com um novo olhar, o olhar da pesquisadora, trouxe para a autora deste trabalho novas possibilidades de entendimento da política analisada, fiz-nos perceber, inclusive, outros olhares e pontos de vista e, certamente, já mudaram a maneira de olhar esta política e sua implementação nas escolas pesquisadas e com os atores envolvidos. Dessa forma, colocar este Plano de Ação Educacional em prática é também abrir-se para novas possibilidades de interpretação e organização da política estudada.

Os resultados encontrados na pesquisa de campo confirmam que para a implementação de uma política pública acontecer da maneira mais próxima do contexto de formulação desta política, é preciso que os atores envolvidos tenham conhecimento dela e a entendam numa mesma concepção dos formuladores da política. Neste sentido, do contrário, ela poderá sofrer distorções, as propostas

pensadas para serem colocadas em prática na jurisdição da CRE de Cacoal, em que esta pesquisa foi desenvolvida levam isso em consideração.

Falando acerca do caminho percorrido até aqui, podemos destacar que uma das ações do PAE, a de formação de grupo de estudos aos gestores, virá ao encontro da necessidade dos gestores que estão à frente dos programas implementados em suas escolas. Pois esta ação fará que compreendam melhor sobre políticas públicas e políticas públicas de educação integral. Portanto, na fala dos gestores escolares pesquisados, no caso específico do programa Guaporé de Educação Integral é notória a falta de conhecimento, por parte da gestora sobre a temática de educação integral.

Ela demonstra dificuldade em falar do próprio desenho do programa implementado em sua escola. A gestora, não relaciona a sistematização do programa na escola, com as matrizes de atendimento, por exemplo. Ela fala das oficinas, porém, de forma solta, desordenada. Já no caso da gestora do programa Integrar, compreende que o programa em sua escola, não tenha um viés de educação integral, e sim que o tempo o mais oferecido aos estudantes, carrega uma finalidade maior que é a preparação para as avaliações externas. No caso do Integrar, a preparação é voltada para o Enem. A gestora até relata que a carga horária ofertada aos alunos, para alguns pais, era vantajosa, pois os alunos estariam mais preparados para o vestibular.

Já para a situação da gestora do programa Novo Tempo, sempre em sua fala ela evidencia a questão da formação do indivíduo, da preparação para a vida, de que os professores acompanham o projeto de vida dos estudantes. A gestora de maneira muito firme elenca a sistematização do programa e não demonstra dificuldade em dizer a finalidade do programa e nem o que a escola está fazendo para atingir os objetivos do desenho do programa. Demonstrou conhecer as diretrizes, pois fala das disciplinas, das eletivas ofertadas, dos horários e, principalmente do acompanhamento ao qual a equipe escolar tem realizado dentro e fora da escola.

O que se denota é que dos três programas analisados, o Guaporé de Educação Integral era para ser o mais estruturado, em todos os sentidos, por ser o mais antigo em termos de implementação no município de Cacoal. Mas não o é.

Pelo contrário, na análise dos documentos e pela fala da gestora, ele é o que carrega maior dificuldade para desenvolver suas ações de implementação. Estas dificuldades vão desde as fragilidades do gestor e equipe escolar, para compreender

a proposta, até a falta de infraestrutura da escola para desenvolver as atividades constantes no programa.

Relevante dizer aqui ainda, que em termos de análise geral desta pesquisa, tanto a Seduc/RO quanto a CRE não atuam de forma sistemática e organizada no que diz respeito ao acompanhamento e avaliação destes dos programas implementados nas escolas. Isto fica mais evidenciado ainda quando falamos dos programas Guaporé de Educação Integral e o Integrar. Não há agenda de formação e nem sequência das ações dos órgãos implementadores. Já para o programa Novo Tempo, devido a parceria estabelecida entre a Seduc/RO e outras instituições relacionadas a implementação, este mantém uma agenda organizada de acompanhamento, formação e avaliação junto a escola e equipe escolar. Tudo isso, reforça a questão da importância das políticas públicas serem esclarecidas, orientadas e acompanhadas pelos seus implementadores junto às escolas. Não deixando de ressaltar aqui ainda, que o gestor escolar precisa atuar de forma responsável e eficaz, uma vez que o direcionamento destes programas estão, a partir do momento que foi implementado na escola, sobre sua responsabilidade. Logo, é papel dele, explorar tudo sobre o programa implantado, analisá-lo e, verificar a melhor maneira de se colocar em prática, de acordo com o desenho do mesmo. Conhecer, compreender e organizar a implementação do programa na escola é responsabilidade do gestor escolar.

