



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

**FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM UMA ESCOLA
DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL
NA CIDADE DE FLORIANO/PIAUI**

Glauce Barros Santos Sousa Araújo

Lajeado/RS, dezembro de 2022

Glauce Barros Santos Sousa Araújo

**FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO
DE TEMPO INTEGRAL NA CIDADE DE FLORIANO/PIAUI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do título de Doutora em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Eniz Conceição Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Jane Herber

Lajeado/RS, dezembro de 2022

Glauce Barros Santos Sousa Araujo

**FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO
DE TEMPO INTEGRAL NA CIDADE DE FLORIANO/PIAUI**

A Banca Examinadora abaixo aprova a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, como parte da exigência para obtenção do título de Doutora em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Profa. Dra. Eniz Conceição Oliveira - Orientadora
Universidade do Vale do Taquari- Univates

Profa. Dra. Jane Herber – Coorientadora
Universidade do Vale do Taquari- Univates

Dr. José Claudio Del Pino - Examinador
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Dr. Marcelo Franco Leão – Examinador
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

Dr. Roniere dos Santos Fenner - Examinador
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Dr. Derli Juliano Neuenfeldt - Examinador
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Lajeado/RS, 09 de dezembro de 2022

*Dedico esta Tese aos meus pais **Alberto** e **Isabel**, que sempre mostraram que grandes sonhos e transformações são possíveis acontecer por meio da educação. Ao meu esposo **Silvino** e meu filho **Flávio Silvino**, pelo incentivo e apoio em todos os momentos desta trajetória.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus, por me ajudar a ultrapassar os obstáculos durante o percurso dessa jornada, dando saúde, sabedoria e paciência em meio às dificuldades encontradas durante o curso: “Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém” (Romanos 11:36).

Aos meus pais, Alberto e Isabel, pelo incentivo de sempre, e ao meu irmão Magno, pelo apoio em todos os momentos.

Ao meu esposo Silvino Araújo, que embarcou comigo nesta jornada, incentivando e motivando em todos os momentos, sendo um alicerce e porto seguro em toda a trajetória. Quero que saiba que você é muito especial para mim, e que seu apoio, paciência, resiliência foram essenciais para a concretização dos meus estudos.

Ao meu filho Flávio Silvino, que acompanhou todo o percurso ainda pequeno e, mesmo sem saber ao certo do que se passava, foi forte o suficiente para suportar a minha ausência entre viagens, estudos e momentos introspectivos. Ainda tão pequeno tem o poder gigante de transformar a minha vida para melhor todos os dias.

Aos amigos e colegas de curso, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade, pelas conversas e trocas de experiências, pelos risos e vivências: vocês deixaram marcas e histórias em minha vida.

À querida Professora Doutora Eniz Conceição Oliveira, por ter sido minha orientadora e ter desempenhado tal função com dedicação e amizade. Ter cumprido sua missão de forma ímpar e sem igual. A Senhora foi professora, orientadora, mãe e amiga em todos os momentos de minha vida. Deixou marcas e histórias traçadas em meu coração para sempre, fazendo o meu caminhar mais leve e significativo em todo este processo de formação e desenvolvimento. Obrigada!

À querida Professora Doutora Jane Herber que chegou de forma tão singular e inesperada em minha vida. Minha coorientadora que com seu jeito delicado de falar, com sua percepção e

envolvimento tornou a escrita da tese mais fácil, sendo essencial em todo o percurso. A Senhora chegou na hora certa e no momento certo, como uma luz e um anjo emanados dos céus para mim. Obrigada pelo seu apoio e ajuda em todos os momentos desta trajetória.

Agradecer aos Professores do Curso de Doutorado em Ensino, a todos aqueles os quais tiveram a honra de poder compartilhar seus conhecimentos, para a melhor formação e desenvolvimento dos alunos.

Aos Professores da Banca Examinadora, pelo aceite do convite, pelo interesse e disponibilidade, dispondo de seu tempo e conhecimento para analisar este trabalho.

À comunidade escolar do Centro Estadual de Educação de Tempo Integral (CETI) Fauzer Bucar pelo fornecimento de dados e materiais que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa que possibilitou a realização deste trabalho.

À Universidade do Vale do Taquari (Univates), que foi essencial no meu processo de formação profissional e por tudo o que aprendi ao longo dos anos do curso.

Muito obrigada a todos e a todas!

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1981, p. 4).

RESUMO

O currículo deve ser apontado como um caminho a ser seguido, sendo efetivado nas mais diversas situações, contextos, vivências e interações, deixando de ser um elemento estático e padronizado. Assim, esta Tese tem como objetivo geral analisar a proposta de implementação da flexibilização curricular em uma escola de Ensino Médio de tempo integral na cidade de Floriano/PI, no período de 2017 a 2021, considerando as vivências encontradas por gestores, professores e alunos quanto à sua efetivação. Trata-se de pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, que usou técnica documental, bibliográfica e estudo de caso, sendo que para a análise de dados foi utilizada a análise textual discursiva. Os participantes da pesquisa foram 14, sendo eles dois gestores, um diretor e um coordenador pedagógico e oito alunos. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado no formulário *google forms* docs, bem como análise documental. Para a análise de dados foi utilizada a análise textual discursiva, da qual emergiram cinco categorias: Planejamento escolar: impressões na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral CETI Fauzer Bucar; Currículo: promovendo atividades interdisciplinares e de iniciação científica; Flexibilização curricular: potencializando o projeto de vida e protagonismo dos alunos; Tempos e espaços escolares: contribuindo na melhor formação e desenvolvimento dos alunos; Pedagogia da presença: Percepções quanto à evasão escolar e resultados dos alunos. Como resultado da pesquisa foi verificado que o currículo do Centro Estadual de Tempo integral é desenvolvido na perspectiva integrada e interdisciplinar, com a integração de atividades diversificadas no contraturno como: música, dança, dramatizações, atividades culturais, sociais e esportivas, proporcionando aos alunos saberes no âmbito da investigação científica, na pesquisa, nas interações com a sociedade e cultura local, fomentando neles a socialização, a participação e o protagonismo juvenil. Com a ampliação da permanência nas escolas de tempo integral, os professores têm a possibilidade de dedicarem mais tempo aos planejamentos e atividades em prol da melhoria do processo de aprendizagem dos alunos, favorecendo, assim, a interação, participação e envolvimento de todos no processo educacional. Notou-se também que a pedagogia da presença permite a construção do diálogo, das interações e o fortalecimento dos vínculos, possibilitando a permanência dos alunos na escola, contribuindo na redução da evasão escolar e no prosseguimento dos estudos. Considera-se que o CETI Fauzer Bucar tem implementado ações de flexibilizações em seus currículos com o desenvolvimento de atividades nas mais diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, dinâmico e inovador, tornando-se uma escola modelo para as demais escolas, não necessitando formatações em sua configuração, trabalhando com a ampliação da jornada escolar, no construto de aprendizagens ativas, diversificadas e autônomas desenvolvidas nos mais diversos espaços de aprendizagens, de forma integrada e socializada, o que permite aos alunos alcançarem o protagonismo juvenil e a melhoria na construção de seus conhecimentos.

Palavras-chave: currículo; escola de tempo integral; flexibilização; práticas escolares.

ABSTRACT

The curriculum must be pointed as a way to be followed, being effective in the most diverse situations, contexts, experiences and interactions, ceasing to be a static and standardized element. Thus, this Thesis has as main goal analyze the proposal for the implementation of the curricular flexibilization in a full time high school in the city of Floriano-PI in the period of 2017 to 2021, considering the experiences found by the managers, teachers, and students as to its implementation. It is about a qualitative descriptive and exploratory research, that used documentary and bibliographic technique, in addition to case study, whereas for the data analysis it was used the discursive textual analysis. The research participants were 14 people, two managers, one school principal, one pedagogical coordinator, and eight students. For data collection, a semi-structured questionnaire was used in the form google forms docs, as well as document analysis. For the data analysis it was used the discursive textual analysis, from which five categories emerged: school planning: impressions at full time high school CETI Fauzer Bucar; curriculum: promoting interdisciplinary activities and scientific initiation; curricular flexibilization: enhancing the life project and student protagonism; school times and spaces: contributing to better training and development of students; pedagogy of presence: perceptions regarding school evasion and student results. As a search result it was verified that the curriculum of the full time state center is developed from the integrated and interdisciplinary perspective, with the integration of diversified activities in after hours such as: music, dance, dramatizations, cultural, social and sportive activities, providing to the students knowledge in the field of scientific research, in search, in interactions with the society and local culture, promoting the socialization in them, participation and the youth protagonist. With the extension of permanence in full time school, teachers have the possibility of dedicating more time to the plannings and activities in favor of improvement in teaching and learning of students, thus favoring the interaction, participation and involvement of everybody in educational process. It was also noticed that the pedagogy of presence allows the dialogue construction, interactions and the link strengthening making it possible to the student to stay at school, so contributing in the reduction of school evasion and study continuation. It is considered that the CETI - Fauzer Bucar School has implemented actions of flexibilizations in its curricula with the development of activities in the most diverse areas of knowledge in an interdisciplinary way, dynamic and innovative, becoming a model school to the other schools, not needing formatings in its configuration, working with the amplification of the school day, in the construct of active, diversified and autonomous learning, developed in the most diverse learning spaces, in an integrated and socialized way allowing that the students reach the youth protagonism and the improvement in the construction of their knowledge.

Keywords: Curriculum; Full time school; Flexibilization; School practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Abordagem teórica e metodológica das trajetórias criativas	50
Figura 2 –Etapas da pesquisa bibliográfica	88
Figura 3 - Entrada principal do CETI Fauzer Bucar	90
Figura 4 – Atividade lúdica de dança	100
Figura 5- Atividade de música	101
Figura 6- Dramatização (Navio Negreiro)	102
Figura 7 - Atividade esportiva na escola	103
Figura 8- Feira de Ciências.....	105
Figura 9 - IV Circuito de Ciências	106
Figura 10 - IV Circuito de Ciências	107
Figura 11 – Projeto Orgulho de ser brasileiro	107
Figura 12- Comemoração do dia Sete de Setembro	108
Figura 13- Feira de profissões	115
Figura 14 - Seja protagonista de sua própria história.....	117
Figura 15 – I Gincana de Matemática no CETI Fauzer Bucar	119
Figura 16 – Gincana Cultural Floriano: Ontem, hoje e expectativas do amanhã.....	120
Figura 17 - Resultados e Metas do CETI Fauzer Bucar	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Currículo e suas significações	43
Quadro 2 - Estudos de que emergiram as unidades de sentido	64
Quadro 3- Campo de integração curricular dos CETIs	76
Quadro 4 - Fatores importantes para a efetivação da pedagogia da presença	79
Quadro 5 – Demonstrativo dos objetivos, participantes da pesquisa e coleta de dados.....	90
Quadro 6 - Categorias oriundas da finalização do processo da ATD.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CETI	Centro Estadual de Tempo Integral
CIEPS	Centro Integrado de Educação Pública
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica
EMIT	Ensino Médio Integrado ao Técnico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GRE	Gerência Regional de Educação
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ICE	Instituto de Corresponsabilidade da Educação
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto da Escola
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa de Ensino Médio Inovador
SEDUC-PI	Secretaria de Estado de Educação do Piauí
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Organização da Tese	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Abordagem histórica das escolas de tempo integral no Brasil	21
2.1.1 Programa Mais Educação	25
2.1.2 Programa Ensino Médio Inovador	28
2.2 Concepções e práticas das escolas de tempo integral	31
2.2.1 Tempos e espaços de aprendizagens nas escolas de tempo integral	35
2.3 Enfoque sobre o currículo	39
2.3.1 Reflexões sobre o currículo, educação integral e escola de tempo integral	44
2.3.2 Atividades diversificadas nas escolas de tempo integral	49
2.3.3 Flexibilizações curriculares e seus mais variados contextos	53
2.3.4 Perspectivas sobre a pedagogia da presença	57
2.3.5 Estado da arte sobre a flexibilização curricular	59
2.3.5.1 Reflexões iniciais	60
2.3.5.2 Percepções acerca da flexibilização curricular	60
2.3.5.3 Caminho metodológico para o estado da arte	62
2.3.5.4 <i>Corpus</i> da análise textual discursiva	64
2.3.5.5 Possibilidades de flexibilização dos currículos para uma aprendizagem significativa	66
2.3.5.6 Metodologias ativas de ensino: mudanças necessárias para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem	69
2.3.5.7 Práticas pedagógicas e sua contribuição na autonomia e potencialidades dos alunos	70
2.3.5.8 Atividades complementares: auxiliando na formação e promoção dos alunos ...	71
2.3.5.9 Algumas considerações	73
3 PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO PIAUÍ	75
3.1 Detalhamento da proposta de educação integral dos CETIs	75
3.2 Pedagogia da presença e escolas de tempo integral	79
3.3 Centro Estadual de Tempo Integral Fauzer Bucar	81
3.3.1 Organização curricular do CETI Fauzer Bucar	82

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	87
4.1 Caracterização da pesquisa	87
4.1.1 Quanto à natureza da pesquisa	87
4.1.2 Quanto ao modo de abordagem da pesquisa: pesquisa qualitativa	88
4.1.3 Quanto ao objetivo geral: pesquisa exploratória e descritiva	88
4.1.4 Quanto aos procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso	88
4.2 Participantes da pesquisa	90
4.3 Produção de dados	91
4.4 Técnica de análise dos dados	92
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	94
5.1 Planejamento escolar: impressões na escola de ensino médio de tempo integral CETI Fauzer Bucar	95
5.2 Currículo: promovendo atividades interdisciplinares e de iniciação científica	100
5.3 Flexibilização curricular: potencializando o projeto de vida e protagonismo dos alunos	112
5.4 Tempos e espaços escolares: contribuindo para a melhor formação e desenvolvimento dos alunos	124
5.5 Pedagogia da presença: percepções quanto à evasão escolar e resultados dos alunos	129
6 CONCLUSÃO	136
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	166

1 INTRODUÇÃO

*Os sonhos são demonstrações vivas da alma
Pulsando como uma brasa acesa dentro do peito
Buscando refúgio e a materialização de sentidos
Na vida, no tempo e em sua história...*
(Glauce Barros, 2022).

Ao iniciar as escritas desta Tese, remeti aos meus pensamentos o desejo de aprofundar os conhecimentos acerca do currículo, baseada em minhas vivências e trajetórias pessoais e profissionais como coordenadora pedagógica e professora de uma Escola de Ensino Médio Integrado ao Técnico, onde atuei nos anos de 2007 a 2015.

Nos momentos de planejamento escolar, o currículo sempre esteve presente em minhas reflexões e questionamentos. O que ensinar? Quais objetos de conhecimentos são importantes para que os alunos possam aprimorar seus saberes? Quais objetos de conhecimentos precisam ser priorizados e ensinados para que, assim, os alunos possam se desenvolver de forma plena e em sua totalidade? As dificuldades e embates dos professores eram constantes na forma da condução dos objetos de conhecimento da base comum e específicas dos cursos ofertados na escola.

Nesse sentido, percebi a necessidade de dedicar-me aos estudos acerca do currículo, como forma de entender as diversas abordagens que o envolvem, a fim de atuar com mais segurança em minhas práticas docentes, bem como na função de coordenadora pedagógica. Buscando sanar as dúvidas existentes quanto às concepções e práticas da integração curricular na Escola de Ensino Médio Integrado ao Técnico. De acordo com Moreira e Candau (2007, p.19), “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”.

Desse modo, ingressei no Mestrado na Universidade do Vale do Taquari (Univates) no ano de 2017, na perspectiva de mergulhar nos conhecimentos na grande área de concentração

de Formação de Professores, Currículo e Avaliação. Viajei da cidade de Floriano/PI com meu esposo, meu filho e minha cunhada Angelina de carro rumo ao Rio Grande do Sul. Por quê? Meu esposo não anda de avião, mas queria deixar a esposa segura e amparada na cidade de Lajeado/RS. Assim, desbravamos cidades e Estados, percorrendo o Brasil por três dias na estrada, em busca de conhecimentos e a realização de um sonho meu, impulsionada e motivada para alçar novos voos, descobrir os segredos e as mágicas pautadas no currículo.

Estudar no Rio Grande do Sul sempre foi meu desejo, além de conhecer novas culturas, estreitar laços e vivenciar novas experiências, bem como adquirir conhecimentos importantes para mudanças transformadoras em minha vida pessoal e profissional, e poder contribuir com a melhoria da educação do Estado do Piauí.

Cursar o Mestrado acadêmico em Ensino da Univates em regime modular foi um grande desafio, mas possibilitou que eu conciliasse os estudos, família e trabalho, e pudesse dar prosseguimento em minha formação acadêmica, permitindo, assim, uma transformação em minha vida e sonho concretizado.

Assim, a minha Dissertação desse Mestrado teve como temática: “A integração Curricular no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo - Floriano/PI” (SANTOS, 2018). Com esse estudo, pude aprofundar os conhecimentos sobre o currículo e a sua integração na Escola de Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMIT), percebendo os elementos que envolvem o currículo e sua integração entre os conteúdos da base comum e específica.

Tive a oportunidade de apresentar o referente estudo à comunidade escolar, bem como à Secretaria do Estado do Piauí, e assim promover discussões e reflexões acerca da integração dos currículos. Nesse sentido, me senti motivada e impulsionada a investigar o currículo em outras vertentes, fomentando o desejo de cursar o Doutorado em Ensino na mesma área de conhecimento.

Atualmente, exerço a função de Técnica educacional na 10ª Gerência Regional de Educação, na cidade de Floriano/PI, e poder contribuir na melhoria da qualidade de ensino das escolas, bem como sanar as dúvidas existentes dos profissionais de educação tem sido a minha missão desafiadora e gratificante de todos os dias.

O currículo sempre foi meu ponto de investigação, motivação e questionamento, pois ele é desenvolvido nas mais diversas conjunturas e circunstâncias, como enfatizam Assumpção e Costa (2005, p.18): “O currículo (e eventuais listagens de conteúdos a ele associadas) não é neutro. Ele está diretamente vinculado à sociedade que o gesta, aos valores e princípios que ela acalenta como verdadeiros e à herança que esta sociedade deseja deixar às gerações vindouras”. Desse modo, como forma de ampliar os saberes sobre o currículo a presente Tese aborda a

flexibilização dos currículos, buscando compreender suas concepções e práticas em uma Escola de Tempo Integral, na cidade de Floriano, no Estado do Piauí.

Silva (2010) aponta que o currículo se constitui como um resultado de uma escolha, extraída de uma universalidade de conhecimentos e saberes, em que, por meio de diferentes perspectivas, olhares e entendimentos, se constrói o próprio currículo.

Diante disso, o currículo se insere no contexto educacional como uma parte significativa nos processos de ensino e aprendizagem, pois ele está relacionado a diversos aspectos, tais como objetos de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, espaços, tempos, situações, contextos, vivências e interações entre professores e alunos.

Percebe-se que o currículo não pode ser visto como um segmento padronizado, normativo e único a ser desenvolvido na escola para todos, pois se modifica com as mais diversas situações e contextos, na realidade da escola e necessidades dos alunos. Desse modo, a flexibilização curricular surge no cenário escolar como uma possibilidade de ampliar e diversificar o currículo, a fim de proporcionar aos alunos os mais diversos conhecimentos de forma ampliada e distinta.

Cabral Neto (2004) relata que a flexibilização curricular repõe um modelo padronizado e disciplinar, permitindo novos espaços de aprendizagens aos alunos, ampliando os seus conhecimentos de forma crítica, como também proporcionando diferentes experiências aos mesmos de forma participativa, contribuindo, desse modo, para uma melhor formação e desenvolvimento deles.

Sabe-se que o currículo não pode ser um elemento estático, mas precisa ser apontado como um caminho a ser seguido. Desse modo, surgiu o interesse em pesquisar sobre as flexibilizações curriculares nas escolas de tempo integral, buscando compreender suas propostas e práticas.

Assim, esta Tese tem como **problema de pesquisa**: como foi constituída a proposta de implementação da flexibilização curricular em uma Escola de Ensino Médio de Tempo Integral na cidade de Floriano/PI, entre 2017 a 2021, e considerando quais vivências encontradas por gestores, professores e alunos quanto à sua efetivação?

É importante destacar que, diante da delimitação cronológica apontada na investigação da pesquisa, não terá caráter de aprofundamento sobre o currículo do Novo Ensino Médio¹, pois não é o foco desta tese. Ao mesmo tempo, ressalta-se que o currículo do Novo Ensino Médio

¹ A Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art.36 relata que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos (BRASIL, 2017).

no Estado do Piauí foi homologado em agosto do ano de 2021, período posterior à realização desta pesquisa. É relevante destacar que o currículo do Novo Ensino Médio, desde a sua data de homologação, segue o seu processo de implementação nas escolas que ofertam essa modalidade no Estado do Piauí.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), a atividade curricular envolve dois momentos integrados, mas separados entre si, que é o da produção e implementação do currículo, sendo que, em caráter científico da elaboração do currículo, os problemas encontrados com frequência são destinados aos erros de implementação, recaindo o insucesso para a comunidade escolar.

Entende-se que, a partir da análise dessa problematização, seja possível identificar as práticas e concepções acerca da flexibilização curricular nas escolas de tempo integral, contribuindo, assim, para o melhor desenvolvimento e formação dos alunos, bem como para o fortalecimento de toda a comunidade escolar, e a sociedade em seu entorno, compreendendo suas vivências, experiências e interações.

Diante disso, algumas **hipóteses** pensadas inicialmente, dentre elas:

- a) o tempo e os espaços escolares provavelmente sejam lembrados pelos investigados como elementos que possibilitam uma melhor flexibilização dos currículos na escola;
- b) as atividades desenvolvidas na Escola de Tempo Integral CETI Fauzer Bucar contribuem para uma efetivação da flexibilização curricular;
- c) a proposta de educação de tempo integral do Estado do Piauí oportuniza a flexibilização dos currículos;
- d) os gestores, professores e alunos da Escola CETI Fauzer Bucar compreendem a flexibilização curricular em sua prática;
- e) a Pedagogia da Presença tem contribuído na melhoria da aprendizagem dos alunos e minimizado os índices de evasão escolar da Escola CETI Fauzer Bucar.

Nesse sentido, o **objetivo geral** desta pesquisa é este: analisar a proposta de implementação da flexibilização curricular em uma escola de Ensino Médio de tempo integral na cidade de Floriano/PI, no período de 2017 a 2021, considerando as vivências encontradas por gestores, professores e alunos quanto à sua efetivação.

Assim, consideram-se **objetivos específicos**:

- 1) compreender como foram planejados e desenvolvidos os currículos de acordo com a flexibilização curricular na Escola Pública de Ensino Médio de Tempo Integral na cidade de Floriano/PI;
- 2) relatar o que pensam os alunos, professores e gestores da Escola Pública de Ensino Médio de Tempo Integral sobre a flexibilização curricular;

- 3) destacar as atividades desenvolvidas no contexto da flexibilização curricular da Escola Pública de Ensino Médio de Tempo Integral na cidade de Floriano/PI;
- 4) apresentar aspectos sobre a pedagogia da presença, enfatizando os índices de evasão escolar e os resultados de melhorias de aprendizagem dos alunos do CETI Fauzer Bucar entre os anos de 2017 a 2021.

1.1 Organização da Tese

Como forma de estruturar a Tese, ela está dividida em seis capítulos, sendo o **primeiro** destinado aos **tópicos introdutórios** e à organização do estudo.

No **segundo capítulo**, há uma síntese do **referencial teórico**, a qual contém uma abordagem histórica das escolas de tempo integral no Brasil, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, além de uma retrospectiva com as ideias traçadas por Anísio Teixeira, bem como leis e decretos que mencionam os relatos históricos das escolas de tempo integral no país. Ressalta-se que esse capítulo tem como intuito enfatizar o desenvolvimento da educação de tempo integral ao longo dos tempos no Brasil, pautado nas ideias de Anísio Teixeira, até os dias atuais, salientando a importância da oferta de uma educação de qualidade com as mais diversas abordagens e metodologias inovadoras, proporcionando uma melhor formação e desenvolvimento dos alunos de forma integral e em sua totalidade.

Em seguida, destacam-se aspectos dos Programas Mais Educação (PME) e Ensino Médio Inovador (ProEMI), os quais foram inseridos no contexto educacional das escolas de tempo integral, como forma de contribuir na melhoria da aprendizagem dos alunos. O PME deveria ser desenvolvido nas escolas com a efetivação de ações educativas e sociais no contraturno e o ProEMI deveria integrar ações inovadoras, dinâmicas e criativas, bem como a integração de conhecimentos científicos, saberes práticos e teóricos aos alunos de Ensino Médio.

Depois, discorre-se sobre as concepções e práticas que envolvem as escolas de tempo integral, compreendendo as abordagens que permeiam essas escolas na efetivação de aprendizagens diversificadas e criativas que acontecem dentro e fora dos espaços escolares, com a integração de todos, como: a sociedade, comunidade escolar e família. O trabalho também refere sobre os tempos e espaços de aprendizagens, enfatizando como a ampliação do tempo e os demais espaços de aprendizagem contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Há ainda reflexões sobre o currículo, observando-se seus mais diversos contextos e abordagens, desde as concepções tradicionais, críticas e pós-críticas, como também a sua construção das mais diversas formas. O estudo refere também sobre o currículo e sua relação com a educação integral e escola de tempo integral, enfatizando a importância de uma proposta de um currículo que proporcione aos alunos uma formação e desenvolvimento de forma integral, levando em conta os mais diversos aspectos sociais, culturais, políticos, éticos e humanos.

Além disso, menciona aspectos sobre as atividades diversificadas desenvolvidas, como forma de aprofundar os conhecimentos e elementos que envolvem o contexto educacional das escolas de tempo integral. Também reforça ideias acerca das flexibilizações curriculares em seus mais variados contextos como forma de compreender as condições de sua aplicabilidade e efetivação em sua prática, bem como as perspectivas da pedagogia da presença, enfatizando a sua relação de construto e sua relação de aproximação, diálogos e fortalecimento de vínculos entre professores e alunos na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como o estado da arte sobre as concepções e práticas das flexibilizações curriculares à luz de produções científicas brasileiras.

No **terceiro capítulo** da pesquisa, o enfoque está na **proposta da educação integral no Estado do Piauí**, abordando os princípios de trabalhos da educação de tempo integral nas escolas da rede pública estadual, em que menciona o processo de implementação dos CETIs no Estado do Piauí e a proposta de trabalho das escolas de tempo integral, bem como as ideias da pedagogia da presença e escolas de tempo integral no fomento do sentimento de pertencimento, envolvimento e interação de todos no espaço escolar. Busca-se entender como escolas de tempo integral podem contribuir na melhoria da aprendizagem dos alunos e minimizar os índices de evasão escolar. No que se refere à Escola CETI Fauzer Bucar, objeto de estudo desta Tese, apresenta-se sua identificação, situação e a organização curricular no contexto escolar.

O **quarto capítulo** retrata elementos sobre os **procedimentos metodológicos** do estudo, a natureza da pesquisa, os sujeitos e coleta de dados, além da descrição da técnica de análise de dados, que foi a análise textual discursiva (ATD).

O **quinto capítulo** apresenta os **resultados obtidos na pesquisa**, a partir das categorias emergentes frutos da finalização do processo da ATD e a análise dos dados obtidos na investigação do presente estudo.

O **sexto capítulo** apresenta a **conclusão** buscando responder aos objetivos traçados na referida Tese compreendendo como foram planejados e desenvolvidos o currículo no CETI Fauzer Bucar, o que pensam os professores, gestores e alunos quanto à flexibilização curricular,

bem como destaca as mais diversas atividades que a escola desenvolve no contexto dos currículos flexíveis. Também apresenta os aspectos da pedagogia da presença e sua contribuição para a diminuição da evasão escolar e melhores resultados dos alunos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

*A história retrata o homem e o seu tempo
Seus pensamentos, suas vivências e relações
Seus sentimentos, suas emoções e acalento
Construindo seu percurso... O tempo... E história...*

(Glauce Barros, 2022)

Neste espaço, apresenta-se a evolução histórica das escolas de tempo integral no Brasil, os Programas Mais Educação (PME) e Ensino Médio Inovador (ProEMI). Também são referidas as concepções e práticas das escolas de tempo integral, os tempos e espaços de aprendizagens nessas escolas, enfoque sobre o currículo, bem como reflexões sobre o currículo e sua relação com a educação integral e escolas de tempo integral, atividades diversificadas, flexibilizações curriculares nos mais diversos contextos, perspectivas da pedagogia da presença e estado da arte no entorno da referida temática em estudo.

O referencial teórico apresentado traça caminhos conceituais e investigativos, a fim de entender os elementos que estão intrinsecamente elencados no contexto da flexibilização dos currículos nas escolas de tempo integral.

2.1 Abordagem histórica das escolas de tempo integral no Brasil

*Formação integral dos sujeitos
Acontece nos mais diversos contextos
Sociais, históricos, emocionais, físicos e afetivos
Carregando a liberdade, a inovação e o dinamismo do ser...*
(Glauce Barros, 2022).

As escolas de tempo integral tiveram suas primeiras manifestações no século XX, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicou, em 1984, um documento na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – em comemoração ao 40º ano de circulação da

referida revista – a respeito dos debates e discussões das transformações na educação ao longo dos tempos. No documento é relatado que a Educação Nova teve como objetivo organizar e desenvolver ações permanentes, a fim de contribuir para o desenvolvimento e formação integral do sujeito em todas as fases de sua vida. Aborda também sobre a importância de uma reconstrução na educação e em sua organização essencialmente pública, única, laica, gratuita, obrigatória e para todos (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1984).

Teixeira (1967, p. 48) expõe estas ideias sobre o direito à educação:

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição para a sociedade integrada e nacional que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas.

Desse modo, todo cidadão tem direito à educação buscando sua formação e que por meio dela possa contribuir de forma positiva para a sociedade, tanto nos aspectos profissionais e sociais quanto nas relações estabelecidas no meio em que essas pessoas estão inseridas.

O *site* da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira apresenta as ideias do professor de Filosofia Anísio Spínola Teixeira, que também foi jurista e escritor nascido no Estado da Bahia, sobre a reconstrução de uma nova educação ativa e dinâmica, que possibilite às crianças um desenvolvimento de forma intensa, ativa e envolvente, oportunizando espaços de aprendizagens diferenciadas, de maneira plena e integral, construindo conhecimentos diversos, sejam eles sociais, sejam morais, uma escola com nova proposta, novos métodos e estruturação (TEIXEIRA, 1930).