Entendemos, ainda, que o assunto não se esgota com esta dissertação, mas foi importante este momento de pesquisa e escrita para novamente poder analisar, com certo distanciamento, nossa prática profissional e propor mudanças, a partir da pesquisa de campo, talvez seja este o grande mérito de um mestrado profissional: poder transformar nossa prática a partir de uma análise baseada em pesquisas teóricas e de campo. A evidência desta transformação é ao compararmos o olhar para o antes, durante e depois da temática deste trabalho, a partir das experiências de leituras e estudos durante o período do mestrado.

A partir do momento que a pesquisadora passou a compreender de forma mais aprofundada a própria política pública em si, e, neste caso, a política de educação integral, houve maior reflexão antes de qualquer tomada de decisão com relação ao trabalho na CRE e até rever conceitos com relação ao tema. Uma vez que a forma de conduzir até uma simples reunião com os gestores, os trabalhos junto aos colegas da

CRE, que acompanham os programas de educação (em tempo) integral, tudo isso se tornaram mais significativos e responsivos com relação a minha prática.

Esperamos que esta pesquisa tenha sido apenas o primeiro passo para as reflexões mais aprofundadas acerca dos programas de educação (em tempo) integral implementados na Rede Estadual de Rondônia. Visto que, após mais alguns anos, quando os programas, principalmente o Integrar e o Novo Tempo, tiverem mais consolidados, que possamos realizar outros estudos comparativos com base nos das avaliações internas e externas, além de outros indicadores da escola. Pois assim, poderemos ampliar análise e, que ela sirva de parâmetros relacionadas às decisões futuras, possibilitando atingir as metas municipais e nacionais da educação integral.

Este estudo mostrou que, apesar dos programas implementados tentarem (sobre a ótica dos gestores) cada um à sua maneira inovarem na direção das políticas de educação (em tempo) integral, ainda não há uma mudança visível e pontual nas instituições onde os programas foram implementados.

Acreditamos que os atores implementadores busquem os caminhos para esta inovação, porém, são necessários os esforços de todos os organismos envolvidos no processo, somarem esforços continuamente para uma melhor qualidade do ensino nas escolas públicas.

Importante, por fim, considerar que os implementadores acompanhem o desenvolvimento das políticas públicas, principalmente no tocante as políticas de educação integral, pois assim, estes possam com base em seus trabalhos no cotidiano das escolas, considerando o desenho da política implementada em suas unidades escolares, se estas terão continuidade e, se as mesmas estão atingindo os seus objetivos e finalidades junto ao seu público alvo.

REFERÊNCIAS

A ESCOLA tem que se integrar com uma pluralidade de forças para dar conta da educação integral. Entrevistador: João Marinho. Entrevistado: Miguel Arroyo. São Paulo: Educação & Participação, 2015. Disponível em:

<<https://.org.br/acontece/miguel-arroyo-a-escola-tem-que-se-integrar-com-umapluralidade-de-forcas-para-dar-conta-da-educacao-integral/>>. educacaoeparticipacao
Acesso em: 19 nov. 2018.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

AZEVEDO, F. et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

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

BEHR, A.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, mai./ago. 2008.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 ago. 2017.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC; Secad, 2009a. v. 1. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010a.

_____. Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 jul. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC; SEB, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CEB nº 5/2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jan. 2012b. Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192>

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: MEC; SEB, 2013. (Série Mais Educação).

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação, n. 125).

_____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 2016^a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educpdf/file>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação Documento Orientador – Adesão - Versão I**. Brasília: MEC; SEB, 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/50041-programa-novo-mais-educacao-documento-orientador-out2016-pdf/file>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2016c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília 11 out. 2016d. n. 196, seção 1, p. 23. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2016e. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. Proposta de emenda à constituição nº 241-a, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 set. 2016f. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741&filename=Tramitacao-PEC+241/2016>. Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 - PEC do teto dos gastos públicos**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016G. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 fev. 2017b. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jun. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emptipdf/file>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. Resolução nº 16, de 7 de dezembro de 2017c. **Anexo II: Manual de execução financeira do programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral**. **Diário Oficial da União**, Brasília. 2017c. Disponível em:

<<https://www.fnde.gov.br/relatorios/relatorios-de-gestao/category/99-legislacao?download=12249:resolu%C3%A7%C3%B5es-2017&start=30>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

IBGE. **Cacoal – Panorama**. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/cacoal/panorama>>. Acesso em: 09 set. 2017.