Essa nova forma de pensar de Anísio Teixeira, e a proposta de reconstrução da educação em uma escola inovadora e diferenciada, propiciou a criação de escolas experimentais além da Bahia, possibilitando a aplicação de novos métodos de ensino:

Articulada ao movimento da Escola Nova, a reforma educacional, promovida por Anísio Teixeira na cidade do Rio de Janeiro, representa a continuidade dos primeiros esforços de modernização do sistema de ensino da Prefeitura na antiga capital da República, contemplando as demandas de racionalização do aparato político administrativo da cidade e o imperativo de extensão da escolarização popular. A reforma buscou articular todos os níveis de ensino, desde a escola primária até a educação superior, com destaque para a formação de professores. A organização administrativa da Secretaria Geral de Educação e Cultura estabeleceu sete divisões que abarcavam a ambição de integrar os diversos níveis e modalidades de ensino, bem como promover a pretendida renovação dos programas e métodos pedagógicos. Merecem destaque a organização do Instituto de Pesquisas Educacionais e a criação das escolas experimentais, espaços que oportunizaram os estudos sobre as práticas educacionais em curso nas escolas da cidade (XAVIER; PINHEIRO, 2016, p. 6).

Diante disso, a reconstrução de uma nova escola com novos métodos de ensino possibilitou integrar os mais diversos níveis e modalidades de ensino, bem como propiciou

espaços de estudos sobre as práticas em educação, no que tangem à constante busca e ao refazer docente e transformador na educação.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), do INEP, publica o discurso de Anísio Teixeira a respeito da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, na cidade de Salvador/BA. Nesse Centro Educacional foram desenvolvidas atividades e metodologias diferenciadas, além de experimentações e práticas diversificadas, como demonstra um trecho da manifestação do educador e escritor brasileiro:

Desejamos dar, de novo à escola pública primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p. 4).

Percebe-se que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro apresentava concepções de uma educação de tempo integral, em que as crianças tinham a oportunidade de aprender os mais diversos conhecimentos, nos mais variados campos do saber das áreas sociais, emocionais, afetivas, culturais e artísticas, como também da saúde, alimentação e nos cuidados essenciais para o desenvolvimento e formação do sujeito em todos os sentidos, durante sua permanência na escola.

O discurso de Anísio Teixeira, publicado na RBEP, relata que o funcionamento e a estruturação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na cidade de Salvador/BA, eram articulados em quatro pavilhões intitulados por escolas (classes que funcionavam no primeiro turno, quando as crianças estudavam as letras e ciências) e as escolas-parque, que funcionavam no segundo turno, desenvolvendo as atividades artísticas e sociais, de trabalho e educação física (TEIXEIRA, 1959).

A respeito do funcionamento e estruturação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Marasca e Boschetti (2016, p. 11) comentam:

Os alunos que completavam as 4 horas da classe se encaminhavam para a escola-parque para mais 4 horas de atividades complementares nos diversos setores oferecidos já mencionados, compondo assim seu período escolar integral. As atividades se iniciavam às 7h30, estendendo-se até 16h30. Ao ensino das letras e ciências, com os conteúdos típicos das disciplinas, a Escola Parque agregava um conjunto de atividades artísticas, esportivas e de preparação para o trabalho. Na área de aprendizagens profissionais, os alunos trabalhavam com artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores). Contavam ainda com grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja; música instrumental, canto, dança e teatro; leitura, estudo e pesquisas, além de uma excelente biblioteca. Tornou-se a escola 'modelo' da educação primária no país,

sendo visitada por representantes da ONU e da UNESCO e comentada em várias revistas europeias.

Diante disso, observa-se que as atividades desenvolvidas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro se estruturavam com a mesma organização e funcionamento das escolas de tempo integral no que tange ao tempo e à utilização dos mais diversos espaços de aprendizagens. O desenvolvimento de atividades diferenciadas proporcionou conhecimentos diversificados e ampliados, no intuito de contribuir para o melhor desenvolvimento dos sujeitos.

De acordo com Ribeiro (2017), em 1960 foi implementado em Brasília o Centro Educacional Elementar, tendo como objetivo proporcionar às crianças e aos adolescentes uma educação primária, a partir das suas reais necessidades e integrando com atividades de cunho social, intelectual, profissional, físicas e culturais.

Cardoso e Oliveira (2019) enfatizam que, na década de 1960, foram criados os ginásios vocacionais, ofertando um ensino integral aos alunos de 11 a 13 anos oriundos de classe baixa e média. Em 1980, foram implementados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), cujo objetivo foi oferecer um ensino público de qualidade em período integral aos alunos, bem como ofertando atividades ligadas a esporte, saúde, cultura e alimentar.

Segundo as autoras supracitadas, no período de 1991 a 1992, foram implementados os Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs), no âmbito do governo federal, que promoviam educação no ensino fundamental de tempo integral, como forma de garantir melhores condições de vida aos alunos, integrando ações de educação, saúde, assistência e promoção social as crianças e adolescentes.

Sousa (2016) comenta que a educação integral no Brasil cresceu a partir da década de 1980, quando os movimentos sociais lutavam por melhores condições na educação, como também com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que fomentava a criação de políticas e programas que visavam à garantia e permanência da criança na escola.

É importante ressaltar que as constantes transformações na educação perpassaram ao longo dos tempos, efetivando-se nas mais diversas situações e contextos, bem como confirmadas em leis, diretrizes e normativas.

Assim, a educação integral surge nesse cenário como possibilidade de garantir a melhoria da educação e do desenvolvimento dos alunos em sua totalidade, como enfatizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 34, *caput*, onde menciona sobre a jornada escolar em sala de aula com pelo menos quatro horas de efetivo trabalho e ampliando progressivamente o tempo de permanência na escola; já em seu inciso 2º,

aborda que, a critério dos sistemas de ensino, o ensino fundamental será praticado paulatinamente em tempo integral (BRASIL, 2022).

O Plano Nacional de Educação (PNE), exposto na Lei nº 10.172/2001, aborda na meta 21, em relação ao Ensino Fundamental, o ampliamiento da jornada escolar de forma progressiva, no intuito de expandir as escolas de tempo integral, pelo menos com sete horas diárias de atividades. Na meta 22, relata que as escolas de tempo integral devem prover as crianças de famílias de baixa renda pelo menos com duas refeições, como também acompanhamento nas tarefas da escola e atividades artísticas e esportivas (BRASIL, 2001).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, traz as metas a serem atingidas e aprovadas no Plano Nacional da Educação (PNE), e que a meta 6 coloca a oferta de uma educação de tempo integral, que atenda pelo menos 50% das escolas públicas, objetivando contemplar pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica (BRASIL, 2014).

Diante disso, percebe-se que a educação de tempo integral tem sido discutida e desenvolvida ao longo dos tempos no Brasil, partindo das ideias do educador Anísio Teixeira até os dias atuais. O intuito é ofertar educação de qualidade, com novas metodologias de ensino e formatação diferenciada, que explore diversos espaços educativos, integrando os conhecimentos intelectuais com atividades sociais, culturais, artísticas e físicas, como também apoiando e amparando os alunos em sua formação e desenvolvimento.

2.1.1 Programa Mais Educação

*Aprendizagens e desenvolvimento de forma integral
Construindo novas possibilidades, novos sonhos e histórias
Integrando saberes da escola e comunidade
Em um processo contínuo...
De atividades, expressividades, sensibilidades e proteção
Nas ampliações de tempo e permanência nos espaços escolares.*
(Glauce Barros, 2022)

Muitas são as transformações no contexto educacional no sentido de melhorar a qualidade da educação, como também o ensino desenvolvido em sala de aula e a aprendizagem dos alunos. Diante disso, é criada a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, como forma de estabelecer o PME, a fim de estimular a educação integral dos alunos, por meio de atividades educativas e sociais no contraturno escolar (BRASIL, 2007).

O PME deveria ser concretizado nas escolas e demais espaços sociais e culturais, desenvolvendo ações educativas em contraturno entre eles: desenvolvimento do esporte, das

artes, cultura e lazer nas relações de integração entre alunos, professores e comunidade. Buscando garantir a proteção e formação dos alunos, nas mais diversas áreas e campos do saber, como consciência ambiental, tecnologias, direitos humanos, convivência e socialização, coletividade, dentre outros aspectos.

O art. 2º da Portaria nº 17/2007 institui o PME com o propósito de:

Art. 2º. [...]:

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

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida; [...]. (BRASIL, 2007, p. 2).

Esse mesmo artigo da Portaria nº 17/2007 acrescenta mais finalidades do PME, como seguem reproduzidas:

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social -SUAS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos (BRASIL, 2007, p. 2-3).

Desse modo, o PME foi inserido nas escolas públicas brasileiras como forma de atender as crianças/adolescentes e jovens nos mais diversos aspectos, desde promovendo atividades socioculturais em contraturno, até contribuir no melhor rendimento dos alunos. Sua meta era evitar altos índices de reprovação, bem como estimular o respeito às diversidades, prevenir o trabalho infantil, além de proporcionar a todos o contato com as mais diversas expressões e a interação da família, sociedade e escola por meio de socializações e projetos.

Enfatiza-se que o PME de 2007 foi implementado por intermédio de articulações institucionais e cooperação entre os ministérios, secretarias e entes federais e federados com

ações intersetoriais e efetivações de políticas sociais, desenvolvendo um programa com a mesma proposta inicial de escolas de tempo integral (BRASIL, 2007).

Ferreira e Pinheiro (2018) enfatizam que desde a implementação do PME no ano de 2007, criou-se uma discussão sobre a educação integral, no sentido de propiciar aos alunos uma educação democrática e participativa, bem como promover uma melhoria da aprendizagem e potencializar competências para um melhor desenvolvimento dos mesmos.

Já o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, aborda sobre um outro PME, enfatizando, no *caput* do art.1º, que o programa tem como objetivo contribuir na melhoria da aprendizagem dos alunos das escolas públicas, por meio das escolas de tempo integral, em sua ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2010).

Esse mesmo art.1º, em seus incisos 2º e 3º, enfatiza que, na jornada ampliada, a escola deve promover atividades diferenciadas como: acompanhamento pedagógico, atividades de investigação e experimentação, esportivas, culturais, sociais e artísticas, bem como educação econômica, comunicação e uso de mídias sociais, conhecimentos ambientais, direitos humanos, promoção e prevenção da saúde, dentre outros. Menciona também que essas atividades podem ser realizadas dentro ou fora do espaço escolar, em instituições parceiras ou locais (BRASIL, 2010).

Ainda, o Decreto nº 7.083/2010 detalha os objetivos do PME:

Art. 3º. [...]:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010, p.1).

Diante disso, o PME de 2010 propõe ações na educação básica de tempo integral, promovendo conhecimentos escolares e saberes locais aos alunos, fomentando aprendizagens diversas e diversificadas aos mesmos, aproximando também a escola, a família e a comunidade numa relação de integração e envolvimento com ações e projetos em âmbito da educação integral.

Moll (2012) enfatiza que o PME surge como uma efetivação de uma proposta de ampliação do tempo e permanência dos alunos na escola, a fim de proporcioná-los, aprendizagens diversificadas e integradas, bem como organizações quanto ao tempo e espaços diferentes do que ocorre nas práticas escolares cotidianas.

A mesma autora menciona que o PME, colaborou no processo de construção de uma educação transformadora, viva e dinâmica, no que tange a ampliação dos tempos e espaços, consolidando uma educação integral de tempo integral nas escolas.

De acordo com Machado (2012), o PME teve como proposta ofertar uma educação integral em tempo integral, ou seja, por meio da ampliação do tempo e espaços, como também oportunizar novas aprendizagens aos alunos, contribuindo assim para uma formação do ser humano em totalidade, em suas diversas manifestações e potencialidades.

Sobre o PME, Santos e Vieira (2012, p. 336), enfatizam que:

O programa visa assegurar a proteção social e o direito do aprender apostando nas áreas de esportes, cultura, arte, acompanhamento pedagógico, tecnologia digital, direitos humanos, comunicação, meio ambiente e saúde a partir do diálogo e articulação com o projeto político pedagógico e a proposta curricular de cada escola.

Desse modo, o PME além de promover espaços diversificados de aprendizagens e mais tempo dos alunos nas escolas, oportuniza a apropriação dos mais variados conhecimentos, aliados ao diálogo e sua articulação com o projeto político pedagógico da escola, como também fomenta a proteção social para todos, já que os alunos passam mais tempo desenvolvendo atividades nos espaços escolares.

2.1.2 Programa Ensino Médio Inovador

*Em busca da qualidade da educação
Métodos inovadores e dinâmicos
São estabelecidos nas escolas de Ensino Médio
Críticidade, inovação e reflexão
Aprendizagens criativas, dinâmicas e autônomas.
(Glauce Barros, 2022).*

A Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, institui o ProEMI, com o objetivo de colaborar e fortalecer as práticas curriculares de forma inovadora das escolas de ensino médio não profissional. O art. 2º do documento enfatiza que os trabalhos a serem desenvolvidos nesse Programa devem ser com ênfase nos projetos pedagógicos, promovendo os saberes científicos e humanos, aprimoramento da leitura, dos conhecimentos teóricos e práticos, aplicação de novas tecnologias e métodos dinâmicos, criativos e libertadores (BRASIL, 2009).

Quantos aos objetivos do ProEMI, a Portaria descreve os seguintes:

Art. 2º. [...].

Parágrafo único. São objetivos do Programa Ensino Médio Inovador:

I- Expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;

- II- desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais;
- III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
- IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.
- VIII - criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores.
- IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.
- X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais (BRASIL, 2009, p. 1).

Desse modo, o ProEMI traz inúmeras intenções, que vão desde a expansão de atendimento para contribuir na melhoria da qualidade do ensino médio, até a promoção de currículos flexíveis e criativos associando conhecimentos gerais e conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais, investigativos e práticos aos alunos. Tudo isso como maneira de propiciar o espírito crítico, autonomia e aprendizagem significativa aos alunos, bem como estimular o diálogo entre a escola, família e alunos e parcerias para a efetivação das ações da escola de modo a atender as reais necessidades dos mesmos (BRASIL, 2009).

No documento orientador do ProEMI, consta a elaboração de projetos vinculados a uma reestruturação curricular nos ambientes educacionais, no que se refere aos seguintes indicativos:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
- c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros espaços ou atividades que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
- d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do estudante;
- e) Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento dos estudantes;
- f) Fomento às atividades que envolvam comunicação e uso de mídias e cultura digital, em todas as áreas do conhecimento;
- g) Oferta de atividades optativas (de acordo com os macrocampos), que poderão estar estruturadas em disciplinas, ou em outras práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares;
- h) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- i) Incorporação das ações ao Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
- j) As escolas integrantes do Programa deverão promover a participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e
- k) Elaboração de plano de metas para melhoria do índice escolar (BRASIL, 2011, p. 7-8).

Percebe-se, então, que a reestruturação da proposta curricular do ProEMI possibilita o desenvolvimento de atividades diversas em tempos ampliados na escola. O foco passa a ser a leitura, atividades teóricas e práticas, como forma de propiciar aos alunos aprendizagens diferenciadas, atividades culturais, artísticas, esportivas, tecnológicas, científicas, bem como atividades interdisciplinares e multidisciplinares.

São propostas efetivas ações docentes em dedicação integral, desenvolvendo atividades individuais e coletivas na comunidade escolar. Ainda, há o fomento à participação dos alunos no ENEM, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da educação.

A Resolução nº 31, de 22 de julho de 2013, do Ministério da Educação (MEC), dispõe sobre a destinação dos recursos financeiros, descritos pelo Programa Dinheiro Direto da Escola - PDDE, às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal de ensino médio apontado pelas Secretarias de Educação, as quais aderirem ao ProEMI, no sentido de apoiar as ações curriculares inovadoras para o ensino médio (BRASIL, 2013).

No primeiro inciso da referida Resolução, as escolas que aderissem ao ProEMI deveriam elaborar um projeto de redesenho curricular, em prol da melhoria do processo educativo, como também levar em conta a ampliação do tempo e espaços escolares, de forma gradual até a execução de uma escola de tempo integral, além de dar liberdade às escolas para buscarem parcerias com instituições, como também aliados às políticas públicas para o aperfeiçoamento e formação de professores.

Nessa Resolução nº 31/2013, do MEC, o inciso 4º coloca que o projeto de redesenho curricular deve contemplar acompanhamentos pedagógicos nas áreas de linguagem, ciências da natureza, ciências humanas e matemática, leitura e letramento, iniciação científica e pesquisa, línguas estrangeiras, cultura corporal, produção de artes, comunicação, mídias e cultura digital, bem como a participação juvenil.

A referida Resolução enfatiza que nos redeseños curriculares devem ser observadas a coerência e a relevância das ações para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, ações articuladas com os demais programas vinculados ao MEC, bem como a ampliação dos ambientes educativos como: museus, instituições de educação superior, zoológicos, teatros, cinemas, fundações de pesquisa, dentre outros (BRASIL, 2013).

As escolas aprovadas para a efetivação do ProEMI receberam um valor de custeio e capital, tomando como critério o número de classes e alunos matriculados no ensino médio, referente ao censo do ano anterior ao repasse, para contribuir no desenvolvimento das ações traçadas no projeto de redesenho curricular. É importante frisar que o valor destinado difere

entre escolas que possuem uma jornada de cinco horas diárias e ensino noturno, das escolas que possuem sete horas diárias de tempo integral.

Assim, o ProEMI foi um Programa que possibilitou o aprimoramento de ações nas escolas com o intuito de garantir uma melhor qualidade da educação, como também na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, de forma integrada, articulada e inovadora.

2.2 Concepções e práticas das escolas de tempo integral

*Perspectivas e construções de um espaço
Vivo, dinâmico e inovador
Integrando saberes e vivências
De forma particular, significativo e pertencente
Escola, possibilidades e tempo...*

(Glauce Barros, 2022).

É de suma importância compreender as concepções e semelhanças/diferenças existentes entre uma educação integral e de escolas de tempo integral; embora as expressões se relacionem, há distorções acerca dos conceitos. Desse modo, entender os conceitos e práticas de uma escola de tempo integral possibilitará maior compreensão do seu significado.

Pestana (2014) salienta que as noções sobre educação integral e tempo integral são associadas como algo distinto, outras vezes associadas quanto à ampliação do tempo e sua relação direta com mais qualidade de ensino, o que leva a acreditar que nesse contexto de tempo haja mais integração entre os conteúdos e atividades desenvolvidas na escola, contribuindo, assim, para um melhor desenvolvimento e formação do indivíduo.

Para Ferreira e Pinheiro (2018), as escolas com concepção de educação integral relacionam-se com o desenvolvimento e a formação do aluno em sua forma globalizada e totalizada, enquanto que escolas de tempo integral estão intimamente ligadas com a ampliação do tempo e a permanência dos alunos nos espaços escolares.

De acordo com Gadotti (2009, p.15), “a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre”. Nesse sentido, percebe-se que as escolas de tempo integral favorecem uma aprendizagem de forma totalizada e diversificada, levando em conta os mais diversos contextos e situações, em prol de um desenvolvimento e formação de forma plena, contextualizada e dinâmica.

Sobre as concepções de uma educação integral e escola de tempo integral, Ferreira e Araújo (2012, p. 350) comentam que:

Entende-se que educação integral e escola de tempo integral associam-se à ideia de extensão da qualidade e da quantidade do tempo e espaço escolar, convergindo para o aumento de oportunidades e ampliação das condições de aprendizagem. Busca-se com essa ampliação oportunizar a vivência de um currículo escolar relevante, pautado em um padrão de qualidade que vá ao encontro das aspirações, necessidades e possibilidades da comunidade local.

As escolas que enfatizam uma formação e desenvolvimento de forma integral têm como proposta melhorar a qualidade da educação, levando em conta a ampliação do tempo e espaços escolares, proporcionando aos alunos novas formas de aprendizagens de forma integrada e socializada com os mais diversos saberes, vivências e interações.

Conhecendo as concepções sobre a educação em tempo integral e escolas de tempo integral, no sentido das aproximações destes dois tipos, destaca-se que o presente estudo tem como foco as escolas de tempo integral. Assim, para esta pesquisa, se utilizará a abordagem sobre a ampliação do tempo dos alunos na escola, bem como a permanência deles nos espaços escolares e as mais diversas aprendizagens que são construídas pelos alunos na comunidade escolar, sociedade e família.

Nesse sentido, o estudo utilizará as concepções de Gadotti (2009) e Cavaliere (2007, 2009) no que tange ao entendimento sobre as escolas de tempo integral, por saber que os alunos devem ser educados para a cidadania, obtendo também aprendizagens diversificadas, dinâmicas e inovadoras que vão além da sala de aula, fomentando a criticidade, a reflexão e a sua autonomia.

Cavaliere (2007) reforça que as escolas de tempo integral assumem papéis democráticos e libertadores, sendo efetivas na perspectiva cultural, na ampliação dos conhecimentos e saberes nas mais diversas áreas, contextos e situações no aprimoramento do pensamento crítico, das vivências e experiências dos alunos.

Em outro estudo, Cavaliere (2009) enfatiza que as escolas de tempo integral têm como objetivo fortalecer as instituições de ensino na efetivação de mudanças e transformações, novas metodologias e práticas, mais equipamentos e profissionais preparados e diversificados, propiciando a todos vivências e experiências de forma diferenciada, em novos contextos e abordagens.

Na oportunidade, a mesma autora relata informações importantes a respeito das escolas em que o tempo é ampliado, ressaltando:

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores.

Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros (CAVALIERE, 2009, p. 62).

Diante disso, percebe-se que as escolas de tempo integral possibilitam espaços de aprendizagens de forma democrática e justa, bem como proporcionam a ampliação de novos saberes e práticas, fortalecendo, desse modo, a identidade da comunidade escolar, garantindo, assim, um desenvolvimento pleno a todos os sujeitos.

Por sua vez, Coelho (2009) explica que a escola de tempo ampliado abrange conhecimento e formação, na qual as mais diversas atividades escolares são realizadas e desenvolvidas na efetivação de uma construção participativa, compromissada e responsável dos alunos. Acrescenta Vetorazzi (2011) que escola de tempo integral não é uma forma de manter os alunos em dois turnos trancafiados, tendo acesso apenas aos conteúdos escolares, mas aquela amparada por uma proposta interdisciplinar e multidisciplinar, proporcionando aos alunos uma formação e desenvolvimento integral de forma plena e totalizada.

Para Libâneo (2013), a escola de tempo integral tem como proposta a ampliação do tempo e permanência dos alunos na escola, requerendo uma organização do espaço e tempo, a fim de proporcionar aos sujeitos atividades diferenciadas, criativas, artísticas, culturais, esportivas, atividades estas que devem ser realizadas de forma diferente daquelas providas em sala de aula.

Por sua vez, Gadotti (2009, p. 21, grifo do autor) comenta que a escola de tempo integral deve ser vinculada com a família e o seu entorno:

A **escola de tempo integral** depende muito da participação dos pais. A escola que adotar o tempo integral precisa estar ciente de que precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. A maior parte do que sabemos aprendemos fora da escola. O que sabemos está vinculado tanto à escola quanto à sua primeira comunidade de aprendizagem, que é a família e o seu entorno.

Desse modo, percebe-se que a educação de tempo integral precisa ultrapassar os espaços escolares, como forma de ampliar os conhecimentos dos alunos, fazendo com que possam desenvolver uma relação de convivência e crescimento com a família e comunidade onde estão inseridos. Essas ações fomentam a criticidade, a reflexividade e a formação dos sujeitos de forma ética e responsável, como também na construção de saberes de modo transformador e diversificado.

Segundo Gadotti (2009, p. 23), as escolas de tempo integral têm como objetivos:

1) educar *para e pela* cidadania; 2) criar hábitos de estudo e pesquisa; 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene; 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares; 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula. A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de

esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras.

Entende-se, então, que a escola de tempo integral assume papel importante na aprendizagem dos alunos de forma integrada e em sua totalidade, haja vista que reconhece uma educação voltada para a cidadania, conhecimentos em pesquisa, cuidados com a higiene, apoio familiar e ampliação das aprendizagens dos alunos das mais diversas formas, tempo, contexto e situações.

O ilustre professor Teixeira (1967, p. 35) comenta sobre importância de uma educação plural e diversificada como forma de uma melhor formação dos alunos:

A educação será o processo pelo qual o indivíduo se formará para a sociedade plural e múltipla a que irá pertencer, temos de fazer instituições educativas exemplos de instituições integradas, humanas e pessoais, nas quais iniciemos o educando na experiência da integração, graças a um meio que guarde as qualidades no meio complexo, tumultuoso e divergente em que ele irá viver e no qual ingressará com o viático de sua formação escolar.

Desse modo, as instituições escolares, quando oferecem um ensino de forma integrada e contextualizada, com caráter social e humano, possibilitam uma melhor formação e desenvolvimento dos alunos, viabilizando que os mesmos possam vivenciar experiências práticas no meio em que estão inseridos.

A Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, do MEC, esclarece que a proposta pedagógica das escolas de tempo integral deve ser desenvolvida pela ampliação de tempo, bem como no desenvolvimento dos alunos de forma integral e integrada, tendo como suporte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o novo formato do Ensino Médio no país (BRASIL, 2019).

A BNCC, publicada em 2018, aborda o seu compromisso com a educação integral:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, à importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p.14-15).

Compreende-se, então, que a BNCC busca garantir aprendizagens diversificadas aos alunos, de acordo com as suas reais necessidades e interesses, contribuindo com a melhor formação e desenvolvimento dos estudantes em sua vida pessoal e profissional, valorizando as peculiaridades e singularidades de cada um.

2.2.1 Tempos e espaços de aprendizagens nas escolas de tempo integral

*O tempo deixa marcas significativas no ser
Rastros de pensamentos e interações cotidianas
Rompendo com as fragmentações e desarmonias
Estabelecendo aprendizagens significativas e coloridas...*
(Glauce Barros, 2022).

A organização do tempo e dos espaços escolares tem sido ponto de discussão por diversos fatores que vão desde as concepções de que existe um tempo determinado de início e finalização de aprendizagem; em quais espaços de aprendizagens os alunos se sentem mais estimulados a aprender, bem como que essa estruturação do tempo e espaço contribui para o desenvolvimento deles.

Marques *et al.* (2013) enfatizam que o tempo nas escolas sempre foi marcado como uma forma de poder e fragmentação em todas as séries/anos, modalidades e níveis de ensino, pois esteve presente o tempo determinado de início e finalizações das atividades na escola, sejam em meses, sejam em bimestres ou horas/aulas, caracterizando a subordinação de poder.

Conforme Cavaliere (2007), a ampliação do tempo de estada do aluno na escola pressupõe um compromisso de educação em oferecer uma educação diferente da ofertada nas demais escolas. Nesse contexto, não deve ser levada em conta apenas a quantidade do tempo, mas que essa ampliação temporal deve se tornar significativa aos estudantes, bem como às demais pessoas envolvidas na escola.

A autora supracitada comenta sobre os mais diversos aspectos de entendimento acerca da ampliação do tempo diário na escola como sendo:

[...] (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 2).

A partir disso, percebe-se que a ampliação do tempo na escola tem várias propostas que a permeiam, desde a elevar os índices de qualidade e rendimento dos alunos, pois eles dispõem de mais tempo de aprendizagens e práticas escolares, como também uma forma de atender as famílias que necessitam de amparo, resguardando e atendendo em suas dificuldades.

Veber (2012) refere que é de suma importância fazer uma reorganização do tempo na escola, levando em conta as peculiaridades, contextos e diferentes situações. Em outras

palavras, é necessário fazer uma organização de forma flexível, a fim de promover a autonomia e responsabilidade dos alunos, dando novas oportunidades de aprendizagens, estimulando a sua criatividade e o pensamento crítico.

Para Sperandio e Castro (2012), a ampliação do tempo na escola não pode ser somente para reproduzir informações ou realizar atividades tradicionalmente aplicadas, mas deve oportunizar novas oportunidades de aprendizagens e possibilidades diversas para um melhor desenvolvimento e formação dos alunos.

Sobre a ampliação do tempo nas escolas Ferreira e Araújo (2012, p.350) comentam:

Ampliar o tempo escolar implica, necessariamente, considerar três pressupostos educativos necessários à formação plena do ser humano: educação para a democracia, a participação do aluno como prática da cidadania e a escola e a comunidade como espaços educativos de movimento, arte, cultura, aperfeiçoamento e lazer, pressupostos esses que partem do fundamento legal de que o ser educando é um sujeito de direitos.

Desse modo, a jornada ampliada nas escolas se insere no contexto educacional das escolas de tempo integral, a fim de os alunos ficarem mais tempo nas escolas, construindo os conhecimentos e saberes de forma diferenciada e diversificada, como também contribuindo na sua formação cidadã e democrática de cidadãos.

Gonçalves (2006) relata que a jornada ampliada nas escolas só faz sentido na educação integral caso oportunize aos alunos aprendizagens significativas, como também se concretize em sua forma libertadora e transformadora.

Para Ferreira e Araújo (2012, p. 351), “o tempo ampliado representa enriquecimento, extensão e diversificação de situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias”. Isto posto, as escolas de tempo integral em sua ampliação do tempo devem viabilizar ações que promovam aprendizagens que fazem sentido aos alunos, dando condições para que estes possam se desenvolver para a autonomia e liberdade.

A respeito da jornada ampliada na perspectiva da educação integral, o documento da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação revela:

A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados. Neles, a ação educativa terá como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo. Em síntese, trata-se de aprender a entender e a saber como melhorar o mundo em que se vive (MOLL, 2011, p. 24).

Assim, a ampliação de tempo na escola possibilita a construção de novas práticas e métodos educacionais, contribuindo para o fomento de aprendizagens diferenciadas aos alunos, tornando-os sujeitos autônomos, reflexivos e transformadores.

Coelho e Cavaliere (2002) defendem que a escola de tempo integral não pode ser uma escola com características de dupla jornada, com metodologias e atividades repetidas, pois a concepção de uma educação integral é contribuir na formação e desenvolvimento dos alunos em sua totalidade, nos mais diversos aspectos, possuindo metodologias e práticas diversificadas, criativas e interdisciplinares.

Diante disso, a jornada ampliada escolar precisa ser planejada com objetivos claros e definida com aplicações de métodos de ensino diferenciados, integrando atividades sociais, culturais e artísticas, também com atividades ampliadas de aprendizagens, proporcionando aos alunos um desenvolvimento de forma integral.

Sobre a ampliação da jornada na escola, Moll (2011, p. 24) relata no documento da Secretaria da Educação Básica, da Série Mais Educação, que:

[...] a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, em sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, e outro tempo, sem compromissos educativos, ou seja, mais parecendo um passatempo para a criança e o jovem do que algo que possa melhorar sua educação.

Dessa maneira, a jornada ampliada não pode ser considerada apenas como um elemento de divisão de turnos, como passatempo para os alunos, mas necessita ser desenvolvida com princípios educativos que venham a contribuir com a melhoria da educação.

Saviani (2007) comenta que a ampliação de tempo e permanência dos alunos na escola requer também uma ampliação do espaço escolar para a efetivação das mais diversas atividades de cunho social, artístico e cultural, a fim de que possam vivenciar as mais variadas experiências, contribuindo para uma melhor formação e desenvolvimento pessoal.

A respeito da relação da ampliação do tempo e uma melhor organização dos espaços escolares, Franco (2018, p. 15) aponta:

Mais tempo na escola requer uma articulação não só dos tempos, mas também dos espaços. Mesmo considerando a validade de contar com espaços alternativos de compartilhamento do trabalho, a escola precisa ter a infraestrutura necessária para a permanência dos alunos, ou seja, a questão dos espaços constitui condição fundamental para o funcionamento das escolas que ofertam ampliação do tempo das crianças e adolescentes na escola.

Observa-se que a ampliação do tempo requer um espaço adequado para o desenvolvimento das aprendizagens, no intuito de essas aprendizagens serem estimuladas não só no espaço de aula. Nessa concepção, a aprendizagem ocorre também nos mais diversos espaços, sendo que os alunos precisam de uma infraestrutura adequada que atenda suas reais necessidades, bem como espaços que possam desenvolver as atividades na ampliação do tempo de forma efetiva e de qualidade:

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 (MAURÍCIO, 2009, p. 27).

Diante disso, percebe-se que as atividades desenvolvidas na ampliação do tempo nas escolas de tempo integral estão intimamente relacionadas ao espaço, pois as ações realizadas nesses lugares precisam ser eficientes e adequadas.

Salienta-se, também, que necessitam atender aos alunos de forma digna e com responsabilidade, a fim de que possam efetivar espaços de aprendizagens eficazes e transformadores, e para isso é necessário investimento e comprometimento, no intuito de ofertar um ensino que promova mudanças significativas para os alunos, na construção de conhecimentos, suas vivências e sua formação de forma integral.

Ferreira e Araújo (2012) relatam que a ampliação do tempo nas escolas não deve apenas servir de acompanhamento pedagógico e o desenvolvimento de atividades de forma contextualizada e interdisciplinar na escola, mas a ampliação do tempo deve também aprimorar as competências e habilidades dos alunos.

De acordo com Escolano (2001), os espaços escolares podem ser considerados como uma materialização dos valores e falas implícitas dos sujeitos na escola, não podendo ser vistos somente como um local neutro e sem vida. Nesse contexto, as atividades desenvolvidas nesses espaços são traduzidas, tendo valor significativo para todos quanto às memórias, hábitos e experiências vividas.

Gonzalez Arroyo (2012) enfatiza que a ampliação do tempo nas escolas deve proporcionar aprendizagens significativas aos alunos, valorizando seus direitos e suas particularidades, como também o tempo e o espaço devem fazer sentido para eles. Para isso, é preciso ofertar atividades diferenciadas entre o horário normal e o horário de contraturno, dando um novo significado e uma vida diferenciada a eles.

Portanto, compreende-se que o tempo e o espaço são fundamentais para uma melhor aprendizagem dos alunos, sendo que a ampliação do tempo deve ser desenvolvida de maneira significativa, e não apenas como um cumprimento de horas, mas sendo aplicada de forma que as aprendizagens possam ser desenvolvidas ao longo desse tempo estipulado.

Além do mais, os espaços de aprendizagens precisam ser adequados para que os alunos possam explorar o ambiente, promovendo as diversas sensações, memórias, criatividade, fortalecendo, desse modo, os vínculos de relações estabelecidas nos mais diversos espaços de aprendizagens, sejam eles dentro, sejam fora da sala de aula.

2.3 Enfoque sobre o currículo

*Currículo...
As materializações dos conhecimentos
Em um movimento vivo e dinâmico
Rupturas de práticas fragmentadas
Tornando o ensino e aprendizagem mais prazerosa
Currículo e movimento...
(Glauce Barros, 2022).*

Estudiosos discutem os conceitos do currículo tentando encontrar uma definição única e precisa devido a sua complexidade de definições e entendimentos que o envolvem, pois o currículo é construído nas mais diversas situações e contextos.

Silva (2010) admite três teorias sobre currículo que são: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas, sendo que as tradicionais pressupõem currículos prescritos no âmbito educacional, preocupando-se apenas na transmissão dos conhecimentos; já as teorias críticas e pós-críticas contestam a neutralidade das concepções tradicionais do currículo.

Quanto à conceituação de currículo, há diversas definições:

Há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral, compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola (LIBÁNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 489).

Desse modo, o currículo não tem uma única definição, pois são construídos e desenvolvidos levando em conta as disciplinas, as aprendizagens obtidas no processo do ensino e aprendizagem, bem como em todos os elementos que envolvem o ato de ensinar e aprender.

Segundo Moreira e Candau (2007), os currículos são efetivados das mais diversas abordagens, pois devem levar em conta os conteúdos a serem ensinados, as formas como eles são compreendidos, as experiências e vivências dos alunos, os planos pedagógicos das escolas, os objetivos a serem alcançados, bem como as avaliações que, de certa forma, contribuem na construção do currículo.

No entendimento de Lopes e Macedo (2011, p.70), “as concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos

contextos sociais nos quais são produzidas”. Desse modo, o currículo não pode estar centrado apenas nos conteúdos, o que deve estar presente ou não no currículo, pois a construção do mesmo acontece nas mais diversas abordagens e interações.

Sobre o currículo, Menezes (2022, p.36) refere:

O currículo, então, pode ser percebido como um campo aberto, globalizado, cheio de intervenções culturais, sociais, pessoais, plurais. Não consideremos, então, um método único que abarque todos e que garanta o conhecimento de todos, pois com esse dinamismo o currículo se torna um mecanismo constante na transformação do indivíduo. O conhecimento, nessa ótica, não é algo fixo e pronto.

Assim, o currículo não é algo estático, percorre as mais diversas situações e contextos, de forma pluralizada e dinâmica, como forma de transformação e desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade.

Para Moreira e Tadeu (2011), o currículo não é único e atemporal, mas carrega histórias vinculadas às especificidades de cada sujeito, bem como a organização de uma sociedade e da educação, produzindo identidades tanto individuais como sociais. Para Sacristán (2000, p. 21-22), “trata-se de um complexo processo social com múltiplas expressões, mas com uma determinada dinâmica, já que é algo que se constrói no tempo e dentro de certas condições”.

Dessa forma, o currículo apresenta-se como um elemento construído das mais diversas formas, sendo fortalecido em suas práticas de acordo com as situações, contextos e manifestações individuais e sociais.

Para Goodson (1995, p. 31), “a palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida)”. Diante disso, percebe-se que o currículo não pode ser algo estático, mas dinâmico e em constante movimento, procurando encontrar o seu caminho e sua rota de chegada.

Por seu turno, Moreira (2008) explana que o currículo se constitui como um conjunto de experiências e práticas pedagógicas que são proporcionadas aos alunos, e que estas estão debruçadas em torno do conhecimento. Já Saviani (2016) aponta que o currículo no espaço escolar é a própria escola em funcionamento, com toda sua organização e forma de elaboração que permeia entre os recursos humanos e materiais, em prol de atingir o objetivo maior que é a educação dos sujeitos.

No que tange à história do currículo, Moreira e Tadeu (2011, p. 40) relatam:

A história do currículo tem sido importante na tarefa de questionar a presente ordem curricular em um de seus pontos centrais: a disciplinaridade. Apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais. Essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente.

Isso posto, o currículo tem sido alvo de estudos ao longo da história no sentido de romper com as práticas disciplinares que envolvem, pois mesmo com as constantes transformações e aquisições de conhecimentos, ainda o trabalho permanece voltado para as disciplinas e conteúdos, surgindo, assim, a necessidade da desconstrução desse currículo disciplinar existente atualmente.

A respeito desse currículo disciplinar, Moraes e Küller (2016, p. 29) comentam que “a forma como o conhecimento é organizado e transmitido no interior das disciplinas acentua a fragmentação”. Desse modo, os alunos quando adquirem os conhecimentos de forma isolada e disciplinar faz com que as informações sejam repassadas de forma fragmentada. Os mesmos autores apontam que no currículo tradicional os conhecimentos gerais são formados por conjuntos organizados por saberes disciplinares, sendo que todos os alunos devem ter conhecimento deles e que as disciplinas fragmentam temas que são repassados sem conexão e significados aos alunos.

Colaborando com a mesma ideia, Bittencourt (2008, p. 226-227) comenta a respeito dos métodos tradicionais:

Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno em decorrência da utilização desse material recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelo livro.

Assim, nos métodos tradicionais são levados em conta a reprodução de informações repassadas aos alunos de forma mecanizada, sem fazer conexões de significados aos mesmos, somente centrados na disseminação dos conteúdos contidos nos livros didáticos e de forma expositiva marcadas na lousa e giz.

Para Assumpção e Costa (2006), na teoria curricular crítica levam-se em conta as subjetividades e histórias dos sujeitos, as suas experiências e vivências, bem como os aspectos sociais e culturais, os interesses e necessidades, para que assim possam construir o currículo coletivamente.

No que tange ao funcionamento do currículo, Silva (2010, p. 54-55) explica:

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas de discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação.

Isso posto, o currículo deve ser desenvolvido nas escolas como forma de contribuir na melhor formação e desenvolvimento dos alunos, na interação e participação ativa, como

também o professor precisa se envolver nas atividades de forma crítica e reflexiva, aguçando o espírito libertador e criativo desses estudantes.

Para Silva (2010, p. 150), o currículo representa a própria identidade, como afirma:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: o currículo forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Assim sendo, o currículo é construído nos mais diversos contextos, espaços e lugares onde os sujeitos estão inseridos, estabelecendo relação de poder, percorrendo direções e caminhos em busca da manifestação da própria identidade.

Colaborando com a mesma ideia, Moreira e Candau (2007) frisam que o currículo consiste em práticas que se efetivam nas atividades e propagação dos conhecimentos, permitindo a emissão de significados nos espaços onde são construídos, possibilitando, assim, o fortalecimento das identidades nos âmbitos sociais e culturais.

Os mesmos autores comentam que na construção do currículo também podem ser considerados os currículos ocultos:

[...] do chamado *currículo oculto*, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18, grifo dos autores).

Assim, os currículos ocultos são construídos a partir de elementos apontados anteriormente como atitudes e valores, as relações sociais estabelecidas, bem como as práticas cotidianas, as conversas e mensagem implícitas e apontamentos veiculados nos livros didáticos.

Libâneo (2001) relata a respeito do currículo formal como sendo formulado pelo sistema de ensino, expresso com suas normas, diretrizes, objetivos e conteúdos a serem ensinados. Já o currículo real é aquele que de fato é desenvolvido em sala de aula, depois do planejamento realizado pela escola e professor, podendo este ser modificado, a partir das percepções e impressões dos professores e alunos.

Esse autor menciona que o currículo oculto envolve as manifestações que acontecem com as vivências e experiências de cada um, pois não foi prescrito anteriormente, mas construído e desenvolvido de forma compartilhada e espontânea entre todos os sujeitos.

Em relação à construção dos currículos, Lima, Lemos e Anaya (2009) comentam que os conteúdos que fazem parte do currículo escolar podem ser manifestados de forma real ou

implícita, e que as atitudes, valores, experiências e vivências representam o currículo oculto, fazendo com que todos esses elementos efetivem o novo currículo real em sala de aula.

Percebe-se, então, que o currículo é construído das mais diversas formas e situações, em que são levados em conta conteúdos, vivências, interesses, motivações, bem como elementos que estão implícitos em suas práticas, tornando, assim, o currículo com identidades próprias que interagem com o ambiente onde estão inseridos, construindo um percurso de um currículo flexível, dinâmico e inovador em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Diogo e Vilar (2000) enfatizam que o currículo pode ser compreendido com os mais diversos significados. Nesse sentido, apresenta-se o Quadro 1, para melhor entendimento destas significações acerca do currículo.

Quadro 1- Currículo e suas significações

CURRÍCULO	SIGNIFICAÇÕES
Prescrito	O currículo é desenvolvido como uma normativa do sistema educativo, constituindo seus referenciais e matrizes curriculares.
Apresentado	São diretrizes vinculadas pelas instituições administrativas apresentadas aos professores com novas interpretações de significados de conteúdos do currículo baseadas no currículo prescrito.
Traduzido	É o desenvolvimento do currículo proposto pelo projeto educativo da escola pela comunidade escolar.
Trabalhado	São as atividades realizadas pelos professores, a fim de atingir o objetivo traçado no currículo a ser trabalhado na escola.
Concretizado	São as diversas aprendizagens adquiridas pelos alunos com a finalização do processo executado em sua formação e desenvolvimento.

Fonte: Adaptado de Diogo e Vilar (2000).

Diante do exposto, os currículos são construídos de diversas formas, tendo significados diferentes que dependem da forma de organização e entendimento daqueles que organizam e executam, podendo estes serem prescritos, apresentados, traduzidos, trabalhados e concretizados por todos que compõem o processo educacional.

2.3.1 Reflexões sobre o currículo, educação integral e escola de tempo integral

*O currículo manifestado em sua integralidade
Deixando marcas e histórias por onde passa
Carregando sentimentos, expressões e singularidades
Possibilitando novos trajetos, percursos e situações...*

(Glauce Barros, 2022).

A educação integral tem como proposta proporcionar aos alunos uma formação e desenvolvimento em sua totalidade, levando em conta os mais diversos aspectos sociais, culturais, políticos, éticos e humanos. Felício (2012) afirma que a educação integral precisa possibilitar transformações e evoluções nos sujeitos de forma plena, e nos mais diversos aspectos, tanto sociais e culturais, como afetivos e éticos.

Na mesma linha dessa ideia, Teixeira (1967, p. 35) já relatava a importância de uma educação integral:

A educação será o processo pelo qual o indivíduo se formará para a sociedade plural e múltipla a que irá pertencer, temos de fazer as instituições educativas exemplos de instituições integradas, humanas e pessoais, nas quais iniciemos o educando na experiência da integração, graças a um meio que guarde as qualidades do meio ainda pequeno, mais simples e mais puro, em oposição ao grande meio complexo, tumultuoso e divergente em que ele irá viver e no qual ingressará com o viático de sua formação escolar.

Assim, a educação deve proporcionar aos alunos uma educação de forma integral, em que estes possam vivenciar diversas experiências, sejam elas humanas, sejam pessoais, numa relação de integração e socialização, contribuindo, assim, para uma melhor formação e desenvolvimento dos alunos.

A BNCC confirma que a educação deve ter um compromisso com o desenvolvimento dos alunos em sua totalidade, nos aspectos físicos, intelectuais, morais, éticos, afetivos e simbólicos (BRASIL, 2018).

Maurício (2009) refere à concepção de uma educação integral e à ampliação do tempo na escola como uma oportunidade de assumir o sujeito em sua totalidade, e não como sendo um sujeito fragmentado, mas admitindo a construção de uma integração nas mais diversas linguagens, atividades, contextos e situações.

Gonzalez Arroyo (2012) aborda as fragmentações dos conhecimentos realizadas nas escolas de tempo integral, quando, no primeiro turno, a escola e professores se preocupam na disseminação dos conteúdos, atentos ao tempo, no cumprimento das tarefas diárias, como atividades, deveres de casa, provas, aprovações e reprovações. Para as atividades a serem realizadas no segundo turno, estão as lúdicas, culturais e artísticas, consideradas conhecimentos menos exigentes e burocráticos.

Observa-se que na visão de Gonzalez Arroyo (2012), as escolas de tempo integral ainda persistem com uma ideia de separação e fragmentação dos conhecimentos, em que a integração e articulação dos mais diversos saberes e atividades não se entrelaçam numa linha de socialização e interação, mas fazendo existir dualidades entre conhecimentos a serem

aprendidos no primeiro e segundo turnos de forma separada e com fins e objetivos distantes da realidade dos sujeitos, como uma proposta separada e descontextualizada.

Por sua vez, Gonçalves (2006) relata que a ampliação do tempo em escola de tempo integral não pode ser vista como um mero número quantitativo de somatório de horas na escola. Entende que precisa proporcionar aos alunos, nesse período, conteúdos ressignificados e construídos numa relação de experiências, vivências, investigação e de autonomia por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para Galian, Alavarse e Reis (2019, p. 193), “se a transformação do currículo escolar supõe a necessidade de ampliação do tempo escolar na jornada diária, também demanda o enfrentamento do debate sobre o uso que se faz desse tempo, para articular conteúdos, sujeitos e espaços”.

Diante disso, observa-se que a educação integral e as escolas de tempo integral assumem propostas similares, em que buscam uma melhor formação e desenvolvimento do sujeito de forma plena e em sua totalidade, levando em conta os mais diversos contextos na construção de aprendizagens diferenciadas e diversificadas. Nesse sentido, é de suma importância a compreensão dos aspectos que envolvem a educação integral e as escolas de tempo integral, para que haja um melhor entendimento do objeto de estudo da presente Tese.

Ademais, o currículo escolar necessita ser planejado e organizado de acordo com as necessidades dos alunos, contribuindo para uma melhor formação e desenvolvimento. Segundo Sônego e Gama (2018), o currículo precisa ser visto como a base da aprendizagem, o qual deve ser flexível e integrado com os mais diversos saberes, dando significado aos sujeitos e escola.

A respeito de um currículo significativo, o Documento orientador do ProEMI afirma que “um currículo significativo é aquele que faz sentido para os alunos e que é relevante, porque produz aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade ou na vida de toda a cidade” (BRASIL, 2011, p. 16).

Moll (2009) enfatiza que a proposta de uma construção de educação integral necessita contemplar conteúdos diversificados e relacionados à sustentabilidade ambiental, ao respeito às diferenças, aos direitos humanos e à relação entre a comunidade e a escola. A proposta necessita estar atenta ao tempo e aos espaços escolares nas práticas, na interação e socialização, como também na articulação de todos esses elementos com o projeto político-pedagógico da escola, visando, assim, a uma melhor aprendizagem aos alunos.

Weffort, Andrade e Costa (2019) defendem que o currículo na educação integral precisa integrar as potencialidades educativas, contribuindo na produção dos conhecimentos, de forma

inclusiva e fortalecendo os vínculos e as relações entre os saberes, nos mais diversos espaços escolares e de aprendizagens, de forma interativa entre escola, família e comunidade.

As autoras relatam que o currículo na educação integral deve ser visto como um currículo integrador:

[...] também apoia o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, na medida em que oferece um campo concreto de experiências no qual os estudantes podem aplicar e consolidar habilidades, refletir sobre o conhecimento construído e tomar consciência das atitudes relacionadas a ele. Este currículo integrador é composto por práticas pedagógicas que articulam saberes locais e potenciais educativos em prol da aprendizagem dos educandos e da transformação do território (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019, p. 69).

Então, percebe-se que o currículo na educação integral deve ser desenvolvido de forma integrada, possibilitando que os alunos possam ampliar seus conhecimentos, habilidades e competências. As práticas pedagógicas precisam ser articuladas com os conhecimentos locais e mais próximos dos mesmos, contribuindo na transformação da sociedade onde eles estão inseridos (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019).

A Resolução nº 7/2010, do Ministério da Educação, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos – em seu art. 37, inciso 1º, refere que o currículo das escolas de tempo integral deve possibilitar um projeto de educação de forma integrada, em que a ampliação da jornada escolar contribui no desenvolvimento de atividades diferenciadas, como acompanhamento pedagógico e aprendizagens diferenciadas, articuladas com os mais diversos conhecimentos e práticas (BRASIL, 2010).

Em relação à forma de organização da educação integral no contexto brasileiro, Abreu (2017, p. 33) descreve:

No atual cenário educacional, a concepção de educação integral apresenta várias propostas de organização, seja nos mesmos espaços do ensino regular ou em outros espaços planejados fora da escola, ou ainda com parcerias com outras entidades públicas e privadas que também evidenciam a maneira com que foram desenvolvidas as atividades com vistas à formação ‘completa’ dos alunos. Alguns programas apresentaram um formato de organização com uma perspectiva assistencialista; outros evidenciaram a proposta restrita ao oferecimento de atividades diversificadas aos discentes no contraturno. Esses formatos contribuíram, cada um a sua maneira, para a atual configuração das políticas de educação em tempo integral.

Nesse sentido, nota-se que a educação integral se configura como uma educação que busca promover a formação e o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade e de modo integral. Essa formação é desdobrada nos mais diversos espaços de aprendizagens dentro dos espaços escolares ou fora deles, com a integração de parceiros e comunidade, seja em seus aspectos assistencialistas, seja no desenvolvimento de atividades diversificadas no contraturno, fazendo com que todas essas ações possam garantir uma melhor aprendizagem aos alunos (ABREU, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), em seu art. 37 mencionam a proposta das escolas de tempo integral, que visa a promover na ampliação do tempo e nos espaços escolares o fomento de aprendizagens de forma socializada e articulada com as demais áreas do conhecimento. O processo educativo também precisa envolver a participação da família, sociedade e professores, a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem, estreitando os laços de convivência social, possibilitando condições de conhecimentos às pessoas mais vulneráveis socialmente (BRASIL, 2013).

Ainda, o art. 37, § 1º, da DCNEB, relata a respeito da organização do currículo das escolas de tempo integral:

Art. 37. [...].

§ 1º. O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais (BRASIL, 2013, p.141).

Com base nessas diretrizes, é possível observar que o currículo das escolas de tempo integral deve perpassar pelos mais diversos conhecimentos, fazendo com que os alunos desenvolvam atividades diversas e diversificadas no contraturno escolar. As atividades vão desde o acompanhamento pedagógico, o fomento e o aprofundamento de aprendizagens, o reforço escolar, bem como promover aos alunos vivências diferenciadas como os conhecimentos científicos e tecnológicos, as culturas, as artes, saúde, aspectos humanos e ambientais articulados e integrados com outras áreas do componente curricular, aguçando as vivências, as práticas, o convívio e a socialização de todos (BRASIL, 2013).

As escolas de tempo integral devem contemplar em seu currículo escolar atividades integradas e articuladas de forma qualitativa, desenvolvidas tanto nos espaços internos ou fora da escola, como também a inserção da família, comunidade, o lazer e esporte nesse construto de aprendizagem, oportunizando, assim, aos alunos a integração, a socialização, o espírito de coletividade, o respeito às diferenças, as mais diversas formas de expressões, vivências e experiências (FERREIRA; ARAÚJO, 2012).

A ampliação do tempo na escola requer uma melhor qualidade na aprendizagem dos alunos, bem como no exercício democrático dos mais diversos conhecimentos, como explicam Leclerc e Moll (2012a, p. 25):

A demanda por mais tempo diário de escola representa outro lado da moeda da demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos de tecnologias e

mídias e da participação na produção e disseminação do conhecimento. A potência do conceito de educação integral também representa insumo para a qualificação do tempo diário, em termos da abordagem da base comum nacional nas diferentes áreas de conhecimento, saberes contemporâneos, metodologias, mobilização de atores sociais, profissionais, articulação entre escola, família, comunidade e espaços educativos.

Dessa forma, as escolas de tempo integral requerem uma redemocratização dos mais diversos conhecimentos, a fim de uma melhoria da aprendizagem dos alunos, pois o currículo trabalhado na escola terão abordagens tanto da BNCC, como também das diferentes áreas do conhecimento, metodologias diferenciadas, atividades diversificadas, conhecimentos contemporâneos e a interação e envolvimento de todos os envolvidos no processo educacional e a articulação entre a escola, a família, a sociedade e demais espaços de aprendizagens (LECLERC; MOLL, 2012a).

A BNCC apresenta finalidades do Ensino Médio na sociedade contemporânea:

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 464).

Desse modo, a escola de Ensino Médio precisa buscar atender as reais necessidades dos alunos, bem como oportunizar aprendizagens significativas e próximas dos sujeitos, atendendo seus interesses, anseios e necessidades, procurando promover uma formação e desenvolvimento de forma integral, como também atividades que se aliam ao projeto de vida dos alunos (BRASIL, 2018).

Moran (2019, p. 39) salienta a importância do projeto de vida na escola:

O projeto de vida na escola faz parte da metodologia de projetos, de aprendizagem ativa de valores, competências para que cada estudante encontre relevância, sentido e propósito no seu processo de aprender, e o integre dentro de suas vivências, reflexões, consciência e visão de mundo. É formado por um conjunto de atividades didáticas intencionais que orientam o estudante a se conhecer melhor, descobrir seu potencial, dificuldades e também os caminhos mais promissores para seu desenvolvimento e realização integral.

Desse modo, a inserção do projeto de vida no currículo escolar propicia que os alunos possam apropriar-se de novas aprendizagens, fomentando, assim, a criticidade, a reflexão, responsabilidade e uma melhor compreensão do mundo (MORAN, 2019).

A BNCC também defende que os sistemas de ensino e escolas devem elaborar os currículos e propostas pedagógicas, levando em conta o lugar, a região, as culturais de um povo, os anseios e desejos dos alunos, possibilitando que os itinerários formativos efetivem uma

organização curricular de forma flexível, permitindo que eles possam ter várias opções de escolhas (BRASIL, 2018).

O documento aborda ainda sobre a organização curricular de forma flexível: “Para tanto, podem ser criadas situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos alunos e favoreçam seu protagonismo” (BRASIL, 2018, p. 472). Acrescenta que os currículos podem ser articulados com as mais diversas áreas do conhecimento, no intuito de fomentar novas aprendizagens dos alunos, associando a teoria e prática e interesses dos mesmos como: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e de criação artística.

A Lei n.º 13.415/2017 acresceu o art. 35-A à Lei n.º 9.394/1996 da LDB, referindo, no § 7º, que os currículos do Ensino Médio necessitam levar em consideração a formação integral dos alunos, como forma de fomentar a construção do seu projeto de vida, bem como no desenvolvimento nos aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. O art. 36 da BNCC também foi modificado, mencionando que o currículo necessita ser composto pelas disciplinas obrigatórias e pelos itinerários formativos, fazendo com que esta organização possibilite novas ordenações curriculares, sendo assim estruturados: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

2.3.2 Atividades diversificadas nas escolas de tempo integral

*Práticas que acontecem a todo tempo
Em uma sinfonia e acordes perfeitos
Trazendo percepções, expressões e contentamentos
No desenvolver de aprendizagens e conhecimentos
(Glauce Barros, 2022).*

As situações de aprendizagem podem acontecer nos mais variados espaços, ou seja, não se restringem somente à sala de aula, pois possibilitam que os alunos possam ampliar os conhecimentos e saberes levando em conta o contexto e a situação em que estão inseridos.

O caderno do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2003) enfatiza que a aprendizagem acontece numa relação entre pessoas, tendo dimensões pessoais e coletivas, podendo ser efetivadas em situações diversificadas, propiciando aos alunos a investigação e exploração, o desenvolvimento da sensibilidade, nas mais diversas expressões e ambientes.

A Equipe Educação e Comunidade do CENPEC aborda sobre as construções de aprendizagens nas mais variadas dimensões:

Tomando como base as concepções socioconstrutivistas de educação, podemos indicar que o papel do educador na relação com os educandos é de criar oportunidades de aprendizagem para que os educandos tenham acesso à diversidade de conhecimentos; mediar a interação do educando com os objetos de conhecimento – a dança, o futebol, as artes plásticas, a matemática, a literatura etc. (CENPEC, 2003, p. 76).

Desse modo, as aprendizagens são construídas quando os alunos têm a possibilidade de interagir os conhecimentos de forma integrada, fomentando as competências e habilidades não somente nos aspectos cognitivos, mas nas expressões sociais, artísticas e culturais, fazendo com que possam ampliar seus saberes, contribuindo para melhor desenvolvimento e formação em sua integralidade (CENPEC, 2003).

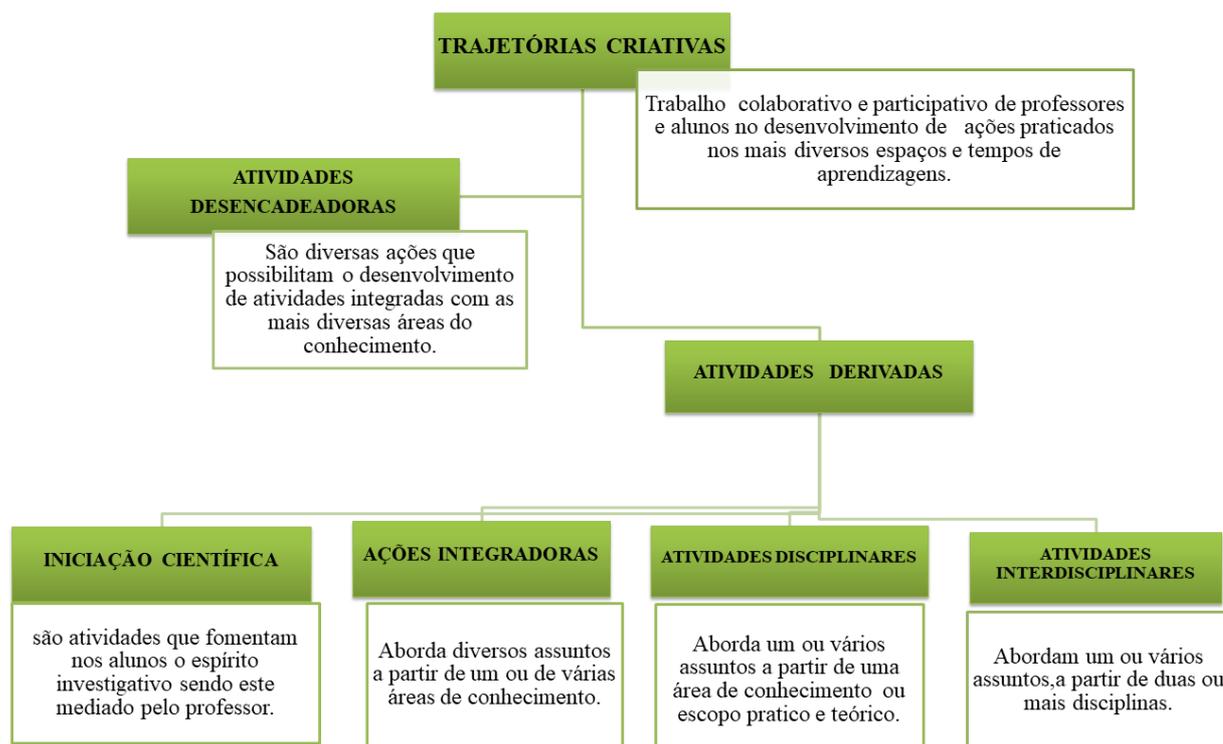
O Ministério da Educação lançou em 2014 as trajetórias criativas a serem desenvolvidas nas escolas como forma de fomentar a criação, a autonomia o protagonismo e a autoria dos alunos e que estas poderão ser desenvolvidas como atividades utilizando-se dos mais diversos tempos e espaços de aprendizagens, estabelecendo as suas práticas e efetivação desta forma:

A equipe trabalhará de modo articulado, em reuniões específicas e sistemáticas, para planejar práticas pedagógicas abertas denominadas TRAJETÓRIAS. Essas práticas são organizadas na forma de ações e atividades que demandam trabalho colaborativo e cooperativo de estudantes e professores, o que implica a redefinição dos papéis discentes e docentes, além de novas concepções sobre o uso de tempos e espaços para aprendizagens escolares. Constituem elementos de uma trajetória as ATIVIDADES DESENCADADORAS e as ATIVIDADES DERIVADAS: INICIAÇÃO CIENTÍFICA (IC), AÇÕES INTEGRADORAS, ATIVIDADES DISCIPLINARES (componentes curriculares) e ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES (DUTRA *et al.*, 2014, p. 10, grifo dos autores).