CAVALIERE, A. M. C. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. C.; COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação Integral e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

_____.; COELHO, L. M. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.

_____. Educação Integral. In: OLIVEIRA, D. A. et al. (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD ROM.

_____. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./ dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330es-35-129-01205.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; PINHEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

COELHO, J. S. Cidades educadoras. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=88> Acesso em: 20 fev. 2019.

COELHO, L. M. C. C. **Escola Pública de Horário Integral**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 15, p. 53-59, 1997.

_____. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>.

Acesso em: 21 abr. 2017.

_____.; HORA, D. M. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-estudos**, Campo Grande, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.serieestudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/202/89>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CONDÉ, E. S. **Política**: Aprendendo a leitura dos sinais. Juiz de Fora: ed. UFJF, 2011. v. 1. (Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública).
_____. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

CORTES na educação: Governo Temer acaba com programa Mais Educação. **Esquerda Diário**, [s. l.], Edição do dia, Seção Educação, 06 set. 2016. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Governo-Temer-acaba-com-programa-Mais-Educacao>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. D. (Org.). **Anuário brasileiro da educação básica 2016**. [S.l.]: Todos pela Educação; Moderna. 2016. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anuario-brasileiro-daeducacao-basica-2016>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

CUNHA, C. G. S. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2006. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper29.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 119-134, 2002.

ESCOLA A. **Relatório das ações do projeto Guaporé de educação integral em Rondônia encaminhado a CRE**. Cacoal: [s. n.], 2017a. (Documento interno).

_____. **Projeto político pedagógico**. Cacoal/RO: [s.: n.], 2017.

FRUTUOSO, C. **As políticas de educação integral em Ariquemes- Rondônia: uma análise do projeto Burareiro de educação integral e do programa mais educação**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

FERREIRA, C. M. P. S. **Escola em tempo integral: Possível solução ou mito na busca da qualidade?** 2007. 149f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**,

Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr./jun. 2017. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: Inovações e processos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOVERNO DO BRASIL. **Entenda o Novo Ensino Médio**. 2016. Disponível em:
<<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/entenda-o-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação, Proteção Social e muitos Espaços para Aprender. In: CENPEC (Org.). **Muitos Lugares para Aprender**. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social; Unicef, 2003, p. 31-45.

_____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 65-81, 2009. Disponível em:
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2221/2188>>. Acesso em: 20 set. de 2017.

INSTITUTO NATURA. **Relatório 2016 do Instituto Natura**. 2016. Disponível em:
<<http://www.institutonatura.org.br/inrelatorio2016/>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

_____. **Análise dos modelos de Escola em Tempo Integral de Pernambuco**. 2017. Disponível em:
<www.institutonatura.org.br/wpcontent/uploads/2017/04/Estudo-Escola-em-Tempo-Integral.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

ICE [INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO]. **Tecnologia de Gestão Educacional: Princípios e Conceitos, Planejamento e Operacionalização**. 1. ed. [s. l.]: ICE, 2008. Disponível em:
<<http://paraiba.pb.gov.br/pdfs/Caderno%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Completo.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. **Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo**. 2015. [s. l.]: ICE, 2015. Disponível em:
<<http://www.mt.gov.br/documents/21013/135265/5-MP+PRATICAS+EDUCATIVAS/9b761754-438b-41b2-8745-08a86a866965>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. **Tecnologia de Gestão Educacional: Princípios e Conceitos, Planejamento e Operacionalização**. 2. ed. [s. l.]: ICE, 2016. Disponível em:
<<http://www.arcoverde.pe.gov.br/zaap/kcfinder/upload/files/arquivos/processoseletivo/8-mg-tecnologia-de-gestao-educacional.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. **Livreto institucional**. 2017. Disponível em:
<http://icebrasil.org.br/wpcontent/uploads/2017/05/Livreto_Digital_Institucional.pdf>.
Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. **Parceiros**. 2018. Disponível em:
<<http://icebrasil.org.br/parceirosestrategicos/>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

LOTTA, G. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (Org.).