Percebe-se que as atividades desenvolvidas na escola de tempo integral devem ser efetivadas de acordo com o tempo, bem como utilizando os mais diversos espaços de aprendizagens. As práticas pedagógicas denominadas de ‘trajetórias’ são realizadas em sistema de colaboração e cooperação, em que essas trajetórias são definidas como diferentes atividades, sejam elas de iniciativa científica, sejam de ações integradoras, disciplinares e interdisciplinares, numa relação de interação entre professores e alunos na busca da autonomia e protagonismo entre os envolvidos no processo educacional (CENPEC, 2003).

Como forma de melhor entendimento acerca das abordagens teóricas e metodológicas das trajetórias criativas desenvolvidas na educação integral, apresenta-se a Figura 1.

Figura 1 - Abordagem teórica e metodológica das trajetórias criativas



Fonte: Adaptado de Dutra *et al.* (2014).

Desse modo, é possível compreender que as trajetórias criativas, na visão de Dutra *et al.* (2014), se desenvolvem a partir de ações integradas nas mais diversas áreas dos conhecimentos ou componentes curriculares chamadas de atividades desencadeadoras. Essas são efetivadas com realizações de atividades diversas, intituladas como atividades derivadas, quando são desenvolvidas e estimuladas as aprendizagens dos alunos a partir do fomento da iniciação científica com a pesquisa e projetos de investigação.

Também essas atividades podem ocorrer na abordagem de um mesmo assunto ou de uma mesma área de conhecimento, chamadas de ações integradoras, e nas atividades disciplinares possibilitando abordar um assunto de um componente curricular ou área de conhecimento, ou nas atividades interdisciplinares abordando um ou vários assuntos na perspectiva de duas ou mais áreas do conhecimento.

Dutra *et al.* (2014) acentuam que as trajetórias criativas apresentadas são variadas, fazendo com que suas aplicações e execuções sejam ampliadas em diversas possibilidades a serem desenvolvidas na escola, de acordo com a sua realidade, com o contexto, tempo e espaços de aprendizagens, bem como nas situações vigentes no espaço escolar.

Coelho (2009) enfatiza que as mais variadas atividades desenvolvidas na escola contribuem para uma melhor formação e desenvolvimento dos alunos de forma plena e integrada, rompendo a fragmentação e a descontextualização dos conhecimentos. Essas

atividades podem ser realizadas dentro ou fora dos espaços escolares, desde que haja uma finalidade planejada pelos professores, como também em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição de Ensino.

Nas escolas de tempo integral as ampliações do tempo podem ser aproveitadas de diversas formas, como desenvolvendo atividades grupais como projetos ou oficinas ou atividades individuais fomentando a autoaprendizagem e autonomia dos alunos; promovendo atividades de interesses e reais necessidades dos mesmos, dentro ou fora dos espaços escolares, como também oportunizar aprendizagens diversas com a aquisição de conhecimentos políticos, sociais, culturais e artísticos, levando em conta o contexto e as diversas situações em que eles estão inseridos, suas particularidades e especificidades (SETUBAL; CARVALHO, 2012).

Entende-se que as escolas de tempo integral precisam promover atividades diversas e diferenciadas, aproveitando a ampliação do tempo no aprimoramento dos conhecimentos de forma integrada e articulada. Além disso, também é preciso proporcionar aprendizagens significativas e mais próximas da realidade dos alunos, levando em conta suas necessidades, desejos e interesses, contribuindo, assim, para a melhor formação e desenvolvimento em todas as dimensões a todos.

Coelho e Hora (2009) relatam que as atividades diversificadas podem ser definidas como sendo um conjunto de práticas diferentes realizadas no contexto escolar, como forma de possibilitar aos alunos novas formas de aprendizagens e aquisição de conhecimentos.

Coelho e Maurício (2016) afirmam que a construção das atividades diversificadas no contexto escolar das escolas de tempo integral faz com que os alunos se apropriem dos conhecimentos em sua totalidade, sendo estes construídos com as vivências e interações das culturas locais, possibilitando a interação na sociedade onde estão inseridos.

A respeito da diversificação do currículo no contexto escolar, Coelho e Hora (2009, p. 189) enfatizam:

Diversificar o currículo está diretamente relacionado à pesquisa de novas formas de proporcionar a aprendizagem, o que nos remete a indagações sobre a relação conteúdo-forma para as diversas áreas do conhecimento: a Matemática, a Língua Portuguesa, as Ciências Naturais, os Estudos Sociais, bem como a Educação Artística, Educação Sexual, a Saúde, o Meio Ambiente, os Esportes em geral.

Assim, o currículo desenvolvido em suas práticas diversificadas faz com que os alunos possam adquirir conhecimentos das mais diversas áreas, de forma articulada e integrada com os demais campos do saber, sejam eles sociais, sejam culturais e artísticos.

2.3.3 Flexibilizações curriculares e seus mais variados contextos

*Ah! Currículos e suas flexibilizações
Em um encaixe mágico e perfeito
Percorrendo a aprendizagem em um caminho ...
Estimulante, ávido e criativo*

(Glauce Barros, 2022).

O currículo permeia no espaço escolar como sendo um elemento que transita nas mais diversas situações e contextos, não podendo ser desenvolvido de maneira única e padronizada, mas possibilitando novas abordagens e construções, a fim de contribuir na melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos. Moreira e Candau (2007) explicam que os currículos não são conteúdos sistematizados e padronizados, mas que são construídos com a seleção de saberes e práticas nos mais diversos contextos sociais, culturais, pedagógicos e intelectuais.

Veiga, Pimenta e Bezerra (2018) comentam que o currículo sintetiza os mais diversos esforços pedagógicos, no intuito de fazer com que possa ser desenvolvido de maneira mais dinâmica, motivadora e atraente, sendo necessária a atuação de todos os envolvidos no processo educacional quanto à sua elaboração.

Os currículos escolares estão intrinsecamente relacionados com os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as vivências e experiências de aprendizagens dos alunos, os planos pedagógicos docentes e do sistema de ensino, bem como os objetivos a serem alcançados e processos de avaliação que encerram a etapa de verificação dos conteúdos e as práticas desenvolvidas em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino (MOREIRA; CANDAU, 2007).

A flexibilização curricular, segundo Mercado e Fumes (2017, p.5), possui relação com estas ideias:

Flexibilização curricular compreende as modificações necessárias realizadas em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas, ou seja, são estratégias de planejamento e de atuação docente voltadas às necessidades de aprendizagem de cada estudante, fundamentadas em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que se deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos sejam beneficiados.

Na percepção das autoras, os currículos necessitam ser construídos como forma de atender às reais necessidades dos sujeitos, seus interesses e motivações, levando em conta as situações e a realidade em que os indivíduos estão inseridos, pois os conteúdos a serem ensinados e aprendidos necessitam ter significados para as pessoas. Acreditam que os conteúdos têm de ser motivadores e atrativos, para que possam contribuir na melhoria do ensino e

aprendizagem, efetivando, assim, um processo de conhecimentos e práticas de forma expressiva e significativa para todos.

As DCNEB defendem que os sistemas de ensino devem contar com currículos flexíveis, diferentes e diversificados para que, assim, os alunos possam ter a oportunidade de selecionar o trajeto de formação que atenda a suas necessidades, interesses e motivações, bem como relacionado com seu projeto de vida, para que possibilite a permanência dos alunos na escola e que consigam concluir seus estudos (BRASIL, 2013).

A Portaria nº 971/2009 instituiu o ProEMI nas escolas como um programa de incentivo federal, no que tange a verbas de custeio e capital, a fim de implementar práticas curriculares flexíveis e dinâmicas, contribuindo para a efetivação de um Ensino Médio inovador.

Diante disso, percebe-se que as discussões acerca da construção de um currículo diferenciado, transformador, inovador e flexível permeiam os espaços escolares, para contribuir na melhoria da qualidade da educação, bem como fomentar as mais diversas aprendizagens dos alunos, fazendo com que sejam sujeitos, críticos, reflexivos, agentes de mudanças e autônomos.

Segundo o Documento orientador do ProEMI, referindo-se ao novo redesenho dos currículos do Ensino Médio, estes devem ser flexíveis, dinâmicos e diversificados, que possam abranger todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e articulada com as reais necessidades dos alunos, seus desejos e projeto de vida (BRASIL, 2016-2017). O Documento ainda ressalta que a ampliação do tempo da escola possibilita o aprofundamento dos mais diversos conhecimentos, fortalecendo as aprendizagens dos alunos de forma integral, devendo, assim, desenvolver atividades diferenciadas como: oferta de disciplinas optativas, desenvolvimento de oficinas, seminários integrativos, pesquisas, trabalhos de campo e atividades interdisciplinares.

Observa-se, então, que os redesenhos curriculares do ProEMI se inserem no contexto das escolas de tempo integral, tornando o currículo diferenciado, flexível e atrativo aos alunos, possibilitando novos arranjos curriculares inovadores e estimulantes, oportunizando novas aprendizagens.

Os novos conhecimentos são construídos de forma ampliada, articulada e interdisciplinar, rompendo com um currículo padronizado e sistematizado, dando possibilidades de autonomia, criticidade e espírito inovador e motivador para todos.

A respeito da organização e desenvolvimento do currículo nas escolas de tempo integral, por meio do PROEMI, o Documento orientador menciona:

O currículo, em todas suas dimensões e ações, dever ser elaborado de forma garantir a flexibilização, o protagonismo juvenil, o direito aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplem, a partir da perspectiva

de integração curricular, a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializem na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes (BRASIL, 2016-2017, p. 7).

Diante disso, nota-se que o currículo inovador é dinâmico, possibilita a flexibilização dos currículos, contribuindo para o protagonismo dos alunos e uma melhor formação e desenvolvimento de forma integral, fomentando a criticidade e autonomia destes, como também a efetivação de ações e atividades numa perspectiva integrada com os mais diversos conhecimentos, experiências, atitudes e vivências dos sujeitos.

Compreende-se que a ampliação do tempo das escolas de tempo integral possibilita novos arranjos curriculares de forma diversificada, flexível e inovadora, possibilitando que os alunos possam adquirir novos conhecimentos de forma integrada e interdisciplinar, tornando, assim, as aprendizagens mais próximas dos alunos, bem como mais motivadoras e atraentes.

Colaborando acerca da discussão sobre a mudança na estrutura curricular e o princípio da flexibilização dos currículos, a BNCC refere o que segue:

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468).

Diante disso, as mudanças ocorridas na organização curricular quanto aos mais diversos itinerários formativos e novos arranjos curriculares propiciam a efetivação da flexibilização curricular, como forma de atender os interesses dos alunos, fomentando ações de autonomia e protagonismo juvenil no que tangem ao projeto de vida.

A respeito do princípio da flexibilidade curricular trazido pela Lei nº 13.415/2017, Kuenzer (2017, p. 7) comenta:

O princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do ensino médio levada a efeito pela Lei nº 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

Desse modo, a flexibilização curricular propicia aprendizagens flexíveis, integradas e motivadoras aos alunos, contribuindo para um melhor desenvolvimento de forma plena e integral, em que os mais diversos conhecimentos se integram com os demais saberes de forma inovadora e estimulante para os mesmos, aproximando os conteúdos para a sua realidade, atendendo, assim, as suas necessidades, interesses, desejos e motivações.

A Portaria MEC nº 727/2017 estabelece novas diretrizes e critérios do Programa de Fomento das Escolas de Tempo Integral (EMTI), tendo em vista promover formação de forma integral aos alunos, como também despertar sua autonomia, o protagonismo juvenil, aliados aos métodos inovadores com o desenvolvimento de atividades integradas, pautadas na flexibilização dos currículos e acompanhamento pedagógico, a fim de contribuir para um melhor desenvolvimento e formação deles (BRASIL, 2017).

A Portaria mencionada anteriormente traz também aspectos sobre a proposta curricular e a respectiva carga horária das escolas de tempo integral:

Art. 12. [...].

§ 4º. A proposta curricular integrada e específica das escolas participantes, conforme inciso XI, deve contemplar carga horária semanal mínima de 2.250 (dois mil, duzentos e cinquenta) minutos, com pelo menos 300 (trezentos) minutos semanais dedicados à Língua Portuguesa, 300 (trezentos) minutos semanais, à Matemática e 500 (quinhentos) minutos semanais dedicados a atividades da parte flexível (BRASIL, 2017, p. 6).

Portanto, a partir dessa proposta curricular das escolas de tempo integral, devem ser destinados pelo menos 300 minutos semanais para os conhecimentos de Matemática e Língua Portuguesa, e 500 minutos semanais para os currículos flexíveis, para que estes possam ser desenvolvidos na escola de forma integrada e articulada com os demais conhecimentos. Então, observa-se que é de suma importância construir um currículo nos princípios da flexibilidade curricular nas escolas de tempo integral, que venha contribuir para a melhor formação e desenvolvimento dos alunos em sua totalidade, fomentando aprendizagens autônomas, críticas, reflexivas, investigativas, motivadoras e atraentes, mais próximas da realidade dos sujeitos e do projeto de vida dos alunos.

Percebe-se que as abordagens relacionadas ao currículo e suas flexibilizações permeiam pelos mais variados contextos relacionados a uma educação integral, em que os alunos devem adquirir conhecimentos das mais diversas formas: sociais, culturais, afetivas, éticas e humanas, contribuindo, assim, para uma melhor formação e desenvolvimento dos alunos de forma plena e em sua totalidade.

Já os currículos nas escolas de tempo integral devem ser construídos levando em conta os mais diversos espaços escolares, em que a aprendizagem é construída na ampliação no tempo, com o desenvolvimento de atividades diversificadas, motivadoras e inovadoras, contribuindo para o fortalecimento dos sujeitos de forma autônoma, crítica e responsável.

O desenvolvimento dos currículos apontados nas DCNEB e BNCC apontam para a construção de currículos participativos e articulados com as mais diversas áreas do conhecimento, fazendo com que os alunos sejam estimulados para o fazer autônomo, crítico e

reflexivo, possibilitando que os mesmos possam traçar seu projeto de vida de forma segura e responsável.

Assim, percebe-se que a educação integral, as escolas de tempo integral e as abordagens presentes na construção de currículos presentes na DCNEB e BNCC convergem para a efetivação de currículos flexíveis, na construção de inúmeras possibilidades de aprendizagens de forma estimulante, inovadora, dinâmica e autônoma, permitindo que os alunos sejam aguçados e fortalecidos em todo processo de ensino e aprendizagem.

2.3.4 Perspectivas sobre a pedagogia da presença

*Presença! Única e acalentadora
Diálogos e construções integradas
Relações estabelecidas nos espaços e tempos
A qualquer hora, dia e momento...*

(Glauce Barros, 2022).

Quando se fala em educação integral, se remete à ideia de um ensino e currículos que atendam os alunos em sua universalidade, e não de maneira fragmentada e descontextualizada, fora de contexto e distante da sua realidade.

Santos (2016) explica que, nesse processo de construção de conhecimentos nos mais variados aspectos e situações, se configura a ‘pedagogia da presença’ como uma estratégia importante na consolidação dos conhecimentos dos alunos, em que professores, gestores e profissionais da educação exercem influências positivas nos mesmos no que tangem a presença, conhecimento, experiência e tempo.

Por sua vez, Costa (2001) aponta que a pedagogia da presença requer do professor conhecimentos e qualificação para a sua efetivação, pois deve manter-se junto aos alunos, sendo presente em sua formação cotidiana e em suas aprendizagens, favorecendo de forma positiva no momento de transformação e mudanças dos estudantes, fazendo com que a presença de forma integral seja a peça central desta pedagogia.

Sobre a pedagogia da presença, Santos (2016, p. 41) destaca:

Na pedagogia da presença, valorizamos o ser humano em sua inteireza, a sua subjetividade, por isso a conversa, a atenção que o educador dispensa ao educando promove uma aproximação, revela um sentimento de pertencimento à instituição, que pode favorecer a frequência do educando à escola, impedindo-o de evadir.

Diante disso, percebe-se que a presença não se configura apenas na materialização dos corpos nos espaços, mas que envolve diálogos, comunicações, relações afetivas e emocionais, efetivando relações de aproximações entre alunos e professores, fortalecendo os vínculos entre

eles. Isso contribui para o fortalecimento de todos no processo de construção de conhecimentos, bem como favorecendo a permanência dos alunos na escola, evitando a evasão escolar, pois eles se sentirão como sujeitos pertencentes à escola, ou seja, a escola será uma extensão de sua própria casa.

Freire (2005) ressalta a importância do diálogo no fomento da socialização, da reflexão e de atitudes que se estabelecem nas relações entre os sujeitos, nas transformações, mudanças e efetivação da humanização, nas trocas de experiências e conhecimentos adquiridos cotidianamente.

Nessa mesma linha de pensamento, Costa (2016) defende que a pedagogia da presença é uma ferramenta poderosa no auxílio das relações humanas, diálogo, acolhimento, amor e respeito entre as pessoas. Ainda segundo o autor, esse mecanismo também possibilita que os professores possam obter informações importantes dos alunos, as quais não são transmitidas por meio das falas, mas nas sinalizações de outras manifestações e expressões demonstradas no cotidiano escolar, nas vivências e relações estabelecidas na instituição escolar.

De acordo com Santos (2016), a pedagogia da presença assume um importante papel frente aos questionamentos e anseios dos alunos, pois o professor sendo um elo de aproximação e presença na vida desses aprendentes contribui para o fortalecimento do convívio social, das relações e exercício da cidadania. Já Costa (2001) traz a pedagogia da presença como sendo o suporte para o desenvolvimento das relações construídas nos espaços escolares entre professores e alunos, nas trocas de experiências e aceitação uns com os outros, valorizando e apoiando os alunos em suas conquistas e insucessos, fortalecendo os vínculos e estabelecendo aproximações e diálogos importantes para um melhor desenvolvimento e formação dos sujeitos.

Sobre a pedagogia da presença, Síveres (2015, p. 80) comenta:

A pedagogia da presença, no processo educativo, é compreendida com base na dinâmica do ser, pensar e agir e, nesse sentido, é possível assegurar a importância de a presença se caracterizar como um exercício constante da condição humana, um percurso contínuo de construção das ciências e, como tal, impacta um projeto de ensino e aprendizagem.

Assim, a pedagogia da presença estabelece nos espaços educativos um propulsor das dinâmicas relacionadas no ato de ser, agir e pensar, condições essas inerentes ao ser humano, fazendo com que também contribua para a construção das ciências, colaborando para a melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Costa (2001) refere que o professor deve assumir algumas características para a concretude da pedagogia da presença, devendo ter domínio de conhecimentos, disponibilidade de tempo e exemplo. Assim, percebe-se que o professor no espaço escolar assume um papel

importante na vida do aluno, sendo um suporte para a disseminação de conhecimentos que venham agregar de forma benéfica na vida deles, bem como contribuir na melhoria da sua formação e desenvolvimento.

É importante enfatizar também que o professor precisa disponibilizar de tempo para ouvir os alunos, promovendo diálogos constantes entre os mesmos, abrindo oportunidades de fortalecimento e vínculos entre eles, sendo uma referência positiva a qual os alunos possam utilizar de exemplo para a sua vida.

2.3.5 Estado da arte sobre a flexibilização curricular

*Flexibilização curricular
Faz o seu percurso mais envolvente
Cheio de luz, vivacidade e sentido
Tornando o ensino e a aprendizagem
Mais dinâmicos, inovadores e cativantes...*
(Glauce Barros, 2022).

Este espaço é destinado para a apresentação do estado da arte realizado sobre a flexibilização curricular, publicado na ‘Revista Prática Docente’ com o título “Flexibilização curricular: concepções e práticas à luz das produções científicas brasileiras”², dispendo uma breve revisão de estudos³ realizados nos últimos anos, no intuito de analisar as produções científicas brasileiras sobre as concepções e práticas da flexibilização curricular.

2.3.5.1 Reflexões iniciais

As mudanças educacionais estão cada vez mais vigentes em nosso meio, perpassando pelos mais diversos contextos e situações. As discussões estão presentes nas mais variadas falas e observações dos educadores e sociedade em relação aos assuntos a serem ensinados, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, quanto às argumentações presentes nas competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em sua vida pessoal e

² ARAÚJO, Glauce Barros Santos Sousa; OLIVEIRA, Eniz Conceição. Flexibilização curricular: concepções e práticas à luz das produções científicas. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 6, n. 1, e004, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/982>. Acesso em: 21 dez. 2022.

³ Esclarece-se que a apresentação das fontes/autores de pesquisa utilizadas no item 2.3.5 e seus desdobramentos estão na “Flexibilização curricular: concepções e práticas à luz das produções científicas brasileiras”, publicadas no respectivo artigo publicado na Revista Prática Docente: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/982>

profissional, de forma plena e em sua totalidade, como, também, quais conteúdos a serem ensinados e de que forma esses possam ser aprendidos de modo desfragmentado e distante da realidade dos estudantes.

É relevante referir que o currículo não pode ser um elemento estático e padronizado, mas deve ser apontado como um caminho a ser seguido. Desse modo, as flexibilizações curriculares se inserem nesse contexto, como forma de entender o processo do currículo nas mais diversas formas e situações. Isso posto, este trabalho apresenta uma breve revisão de literatura de estudos realizados nos últimos anos, no intuito de analisar as produções científicas brasileiras sobre as concepções e práticas da flexibilização curricular.

Esta revisão de literatura é um segmento de uma pesquisa de doutorado que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade do Vale do Taquari/RS, que busca compreender a implementação da flexibilização curricular nas escolas de tempo integral na cidade de Floriano, Estado do Piauí. O presente estudo tem como problema de pesquisa: O que dizem as produções científicas brasileiras sobre as concepções e práticas da flexibilização curricular?

Como forma de estruturar este estudo, a primeira parte discorrerá sobre as percepções acerca da flexibilização curricular; em seguida, as abordagens presentes nas publicações sobre a temática, buscando compreender suas práticas e os mais diversos contextos onde as mesmas estão inseridas; logo depois, o traçado metodológico, resultados, discussões e considerações finais.

2.3.5.2 Percepções acerca da flexibilização curricular

É de suma importância discutir sobre o currículo, pois é um segmento salutar no espaço escolar, que permite entender sobre o processo organizacional que permeia os componentes curriculares, em sua dinamicidade nos espaços e condução no tempo, bem como todos os elementos organizacionais que envolvem a consolidação dos conteúdos de forma efetiva na escola. Mill (2014) cogita que efetivar a flexibilidade nos ambientes educacionais pressupõe levar em conta o tempo, os momentos de convívio entre alunos e professores, conteúdos, observar a logística e movimentações no espaço escolar.

Sacristán (2000) relata que o currículo não é algo inerte, estático e paralisado, mas um elemento complexo de aprendizagens, que devem contemplar experiências, saberes e vivências, e que os componentes curriculares necessitam atender às reais necessidades dos indivíduos, contribuindo, assim, em seu desenvolvimento pleno e em sua totalidade.

Senn (2013) enfatiza que a educação voltada para os princípios da diversidade e diferenças individuais dos sujeitos proporciona a flexibilização e a melhoria dos currículos, pois permite a participação dos alunos de forma ativa, contribuindo com o desenvolvimento de todos, tanto nos aspectos pessoais, como sociais e/ou profissionais. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) informam que os sistemas educacionais devem organizar os currículos de forma flexível e com inúmeras possibilidades, a fim de atender aos reais interesses dos alunos, como também seus desejos e necessidades.

Forgrad (2005) relata que a flexibilização curricular sempre deve estar pautada no respeito às diversidades dos sujeitos e nas práticas que se estabelecem no espaço escolar, observando o tempo, espaço e a organização educacional presente na escola, para que, assim, o processo de quebra de um modelo rígido e sistematizado atenda às reais necessidades e interesses dos alunos, em uma relação harmônica e equilibrada. Moran (2017) enfatiza que os modelos educacionais devem ser inovadores, pois, dessa forma, possibilita currículos flexíveis, oportunizando que os alunos possam escolher seus percursos de aprendizagens de acordo com suas expectativas e anseios, vinculados a conteúdos teóricos e práticos.

Diante disso, a flexibilização curricular se insere no contexto escolar como sendo um elemento importante na dinamicidade dos currículos, possibilitando que os componentes curriculares ensinados na escola sejam mais próximos dos alunos, colaborando no desenvolvimento dos mesmos de forma ativa, possibilitando um ensino atraente e interessante para todos.

Forgrad (2005) aborda a importância da flexibilização dos currículos na apropriação das mais diversas formas de aprendizagens, levando em conta sempre a realidade onde os sujeitos estão inseridos. Também enfatiza que esse modelo de flexibilidade curricular proporciona o rompimento de um ensino puramente disciplinar e sistematizado, com a busca de uma articulação entre os saberes teóricos e práticos, em uma relação de integração entre elas. Cabral Neto (2004, p. 15), colaborando nas percepções acerca da flexibilização curricular, comenta que:

A flexibilização curricular substitui o modelo de grade por uma nova estrutura que possibilita ao aluno participar do processo de formação profissional; rompe com o enfoque unicamente disciplinar e sequenciado a partir de uma hierarquização artificial de conteúdos; cria novos espaços de aprendizagem; busca a articulação teoria e prática como princípio integrador (conectar o pensar ao fazer); possibilita ao aluno ampliar os horizontes do conhecimento e a aquisição de uma visão crítica que lhe permita extrapolar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional e propicia a diversidade de experiências aos alunos.

Assim, a flexibilização curricular permite que os currículos sejam contextualizados e flexíveis, podendo integrar teoria e prática, possibilitando que o aluno possa ampliar seu

conhecimento, sendo sujeito crítico e reflexivo no ambiente onde o mesmo está inserido, rompendo com uma aprendizagem rígida e sistematizada, dando margens a novas amplitudes de diversidades e vivências.

Carvalho e Picoli (2017) referem que em resposta a uma configuração de um currículo padronizado e sistematizado há uma proposta de um modelo de currículo flexível, que possa atender às reais necessidades dos alunos, levando em conta a realidade onde todos estão inseridos, bem como as diversidades culturais e sociais, propiciando, assim, o fortalecimento da individualidade e subjetividade do sujeito, fomentando um currículo organizado de forma flexível e interdisciplinar.

A flexibilidade curricular só poderá acontecer quando os processos educacionais e suas práticas de ensino e aprendizagem forem diferenciadas, proporcionando aos alunos aquisições de conhecimentos de forma integrada, como, também, possibilitando que os mesmos sejam sujeitos participativos, responsáveis e autônomos na sociedade, sendo construtores de seu projeto de vida (FERREIRA, 2020).

Em vista disso, a flexibilização curricular possibilita que os alunos possam se apropriar dos mais diversos saberes e conhecimentos de maneira contextualizada e flexível, rompendo com padrões sistematizados e rígidos, proporcionando a autonomia e a participação de todos no processo educacional, contribuindo com aprendizagens mais ativas e próximas da realidade dos estudantes.

2.3.5.3 Caminho metodológico para o estado da arte

O caminho metodológico traçado para a presente revisão de literatura recorreu como fonte de dados ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, bem como ao Portal de Periódicos da Capes. Ferreira (2002) relata que o estudo da arte consiste em aprofundar uma determinada área de um conhecimento, mapeando e discutindo os saberes, tentando compreender os resultados da investigação, os temas e campos ainda a serem investigados.

Utilizou-se nas buscas a expressão/termo “flexibilização curricular”, observando a mesma designação no título, resumo e palavras-chaves. Salienta-se, também, como forma de lapidar a busca, que se aplicaram apenas trabalhos revisados por pares, na língua portuguesa, no período de 2010 a 2020.

Assim, finalizado o processo de busca, houve a dedicação às análises iniciais de forma quantitativa e, depois, às análises das publicações de forma qualitativa. Zanella (2013) comenta que o método quantitativo busca fazer quantificações de forma numérica, de maneira objetiva,

quantificando os resultados obtidos. Já os métodos qualitativos se empenham em entender a realidade do fenômeno estudado, sem a utilização de dados numéricos, mas de forma interpretativa.

Enfatiza-se, também, que para a análise dos dados foi utilizada a análise textual discursiva (ATD), a fim de compreender os elementos vinculados à temática pesquisada de forma qualitativa, a qual permite manifestar novas interpretações e revelações a partir das leituras dos textos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Diante disso, buscou-se analisar os textos seguindo os passos da ATD, proposta por Moraes e Galiazzi (2011). O primeiro processo executado se referiu à unitarização, que permitiu a fragmentação dos resultados da pesquisa em pequenas unidades de significado a fim de obter as subcategorias de análises. Diante do procedimento executado na análise das leituras dos textos, foram denominadas quatro unidades de significados, a partir das quais surgiram as subcategorias. Desse modo, finalizou-se o primeiro passo da análise discursiva textual, intitulada como “unitarização”.

O segundo processo executado tratou da categorização que aconteceu a partir dos elementos encontrados na unitarização, buscando uma relação de sentidos, elementos comparativos e semelhanças entre as unidades de significados e as subcategorias. O terceiro processo consistiu no metatexto que oportunizou novas configurações e interpretações, estabelecendo a construção de perspectivas, apreciações e significações de sentido.

Diante disso, têm-se quatro categorias emergentes, a saber: 1) possibilidades na flexibilização dos currículos para uma aprendizagem significativa; 2) metodologias ativas de ensino: mudanças necessárias para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem; 3) práticas pedagógicas e sua contribuição na autonomia e potencialidades dos alunos; 4) atividades complementares: auxiliando na formação e promoção dos alunos.

Mediante todas as buscas de publicações realizadas e analisadas, bem como efetivado o processo da ATD, trilha-se com a exposição dos resultados das análises quantitativas e análises qualitativas desta pesquisa.

2.3.5.4 *Corpus* da Análise Textual Discursiva

Diante das buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período compreendido entre 2010 a 2020, e utilizando-se as buscas com o termo/expressão “flexibilização curricular”, foram encontrados 46 trabalhos, e atendendo aos critérios de inclusão e exclusão, na observação do título, resumo e palavras-chaves, foram avaliadas 20

publicações, dentre elas 5 teses e 15 dissertações. Para a busca nos periódicos da Capes, seguindo o termo/expressão “flexibilização curricular”, foram obtidos 35 trabalhos revisados entre pares, sendo analisadas 5 publicações, levando em consideração os mesmos critérios de exclusão e inclusão realizados anteriormente.

Para melhor compreensão das análises realizadas de forma quantitativa, segue o Quadro 2, discriminando as publicações analisadas, a partir das quais emergiram as unidades de significado.

Quadro 2 - Estudos de que emergiram as unidades de significados para a pesquisa

Fonte	Título	Categoria	Ano	Autores
Catálogo de Teses e Dissertações	Programa ensino médio inovador: um estudo sobre a política de flexibilização curricular.	Dissertação	2016	Elaine Sinhorini Arneiro Picoli
	A flexibilização curricular no ensino médio integrado a educação profissional.		2015	Rogilene Aparecida Bonomo Crispim
	Reforma Universitária e flexibilização curricular: uma análise do Reuni no Agreste alagoano.		2016	Lavoisier Almeida dos Santos
	Flexibilização curricular: a proposta do ensino médio inovador e a profissionalização do ensinar.		2016	Marcelo Barbosa Pinto
	Diretrizes Curriculares Nacionais e a construção de propostas curriculares inovadoras: um estudo de cotejamento dos projetos políticos pedagógicos da UNIRIO e UFMG.		2015	Dayane da Silva Prudencio
	Inovação Organizacional: a adoção de um sistema de gestão acadêmica por uma instituição de ensino superior pública de Belo Horizonte.		2015	Maria Betania Aparecida Campos
	O curso de pedagogia em uma instituição de ensino público de São Luís: a formação multicultural em foco.		2013	Raul Germano de Sousa Vilhena
	Motivações e experiências de alunos em projeto de extensão universitária em Hospital Pediátrico: o projeto "alunos contadores de histórias do IPPMG/UFRJ".		2013	Sonia Steinhauser Motta
	A implementação do Reuni na Universidade Federal do Ceará no contexto da contrarreforma da educação superior.		2017	Agercicleiton Coelho Guerra
	Os labirintos da política de educação inclusiva: entre o preconceito e o direito à educação.		2014	Fernanda Gomes Serafim
	Políticas de ensino superior, graduação em terapia ocupacional e o ensino de terapia ocupacional social no Brasil.		2014	Livia Celegati Pan
	A expansão da educação superior na UFMA (2010-2014) no contexto do Reuni.		2016	Evandicleia Ferreira de Carvalho
	Flexibilizações curriculares e o aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental: um caso de consultoria colaborativa no município de Itatiaia/RJ.		2017	Caroline Vieira de Campos Gonzalez dos Santos
	O processo de Bolonha e a universidade brasileira: Aproximações a partir da análise de documentos referenciais.		2013	Ralf Hermes Siebiger

	Metodologias ativas de ensino e aprendizagem: a percepção de professores do curso de nutrição de uma Instituição de Ensino Superior na Amazônia ocidental.		2017	Rejane Fernandes Nogueira
	Paradoxos entre políticas de currículo e avaliação: uma análise da relação entre os instrumentos de avaliação externa e as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.	Tese	2016	Blaise keniel da Cruz Duarte
	Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva.		2016	Gessica Fabiely Fonseca
	Grupos de apoio entre professores e a inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo.		2017	Ana Carolina Lopes Venancio
	Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo.		2016	Francisca Maria Gomes Cabral Soares
	A importância das atividades complementares na formação do aluno da graduação.		2015	Mariangela Abrão
Periódico da capes	Reuni e flexibilização curricular: o caso do curso de Pedagogia da UFAL-Campus Arapiraca.		Artigo	2018
	Um novo olhar para altas habilidades/superdotação no município de São José dos Pinhais/PR	2018		Domingas F.Cardoso Amaral Thalita Maria Freire Maia Cordeiro Elisangela André da Silva Costa
	Revisitar processos: revisão da matriz curricular do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Paulo.	2017		Andrea Perosa Saigh Jurdi Stella Maris Nicolau Lúcia da R. Uchôa Figueiredo Rosana Aparecida Salvador Rossit V.Santalucia Maximino
	Educação em enfermagem: avaliação da formação por egressos, empregadores e docentes.	2015		Maria Dyrce Dias Meira; Paulina Kurcgant
	Psicologia organizacional e do trabalho: relato de experiência em estágio supervisionado.	2015		Priscilla de O. Martins Silva Annor da Silva Junior Mayra Barcelos Amado de Oliveira Libardi

Fonte: Banco de dados da Autora (2020).

Enfatiza-se que dentre essas publicações analisadas surgiram as unidades de significados, emergindo na efetivação da ATD, possibilitando novas visões de interpretações e percepções diante das leituras, revelando as categorias emergentes: possibilidades na flexibilização dos currículos para uma aprendizagem significativa; metodologias ativas de ensino: mudanças necessárias para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem; práticas pedagógicas e sua contribuição na autonomia e potencialidades dos alunos; atividades complementares: auxiliando na formação e promoção dos alunos. Salienta-se, também, que as categorias despontaram diversos conhecimentos nas análises realizadas de forma qualitativa.

Moraes e Galiuzzi (2011) comentam que a ATD não segue um percurso único com ponto de início e fim, mas permite que o pesquisador tenha um olhar diferente diante das leituras do texto e que despontem expressões e percepções diferenciadas, dando, assim, novas formas de

ver e sentir o texto, de maneira criativa e individualizada, fazendo com que cada um se permita brincar com o texto, dando margens a novas interpretações e construção a partir das leituras. Desse modo, os metatextos, sendo a parte final do processo da análise textual discursiva, permitiram que os dados fossem analisados de forma qualitativa, apontados como elementos importantes nas apreciações e observações do texto.

2.3.5.5 Possibilidades da flexibilização dos currículos para uma aprendizagem significativa

Muitos estudos têm abordado sobre o que deve ou não estar presente no currículo, bem como esses devem ser desenvolvidos na escola, levando em conta uma padronização única para todas as instituições ou possibilitar que os alunos possam participar efetivamente do processo organizacional do currículo, de acordo com seus desejos e aspirações. Nesse sentido, a flexibilização curricular se insere nesse contexto como forma de possibilitar a ruptura desse engessamento do currículo, dando vez e voz às novas possibilidades de conhecimentos e construção de saberes, de forma atrativa e motivacional, mais próxima dos alunos.

Moreira e Silva (2002) relatam que o currículo corresponde aos elementos sociais, individuais e de interesses, firmando a identidade dos sujeitos, produzindo histórias em um determinado tempo, tanto na sociedade como na escola, devendo, assim, o currículo romper com a sistematização existente e possibilitar novos arranjos curriculares.

Desse modo, o currículo não pode ser considerado como algo estático e sistematizado, deve atender às peculiaridades da sociedade e dos sujeitos, possibilitando que os mesmos participem do processo organizacional, para o desenvolvimento de suas aprendizagens, dando margens às suas motivações, necessidades e interesses.

Percebe-se que o currículo envolve vários aspectos que vão desde a sua organização até a sua aplicação. A respeito de como os currículos devem atender aos alunos de forma plena, Pinto (2016, p. 50) ressalta:

Os currículos das escolas devem atender à diversidade de interesses, anseios, expectativas, condições e projetos de vida dos jovens estudantes. Não lhes impondo unicamente uma anacrônica grade de componentes com conteúdos fixos obrigatórios e padronizados. Ele deve proporcionar maior flexibilidade para a contextualização das realidades, superando o enciclopedismo.

Observa-se que o currículo deve proporcionar a todos os alunos conhecimentos que dialoguem com os seus desejos, necessidades e interesses, de forma flexível e contextualizada, rompendo com paradigmas e conteúdos definidos e sistematizados, como também precisa

responder às perspectivas, às diferenças e às propensões dos alunos, não sendo executado de forma imposta e separada das mais diversas situações.

Cabral Neto (2004) enfatiza que a flexibilização curricular possibilita a substituição de um currículo padronizado por um modelo que permite a participação dos alunos em sua formação e desenvolvimento, criando, assim, novos espaços de aprendizagens, ampliando a percepção crítica e reflexiva, bem como promovendo experiências e visões diferentes aos alunos.

Abrão (2015) ressalta que a flexibilização curricular contribui para que os alunos possam adquirir conhecimentos de forma diferenciada e individualizada, pois a flexibilização remete a ideia de autonomia e independência, para que os mesmos possam construir os mais diversos saberes ao longo de sua trajetória, tornando-se, assim, sujeitos críticos, reflexivos e autônomos.

Para a efetivação de uma flexibilização curricular é necessário compreender que o currículo tem proposições definidas e deve atender às peculiaridades e singularidades existentes, a fim de obter o resultado esperado. Timoteo (2004) comenta que para acontecer a flexibilização curricular é preciso ter uma constante avaliação no projeto político pedagógico, no que diz respeito às suas diretrizes, às diversidades e diferenças existentes, experiências dos indivíduos, como também em relação à valorização dos mais diversos saberes e conhecimentos em uma aprendizagem de forma colaborativa e interativa, fomentando a criticidade, a reflexão, o espírito investigativo e as trocas de experiências entre todos os envolvidos no processo educacional.

Diante disso, a flexibilização curricular envolve elementos diversos como a participação de professores, alunos e uma organização no processo educacional, não de forma isolada e separada, mas levando em conta os mais diversos contextos e situações. Considera a integração de saberes e conhecimentos, fomentando, assim, aprendizagens integradas, colaborativas e mais próximas dos alunos, como também estimulando a criticidade, a flexibilidade e o espírito investigativo entre todos os envolvidos no ambiente educacional.

Kuenzer (2017) comenta que a flexibilização curricular inserida na organização da reforma do ensino médio presente na Lei de n.º 13.415/17 estabelece aprendizagens flexíveis, concedidas a partir de métodos inovadores, a diversidade e a interação, tendo, dessa forma, a necessidade de sua ampliação no ensino, a fim de atender às reais necessidades e demandas da sociedade, cada vez mais acirrada e competitiva. A mesma autora relata que a flexibilização das aprendizagens permite a aquisição de conhecimentos baseada na interação, na pesquisa, na valorização do sujeito e das relações. Preocupa-se com o desenvolvimento crítico e reflexivo

dos alunos, de forma colaborativa e não apenas como sendo receptores de conteúdos, mas peça fundamental desse processo de construção.

De acordo com Soares (2016), a flexibilização curricular traz subentendidos os mais diversos valores, conhecimentos e atitudes dos professores em sua efetivação, pois é necessário sempre rever os instrumentos utilizados, os conteúdos a serem ensinados, bem como na aplicação de currículos atrativos e produtivos para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Na construção do currículo não se pode descartar os conhecimentos que os alunos já têm consigo, e, numa interação entre novos saberes, deve-se oportunizar que os sujeitos efetivem a aprendizagem significativa. Assim como relata Moreira (2012), a aprendizagem significativa acontece na interação entre os mais diversos conhecimentos e os saberes prévios dos alunos, que são estabelecidos numa relação de diálogo entre si, dando novos significados aos sujeitos de forma transformadora ou revelados pelos mesmos, dando margens a novas descobertas e significados aos próprios sujeitos.

Rogers (2001) defende que a aprendizagem significativa deve ser provocativa, aquela que leva o sujeito a uma transformação nas suas escolhas, aptidões, interesses e singularidades, como também deve ser profunda e intensa em todos os sentidos. Isso posto, observa-se que a flexibilização curricular contribui nas aprendizagens, no respeito às diferenças, nos espaços de cooperação, na interação e nos diálogos, como também no fomento da criticidade dos sujeitos, dando sentido aos mesmos, atendendo às suas especificidades e individualidades e que, diante dessas abordagens, manifesta-se de forma positiva na aprendizagem significativa dos alunos.

2.3.5.6 Metodologias ativas de ensino: mudanças necessárias para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem

Ao longo dos anos, muito se tem discutido sobre as mudanças necessárias no que tangem à melhoria da educação. Discussões essas que percorrem todos os elementos que envolvem o processo educacional, em que os debates atualmente têm se centrado nos métodos ativos de aprendizagens, acreditando que esses contribuem para a autonomia e criticidade dos sujeitos, favorecendo, assim, uma melhor aprendizagem, bem como no desenvolvimento pleno dos alunos. Kim (2018) relata que as metodologias ativas são métodos de ensino que integram relações entre alunos, professores e conhecimentos, proporcionando um ensino por meio da investigação, da motivação, na imaginação e na busca de soluções para os problemas de forma prática e real.

A educação vivencia momentos de transformações, precisando que o processo educacional acompanhe as mudanças, como também atenda às reais necessidades dos sujeitos. Diante disso, Moran (2017, p. 1) explica:

Num mundo em profunda transformação, a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada. Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. Hoje há inúmeros caminhos de aprendizagem pessoais e grupais que concorrem e interagem simultânea e profundamente com os formais e que questionam a rigidez dos planejamentos pedagógicos das instituições educacionais.

Percebe-se que os processos de aprendizagens percorrem por vários caminhos, com suas particularidades, de maneira ativa, flexível e permanente, como também de forma híbrida, diversificados, multifacetados, desenvolvidos em seus aspectos formais e informais de aprendizagens, oportunizando as interações e as relações simultâneas, quebrando a rigidez dos planejamentos pedagógicos da escola.

Moran (2017) aborda que as aprendizagens ativas contribuem para a autonomia dos alunos, pois essa aprendizagem tem foco no aluno como protagonista, na participação e na reflexão. Destaca, também, a respeito da flexibilidade que as aprendizagens de forma híbrida propiciam a todos, levando em conta o tempo, os espaços e os métodos que estão associados aos meios ativos.

De acordo com Bordenave e Pereira (2015), o professor precisa planejar suas ações e conteúdos a serem ministrados. Estes devem ser elaborados e desenvolvidos de maneira flexível, a fim de que o professor perceba as relações estabelecidas junto aos alunos, suas necessidades, interesses, percepções e motivações dos mesmos, contribuindo, assim, para a melhoria da aprendizagem de todos. Nogueira (2017) afirma que os professores que adotam as metodologias ativas em suas práticas docentes contribuem para o pensamento crítico dos alunos, bem como na autonomia e construção dos saberes, em conformidade com as inferências que as sustentam.

Paiva *et al.* (2016) relatam que as metodologias ativas são métodos de ensino que desfazem o modelo tradicional de ensino, utilizando-se de métodos problematizadores, fomentando no aluno a autonomia, o espírito de descoberta e investigação, como também a aprendizagem significativa.

Sendo assim, a metodologia ativa propicia aos alunos a criticidade, a reflexividade, a criatividade e o espírito investigativo, tornando, dessa forma, uma aprendizagem interativa, dinâmica e inovadora, fazendo com que os sujeitos se apropriem dos mais diversos conhecimentos de forma flexível, numa relação de diálogos e comunicações uns com os outros,

tornando a aprendizagem mais significativa para todos e mais próxima da sua realidade, dos seus interesses, motivações e necessidades.

2.3.5.7 Práticas pedagógicas e sua contribuição na autonomia e potencialidades dos alunos

As constantes transformações educacionais repercutem diretamente nas práticas pedagógicas no ambiente escolar, pois os professores devem acompanhar as mudanças que estão acontecendo em seu meio, a fim de desenvolverem suas práticas docentes, atendendo às reais necessidades dos alunos, seus interesses e motivações para aprender.

O professor não pode ser visto unicamente como um sujeito transmissor de conhecimentos, mas um elemento de mediação entre o ensino e o conhecimento, estimulando as mais diversas aprendizagens dos alunos de forma ativa e autônoma, fomentando a criatividade, a busca do saber, a curiosidade e a descoberta.

Bordenave e Pereira (2015) relatam que o professor deve saber sobre o seu importante papel na obtenção dos conhecimentos, pois precisa estar seguro e confiante na execução de suas práticas, para que, assim, possa contribuir de forma positiva nas aprendizagens dos alunos de forma plena e significativa colaborando na formação e no desenvolvimento dos alunos nos aspectos sociais, afetivos, nas relações de interação e comunicação entre todos.

Segundo Tardif (2012), os conhecimentos dos professores não são adquiridos de uma vez só, mas apropriados ao longo de sua trajetória profissional, e que aos poucos os mesmos se sentem mais seguros em suas atividades, internalizando suas práticas e ações, em um processo de construção cotidiana de ação e reflexão de suas práticas docentes.

Nesse sentido, os professores assumem responsabilidades no que tangem ao desenvolvimento de suas práticas docentes, para que, dessa forma, possam repassar os conhecimentos e saberes aos alunos de maneira segura, reflexiva e crítica, efetivando em suas práticas pedagógicas elementos importantes para as aprendizagens dos alunos.

Franco (2015) refere que as aprendizagens dos alunos acontecem nas variadas formas de ensinar e que essas potencializam no ambiente escolar, fazendo com que os conhecimentos e saberes sejam significativos para os mesmos, bem como estimulantes, motivadores e que despertem a vontade de aprender. O professor necessita ser formado para ser um sujeito crítico e comunicativo, conhecendo os elementos que envolvem a sua prática docente, para que possa enfrentar os desafios existentes em suas atividades cotidianas.

Para Sacristán (2000), as práticas pedagógicas estão intimamente vinculadas com o currículo, haja vista que esse se manifesta como uma construção cultural desenvolvida juntamente

com as práticas pedagógicas, nos mais diversos contextos e situações, integrando o ensino e as práticas docentes no processo de construção, de maneira crítica e reflexiva no ato de ensinar. Tardif (2012) explica que o professor não é mero transmissor de conhecimentos, pois a sua prática docente integra os mais variados conhecimentos, que são adquiridos por meio de sua formação e dos currículos, bem como de sua prática diária.

Isso posto, as práticas pedagógicas assumem papel importante no ambiente escolar, contribuindo para a melhor aprendizagem dos alunos, pois as práticas docentes envolvem elementos diversos, que se integram e se relacionam nos diferentes contextos e situações, não sendo apenas elementos de reprodução de saberes, mas integrando currículos, a sua formação e práticas sendo alinhadas e articuladas com conhecimentos diversos, colaborando na construção do pensamento e no ato de ensinar cotidianamente de forma crítica e reflexiva.

2.3.5.8 Atividades complementares: auxiliando na formação e promoção dos alunos

As atividades complementares possibilitam um melhor desenvolvimento e formação dos alunos, bem como o fomento de muitos elementos, como afirma Abrão (2015). As atividades complementares assumem elementos inovadores, possibilitando uma complementação na formação e desenvolvimento dos alunos, bem como na integração dos currículos, fomentando, assim, a quebra dos currículos sistematizados e padronizados, como forma de ampliar os conhecimentos e saberes dos alunos e na formação e integração no ensino, na pesquisa e na extensão. A mesma autora comenta que as atividades complementares possibilitam aos alunos a aquisição dos conhecimentos, saberes e experiências, apropriação de temáticas diversas de diferentes formas, contextos e situações, favorecendo uma melhor formação e desenvolvimento pessoal e profissional, de forma ética, crítica, reflexiva e responsável.

A BNCC enfatiza sobre o contexto de uma educação de forma integral que promova as mais diversas aprendizagens:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, à importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2019, p. 14–15).

Diante disso, para que aconteça na prática uma educação integral, é de suma importância que as aprendizagens dos alunos sejam realizadas de acordo com suas necessidades, interesses e mais próximas da sua realidade, bem como devem superar as fragmentações disciplinares, fomentando a autonomia e o protagonismo dos alunos, desenvolvendo e construindo significados em seu projeto de vida.

Desse modo, acredita-se que as atividades complementares desenvolvidas nas escolas vêm a contribuir para a formação e o desenvolvimento dos alunos de forma integral e em sua totalidade, devendo estar em consonância com o projeto pedagógico da escola e ser parte integrante do currículo, para que, assim, não haja um contexto fragmentado, mas ampliação de conhecimentos e saberes de forma integrada, participativa e coletiva entre todos os envolvidos no ambiente educacional.

Pileggi *et al.* (2005) enfatizam que as atividades complementares vêm a cada dia se tornando importantes no que tange ao desenvolvimento e formação dos alunos, pois os mesmos se apropriam de diversos conhecimentos, promovendo as mais diversas competências que não são contempladas nas disciplinas curriculares.

O artigo 17 do inciso 13, da Resolução de n.º 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018), aborda a forma e organização dos currículos, enfatizando que os alunos devem desenvolver diferentes atividades consideradas parte da carga horária, como: cursos, oficinas, atividades de extensão, pesquisas de campo e iniciação científica, atividades pedagógicas orientadas pelos professores de forma presencial ou a distância.

Diante disso, percebe-se a importância das atividades complementares realizadas no ambiente escolar como forma de promover o desenvolvimento dos alunos de maneira autônoma, crítica e reflexiva, bem como proporcionando diferentes aprendizagens de forma participativa e integrada com os demais espaços e tempos destinados à melhor formação dos aprendentes.

Face às análises das produções científicas brasileiras, observou-se que a flexibilização curricular surge como um elemento importante no currículo, como forma de proporcionar aos alunos conteúdos mais flexíveis e próximos da sua realidade, dando novas possibilidades de aprendizagens daquelas ofertadas com conteúdos rígidos e padronizados e sem significação para os alunos. É importante ressaltar também que as metodologias ativas contribuem na ruptura de um ensino padronizado e que estas proporcionam aos alunos aprendizagens autônomas, críticas, motivadoras e reflexivas, pois os estudantes adquirem conhecimentos de forma flexível e estimuladora, tornando a aprendizagem significativa e mais próxima dos mesmos.

Ressalta-se também que as práticas pedagógicas inovadoras são importantes para a efetivação da flexibilização curricular, pois o professor não pode ser um mero disseminador de conteúdos, mas um moderador do conhecimento, contribuindo para a melhor formação e desenvolvimento dos alunos de forma plena e em sua totalidade.

Diante das leituras, aponta-se que as atividades complementares contribuem para a melhor integração dos currículos, rompendo também com a padronização e rigidez curricular, proporcionando aos alunos a aquisição de saberes de forma diferenciada e diversificada, das mais diversas maneiras, contextos e situações.

Desse modo, os conhecimentos aqui apresentados contribuem para uma melhor compreensão acerca da flexibilização curricular, em que suas práticas efetivas contribuem para uma melhor formação e desenvolvimento dos alunos, como também possibilitam aos alunos aprendizagens autônomas, críticas e reflexivas.

2.3.5.9 Algumas considerações

A flexibilização curricular se encontra nas mais diversas abordagens, contextos e situações, perpassando pelos currículos de forma a torná-lo mais flexível, diminuindo a rigidez e a sua sistematização. Essa flexibilização se depara na educação superior e, também, na educação básica, sendo desenvolvida como parte integrante do projeto político pedagógico da instituição, como forma de promover os mais diversos conhecimentos e aprendizagens aos alunos, contribuindo, assim, no seu desenvolvimento e formação de forma integral e em sua totalidade, levando em conta os aspectos sociais, econômicos, afetivos, culturais e educacionais.

Os estudos evidenciaram que a flexibilização curricular deve ser construída por meio de conteúdos flexíveis, bem como por métodos ativos e práticas pedagógicas inovadoras e pelo desenvolvimento de atividades complementares. Dessa forma, tais relações podem promover aprendizagens autônomas, críticas, reflexivas e transformadoras nos alunos.

Neste estudo sobre a flexibilização curricular emergiram quatro categorias a partir da ATD, em que ficou evidente a importância da flexibilização curricular na ruptura de um currículo normatizado e sistematizado, possibilitando novas abordagens, situações e contextos de aprendizagens, na melhoria da promoção e formação dos alunos. Salienta-se, também, que é necessário um aprofundamento dos estudos sobre a flexibilização curricular, compreendendo, assim, a sua implementação e desenvolvimento nos mais diversos espaços de aprendizagens, bem como a sua efetivação junto aos alunos e professores na construção dos saberes e conhecimentos.

3 PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO PIAUÍ

*Construindo um currículo inovador e dinâmico
Cheio de perspectivas e olhares
Mudanças necessárias em prol da qualidade
Escolas mais vivas, transformadoras e envolventes...*

(Glauce Barros, 2022).

A Secretaria de Estado de Educação do Piauí (SEDUC-PI) preocupada em garantir uma educação de qualidade aos alunos, bem como garantir o seu acesso e a permanência nas escolas, implementou no ano de 2008 a política de educação de tempo integral no Estado. Tudo isso começou depois de uma visita de alguns servidores da SEDUC-PI ao Estado de Pernambuco, à cidade de Bezerros.

Após a apresentação da política adotada em outro Estado e analisando todo o contexto, os presentes decidiram firmar um convênio de cooperação técnica com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) de Pernambuco (ICE, 2015; PIAUÍ, 2018). Na sequência, aspectos relevantes que envolvem a proposta da educação integral nos Centros Estaduais de Tempo Integral (CETIs) do Estado do Piauí.

3.1 Detalhamento da proposta de educação integral nos CETIs

*Proposta de trabalho no CETIs no Piauí
Desenvolvida por alguns princípios importantes
Protagonismo juvenil e resiliência
Código de conduta e ética de professores, gestores e alunos
Projeto de vida e pedagogia da presença
Uma cadeia de aprendizagens e oportunidades
Rumo à melhoria da educação de um Estado...*
(Glauce Barros, 2022).

O Documento Orientador do Projeto Pedagógico para os CETIs explica que as escolas estaduais de tempo integral no Estado do Piauí tiveram seu marco legal com o Decreto Governamental nº 13.457, de 18 de dezembro de 2008. Ficou estabelecido o objetivo de promover a ampliação do Ensino Médio com qualidade, bem como proporcionar aos alunos aprendizagens mais significativas e mais próximas da sua realidade, fomentando as experiências e vivências dos alunos; a aquisição de conhecimentos diversos, contribuindo para uma formação integral, crítica, inovadora e investigativa dos sujeitos; ainda, esses Centros serão fundamentados pelo protagonismo juvenil, resiliência, projeto de vida, pedagogia da presença, código de conduta dos alunos, professores, gestores e código de ética (PIAUI, 2018).

O Estado seguiu com a expansão dos CETIs sendo que as primeiras cidades do Piauí contempladas com as escolas de tempo integral foram Teresina, Parnaíba, Campo Maior, Regeneração, Oeiras, São Raimundo Nonato e Guaribas no ano de 2009. Para a escolha dessas localidades foram observados critérios como estrutura física das escolas e adaptações necessárias para a efetivação das ações da proposta pedagógica.

A implementação das escolas de tempo integral no Estado do Piauí necessita de um melhor planejamento que contemple orçamentos específicos que atendam às necessidades das escolas, como também de um currículo inovador, formação continuada para os profissionais da educação, bem como espaços físicos adequados para uma melhor qualidade da educação e de forma integral (CANTUÁRIO, 2017).

No ano de 2017, a cidade de Floriano/PI foi contemplada com a implementação do CETI Fauzer Bucar, efetivando, assim, a proposta de expansão desses Centros pelo Estado nordestino, que teve como princípios a pedagogia da presença, fomentando a participação dos pais e sociedade na escola, como também a promoção do desenvolvimento de projetos interdisciplinares. O intuito foi contribuir na melhoria da aprendizagem dos alunos e proporcionar uma educação diferenciada e inovadora para todos (PIAUI, 2018).

De acordo com o Documento Orientador dos CETIs, o currículo escolar precisa ser desenvolvido na perspectiva integrada como forma de integrar as mais diversas áreas dos conhecimentos, bem como promover uma interação entre alunos e professores em seu cotidiano, utilizando-se de métodos inovadores, atrativos e dinâmicos, de modo a ampliar as aprendizagens dos alunos:

As escolas de Ensino Médio de Tempo Integral do Estado do Piauí - CETIs deverão desenvolver um currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional, que propicie ao jovem uma atuação como sujeito construtor de aprendizagens que façam sentido para ele, na perspectiva de educação cidadã proposta por Paulo Freire. Para tanto, deve-se elaborar um conteúdo que possibilite o exercício dos quatro pilares da

Educação atual: **o aprender a conhecer, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver** (PIAUÍ, 2018, p.17).

Diante disso, entende-se que os currículos propostos pelos CETIs necessitam ser desenvolvidos sob a ótica da integração e interdisciplinaridade, fazendo com que os alunos possam desenvolver aprendizagens atrativas, motivadoras, que atendam aos seus interesses e desejos, bem como contribuindo para uma formação e desenvolvimento de forma integral.

Ainda, o Documento Orientador dos CETIs refere que o currículo é composto pelos conhecimentos da base comum, bem como pelos conhecimentos flexíveis compostos pela parte diversificada que são: acompanhamento pedagógico, línguas estrangeiras, cultura corporal, produção e fruição das artes, comunicação, protagonismo juvenil, direitos humanos, cidadania e relações humanas, percorrendo também pelos projetos interdisciplinares e itinerários formativos.

Além disso, menciona que tudo isso se configura num verdadeiro campo de integração curricular, com a finalidade de proporcionar a todos o desenvolvimento de atividades dinâmicas, estimuladoras, criativas e interativas, de forma integrada com os mais diversos saberes e conhecimentos, os tempos, os espaços e a relação e o envolvimento dos envolvidos no processo educacional (PIAUÍ, 2018).

Diante disso, demonstra-se no Quadro 3 o campo de integração curricular dos CETIs do Estado do Piauí.

Quadro 3- Campo de integração curricular dos CETIs

Campo de Integração Curricular - Perspectivas Flexíveis	Abordagens	Atividades sugeridas
Acompanhamento pedagógico	O acompanhamento pedagógico será no componente curricular de matemática e português, de forma integrada com os demais conhecimentos, desenvolvendo o domínio da leitura, escrita e raciocínio lógico. Proposta de nivelamento nas disciplinas de matemática e português aos alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagens.	Jornadas de leituras e escritas de textos em prosa e versos, saraus, revisitação dos textos das olimpíadas de língua portuguesa; oficinas de matemática, de jogos, campeonatos e revisitação dos conteúdos das olimpíadas de matemática.
Iniciação Científica e Pesquisa: Projetos de Pesquisa e Intervenção	Fomentar a problematização, o espírito crítico, reflexivo, questionador e investigativo, experiências e aproximar os alunos da ciência.	Estudos teóricos e pesquisas de campo sobre os mais diversos conhecimentos no que tange a saúde, a ambiente, sociais e culturais, dentre outros. Oficina de robótica, construção de sites e blogs e documentários.