Implementação de Políticas Públicas: Teoria e Prática. Belo Horizonte: Ed. PUCMINAS, 2012. p. 20-49.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, Brasília. v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em:
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/243>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

LECLERC, G. F. L; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, set. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602012000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 nov. 2018.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M.; RANUCCI, A. M. C. A escola dos sonhos: projeto burareiro de educação integral. In: MACIEL, A. C. et al (Org.). **Gestão da Educação Integral Politécnica: uma proposta para o Brasil**. 1. ed. Porto Velho: EDUFRO, 2013. v. 1. p. 43-63.

_____.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 473-488, jun. 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

MARIZ, R. Falta de recursos freia ensino integral, aponta estudo. **O Globo**, Educação, 21 dez. 2015. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/falta-derecursos-freia-ensino-integral-aponta-estudo-18340802>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 289-300, 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200007>. Acesso em: 19 nov. 2018.

MATTOS, G. F. F. **As artes de saber-fazer em uma escola de educação em**

tempo integral. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Tese-vers%C3%A3o-final.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

MESQUITA, A. C. M. **EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL**: Um estudo de caso na Escola Classe 01 do Paranoá, Distrito Federal. 2013. 94f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6177/1/2013_AnneCarolineMacielMesquita.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

MIGUELANDO. **5W2H**. s/d. Disponível em: <<http://www.miguelando.com/consultoriaonline/5w2h>>. Acesso em: 22 out. 2018.

MOLL, J. A Cidade Educadora como Possibilidade: Apontamentos. In: CONZATTI, M.; FLORES, M. L. R.; TOLEDO, L. (Org.). **Cidade Educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-46.

_____. Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI. In: SCOCUGLIA, A. (Org.). Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos, 1., 2007, Gravataí. **Anais...** Gravataí: SMED, 2007. p.139-148.

_____. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação Integral? **Salto para o futuro**, ano 18, boletim. 13, p. 11-16, ago. 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. Escola de tempo integral. In OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L.V. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=408>>. Acesso em: 05 set. 2017.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-143.

MONTEIRO, A. M. CIEP - Escola de formação de professores. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2219/2186>>. Acesso

em: 17 jul. 2016.

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

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2225/2192>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

OBSERVATÓRIO PNE. **Meta 6 – educação Integral**. 2017. Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral/indicadores>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral? **Revista contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 21-38, 2014.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, v. 4, n. 4, p.129-148, mai. 2008. Disponível em:

<<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RONDÔNIA. **Projeto Guaporé de Educação Integral – 2013**. Porto Velho: Seduc: 2013.

_____. **Portaria nº 236, de 03 de fevereiro de 2014**. Dispõe sobre a operacionalização do Projeto Guaporé de Educação Integral nas escolas da rede pública estadual de ensino de Rondônia. Porto Velho: Seduc/RO, 2014.

_____. Lei nº 3.696, de 22 de dezembro de 2015. Institui o Programa de Apoio Financeiro da Secretaria de Estado da Educação - PROAFI/CRE, destinado às unidades regionais de atuação intermediária e colegiada do Sistema Estadual de Ensino de Rondônia, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 2015a. Disponível em:

<<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/L4216.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. Lei nº 3565, de 03 de julho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação de Rondônia. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 03 jul. 2015b. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/livros/files/l3565.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. Portaria nº 4563/2015. Estabelece normas para regulamentar e orientar ações pedagógicas no âmbito das escolas públicas estaduais e dá outras. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 03 jul. 2015c providências. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B5OPQkdSoL6ubVR6M3FNdXIOTXc/view>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. Lei nº 3.839, de 27 de junho de 2016. Institui o Projeto Ensino Médio Integrar no âmbito da secretaria de estado da educação e dá outras providências.

Diário Oficial do Estado de Rondônia, Porto Velho, 2016a.

_____. Implanta o Projeto Ensino Médio Integrar, em tempo integral, em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, no período diurno, e dá outras providências.

Diário Oficial do Estado de Rondônia, Porto Velho, 2016b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/141421630/doero-24-03-2017-pg-148?ref=topic_feed>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. **Memorando Circular nº 400**. Orientação referentes à Revitalização e Funcionamento do Projeto Guaporé em 2017. Porto Velho: SEDUC, 2017a.