Mundo do trabalho	Proporcionar conhecimentos acerca do trabalho, desde a educação econômica, solidária, bem como inserir os alunos nas atividades produtivas.	Atividades de orientação profissional, escolhas profissionais, vivências, palestras, visitas aos lugares na cidade e em seu entorno, empresas, dentre outros.
Línguas Estrangeiras Modernas	Proporcionar aos alunos conhecimentos sobre os idiomas em língua inglesa e língua espanhola	Leituras, exercícios de interpretação e conversação, composição musical, dentre outros.
Cultura corporal	Promover o desenvolvimento do corpo, físico e emocional.	Orientação sobre os cuidados do corpo físico e mental, palestras, alimentação, prevenção e combate ao uso de drogas; atividades esportivas e artísticas.
Produção e fruição das artes	Desenvolver as mais diversas expressões artísticas e linguagens	Pintura, música, dança teatro, contação de histórias, literatura, poesia, oficinas de cordel, valorizar a cultura local e a expressão do povo.
Comunicação, uso das mídias e cultura digital	Fomentar a criatividade, a comunicação, o diálogo, proporcionar aos alunos o acesso às mídias, às tecnologias e às culturas digitais.	Estudos sobre as TICS refletindo sobre os aspectos negativos e positivos que as envolvem; atividades inovadoras e motivadoras, criação de rádio escola, jornal, blogs, produção de vídeos, seminários, palestras, mesas redondas, dentre outros.
Protagonismo juvenil	Este campo sendo parte flexível do currículo deve interagir com o projeto de vida dos alunos	Criação do grêmio estudantil, participação dos alunos em comissões nos mais diversos âmbitos sociais, políticos, ambientais; atividades de fortalecimento da comunidade e comunidade escolar, oficina de culinária, empreendedorismo, informática, dentre outros.
Direitos humanos, cidadania e relações humanas.	Proporcionar conhecimentos que promovam o respeito às diversidades, a ética, relações humanas.	Atividades que envolvam o fomento do respeito e as relações humanas e interpessoais; conhecimentos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; enfrentamento das diversas violências e combate ao preconceito.

Fonte: Elaborado pela autora baseado no Documento Orientador dos CETIs (PIAUÍ, 2018).

É possível perceber que a integração curricular nos CETIs perpassa por currículos flexíveis, em que seu desenvolvimento acontece de várias formas, com atividades teóricas e práticas, contribuindo para uma melhor formação e desenvolvimento dos alunos de forma plena, integrada e articulada com os mais diversos conhecimentos, produzido em espaços variados, dentro ou fora da escola, com a estreita relação entre a comunidade escolar e a sociedade.

Além disso, identifica-se que para a efetivação desses campos integrativos e flexíveis dos currículos a escola necessita de mais tempo para proporcionar as mais variadas atividades, como forma de potencializar as aprendizagens dos alunos.

Cabe ressaltar que os CETIs oferecem a eles a ampliação do tempo, facilitando, assim, o processo de construção dessas aprendizagens, a fim de promovê-las mais significativas, articuladas, integradas, dinâmicas, críticas, investigativas, estimuladoras e mais próximas da realidade deles. Araújo e Oliveira (2021) comentam que o desenvolvimento de diversas atividades nos espaços escolares, contribuem para a superação de um tempo pré-estabelecido em sala de aula, como também quantidades insuficientes nos currículos, propiciando assim aos alunos conhecimentos flexíveis, diversificados e interativos.

3.2 Pedagogia da presença e escolas de tempo integral

*Envolvimento que acontece nos espaços escolares
Efetivando laços de afetividades e vínculos
Diálogos e trocas de experiências são vivenciadas
Em seus turnos, em seus espaços e memórias...*

(Glauce Barros, 2022).

A escola de tempo integral proporciona aos alunos e professores um ambiente interativo, acolhedor e dialógico, pois todos têm a possibilidade de ficar mais tempo no espaço escolar, favorecendo, assim, o fortalecimento dos vínculos.

As interações existentes entre professores e alunos devem ser de forma benéfica, dialogada e integrada na vida dos participantes, fazendo com que essa relação construída ao longo do tempo contribua para a melhoria da aprendizagem, como também permite que o professor assuma um espaço na vida do aluno, como um sujeito de confiança e apto para despertar novas aprendizagens e conhecimentos a estes (SANTOS; SOARES, 2011).

No que tange às relações entre a afetividade e as interações entre professores e alunos nos espaços escolares, a educadora Bôas (2014, p. 14) salienta:

A afetividade também é conhecida como conhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contato físico, mas a interação que se estabelece entre os indivíduos, em que toda a comunicação, por demonstrar comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos afeta as relações e, consequentemente, o processo de aprendizagem. Pensando numa prática docente regida pela afetividade e pela motivação de romper as barreiras das gerações com a efetivação do vínculo é que o professor terá espaço para realizar um trabalho de qualidade gratificado pelo bom desempenho do aluno.

Assim, a interação entre professor e aluno contribui no fomento da afetividade, em que os aspectos sociais, culturais, emocionais e valores são externados, possibilitando aproximações positivas entre ambos, contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

No que se relaciona à importância das interações entre alunos e professores nos espaços escolares, Osti e Brenelli (2013 p. 56,) descrevem:

Todas as formas de interação entre alunos e professores formam uma história constituinte de sua relação com o saber. No decorrer do processo educativo as representações sobre ensino e aprendizagem são construídas num meio permeado tanto pelo cognitivo quanto pelo afetivo. A escola além de ser um ambiente dinâmico e diversificado, promotor de conhecimento, também é repleto de interações, constituindo-se um local de socialização entre os indivíduos.

Diante de tais ideias, é possível compreender que a pedagogia da presença é construída com aproximações, diálogos, trocas de experiências, vivências e ações desenvolvidas e construídas diariamente entre os sujeitos no espaço escolar, como forma de firmar os vínculos afetivos e emocionais.

Essa pedagogia pode transformar o processo educativo e mudar o jeito de pensar e agir dos professores e alunos, numa relação de construção de conhecimentos e aprendizagens concebida entre pares, contribuindo para um melhor desenvolvimento dos alunos em todas as dimensões emocionais, físicas, afetivas, cognitivas e sociais.

Ainda a respeito da pedagogia da presença, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE, 2015, p. 35) relata sobre essa teoria:

Materializa-se por meio do estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores. É o fundamento da relação entre quem educa e quem é educado e traduz a capacidade do educador de se fazer presente na vida do educando, satisfazendo uma necessidade vital do processo de formação humana.

Compreende-se, então, que a pedagogia da presença possibilita a efetivação dos vínculos entre alunos e professores, numa relação de interação, afeto e respeito uns com os outros, fazendo com que se estabeleçam aproximações positivas, para uma melhor formação e desenvolvimento entre as partes.

Na orientação publicada pelo ICE (2015), alguns fatores apresentados no Quadro 4 são importantes para a efetivação da pedagogia da presença com respeito e de forma compromissada.

Quadro 4 - Fatores importantes para a efetivação da pedagogia da presença

Estar em constante alerta	Franco e honesto
Sentimento de acolhimento	Saber dividir
Despretensioso	Comunicativo
Vontade de aprender	Poder de Reflexão
Aberto ao diálogo	Resistência ao cansaço
Presença constante na vida do aluno	Aprendizagem diária
Acessível	Sentimento de afeição
Empático	Poder de análise

Fonte: Adaptado de ICE (2015).

Assim, identifica-se que para a efetivação da pedagogia da presença é necessário que os sujeitos tenham alguns requisitos importantes que venham a contribuir para as trocas de experiências uns com os outros, como: disposição para aprender, estar atento aos pequenos sinais, aberto ao diálogo e à comunicação, ser um sujeito acessível, empático, afetivo, reflexivo e analítico. Desse modo, compreende-se que a pedagogia da presença possibilita novas formas de ver o mundo a sua volta, como também na efetivação da relação uns com os outros em todos os sentidos.

De acordo com a cartilha do ICE (2015, p. 43), a prática da pedagogia da presença pode ser explicada como:

[...] um exercício de movimento incessante de aproximação e distanciamento. O educador se aproxima, estabelece uma relação calorosa, empática e significativa que lhe permita conhecer, identificar manifestações, reconhecer pedidos de ajuda nem sempre expressos com palavras e também se deixar conhecer. Num outro movimento, o educador se distancia criticamente para poder ver o processo da ação educativa em sua totalidade, para melhor refletir, avaliar, planejar, decidir e agir.

A definição supracitada leva à compreensão de que a pedagogia da presença acontece em uma constante movimentação de aproximações e distanciamentos, que ora fomenta o diálogo, o conhecer, o fortalecimento dos vínculos e a comunicação, ora em outro momento proporciona momentos de reflexões e análises, como forma de aperfeiçoar e melhorar suas ações educativas (ICE, 2015).

3.3 Centro Estadual de Tempo Integral Fauzer Bucar

*Escola CETI Fauzer Bucar
Quantas mudanças e histórias já vivenciaram
Lutas, resistências e coragem
Em busca da qualidade, identidade e pertencimento...*
(Glauce Barros, 2022).

O CETI Fauzer Bucar pertence à 10ª Gerência Regional de Educação (GRE), localizado na Praça Sobral Neto, Centro da cidade de Floriano, Estado do Piauí. É uma instituição escolar da rede pública estadual de ensino, tendo como entidade mantenedora o Governo do Estado do Piauí. Salienta-se que a referida escola recebeu este nome em homenagem ao prefeito eleito de Floriano, Sr. Fauzer Bucar, em 07/10/1962, sendo que ele não tomou posse, em virtude do seu falecimento em 31/10/1962.

Teixeira (1967) enfatiza que a escola pública exerce um papel de relação com a família e sociedade, efetivando a integração e a participação de todos, sendo um espaço de coletividade, escuta e diálogos, como forma de atender às reais necessidades dos sujeitos que estão

envolvidos no processo educacional, como também fortalece os vínculos estabelecidos de forma única e particular.

A escola CETI Fauzer Bucar foi implementada no ano de 2009, com a ampliação do tempo escolar com o PME, que tinha como finalidade propiciar ao aluno de Ensino Fundamental mais tempo de estudo, com currículo diversificado e desenvolvimento de atividades variadas, como forma de atender às reais necessidades dos alunos, como também evitar a evasão e reprovação.

Segundo relato de gestores da instituição, o atendimento a esta demanda foi do ano de 2009 até 2011, sendo que no ano de 2012 a escola foi contemplada com um novo programa, intitulado ProEMI. Enfatiza-se que a partir do ano de 2017, por determinação da SEDUC-PI, a escola passou a funcionar em tempo integral.

Bolivar (2006) relata que mudanças nas escolas não podem ser realizadas de forma impositiva, sem perceber a trajetória profissional e pessoal dos professores, pois essas mudanças geram sentimentos negativos e resistência por parte da comunidade escolar. A respeito da forma de implantação de escolas de tempo integral, Gadotti (2009, p. 22) comenta:

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa **inovação educacional**. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento. A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola.

Diante disso, percebe-se que as escolas de tempo integral, para que tenham resultados positivos em suas atividades, não podem ser implantadas de forma impositiva, ou seja, o processo de instalação deve ser realizado de forma voluntária entre toda a comunidade escolar, como forma de atender aos anseios de todos, bem como contribuir na melhoria da educação de forma inovadora e transformadora.

3.3.1 Organização curricular do CETI Fauzer Bucar

*Organizar é preciso!
Efetiva um trabalho em um só objetivo
Construindo práticas participativas
Em prol da melhoria do ensino e aprendizagem
(Glauce Barros, 2022).*

As organizações escolares são fundamentais para um bom desenvolvimento dos espaços de aprendizagens, permeadas pelo trabalho pedagógico, das construções participativas e ativas,

como também das práticas e dos processos de ensino e aprendizagem que são construídas na escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Desse modo, as organizações curriculares são fundamentais para um bom desenvolvimento da melhoria do processo de ensino e aprendizagem na escola.

Assim, a respeito da organização curricular nas escolas de ensino médio, Cimino (2006) comenta que a organização do currículo no Ensino Médio necessita permear os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, na relação que os mesmos exercem no contexto pessoal e social, nas teorias e práticas, na construção da identidade do sujeito, nas interações dentro e fora da escola, com a família e sociedade, e demais espaços de aprendizagem.

Existem três grandes modalidades de matrizes de organização curricular: i) o currículo por competências; ii) o currículo quando centrado em disciplinas de referência e iii) o currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares. O currículo por competências se constitui por concepções comportamentais, valores e visões de mundo; o currículo por disciplinas de referência centra-se no processo de ensino da transmissão aos alunos do conhecimento científico, e o currículo voltado para as disciplinas escolares defende que sua organização deve ser elaborada e desenvolvida segundo os interesses dos alunos e finalidades educacionais da escola (LOPES, 2008). A autora revela que os modos de organização do currículo e as teorias que os envolvem retrata a forma como os conteúdos são inseridos no contexto escolar, com suas respectivas séries, como também pensar nos mais diversos arranjos curriculares para uma melhor organização dos conhecimentos a serem desenvolvidos no espaço escolar.

Diante do exposto, é importante entender a organização curricular nas escolas de tempo integral, por conhecer as suas especificidades de atividades, no que tange a sua jornada ampliada e os espaços de aprendizagem que são construídos. Desse modo, Coelho, Hora e Rosa (2015, p. 165) explicam:

Em relação a cada um desses elementos, podemos dizer que há vários arranjos que, de alguma forma, incidirão na qualidade do trabalho educativo a ser realizado no tempo integral, entre eles. (1) a definição do tempo para cada disciplina/atividade; (2) a definição do tempo para atividades que não se caracterizam, regularmente, como escolares; (3) a delimitação/especificação do(s) espaço(s) onde a aula e/ou atividades educativas serão realizadas; (4) as escolhas dos sujeitos da formação, frente aos conhecimentos escolares, à metodologia e à avaliação; (5) as escolhas em relação aos conhecimentos escolares/escolarizáveis a serem trabalhados na ampliação do tempo, em espaços determinados para essas práticas, entre outras.

Assim, o currículo na escola de tempo integral deve ser organizado nos mais diversos arranjos curriculares, em que o tempo deve ser pensando em seus contextos de aulas, atividades, os espaços a serem ensinados e aprendidos, como também o processo de construção dos sujeitos no processo educacional, os métodos e as avaliações.

Cavaliere (2009) enfatiza que os modelos de organização curricular das escolas de tempo integral vêm se configurando no Brasil em duas perspectivas que propõem mudanças nas escolas, oferecendo condições adequadas para que os alunos e professores permaneçam em turnos integrais, como também na articulação com a comunidade, no desenvolvimento de projetos e atividades dentro e fora dos espaços escolares.

Reis (2022) aponta que as escolas de tempo integral utilizam o tempo como um elemento estruturador dos currículos, tanto nas formas de pensar e no agir, nas reestruturações de um tempo plural, em que precisam levar em conta as vivências, as interações, os diálogos construídos nos espaços escolares, nos projetos que são desenvolvidos e os conhecimentos construídos de forma coletiva entre todos.

Reis (2021) enfatiza também que, na reorganização curricular das escolas de tempo integral, o currículo deve estar em perfeita sintonia com o tempo e espaço escolar, propiciando, assim, novas oportunidades de aprendizagens, com conteúdos diversificados e o desenvolvimento de atividades sociais, culturais e educativas.

A respeito da organização curricular presente nas escolas públicas, Ganzeli *et al.* (2018, p. 2) acentuam estas ideias:

A organização curricular da escola pública envolve um processo no qual as normativas emanadas pelos órgãos centrais entrecruzam-se com as exigências do cotidiano escolar, ao serem interpretadas, adaptadas ou mesmo ignoradas pelos sujeitos responsáveis pela materialização do ensino. Este processo pode ser compreendido abarcando duas dimensões: uma instituída, representada pela legislação e pelas normativas, e outra instituinte, que comporta as ações realizadas pelos sujeitos no dia a dia da escola pública.

Assim, os currículos nas escolas públicas devem ser organizados levando em conta a realidade que os sujeitos vivenciam em seu cotidiano, como também sem deixar de relacioná-las com as documentações e regimentos legais que materializam o ensino.

No que se relaciona à organização curricular das escolas de tempo integral, Limonta (2014, p.129) explana:

Nossos estudos a respeito do currículo das escolas de tempo integral nos levam a considerar que estão inchados de disciplinas, conhecimentos e atividades justapostas, fragmentadas e não planejadas, o que não têm contribuído para uma formação cultural, intelectual e política de qualidade dos estudantes. No campo do currículo há certa dificuldade em articular formação científica, cultural, estética, política e corporal a partir dos conteúdos escolares, núcleo central da organização curricular, e os demais componentes e atividades que estão sendo inseridos.

Diante do exposto por Limonta (2014), a estruturação dos currículos nas escolas de tempo integral é contemplada com variados conteúdos e disciplinas, atividades e ações

educativas, sociais e culturais desenvolvidas de forma fragmentada, que não têm contribuído para uma melhor formação e desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, é de suma importância compreender como permeia a estruturação da organização curricular do CETI Fauzer Bucar, a fim de entender suas práticas no contexto escolar.

A Lei nº 7.113, de 27 de abril de 2018, institui no âmbito da SEDUC-PI os CETIs, em que seu artigo 2º estabelece que os centros devem ser desenvolvidos com carga horária diária de 9 (nove) horas (PIAÚÍ, 2018).

O referido artigo também relata que a proposta pedagógica deve ser desenvolvida para a formação integral e integrada do aluno, fazendo com que eles possam construir o seu projeto de vida, observando também os aspectos sociais, emocionais e cognitivos, pautados nos pilares do aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Em seu art.4º explana que a matriz curricular dos CETIs deve ter carga horária anual de 1.800 horas, e sua parte flexível desenvolvida de acordo com as diretrizes nacionais e locais e legislação vigente. Também enfatiza as 300 horas semanais para o componente curricular de matemática e língua portuguesa e 500 horas semanal para sua parte flexível.

A matriz curricular do CETI Fauzer Bucar é composta pela formação geral básica com as áreas do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e a parte diversificada do currículo.

Na parte diversificada os alunos assistem a aulas de Língua Estrangeira Moderna de Inglês e Espanhol, que faz parte do componente comum, também são desenvolvidos os componentes eletivos de forma semestral, em que estes componentes eletivos objetivam aprofundar e diversificar os conteúdos ou temas, ampliando as aprendizagens dos alunos, fazendo com que vivenciem experiências, por meio da experimentação, curiosidade e autonomia de forma interdisciplinar. É relevante salientar que os alunos devem cursar anualmente 02 (dois) componentes eletivos, os quais são escolhidos de acordo com os interesses, motivações e necessidades dos discentes; também é desenvolvido o projeto de vida e horário de estudo de forma integrada (GONÇALVES, 2017).

De acordo com a apresentação da profa. Geusélia Gonçalves no Canal Educação (2017), no componente eletivo os alunos têm a possibilidade de obter acompanhamentos pedagógicos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como o acesso aos conhecimentos da música, do esporte, da robótica, do protagonismo juvenil e do estatuto da criança e do adolescente.

Percebe-se então que os currículos no CETI Fauzer Bucar são organizados de forma a atender a formação geral básica e a flexibilização dos currículos, possibilitando que os alunos possam adquirir conhecimentos que venham a contribuir para a melhor formação e desenvolvimento de forma integral, como também atender aos seus interesses e necessidades, aliado à autonomia, protagonismo juvenil e projeto de vida.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Métodos, técnicas e análises!
Permite traçar o caminho da pesquisa
De forma organizada e segura
Faz da investigação um pulsar
Materializado no percurso da escrita e da investigação...*
(Glauce Barros, 2022).

Neste espaço, apresenta-se o traçado metodológico da pesquisa, buscando levar à compreensão do caminho percorrido para a obtenção dos resultados, observando os procedimentos, métodos e análise de dados.

Inicialmente relatam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, cujo esboço é importante para conhecer o traçado percorrido durante o estudo, como também compreender as etapas que compuseram e desenvolveram a investigação.

4.1 Caracterização da pesquisa

Na sequência, com base em Chemin (2022), o detalhamento quanto à natureza da pesquisa desenvolvida, quanto ao modo de abordagem, ao objetivo geral, aos procedimentos técnicos, os participantes da investigação e a técnica de análise dos dados.

4.1.1 Quanto à natureza da pesquisa

Quanto ao modo de abordagem trata-se de uma pesquisa qualitativa; quanto à investigação do objetivo geral, exploratória e descritiva; quanto aos procedimentos técnicos, pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso. Na sequência, justificam-se as escolhas.

4.1.2 Quanto ao modo de abordagem da pesquisa: pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2010), procura compreender o significado que os sujeitos atribuem a um determinado fenômeno, analisando e interpretando os textos, levando em conta as mais diversas impressões, histórias, fatos, situações e contextos.

Lakatos e Marconi (2010) referem que a pesquisa qualitativa tem como objetivo analisar e interpretar os elementos mais profundos, como forma de extrair análises e investigações detalhadas, compreendendo assim os significados e impressões levantados acerca do estudo pesquisado.

Desse modo, a pesquisa qualitativa possibilita interpretar os dados não de forma quantificada, estatística, mas compreendendo o fenômeno estudado de maneira detalhada, particularizada, viabilizando novas impressões e significações dos elementos pesquisados.

4.1.3 Quanto ao objetivo geral: pesquisa exploratória e descritiva

Gil (2006) explana que a pesquisa exploratória proporciona maior afinidade com o problema, a fim de aprofundar os conhecimentos e aprimoramento das ideias; já as descritivas faz com que os sujeitos tenham uma nova abordagem acerca da problemática.

Prodanov e Freitas (2013) relatam que a pesquisa exploratória possui planejamento flexível que permite estudos envolvendo o levantamento bibliográfico, entrevistas com sujeitos que tenham experiências com o problema investigado, como também a análise dos exemplos permitindo a compreensão do estudo da pesquisa; já a pesquisa descritiva visa a explicar, descrever e interpretar os fatos que ocorrem num determinado problema.

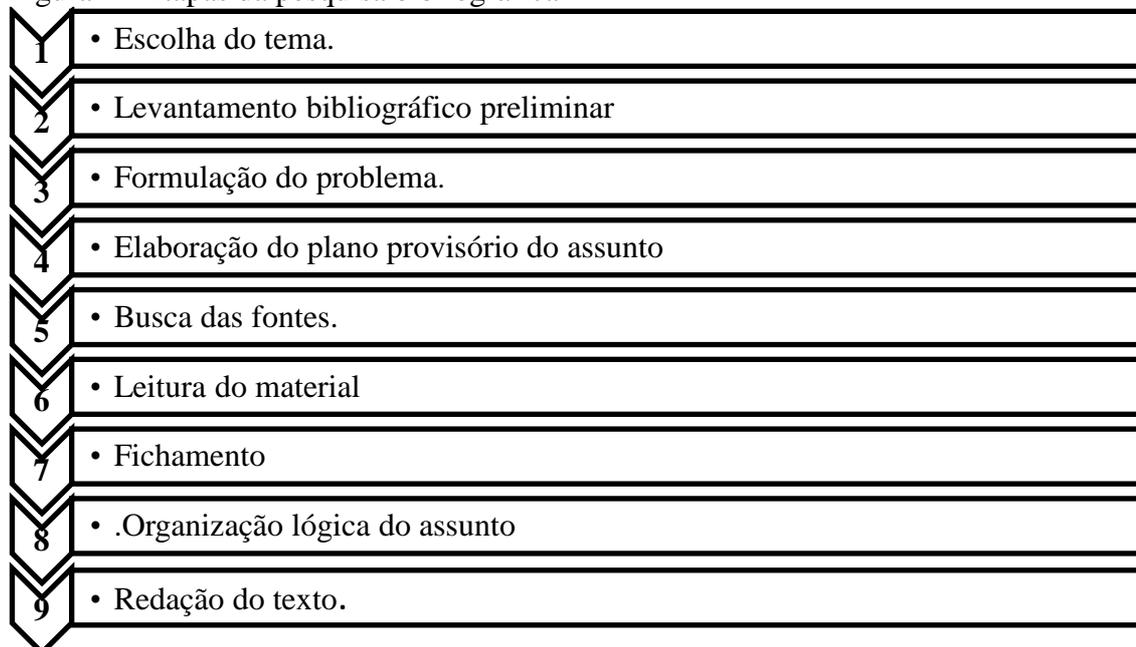
Percebe-se, então, que a pesquisa exploratória permite aprofundar os conhecimentos acerca do estudo pesquisado, e a descritiva descreve e interpreta os fenômenos de maneira detalhada e minuciosa.

4.1.4 Quanto aos procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso

A pesquisa bibliográfica concretiza-se na utilização da contribuição de vários autores sobre um determinado assunto; a pesquisa documental é desenvolvida a partir das análises de documentos que ainda não tiveram nenhum tratamento, como legislação, ou que ainda merecem ser revistos, analisados e reelaborados, de acordo com o objeto de investigação (GIL, 2006;

CHEMIN, 2022). Para melhor compreensão dos elementos que envolvem a pesquisa bibliográfica, apresentam-se na Figura 2 as etapas desse tipo de pesquisa.

Figura 2 - Etapas da pesquisa bibliográfica



Fonte: Gil (2006).

A pesquisa documental envolve fontes de pesquisas em vários documentos, conforme Severino (2013, p. 107-108) explica:

A pesquisa documental tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria – prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Desse modo, a pesquisa documental envolve fontes de pesquisas em diversos documentos, sejam eles impressos, sejam legais e divulgados que ainda não passaram por análises, ficando, assim, o pesquisador responsável por desenvolver interpretações mediante as documentações investigadas, a fim de obter as informações acerca do estudo pesquisado.

Por sua vez, Gil (2006) menciona que o estudo de caso consiste em um estudo aprofundado sobre um objeto de estudo, a fim de obter uma amplitude e detalhamento do estudo investigativo. Para Severino (2013, p. 105), o estudo de caso é uma “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”.

Ressalta-se que o CETI Fauzer Bucar foi à primeira escola pública estadual na cidade de Floriano/Piauí ofertar a escola de tempo integral de ensino médio regular, tendo a sua implementação no ano de 2017. No ano de 2021 foi implementada outra escola de tempo

integral na cidade de Floriano/Piauí, iniciando suas atividades com suas primeiras turmas de primeiro ano. Desse modo, o estudo de caso no CETI Fauzer Bucar possibilita uma melhor compreensão sobre as concepções e práticas que envolvem as escolas de tempo integral, permitindo um campo de investigação mais aprofundada e detalhada, bem como na obtenção dos resultados de forma mais segura e consistente, já que a mesma possui mais tempo de trabalho com a temática investigada.

4.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de tempo integral da rede pública estadual de Ensino Médio, na cidade de Floriano, Estado do Piauí, identificada como CETI Fauzer Bucar. A Figura 3 apresenta a entrada principal da referida instituição de ensino.

Figura 3 – Entrada principal do CETI Fauzer Bucar



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Os participantes da pesquisa foram: a dupla gestora da escola (diretor e coordenador pedagógico; 04 (quatro) professores e 08 (oito) alunos da Instituição, totalizando, assim, 14 (quatorze) participantes. Ressalta-se também que os participantes da pesquisa, no decorrer do texto, foram nomeados como: para gestores (**G1** e **G2**), para os professores (**P1** até **P4**) e para alunos (**A1** até **A8**); como forma de diferenciar citações de autores e respostas dos participantes, utiliza-se a letra em itálico, a fim de destacar as falas.

É importante destacar que a escolha dos professores foi realizada mediante observação assistemática e participante da pesquisadora como: seu empenho e comprometimento na escola, como também sujeitos que trabalham na escola desde o ano de 2017, acessíveis e abertos ao diálogo e inovações, escolhas feitas como forma de obter os resultados esperados.

Os alunos participantes da pesquisa foram aqueles que estudam na escola desde o ano de 2019, como também aqueles que responderam ao questionário elaborado no Formulário

Google e enviado em forma de *link* no *WhatsApp*. Enfatiza-se que todos os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando com as condições da pesquisa (APÊNDICES A, B, C e D).

4.3 Produção de dados

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário estruturado com perguntas abertas, elaborado no Formulário eletrônico na plataforma *Google Forms* e enviado aos participantes da pesquisa, possibilitando, assim, condições favoráveis para a obtenção das respostas, pois puderam responder a qualquer hora e lugar, com sigilo, segurança e praticidade. Também se ressalta que a escolha pela disseminação do questionário via grupos de *WhatsApp* foi em virtude da pandemia da Covid-19, pois as atividades da escola desde o ano de 2020 funcionavam em seu formato remoto. Também foram consideradas para a discussão da pesquisa fotos de arquivos da escola no período de 2017 a 2019.

Zanini (2007) explica que a utilização de formulário eletrônico tem inúmeras vantagens em relação a um formulário impresso, pois facilita a busca de dados, como também em sua utilização e distribuição de forma rápida e sigilosa.

Segundo Severino (2013), o questionário possibilita levantar questões importantes acerca da temática pesquisada, podendo conter questões abertas ou fechadas com teor objetivo e claro, não podendo haver sentidos dúbios e contraditórios, para que, assim, as questões possam ser compreendidas pelos participantes da pesquisa.

Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) referem que as perguntas abertas contidas no questionário possibilitam que os participantes da pesquisa tenham mais liberdade e uma amplitude de respostas, como também liberdade nas escritas, haja vista que no questionário não terá respostas pré-estabelecidas, favorecendo, assim, respostas mais livres e percepções individuais dos sujeitos pesquisados.

Para melhor compreensão quanto à coleta de dados, como forma de obtenção dos resultados esperados traçados nos objetivos da pesquisa, apresenta-se no Quadro 5 o demonstrativo dos objetivos traçados na pesquisa, participantes e coleta de dados.

Quadro 5 – Demonstrativo dos objetivos, participantes da pesquisa e coleta de dados

OBJETIVOS	DOCUMENTOS/ PARTICIPANTES	COLETA DE DADOS
Compreender como foram planejados e desenvolvidos os currículos de acordo com a flexibilização curricular na escola pública de	Documentos da escola, leis, portarias, decretos e matriz curricular da escola	Análise documental Questionário

Ensino Médio de tempo integral na cidade de Floriano/Piauí;		
Apresentar aspectos sobre a pedagogia da presença, enfatizando os índices de evasão escolar e os resultados de melhorias de aprendizagem dos alunos do CETI Fauzer Bucar nos anos de 2017 a 2021;	Projeto pedagógico da escola e professores e gestores	Análise documental e questionário enviado aos professores e gestores (Apêndice E)
Relatar o que pensam os alunos, professores e gestores da escola pública de Ensino Médio de tempo integral sobre a flexibilização curricular;	Gestores, Professores e Alunos	Questionário enviado aos alunos, professores e gestores (Apêndice G)
Destacar as atividades desenvolvidas no contexto da flexibilização curricular da escola pública de ensino médio de tempo integral na cidade de Floriano/Piauí;	Gestores /Professores/Alunos Projeto político pedagógico da escola	Questionário enviado para gestores, professores e alunos Análise Documental (Apêndices E, F e G)

Fonte: Autora (2021).

É de suma importância a utilização dos mais variados instrumentais de coletas de dados em pesquisa do tipo de estudo de caso, pois permite aprofundar os conhecimentos no campo investigativo, explorando as significações, contestando ou validando as informações durante a coleta e análise de dados.

4.4 Técnica de análise de dados

Para a análise dos dados da pesquisa foi utilizada a ATD, proposta por Moraes e Galiuzzi (2013), como forma de compreender os elementos vinculados ao objeto de estudo de forma qualitativa, permitindo novas interpretações, num processo de construção e desconstrução do texto. Os autores revelam que a ATD possibilita que o pesquisador faça uma imersão no texto e nos documentos investigados, tendo a liberdade de trilhar seu próprio caminho e percurso de forma dinâmica e criativa, pois esta análise promove novas interpretações de forma individualizada, com impressões e percepções próprias do pesquisador, quando este se debruça nas leituras dos textos.

Ainda, Moraes e Galiuzzi (2013, p. 166) reforçam sobre a ATD, enfatizando que “envolver-se com a análise textual discursiva requer do pesquisador assumir uma viagem sem mapa, aceitar o desafio de acompanhar o movimento de um pensamento livre e criativo, de romper com caminhos já prontos para construir os próprios”. Diante disso, a ATD permite novas abordagens, compreensões e interpretações, fazendo com que o pesquisador tenha

liberdade de construir e desconstruir e reconstruir o texto, rompendo com paradigmas de forma inovadora, possibilitando novas possibilidades de expressões.

No processo da ATD, proposto por Moraes e Galiuzzi (2013), são estabelecidos processos importantes a serem executados. O primeiro passo consiste na unitarização em que o texto é desconstruído a partir da percepção do pesquisador em ideias e palavras, constituindo um elemento a ser estudado, surgindo, assim, as unidades de significado. As unidades de significado estabelecem uma relação de sentido com as categorias emergidas, num processo de interação e relação de sentido uma com as outras.

O passo seguinte é a construção do metatexto, que permite a visão interpretativa do pesquisador diante das construções, desconstruções e reconstruções do texto, permitindo a elaboração de novas interpretações, a partir dos elementos estabelecidos nos demais processos executados.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

*Caminhos traçados e percorridos
Em busca de respostas a encontrar
Fazendo dessa rota intensa e pujante
Tornando a estrada mais viva e estimulante
Em seu caminhar...*
(Glauce Barros, 2022).

A apresentação dos resultados mostra de forma detalhada os dados coletados na pesquisa. Diante disso, esse capítulo apresenta os resultados obtidos e tabulados após o processo da ATD, que buscou as impressões e respostas apontadas acerca do estudo investigado.

É importante dizer que diante das análises e interpretações oriundas da finalização do processo da ATD, emergiram cinco categorias. Sousa e Galiuzzi (2017, p.520) comentam que “a produção de categorias de diferentes amplitudes e complexidades leva ao metatexto, processo de elaboração textual articulada das categorias de análise, em um movimento de afastamento do processo categorial inicial”.

Dessa forma, o processo da ATD acontece com a desconstrução do texto, fazendo com que os processos da unitarização, categorização e metatexto apontem as categorias emergentes; assim, vide o Quadro 6 para melhor compreensão das categorias.

Quadro 6 - Categorias oriundas da finalização do processo da ATD

CATEGORIAS ORIUNDAS DA FINALIZAÇÃO DO PROCESSO DA ATD
1. Planejamento escolar: impressões na escola de ensino médio de tempo integral CETI Fauzer Bucar
2. Currículo: promovendo atividades interdisciplinares e de iniciação científica
3. Flexibilização curricular: potencializando o projeto de vida e protagonismo dos alunos
4. Tempos e espaços escolares: contribuindo na melhor formação e desenvolvimento dos alunos
5. Pedagogia da presença: percepções quanto à evasão escolar e resultados dos alunos

Fonte: Da autora (2021).

Ressalta-se que as categorias oriundas da finalização da ATD serão descritas em seguida, como forma de melhor compreensão das análises dos dados obtidos no campo de investigação da presente Tese.

5.1 Planejamento escolar: impressões na escola de ensino médio de tempo integral CETI Fauzer Bucar

O planejamento escolar é de suma importância na escola para que assim efetive o processo de organização e estruturação das ações a serem realizadas nos espaços escolares. Para a execução desse processo é indispensável que os professores estejam bem preparados, a fim de que possam realizar as atividades com mais segurança.

Segundo Haydt (2006), o planejamento tem o poder de analisar uma dada realidade, como também refletir sobre as diversas condições as quais estão envolvidas, a fim de sanar as dificuldades existentes, alcançando assim os objetivos pretendidos.

Libâneo (2013a) comenta que o planejamento escolar é uma atividade docente que contribui na organização e execução das ações a serem realizadas, para que assim atinjam o objetivo traçado, como também na adequação das ações ao longo do desenvolvimento do ensino.

Silva e Rosa (2016) entendem que nas escolas de tempo integral necessitam de professores preparados e que tenham condições adequadas de trabalho, para que assim o objetivo seja alcançado com sucesso, tomando cuidado para que esta ampliação do tempo de trabalho na escola não seja vinculada a uma carga horária excessiva de trabalho.

No que tange ao trabalho do professor nas escolas de tempo integral, Silva e Rosa (2016, p. 124) acrescentam:

Isso implica, obviamente, mudanças no tempo de trabalho do professor, uma vez que mais tempo de escola não é somente mais tempo para a aprendizagem, mas é também mais tempo de trabalho docente. Se há, portanto, a necessidade de um reordenamento das atividades docentes a serem realizadas, se faz necessário, na mesma medida, pensar a formação, de forma que mais tempo de escola leva a mais e melhores formas de trabalho dos professores e aprendizagens dos alunos.

Assim, é possível identificar que nas escolas de tempo integral a organização do tempo e das atividades a serem desenvolvidas pelo professor são cruciais para atingir os objetivos, já que os mesmos permanecem mais tempo na escola, otimizando o tempo para um melhor planejamento de suas ações, a fim de obter resultados positivos na melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos.

A respeito das práticas de planejamento realizados na escola CETI Fauzer Bucar, enfatiza-se que elas ocorrem: “*por meio de reuniões com a coordenação e professores (P2); “Feito pela equipe pedagógica” (P3).*

Thomazi e Asinelli (2009) relatam que em algumas escolas o planejamento é realizado de forma institucionalizada, não como práticas que evidenciem momentos de trocas de experiências entre os professores, mas apenas uma reunião formalizada para a concretude do ato de planejar. Já para Martinez Soto (2003), o planejamento realizado com sucesso é aquele realizado de forma responsável, coordenado e monitorado pelas ações integradas, e não por atividades feitas de forma isolada e desenvolvida pelas somas de planos concretizados de forma pontual e efetivada sem sentido para os mesmos.

A respeito do planejamento e suas ações realizadas na escola, Oliveira e Guimarães (2013, p. 100) referem:

O planejamento deve ser realizado de forma conjunta buscando um compartilhamento de todos os profissionais envolvidos, não cabendo apenas à gestão ou à coordenação fazê-lo. A cooperação e a autonomia profissional contribuem muito para o desenvolvimento global de todas as práticas pedagógicas dos professores.

Compreende-se que o planejamento deve acontecer de forma participativa e interativa com todos os professores e sujeitos envolvidos no processo educacional, e não apenas de forma isolada pelo corpo diretivo ou da coordenação pedagógica, pois assim inviabiliza o construto de ideias e objetivos em comuns, para o bom andamento das ações a serem realizadas no espaço escolar.

De acordo com Haydt (2006, p.105), “o planejamento didático não deve ser apenas uma formalidade ou uma mera atividade ritualista, que visa simplesmente à elaboração de um plano vazio e sem sentido, para satisfazer uma exigência burocrática”. Assim, o planejamento deve ser realizado como forma de atingir um determinado objetivo, superando as dificuldades existentes, não podendo ser executado apenas para cumprir uma determinada ordem, mas sendo uma atividade significativa para todos.

O planejamento na escola CETI Fauzer Bucar também é desenvolvido de forma a atender os saberes dos professores como demonstra a fala de **P1**: “*De maneira a respeitar o domínio de conhecimento de cada professor*”. Marcelo (2009, p.19) comenta: “os professores têm que possuir conhecimento sobre as matérias que ensinam. Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos é algo incontornável no ofício docente”.

Percebe-se que o domínio do professor nos conteúdos a serem ensinados traz mais segurança e confiança ao docente ao ensinar, sendo um elemento fundamental para a efetivação de um ensino e aprendizagem de forma positiva.

Pimenta (2005) relata que as práticas docentes são construídas à medida que as atividades docentes são realizadas na escola diariamente, a partir dos seus valores e atitudes, seus pensamentos, suas impressões, como também na relação que estabelece com os demais colegas na escola e nos demais espaços de aprendizagem.

De acordo com Nez e Silva (2010), por meio dos conhecimentos e saberes dos professores, estes podem refletir sobre suas práticas docentes, fazendo com que possam analisar se estão alcançando seus objetivos, em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Comungando com as mesmas ideias, Leão *et al.* (2013) apontam que ensinar exige o desenvolvimento de atividades planejadas frente aos interesses e necessidades dos alunos, e que a efetivação das mesmas acontece de forma positiva quando o professor possui conhecimentos aprofundados sobre o assunto a ser ministrado, bem como as diversas técnicas as quais são empregadas na obtenção do objetivo a ser alcançado.

Quanto aos saberes docentes, Tardif (2014, p. 16-17) relata:

Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Nesse sentido, é importante que as atividades de planejamento possam levar em conta os saberes docentes, como forma de contribuir na efetivação do trabalho dos professores tanto na escola como na sala de aula, em suas ações cotidianas e na resolução dos problemas existentes nos espaços escolares.

Nas práticas do planejamento no CETI Fauzer Bucar também são observadas as necessidades e interesses dos alunos, como aponta **G1**: *“Por meio de práticas pedagógicas diversificadas, de modo que atenda às necessidades existentes dos alunos e respeite suas características individuais”*.

Haydt (2006) comenta que o planejamento visto pelos aspectos didáticos deve analisar as características dos sujeitos, bem como suas necessidades, interesses, aspirações e possibilidades. Por sua vez, “faz-se necessário que esta interação do ato de planejar de acordo com as reais necessidades dos alunos venha a contribuir na construção de novos conhecimentos e na transformação da realidade onde os sujeitos estão inseridos” (ARAÚJO; DELL’OSBEL; OLIVEIRA, 2019, p. 745).

No que se refere ao planejamento e às relações estabelecidas entre as necessidades dos alunos, Libâneo (2016, p. 378) reforça:

No planejamento de ensino, além da análise do conteúdo, faz-se necessário a consideração dos motivos dos estudantes e a articulação dos conteúdos com as práticas socioculturais nas quais estão envolvidos. Na teoria do ensino para o desenvolvimento dá-se destaque ao papel dos motivos (sociais/individuais) em todos os âmbitos da atividade humana. Na atividade de aprendizagem este papel tem especial relevância, pois a aprendizagem de conteúdos atinge melhor o desenvolvimento da personalidade quando existe uma relação entre o conteúdo e os motivos do estudante para aprender, o que implica a necessidade de adequar os conteúdos às disposições internas e interesses dos alunos.

Desse modo, para a efetivação de um planejamento, é necessário levar em conta as motivações e interesses dos alunos, bem como a integração com os conteúdos e as práticas sociais e culturais estabelecidas na construção do processo de aprendizagem.

Também foi abordado que o planejamento escolar na escola pesquisada é desenvolvimento de forma coletiva, como demonstra o relato: *“Planejamentos desenvolvidos de maneira coletiva” (G2)*.

Nóvoa (2019, p. 6) comenta que: “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. Nesse sentido, o tornar-se professor e o aprimoramento de suas práticas docentes são efetivadas com as trocas de experiências, na construção coletiva e participativa uns com os outros.

Brito (2017) comenta que o planejamento escolar quando é construído de forma coletiva e com a participação de todos os envolvidos faz com que seja realizado de acordo com a realidade onde os sujeitos estão inseridos, pois estes são conhecedores das problemáticas e as dificuldades existentes na escola.

A respeito da ampliação do tempo na escola de tempo integral e os impactos no planejamento e nas práticas docentes, **P1** traz sua ideia: *“Tornou mais evidente a necessidade de ampliar o olhar para além da formação cognitiva, e sim uma formação de fato integral”*.

Sobre a importância de um planejamento que englobe o aluno de forma integral, Paixão (2021, p. 24) enfatiza:

Por meio de um novo olhar sobre a forma como os conteúdos se tornam prioridade para os planejamentos de ensino, em que a vida social, os desejos e curiosidades dos estudantes sejam considerados, a escola e suas atividades possam fazer mais sentido para a vida acadêmica de todos. Por extensão, as metodologias que procuram inserir os estudantes de forma participativa na construção de seu conhecimento é outro fator que colabora sobremaneira para que a educação integral ocorra de fato.

Desse modo, o planejamento deve ser realizado na perspectiva de novos olhares, considerando as necessidades, interesses, desejos e as relações sociais dos sujeitos, a fim que essa construção possa fazer sentido aos mesmos, como também de valer de práticas ativas e participativas, para que aconteça de fato uma educação integral em todos os sentidos.

Em relação ao tempo vivenciado nas escolas e a implicação na prática docente, segue o relato de **P3**: “*A partir do momento em que disponibilizamos mais tempo a nossa prática pedagógica tendemos a aperfeiçoá-la*”.

Diante desse contexto, Tardif (2014, p. 57) afirma: “De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”.

Para Cavaliere (2007), a ampliação do tempo permite que a escola obtenha melhores resultados e efetivação de suas ações, em virtude de que os alunos permanecerem na escola e vivenciando mais práticas no cotidiano escolar.

Desse modo, a ampliação do tempo nas escolas faz com que os professores tenham mais tempo para se dedicar e aperfeiçoar suas práticas docentes, com as atividades realizadas na escola e sua disposição para aprender diariamente.

Observa-se também que a ampliação do tempo na escola permite não apenas a realização das práticas docentes, mas estabelecem vínculos com os alunos, como relata **P4**: “*Ampliou não só o tempo de trabalho com o aluno, como também nos aproxima do mesmo e contribui na interação e melhor ensino e aprendizagem*”.

Mendes (2014, p. 114) expõe que “estar mais tempo na escola significa ter mais tempo para conhecer os alunos, observar e acompanhar de perto seu desenvolvimento, seu aprendizado e estimular o desabrochar de suas potencialidades”. Desse modo, a ampliação do tempo nas escolas de tempo integral oportuniza a melhoria dos resultados dos alunos, como também estreita as relações com os professores, contribuindo assim para o fomento da potencialidade de cada um.

No que tange à ampliação do tempo e ao aprimoramento das práticas docentes para uma melhoria da aprendizagem dos alunos, o Documento Orientador do ProEMI, traz que a ampliação do tempo nas escolas permite que os professores revejam suas práticas e ações realizadas no espaço escolar, levando-os a compreender e vivenciar as experiências, transformando e modificando a realidade existente, em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos, bem como a sociedade onde todos estão inseridos (BRASIL, 2011).

5.2 Currículo: promovendo atividades interdisciplinares e de iniciação científica

O desenvolvimento do currículo nos espaços escolares está envolvido nos mais diversos contextos, desde os conteúdos a serem ensinados, como também as aprendizagens adquiridas nesse processo de interação entre o que ensinar e o ato de aprender. Lima, Lemos e Anaya (2006, p. 146) comentam: “Essa dicotomia (conteúdos/processo de instrução) não exclui os termos entre si, uma vez que, se considerarmos que a aprendizagem efetiva se dá pela experiência prática dos conteúdos desenvolvidos, ambos os conceitos devem ser entendidos como uma interação recíproca”.

Logo, percebe-se que os conteúdos a serem ensinados e a forma como estes são desenvolvidos não estão separados entre si, mas estabelecem uma relação de interação e práticas ativas, em prol da melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos.

O currículo precisa ser desenvolvido de modo a atender alguns elementos básicos como: i) disponibilizar um olhar cultural tanto em seus conteúdos manifestados de forma real ou oculta; ii) entender que o currículo é construído em seu processo histórico e não apenas como algo transmitido e sem significação, devendo este associar a teoria e a prática, como também caracterizar um construto flexível e que os professores venham a intervir sempre que necessário em suas atividades docentes (LIMA; LEMOS; ANAYA, 2006).

Nesse contexto, a escola CETI Fauzer Bucar na ampliação do tempo desenvolve também o currículo com atividades e projetos diversificados como relatam os participantes da pesquisa: *“Os tempos são destinados a atividades lúdicas” (P2); “A escola desenvolve projetos, debates, trocas de experiências e atividades como jogos e dramatizações” (G2).*

Nas Figuras 4, 5, 6 e 7 estão as atividades desenvolvidas pelos alunos do CETI Fauzer Bucar, que caracterizam atividades relacionadas com a ludicidade. Ressalta-se que as imagens utilizadas nas figuras são de 2017 a 2019 dos arquivos da escola, pois somente em 30 de maio de 2022 as atividades escolares voltaram a ser presenciais após a pandemia de Covid-19.

Figura 4 – Atividade lúdica de dança



Fonte: Arquivo da escola (2019).

Varanda (2012) afirma que a dança tem papel importante no desenvolvimento dos alunos, e não apenas os conteúdos ministrados em sala de aula, pois as atividades de dança possibilitam que os alunos vivenciem práticas e experiências de forma integrada, despertando, assim, a criatividade e as emoções, elementos essenciais para a formação dos sujeitos.

Enquanto isso, Sousa, Hunger e Caramaschi (2014) explicam que a dança inserida no currículo escolar possibilita que o ensino dessa expressão corporal aconteça de forma organizada, contribuindo, assim, para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos no que se refere à organização pessoal e disciplina na realização de atividades, além de diversificar as práticas docentes e fomentar o trabalho interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento.

Figura 5 - Atividade de música



Fonte: Arquivo da escola (2019).

No que se refere às atividades de música nas escolas, Cunha e Gomes (2012) enfatizam que a música necessita fazer parte do contexto escolar, pois representa a expressão da sociedade, e como componente do currículo a escola deve oportunizar espaços para a efetivação das mais diversas manifestações dos alunos por meio da música.

Para Rossi (2006), a escola deve apropriar-se de todos os elementos e conteúdos da expressão da música, a fim de transformá-la em conhecimentos e saberes, para contribuir no desenvolvimento intelectual e artístico dos alunos, a fim de que assim os estudantes possam ampliar sua visão de mundo.

Figura 6 - Dramatização (Navio Negreiro)



Fonte: Arquivo da escola (2019).

A respeito das atividades lúdicas representadas pelas peças teatrais, Cavassin (2008) revela que o teatro aplicado no contexto escolar possibilita que os alunos desenvolvam a criatividade, os aspectos afetivos e fortalecimento dos vínculos e as relações um com os outros, bem como tem o poder desenvolver os aspectos cognitivos.

De acordo com Coelho (2014), o teatro permite o trabalho coletivo e respeitador dos participantes, em que os mesmos têm o poder de aperfeiçoar suas habilidades e conhecimentos, pois estes vivenciam as experiências na prática e no processo de construção da peça teatral.

Figura 7 - Atividade esportiva na escola



Fonte: Arquivo da escola (2018).

A respeito das práticas esportivas no ambiente escolar, Santos e Oliveira (2015) enfatizam que o esporte não é uma prática que deve ser desenvolvida apenas pela disciplina de educação física, mas este faz parte do currículo que contribui para a liberdade e emancipação dos alunos, como também contribui para o fomento das habilidades e potencialidades deles.

Para Kunz (2004), as práticas de esporte no ambiente escolar possibilitam que os alunos vivenciem experiências e tenham contato com o mundo do esporte em sua totalidade, pois têm a oportunidade de praticar, socializar e interagir com os colegas, fazendo com que as práticas esportivas façam parte da vida dos alunos.

Contribuindo com as ideias a respeito da inserção das atividades lúdicas nas escolas de tempo integral, como forma de melhor desenvolvimento dos alunos, Oliveira, Conceição e Silva (2021) comentam que o desenvolvimento do lúdico faz com que o aluno abarque uma formação integral, pois estas atividades possibilitam que crianças e jovens observem o mundo de uma

forma diferente, vivenciando as diferenças e apropriando das experiências para sua transformação.

Para Mendes (2014), as atividades desenvolvidas na escola devem fomentar a sensibilização e o pensamento dos alunos, como também aprimorar a comunicação e as mais diversas leituras de mundo.

No que se refere à inserção das diversas atividades desenvolvidas nas escolas no contexto de uma educação integral, Leclerc e Moll (2012b, p. 108) descrevem:

Assim, a entrada das atividades de arte, capoeira, hip hop, jornal e rádio escolar, direitos humanos, sustentabilidade ambiental, entre tantas outras, pode ser compreendida como expressão das inúmeras possibilidades de vivências ampliadoras das dimensões da formação humana, segundo a compreensão do projeto político pedagógico em que estão sendo inseridas. Essa compreensão pode exigir outras lógicas de agrupamento, outras formas de articulação entre saberes, outros usos do tempo e outros espaços, outra relação entre cultura acadêmica e cultura da experiência, outras demandas de formação, novas materialidades que coloquem educação corporal, educação ambiental, arte-educação dentre os conteúdos preciosos do currículo.

Desse modo, na construção do currículo as mais diversas atividades desenvolvidas no contexto escolar no âmbito da arte, música, cultura, bem como nas mais diversas áreas do conhecimento e temáticas diversificadas que se integram, compõem um universo de saberes importantes para o desenvolvimento da formação humana, sendo estes elementos importantes que devem abarcar o currículo.

A escola CETI Fauzer Bucar desenvolve alguns projetos na área das Ciências da Natureza de forma interdisciplinar, enfatizado na fala: “*projetos interdisciplinares de educação ambiental*” (P3).

A respeito das atividades interdisciplinares voltadas para a área das ciências, Trindade (2013, p.71) frisa:

O caráter interdisciplinar da história da ciência não aniquila o caráter necessariamente disciplinar do conhecimento científico, mas completa-o, estimulando a percepção entre os fenômenos, fundamental para a grande parte das tecnologias e desenvolvimento de uma visão articulada do ser humano em seu meio natural, como construtor e transformador desse meio.

Destarte, entende-se que os conhecimentos nas áreas das ciências possuem não apenas o caráter científico, mas que estão envolvidos com os conhecimentos interdisciplinares, efetivando, assim, uma completude de significados e percepções dos fenômenos e a relação do sujeito com o meio em que vive.

Sobre os aspectos de uma educação ambiental, Sauv  (2005) defende a ideia de que ela se insere no currículo como uma ferramenta importante para o fomento das interações e no desenvolvimento social e pessoal dos alunos, bem como na relação que eles exercem na

sociedade, nas produções construídas de forma integrada e colaborativa, na autonomia, criatividade e resolução dos problemas.

A escola CETI Fauzer Bucar também desenvolve atividades de iniciação científica, como aborda **P4**: “*Desenvolvemos atividades de iniciação científica*”.

O fomento da educação científica na educação básica e tecnológica contribui para minimizar as lacunas existentes no ensino médio quanto à propagação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, sendo estes desenvolvidos em feiras, museus, olimpíadas, dentre outras, como forma de tornar o ensino da ciência de forma atrativa e motivadora para os alunos, fazendo com que os mesmos possam compreender a realidade em que vivem e o seu entorno, bem como favorecer nas tomadas de decisões (ARANTES; PERES, 2015).

Fuentes-Rojas e Gemma (2021) comentam que educar por pesquisa possibilita que os alunos pensem, reflitam e discutam conceitos na busca da resolução de problemas, sendo sujeitos ativos no processo de aprendizagem, apropriando do espaço onde estão inseridos de forma transformadora e reflexiva da realidade.

Em relação às atividades desenvolvidas na escola de cunho de iniciação científica, apresentam-se as Figuras 8, 9 e 10, para melhor demonstração.

Figura 8 - Feira de Ciências



Fonte: Arquivo da escola (2018).

É importante destacar que os alunos do CETI Fauzer Bucar participaram de Circuitos de Ciências e que em algumas edições obtiveram o primeiro lugar, bem como as maiores notas dentre as escolas participantes.

Figura 9 - IV Circuito de Ciências



Fonte: Arquivo da escola (2018).

É de suma importância a participação dos alunos em eventos de fomento à ciência e conhecimentos científicos, possibilitando vivências participativas e aprendizagens voltadas para a pesquisa e inovação.

Figura 10 - IV Circuito de Ciências



Fonte: Arquivo da escola (2018).

Sobre a importância de a escola desenvolver ações de iniciação científica, Lenz e Herber (2013, p. 69) enfatizam que:

A escola tem um papel significativo no desenvolvimento do conhecimento científico. Para isso é importante que ofereça aos seus discentes momentos que priorizem a iniciação científica com projetos implementados ao longo das atividades letivas, a fim de desenvolver no seu alunado competências e habilidades necessárias para desenvolver a inovação e a pesquisa, bem como não ficar alheia às necessidades da sociedade contemporânea em que está inserida.

Nesse sentido, é salutar que a escola oportunize espaços de aprendizagens que venham a fomentar conhecimentos científicos aos alunos, como também contribua na propagação da ciência, inovação e pesquisa, colaborando na transformação da sociedade onde os mesmos estão inseridos.

Ainda, Lenz e Herber (2013) mencionam que as Feiras de Ciências estimulam nos alunos o interesse pela ciência, possibilitando que explorem um determinado problema, ampliando os mais diversos conhecimentos por meio da pesquisa e da investigação científica.

A respeito do desenvolvimento de Feiras de Ciências no ambiente escolar, Pavão e Lima (2019, p. 6-7) enfatizam:

A Feira de Ciência favorece o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, com leitura da realidade, contextualização, apropriação de conceitos em diferentes áreas do conhecimento, cálculos, pesquisa e produção textual, desenvolvimento de habilidades e atitudes. Mesmo trabalhando um tema específico, ele se conecta com outros mais gerais. É como um novelo. O conteúdo previsto no currículo acaba se revelando durante a pesquisa para a Feira, indo além do que foi planejado. Assim, só há ganhos quando se realiza uma Feira de Ciência.

Assim, a Feira de Ciências propicia práticas interdisciplinares, fazendo com que os alunos se apropriem de diversos conhecimentos nas demais áreas do saber, como também contribui para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades deles, integrando no currículo aprendizagens práticas, de pesquisas e textuais.

Candito, Menezes e Rodrigues (2021) revelam que as Feiras de Ciências contribuem para a efetivação de um ensino no âmbito da educação científica nas escolas, como também fomenta a participação dos professores e alunos, o envolvimento, a socialização, o interesse pela pesquisa, bem como promove a escola pública como um espaço de divulgação da ciência.

O CETI Fauzer Bucar também realiza atividades de cunho cívico, como é evidenciado por **P2**: “*desenvolve atividades cívicas*”. Como forma de melhor explanação sobre as atividades voltadas para as questões cívicas, apresentam-se as Figuras 11 e 12.

Figura 11 – Projeto Orgulho de ser brasileiro



Fonte: Arquivo da escola (2019).

Figura 12- Comemoração do dia Sete de Setembro



Fonte: Arquivo da escola (2019).

Gatti e Gatti Júnior (2018) defendem que as atividades cívicas fomentam nos indivíduos o sentimento de patriotismo e civismo, fortalecendo a sua identidade como um cidadão pertencente ao meio onde está inserido, aguçando em todos sentimentos de amor e respeito à pátria. Nesse contexto, as atividades cívicas quando incluídas no contexto escolar contribuem

para a melhor formação dos alunos, na aquisição de saberes sobre ética, valores, respeito, amor à pátria, como também para os construtos de paz e harmonia e o exercício da cidadania.

Referente ao aspecto educar para a cidadania, Machado (2006, p. 43) reforça: “Educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo”. Dessa forma, quando a escola realiza ações para o exercício da cidadania, possibilita que os alunos desenvolvam os seus aspectos pessoais e sociais, sendo um agente de mudança e transformação no mundo em que vive.

A respeito da efetivação de um ensino no formato interdisciplinar, Mendes (2014, p. 111) salienta:

Quando o ensino é trabalhado de forma interdisciplinar, o currículo é menos fragmentado despertando o interesse e a curiosidade das crianças, pois o que se estuda sempre está vinculado a questões reais e práticas, estimulando-os a analisar os problemas reais e a procurar alguma solução para eles, incentivando a formação de pessoas criativas e inovadoras.

Desse modo, as atividades interdisciplinares contribuem na desfragmentação do currículo disciplinar, despertando no aluno o interesse, a sensibilidade, fazendo com que estes tenham o contato com as questões práticas, fomentando a criatividade e o espírito inovador dos envolvidos.

Barbosa (2013, p. 77) entende “o conhecimento interdisciplinar não se restringe a sala de aula, mas ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha a amplitude da vida social”. Diante disso, os conhecimentos dos alunos são construídos nos mais diversos espaços de aprendizagens, nas interações e relações firmadas entre os sujeitos na vida em sociedade.

No que tange às concepções de um projeto interdisciplinar, Fazenda (2013) explana que esse tipo de projeto deve partir de interesses e necessidades dos sujeitos, em aprofundar os conhecimentos acerca de suas vontades e proposições, como também exerce em seu contexto elementos importantes no que se referem ao envolvimento e responsabilidades no entorno da apropriação do projeto e o ambiente onde os participantes estão inseridos.

Para Ferreira (2013), as práticas interdisciplinares são efetivadas por alguns eixos norteadores com a intencionalidade, o respeito, a humildade e a sua totalidade. Afirma também que não pode acontecer a interdisciplinaridade se não houver a intenção objetiva e clara por aqueles que a praticam.