_____. Portaria nº 444/2017. Regulamenta a operacionalização do Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia em escolas da rede pública estadual de ensino fundamental e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 16 nov. 2017b.

_____. **Histórico dos Projetos de Educação Integral**. Cacoal: Seduc, Subgerência de Educação Integral, Programas e Projetos, 2017c. (Documento Interno).

_____. **Memorando Circular nº 221, de 19 de abril de 2017**. Orientações referentes a Revitalização e Funcionamento do Projeto Guaporé em 2017. Porto Velho: Sei/Geb/Dge/Gab/Seduc, 2017d.

_____. Lei Complementar nº 940, de 10 de outubro de 2017. Institui o Programa Escola Novo Tempo, no âmbito do Estado de Rondônia, vinculado à SEDUC e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 10 abr. 2017e. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/LC940.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. **3º Ciclo Acompanhamento Formativo do Programa Escola Novo Tempo acontece dia 12**. Porto Velho: Seduc, 01 set. 2017f. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/3o-ciclo-acompanhamento-formativo-do-programaescola-novo-tempo-acontece-dia-12/>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. Termo de cooperação técnica nº 05, de 08 de agosto de 2017. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 2017g.

_____. **Ofício nº 201/2018**. Encaminha Parecer e Resolução, aprova o Projeto de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo. Porto Velho: CEE/RO, 2018a.

_____. Resolução nº 1.228, de 12 de março de 2018. Aprova o Projeto Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo, da Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 21 mar. 2018b. Disponível em: <<https://www.escavador.com/diarios/632049/DOERO/P/2018-03-21?page=51>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

_____. **Mapa de distribuição das coordenadorias Regionais de**

Educação/CRE's. s/d. Disponível em:

<<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/component/content/category/15-acessos-uteis.html>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____. **Pacto pela aprendizagem.** s/d. Disponível em:

<pactopelaaprendizagem.seduc.ro.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2018.

SILVA, A. P. G. **Educação integral:** uma experiência na Escola Classe 05 do Cruzeiro - DF. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. [Texto original publicado em 1957].

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017.** 2017.

Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

VARELLA, F. Y. O. G. Número de crianças em educação integral cai 46%. **Época,** Educação, 16 fev. 2017. Disponível em:

<[https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/02/numero-de-criancas-emeducacao-](https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/02/numero-de-criancas-emeducacao-integral-cai-em-46.html)

[integral-cai-em-46.html](https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/02/numero-de-criancas-emeducacao-integral-cai-em-46.html)>. Acesso em: 22 nov. 2018.

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista semiestruturada – Gestor

1. Fale um pouco de sua trajetória e experiência na educação e na Educação Integral.
2. Descreva o seu entendimento sobre educação integral.
3. Você já trabalhava nesta escola antes dela receber o Programa de ETI?
4. Descreva como foi o processo de implementação do programa de ETI em sua escola (organização, atuação dos demais órgãos relacionados à implementação, dúvidas, linguagem)
5. Você sente que a equipe escolar que está ligada ao tempo integral se envolve com esse projeto? Em que medida?
6. Como você avalia a organização do tempo, espaço e currículo da educação integral na sua escola?
7. Quais são as dificuldades para implementar a educação em tempo integral? O que vocês sentem como desafio?
8. Como você avalia os efeitos da implementação do tempo integral para educação?
9. Quais as mudanças enfrentadas pela escola após a implementação do Programa de Educação Integral?
10. Quais foram os motivos da implantação de Ensino Médio Integral na comunidade escolar em que a escola está inserida?

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista semiestruturada – Coordenador da Escola de Tempo Integral (servidor lotado na CRE)

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo trabalha com Educação Integral?
3. Qual o seu ponto de vista com relação a educação integral?
4. Como você avalia a organização do tempo, espaço e currículo da educação integral na sua escola?
5. Quanto à forma que foram conduzidos os trabalhos relacionados à implementação do projeto de ETI, bem como sua operacionalização, o que você considera?
6. Quanto aos espaços da escola que são utilizados para o desenvolvimento das suas atividades de educação em tempo integral? Quais aspectos podemos considerar?
7. Como avalia a sua prática enquanto coordenador da escola de tempo integral?
8. Que avaliação pode ser feita sobre o trabalho realizado pela equipe que compõe a coordenação estadual do projeto, no que se refere à frequência destinada ao acompanhamento às escolas?