Dessa forma, as atividades interdisciplinares possibilitam que os alunos se apropriem de conhecimentos e saberes de forma integrada e socializada, como também constitui um

importante elemento para potencializar as habilidades, a criatividade, as aprendizagens e o fortalecimento dos vínculos dos sujeitos.

É importante destacar que na discussão do currículo trabalhado na escola, alunos e professores do CETI Fauzer Bucar ainda frisaram que mesmo a escola desenvolvendo diversas atividades lúdicas e projetos interdisciplinares, ainda eles sentem a necessidade de integrar novos conhecimentos ao currículo da escola, como enfatizam **P1**: “*deveria ter no currículo atividades voltadas para a educação financeira*” e **A6**: “*Diálogo sobre as experiências de vida e educação financeira para os alunos*”.

É relevante que os conhecimentos acerca da educação financeira sejam incluídos no currículo escolar, pois contribuem para o aprimoramento dos conhecimentos dos alunos no que diz respeito à forma de gerir sua renda, bem como na melhor organização dos gastos, futuros investimentos e cálculos domésticos (FRANZONI; QUARTIERI, 2020).

A BNCC (2018) expressa na competência 2, na área do conhecimento da Matemática e suas Tecnologias, sobre a educação financeira em forma de propostas de intervenções para a solução de problemas do cotidiano.

Assim, a educação financeira pode ser um tema a ser abordado na escola como forma de os alunos se sentirem mais confiantes e seguros na superação das dificuldades financeiras e as implicações que envolvem essa temática no contexto pessoal e profissional.

Uma das habilidades traçadas na competência 2 da área do conhecimento de Matemática e suas Tecnologias dispõe sobre a possibilidade de os alunos adquirirem conhecimentos matemáticos para a sua aplicação na melhor organização e planejamento do orçamento familiar e nas resoluções de problemas e tomadas de decisões (BNCC, 2018). Nesse sentido, é importante que os currículos atendam às necessidades e interesses dos alunos, contribuindo, assim, na melhor formação e desenvolvimento dos alunos tanto em sua vida pessoal como profissional.

No CETI Fauzer Bucar também professores expressaram o desejo de a escola desenvolver outras atividades como colocado por **P4**: “*Desenvolver extensão da escola à comunidade a que pertence*”.

Peres (2020) relata que as atividades de extensão possibilitam que os alunos possam desenvolver ações em diversos setores da sociedade, contribuindo, desse modo, para a autonomia, soluções de problemas e reflexão dos alunos no que respeita a sua perspectiva pessoal e profissional, como também na transformação do meio onde estão inseridos.

Para Oliveira e Costa (2021, p. 383), “a extensão desponta como uma atividade pedagógica capaz de estimular o desenvolvimento de outras competências, especialmente

àquelas voltadas às vivências e compreensão das realidades imersivas”. Isto posto, a extensão exerce papel importante na aprendizagem dos alunos, pois possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades deles construídas de forma prática e vivenciadas por eles na sociedade onde estão inseridos.

Síveres (2013) refere que as atividades de extensão correspondem a um processo de aprendizagem que permeia entre a mediação dos conhecimentos e a efetivação de uma atividade desenvolvida e experimentada pelos alunos na prática, possibilitando aos mesmos novos olhares da realidade, de forma individual ou coletiva.

Assim, as atividades de extensão permitem que os alunos vivenciem experiências na prática, construindo conhecimentos e aprendizagens junto com a comunidade, contribuindo, assim, para uma formação integral e efetiva por meio da participação e interação entre os sujeitos (OLIVEIRA; COSTA, 2021).

Desse modo, as atividades de extensões trabalhadas na comunidade contribuem para o melhor desenvolvimento dos alunos, no fomento de novas competências e na forma dos estudantes vivenciarem experiências de maneira prática na sociedade.

5.3 Flexibilização curricular: potencializando o projeto de vida e protagonismo dos alunos

Na escola encontram-se inúmeras diversidades, e isso possibilita a flexibilização no currículo, para que assim possa atender os sujeitos em suas particularidades, a fim de solucionar os problemas existentes de forma individualizada, favorecendo a melhoria da aprendizagem dos alunos (DIOGO; VILAR, 2000).

Os autores comentam que os currículos flexíveis propiciam que as escolas trabalhem atividades diversificadas de forma contextualizada e integrada, bem como oportunizam que as atividades sejam efetivadas nos mais diversos espaços e tempos, fazendo com que os currículos trabalhados não sejam rígidos e uniformizados para todos.

Nesse sentido, alguns participantes da pesquisa apontaram que a flexibilização do currículo procura atender às reais necessidades dos alunos: *“A flexibilidade curricular constitui uma prática de autonomia das escolas e dos professores na gestão dos currículos em função das necessidades dos alunos e do patrimônio cultural que deve adquirir” (A3); “A pessoa não precisa seguir uma grade curricular fixa, podendo ser adaptado segundo seus interesses” (A5).*

Os currículos devem ser organizados com a priorização da flexibilização, como forma de romper com a rigidez e a fragmentação do currículo, contribuindo assim para a ampliação dos conhecimentos e saberes dos alunos (BRASIL, Série Mais Educação, 2009).

Quanto aos conhecimentos acerca dos currículos flexíveis, Menezes (2022), comenta:

O currículo não pode resumir-se num compêndio de matérias, de planos, ação pedagógica, dentre outros, há de compreender a real necessidade cognitiva do aluno. O currículo não é um sistema fechado, revela-se tal qual expressa o seu significado, percurso. Esta é a sua definição. Da mesma forma os educadores, bem como o todo na escola, deveriam adotar tal postura (MENEZES, 2022, p. 31).

Assim, o currículo é construído em seu percurso, levando em conta os aspectos cognitivos dos alunos, tendo vários significados, não podendo o mesmo ser considerado como algo estático e entendido apenas como um construto de matérias, planos e ações sem significação para os sujeitos.

Silva (2015, p. 890) comenta que: “busca de um currículo flexível para o Ensino Médio, pode conduzir a formas curriculares centradas na resolução de problemas e na formação de sujeitos que investem em si mesmos na busca por inovações permanentes”.

Assim, os currículos flexíveis possibilitam que os alunos apropriem de conhecimentos que venham a contribuir em aprendizagens voltadas para a autonomia, inovações e resoluções de problemas, fazendo com que estes tenham liberdade para fazer seu próprio trajeto de vida.

No que se refere aos currículos flexíveis com vistas a atender as reais necessidades dos sujeitos, Libâneo e colaboradores (2012, p. 254) explicam que:

No que se refere à área de currículo, observa-se que, em lugar dos currículos rígidos e mínimos para um mercado de trabalho mais estável, se tornou necessário instituir currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que de manda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores. Assim, o currículo tem-se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional.

A partir disso, identifica-se que os currículos a serem ensinados na escola podem atender as reais necessidades e interesses dos alunos, para que estes possam transformar a sociedade onde estão inseridos, fazendo com que desenvolvam competências e habilidades, como também possam adquirir os mais diversos conhecimentos de forma dinâmica e flexível sendo protagonistas da sua própria aprendizagem e história.

Os participantes da pesquisa no CETI Fauzer Bucar comentaram que a escola de tempo integral, contribui para a efetivação da flexibilização curricular como pode ser identificado nas falas de **G2** e **G1**, respectivamente: *“Nas escolas de tempo integral os alunos ficam a maior parte do tempo na escola, isso possibilita a efetivação da flexibilização curricular. Devido à*

ampliação de carga horária na escola de tempo integral é possível a flexibilização sem prejuízo da base curricular”.

Verri (2019) comenta que se busca efetivar os currículos nas escolas de tempo integral de forma integrada, como forma de contribuir na melhor formação dos alunos de modo a não utilizar o tempo ampliado na escola unicamente para cumprir uma ordem ou dar uma devolutiva de regras para a sociedade e família.

Quanto à ampliação da jornada escolar e sua relação com o currículo, Tilton e Bruscato (2014) explanam que:

Há que se definir, portanto, mais do que a extensão da jornada escolar, mas um currículo inovador no contexto educacional brasileiro, que contemple as múltiplas linguagens, além daquelas como a matemática, a leitura e a escrita que já são bastante consideradas em quaisquer atividades, dentro e fora do horário escolar. O esporte, as artes, as novas tecnologias, a música, a discussão sobre os Direitos Humanos, enfim, precisamos incluir uma base diversificada de estudos que permita o percurso de novas trilhas pela escola (TITTON; BRUSCATO, 2014, p. 7).

Desse modo, as escolas de tempo integral em sua jornada ampliada podem proporcionar aos alunos um currículo inovador que venha contribuir na aquisição dos mais diversos conhecimentos de forma a contemplar a amplitude das linguagens, fomentando-nos novas possibilidades de aprendizagens e percursos a serem seguidos em sua formação e desenvolvimento.

Sobre a flexibilização dos currículos, Araujo e Oliveira (2021, p. 4) salientam:

A flexibilização curricular se insere no contexto escolar como sendo um elemento importante na dinamicidade dos currículos, possibilitando que os componentes curriculares ensinados na escola sejam mais próximos dos alunos, colaborando no desenvolvimento dos mesmos de forma ativa, possibilitando um ensino atraente e interessante para todos.

Percebe-se que os currículos flexíveis quando inseridos no contexto escolar possibilitam que os alunos tenham o contato com os demais conhecimentos de forma contextualizada e mais próxima da sua realidade e de seus interesses, fazendo com estes adquiram os saberes de forma ativa e dinâmica.

A respeito das ações e atividades realizadas no CETI Fauzer Bucar e as mudanças no contexto escolar, gestores e alunos apontaram que:

A escola proporcionou nova organização curricular enriquecido com procedimentos metodológicos inovadores, oficinas curriculares que desenvolvem atividades de natureza prática, inovadora, integradas às temáticas e conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos alunos(G2).

*As ações tiveram que ser organizadas para atender as demandas do momento (G1).
A escola deve ter um currículo passível de ampliação para atender a todos (A2).*

Cunha (2008) aborda que as mudanças e práticas inovadoras requerem atitudes diferenciadas no que se refere ao rompimento das formas tradicionais do ato de ensinar e

aprender, na gestão participativa, na modificação dos saberes, na reestruturação dos conhecimentos teóricos e práticos, no desenvolvimento avaliativo, nas mediações existentes na escola, como também no processo do protagonismo dos alunos.

Moran (2004) comenta que as inovações na educação podem ser pautadas nos conhecimentos inovadores e integrados, na promoção de uma educação que envolva o aluno numa perspectiva empreendedora, como também proporcionando aos mesmos motivações, autoestima e autoconhecimento.

No que se refere às inovações pedagógicas realizadas na escola, estudos de Pensin e Nikolai (2013, p.35) apontam que:

A inovação requer, ainda, do professor, capacidade para atuar de forma dinâmica na implementação de uma prática pedagógica que considere os novos paradigmas educativos, os quais se encontram alicerçados na capacidade de reflexão, de construção de alternativas que contribuam para solucionar os problemas sociais contemporâneos que tanto afligem a humanidade.

Assim, as práticas docentes inovadoras requerem dos professores novas formas de pensar e agir, de forma reflexiva e com condições flexíveis, a fim de atender as reais necessidades e na resolução dos problemas dos sujeitos.

A escola CETI Fauzer Bucar desenvolve o currículo de forma flexível atendendo os alunos em suas necessidades e interesses, como relata **P4**: “*a escola desenvolve o projeto de vida*”.

Para melhor compreensão dos trabalhos desenvolvidos na escola sobre o projeto de vida apresenta-se na Figura 13 uma atividade ofertada buscando mostrar as possibilidades profissionais.

Figura 13 - Feira de profissões



Fonte: Arquivo da escola (2019).

As experiências dos alunos vivenciados com o projeto de vida no CETI Fauzer Bucar são constituídas antes da homologação da BNCC do ensino médio, haja vista, que nas escolas de tempo integral no Estado do Piauí, o projeto de vida é trabalhado na parte flexível do currículo, contribuindo assim na formação e desenvolvimento dos alunos de forma responsável e autônoma, bem como propiciando a todas aprendizagens críticas, reflexivas, contribuindo assim nas decisões de suas escolhas de forma assertiva e segura.

Assim, trabalhar o projeto de feira das profissões na escola possibilita que os alunos vivenciem experiências em sua prática, adquiram conhecimentos acerca das profissões facilitando assim o processo de escolha em seu futuro profissional.

É importante que na escola sejam trabalhados temas voltados para as escolhas profissionais, propiciando aos alunos conhecimentos acerca das mais diversas profissões existentes na sociedade, para que assim os alunos se sintam mais seguros e confiantes em fazer as suas escolhas futuras.

No que se refere às escolhas profissionais, Tetu *et al.* (2011) comentam que elas estão intimamente ligadas com as fases de desenvolvimento dos jovens, no momento estão buscando a sua identidade, se autoconhecendo, ainda em busca de seus ideais, gostos e interesses, e que a família, amigos e escola contribuem para a escolha e decisão.

Cerqueira (2006) comenta ser relevante que a escola prepare seus alunos para que tenham vez e voz diante da sociedade, que sejam sujeitos críticos e reflexivos, autônomos e participativos, e vivam de forma digna e com responsabilidade.

A escola deve propiciar espaços de aprendizagens e conhecimentos para que os alunos vivenciem experiências nos mais diversos contextos e situações, aguçando os interesses e motivações, para que assim eles possam aflorar suas potencialidades e aptidões, a fim de traçar um projeto futuro, pois os sujeitos precisam ser incentivados a percorrer novos trajetos de mudanças e transformações, não ficando apenas vinculados a uma única perspectiva de trajetos, a fim de atender seus anseios do seu projeto de vida (MACHADO, 2006).

Assim, o projeto de vida não está relacionado unicamente com as escolhas profissionais, mas envolve aspectos diversos tanto na vida pessoal, social, afetiva, no modo de vida dos alunos e nas relações que são construídas uns com os outros, fazendo com que o sujeito vivencie experiências de forma particular e significativa, contribuindo assim em decisões mais assertivas em suas escolhas e deliberações (BNCC, 2018).

Hachem e Bonat (2017) relatam que o projeto de vida deve ser assegurado a qualquer cidadão, podendo ele ser livre para fazer suas escolhas e tomar decisões que estejam alinhados com suas habilidades, vontades e personalidades, e que ninguém pode eximir o direito de escolha do cidadão de forma livre e independente.

Cooperando com as ideias sobre o projeto de vida e escola, Moran (2017, p. 02), explana:

O projeto de vida na escola faz parte da metodologia de projetos, de aprendizagem ativa de valores, competências para que cada estudante encontre relevância, sentido e propósito no seu processo de aprender, e o integre dentro das suas vivências, reflexões, consciência, visão de mundo. É formado por um conjunto de atividades didáticas intencionais que orientam o estudante a se conhecer melhor, descobrir seu potencial e dificuldades e também os caminhos mais promissores para seu desenvolvimento e realização integral.

Assim, quando a escola desenvolve atividades e ações voltadas para o projeto de vida, os alunos têm a possibilidade de adquirir aprendizagens ativas e reflexivas, aguçando suas percepções e vivências, contribuindo assim para que possam trilhar seus caminhos sem dificuldades, no melhor desenvolvimento de suas potencialidades, tornando-os mais conscientes, críticos, atuando de forma efetiva e transformadora.

O projeto de vida não é construído do nada, mas a partir de construtos de interesses pessoais e os valores que encontramos ao longo de nossa formação e na sociedade, como também com as influências estabelecidas com outras pessoas de forma coletiva (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020). Os jovens em seu desenvolvimento apresentam fases de

tensões em sua vida pessoal e que a escola juntamente com seus professores pode contribuir na melhor formação dos alunos, fazendo com que os mesmos se reconheçam e percebam suas potencialidades, a fim de estabelecer autonomia e inserir no mercado de trabalho com mais segurança e confiança (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Dessa forma, é importante que a escola desenvolva ações de projetos de vida, a fim de viabilizar o autoconhecimento dos envolvidos, fazendo com que os mesmos sejam sujeitos seguros, engajados e autônomos em busca de seus ideais e projetos futuros.

A escola CETI Fauzer Bucar também desenvolve ações que fomentam o protagonismo dos alunos, como relata **P1**: “*Desenvolve ações de formação cidadã dos nossos alunos*”.

A Figura 14 ilustra ações que caracterizam o protagonismo dos alunos e sua formação cidadã.

Figura 14 - Seja protagonista de sua própria história



Fonte: Arquivo da escola (2019).

Para uma melhor formação e desenvolvimento dos sujeitos a escola pode considerar as singularidades e particularidades de cada um, mas também deve levar em conta as diversas manifestações e as relações que são construídas na coletividade, contribuindo assim para uma sociedade mais igualitária, justa e solidária (SANTOS; FARTES, 2010). A formação dos sujeitos se efetiva nas relações pessoais e coletivas, fazendo com que as articulações entre uma com as outras, torna-se o sujeito um ser único, carregamos algo de alguém, mas sem deixar de sermos um ser diferente das outras pessoas (DOMINICÉ, 2012).

Nesse contexto, percebe-se que a formação dos sujeitos é construída ao longo de sua trajetória de vida, com as relações estabelecidas com a sociedade, com as pessoas, com o meio onde estão inseridos, nas trocas de experiências, fazendo com que cada um se firme como um ser autônomo, independente e protagonista de sua própria história.

Menezes (2022, p. 39) relata que “um currículo de tempo integral aponta a necessidade do aluno como centro das atividades dos tantos processos educativos e pode buscar as várias dimensões formativas, considerando os “espaços-tempos” e os agentes educativos”. Dessa forma, os currículos desenvolvidos na escola podem fomentar o protagonismo dos alunos, sendo ele o centro das aprendizagens, onde as construções dos saberes realizados nos mais diversos espaços e tempos, contribuindo assim para o seu melhor desenvolvimento.

A respeito da necessidade de mudanças no currículo para atender as reais necessidades dos alunos, Jimenez Peña (2013, p. 72) relata que:

É preciso ter coragem de mudar, de romper com o formal, com o objetivismo, de transformar o ato pedagógico num ato de conhecimento de vida, para que o aluno saiba enfrentar a vida, num processo dialético entre a teoria e a prática. Notamos como é bom o aluno, o professor, o homem, se sentir, se encontrar, ele pode ser, para poder então fazer.

Desse modo, é importante coragem e força de vontade em romper com os currículos padronizados, no sentido de propiciar aos alunos aprendizagens motivadoras e dinâmicas, onde eles se sintam parte do processo de mudanças e transformações, sendo um sujeito ativo e responsável frente às resoluções dos problemas.

Araújo e Klein (2006) enfatizam que a escola deve priorizar um ensino para a formação do cidadão, desenvolvendo atividades na construção de valores para o fortalecimento de uma sociedade democrática, não deixando de ministrar conteúdos, mas atribuir significados aos conteúdos apreendidos.

Os autores mencionados abordam também que aprender a ser cidadão, é agir na sociedade com respeito, senso de justiça e com abertura ao diálogo, como forma de atuar nas mais diferentes situações com comprometimento e responsabilidade no mundo em que vive.

Carvalho (2006) traz que projetos que vivenciam os trajetos sociais e emocionais dos alunos, fazem com que o currículo não seja de forma padronizada para todos, contribuindo assim para a efetivação de ações que corresponde os interesses, necessidades e o protagonismo dos alunos.

Guará (2006) comenta que a educação sendo responsável no fomento da construção de um desenvolvimento humanizado, assume um papel de interações, socializações e

fortalecimento dos vínculos e convivência dos sujeitos, contribuindo assim para o melhor desenvolvimento e formação dos alunos em sua vida pessoal e social.

Sobre a atuação dos jovens na sociedade de forma interventiva e transformadora, Mathias (2006, p. 12) relata que:

A nossa busca constante de significados, de compreensão, intervenção e transformação da realidade nos colocam desafios que extrapolam o simples contato com as informações. Torna-se necessário oferecer às novas gerações instrumentos que as ajudem a elaborar novos conhecimentos, a desenvolver seu potencial criativo, a interagir socialmente de forma autônoma e construtiva.

Assim, a escola deve proporcionar aos alunos condições para que alunos desenvolvam suas habilidades e potencialidades, fazendo com que os mesmos sejam sujeitos criativos, autônomos, construtivos e transformadores da sociedade e do meio em que vive.

As concepções vinculadas no contexto integral devem ser realizadas para a formação do cidadão, possibilitando que os alunos vivenciem experiências e práticas, como também fortaleçam os valores, sendo sujeitos participantes e transformadores da sociedade, não apenas recebendo os conteúdos, mas dando significados aos mesmos (ARAÚJO; KLEIN, 2006).

A respeito da afirmação dos sujeitos serem frutos dos construtos sociais, Ernica (2006, p. 145) relata que:

A afirmação de que somos seres sociais implica o reconhecimento de que o modo como somos, a maneira como vivemos, recoloca no presente outras pessoas e outras experiências que existiram antes de nós. Quando falamos, fazemos ressoar as vozes daqueles com os quais nos formamos; quando agimos, revelamos o agir daqueles com os quais interagimos anteriormente.

Desse modo, os indivíduos estabelecem na sociedade como sendo sujeitos sociais, tendo a necessidade do autoconhecimento e as relações que são construídas uma com as outras. Assim, quando falamos, interagimos e expressamos ressoam as mais diversas expressões que foram desenvolvidas ao longo da formação e desenvolvimento, num construto social e interativo, bem como no firmamento da identidade e autonomia do indivíduo na sociedade.

No CETI Fauzer Bucar também desenvolve em seu currículo atividades de gincanas culturais como forma de fomentar o protagonismo dos alunos: *“A escola desenvolve atividades de gincanas culturais para contribuir na melhor formação e desenvolvimento dos alunos” (P1); “A escola desenvolve projetos, debates, trocas de experiências e atividades de vivências como jogos e dramatizações” (G2).*

Para melhor entendimento das abordagens acerca das atividades de gincanas na escola, apresentam-se as Figuras 15 e 16.

Figura 15 – I Gincana de Matemática no CETI Fauzer Bucar



Fonte: Arquivo da escola (2017).

Segundo Cavallari e Zacharias (2008) as gincanas educativas contribuem na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, pois visam desenvolver atividades que vão além da sala de aula, possibilitando que os alunos adquiram conhecimentos de forma socializada, a fim de obter resultados significativos aos mesmos, bem como na interação da comunidade escolar e sociedade.

As gincanas promovidas nos espaços escolares colaboram para o desenvolvimento de atividades lúdicas, como afirmam os autores seguintes:

As atividades lúdicas revelam-se como estímulos de grande potencial no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, trata-se de um recurso metodológico rico, capaz de promover, além do desenvolvimento lógico do raciocínio, a interatividade e a troca de experiências, garantidas e proporcionadas em situações socializadoras intra e extraclasse (ADAMS; ALVES; NUNES, 2018, p. 119).

Diante disso, as gincanas educativas constituem como recursos didáticos que promovem a ludicidade, contribuindo assim na melhoria do processo ensino e aprendizagem, possibilitando assim o fomento do raciocínio lógico, a resolução de problemas e trocas de experiências, como também a aquisição de conhecimentos e vivências tanto dentro e fora de sala de aula.

Figura 16 – Gincana Cultural Floriano: Ontem, hoje e expectativas do amanhã



Fonte: Arquivo da escola (2019).

Assim entende-se a relevância das inúmeras atividades interativas, dinâmicas realizadas na escola, como também na efetivação de um currículo vivo e participativo, a fim de contribuir na aprendizagem dos alunos de forma socializada e significativa para os mesmos.

Nesse sentido, as gincanas culturais e educativas promovidas na escola possibilitam que as aprendizagens dos alunos sejam construídas de forma dinamizada, com a participação de todos envolvidos no processo, numa interação entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Branco e Moutinho (2015) afirmam que os alunos quando se apropriam dos conhecimentos de forma lúdica, tornam o processo da aprendizagem muito mais prazeroso, favorecendo assim a compreensão de conceitos, conhecimentos matemáticos e adquiram os mais diversos saberes brincando, utilizando os jogos e as competições no aprimoramento dos estudos.

Os mesmos autores comentam que os alunos quando são submetidos a uma determinada situação problema apresentada nos jogos, fazem com que os mesmos despertem o poder da concentração e criatividade, como também possibilita o trabalho em equipe, o engajamento e autonomia dos alunos.

Para Savi e Ulbricht (2008), os jogos educativos proporcionam que os docentes possam desenvolver práticas educacionais de forma atrativa e motivadora aos alunos, favorecendo assim aos mesmos, aprendizagens ativas, dinâmicas e interativas, contribuindo assim na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Os respondentes da pesquisa apontaram que encontram algumas dificuldades e entraves quanto à implementação da flexibilização curricular na escola: “*Falta profissionais especializados para ofertar um currículo diferenciado, como por exemplo, os profissionais de música*” (G2); “*A disponibilidade de oferta de formação por parte da secretaria de educação*” (P2).

Kozelski (2014) comenta que a desvalorização da carreira do professor, como também dos cursos de formação, tem dificultado a habilitação de profissionais para exercer a função de docente em algumas áreas, mesmo ofertando vagas e outras medidas para este fim, as oportunidades estabelecidas não estão sendo preenchidas, dificultando o acesso de profissionais nas escolas.

Imbérnon (2006) relata que existem muitas inadequações entre os saberes e competências docentes, no que se refere a corresponder com a educação atual e futura, e parece que não há uma preocupação aparente por parte dos governantes na inserção dos profissionais na docência.

Já Delors (2006), que foi o presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21 da Unesco, afirma que para o melhor trabalho docente nas escolas é importante um olhar diferenciado quanto ao recrutamento, à formação dos professores, as condições sociais e de trabalho dos mesmos, para que assim possam corresponder com as expectativas de todos, no que diz respeito aos conhecimentos, habilidades pessoais e profissionais e suas motivações.

No CETI Fauzer Bucar também apontaram a importância de formações continuadas aos professores, para um efetivo exercício da flexibilização do currículo, como enfatiza G1: “*Falta de treinamentos dos profissionais*”.

Imbernón (2010) entende que formação não pode ser considerada como treinamento onde o palestrante é o responsável pela condução do conteúdo e desenvolvimento das atividades, esperando que assim as informações repassadas possam ser replicadas e praticadas, desconstruindo a importância de uma formação contextualizada e reflexiva, pois não pode pensar na separação do sujeito com o contexto, onde estão inseridos.

Freire (2001) aponta que algumas práticas de formações não levam em consideração os conhecimentos dos professores, alguns sujeitos ditos como detentores do saber elaboram e transmitem informações, para que assim os docentes possam executá-los, de acordo com aquilo que foi determinado, sem replicações, contextos e discussões.

Quanto à palavra treinamento no sentido de formação de professores, Lima e Aguiar (2015, p. 144) comentam que:

No que se referem à educação, tais conceitos (treinamento, capacitação, reciclagem) significam preparar os docentes para a efetivação de uma prática repetitiva, acrítica e mecânica, assumindo uma característica eminentemente prescritiva, normativa, fundamentada em modelos preestabelecidos. Logo, a preocupação está reduzida ao ato pedagógico isolado do contexto social mais amplo.

Desse modo, é importante o uso das terminologias corretas quanto se refere à formação de professores, pois mesmo que ambas possam ser parecidas, estas têm intencionalidades e práticas diferentes, inviabilizando assim um trabalho de forma positiva em suas práticas e contextos, já que o treinamento não possibilita intervenções reflexivas e transformadoras, mas elementos repetitivos e sem significados.

5.4 Tempos e espaços escolares: contribuindo na melhor formação e desenvolvimento dos alunos

A ampliação do tempo nas escolas de tempo integral assume algumas propostas nos espaços escolares, no sentido de romper com a rigidez e a sistematização dos conteúdos e disciplinas, como também colabora no apoio e assistência aos sujeitos mais vulneráveis, contribuindo para uma melhor formação e desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, alguns alunos relataram sobre a importância da ampliação do tempo na formação, como também na assistência e proteção aos alunos como coloca **A7**: *“Ter mais tempo escolar, pode trazer maior conhecimento, e também pode ajudar vários jovens a sair da rua e do mau caminho”*.

Leclerc e Moll (2012 a) destacam que a efetivação de uma educação integral em escolas de tempo integral propicia o acesso e permanência dos alunos nos espaços escolares, contribuindo no melhor desenvolvimento dos mesmos, dando oportunidades de aprendizagens diferenciadas a estes, a fim de que não repliquem as mesmas condições de exclusão e abandono que os pais e familiares vivenciaram na sociedade.

Cavalieri (2007) comenta que as escolas de tempo integral contribuem na proteção e prevenção dos alunos dos crimes, pois estará na escola, se apropriando de outras atividades, com acompanhamento e rotinas diárias, contribuindo assim para a melhor formação dos mesmos, fazendo com que estes fiquem longe das ruas.

De acordo com Sirino (2017) a ampliação do tempo e permanência dos alunos nas escolas de tempo integral, faz com que tenham mais oportunidades de aprendizagens, como também diminuam as desigualdades sociais e fortaleçam os laços e os vínculos de todos os envolvidos no processo educacional.

As escolas de tempo integral em sua ampliação de tempo não devem ser vistas apenas como um elemento de proteção social, mas deve estar associado na melhor qualidade da educação, possibilitando aos alunos conhecimentos e atividades diversificadas e não fragmentadas, e que conseqüentemente a estas ações desenvolvidas, os alunos serão beneficiados com vários construtos positivos como melhor aprendizagem, desenvolvimento e proteção social (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014).

Os ideais de uma educação integral ainda que pareçam como uma utopia para muitas pessoas se insere na sociedade como uma possibilidade de uma educação que venha prevenir o desamparo das crianças e adolescentes nas ruas, bem como uma medida de proteção social para os mesmos, sem esquecer também, de que ao oportunizar mais tempo e permanência dos alunos na escola se garante o cuidado e a proteção social e novas aprendizagens as pessoas que não tem acesso a uma educação digna e democrática para todos (GUARÁ, 2006).

A respeito da importância das escolas de tempo integral e atendimento aos alunos que se encontram em situações de vulnerabilidades, Corá e Trindade (2015, p. 83) trazem que:

A Escola de Tempo Integral precisa estar apta a olhar a vulnerabilidade a partir do reconhecimento das características de cada um de seus estudantes e do território em que vivem, para identificar o que os torna mais suscetíveis aos agravos à saúde, permitindo reconhecer os mais expostos a causas externas ou com menor acesso a determinados aspectos que elevam a sua proteção.

Diante disso, as escolas de tempo integral assumem um importante papel no que tange a assistência aos alunos em todos os sentidos, contribuindo assim na diminuição das desigualdades e vulnerabilidades, bem como oportuniza os alunos ambientes propícios para o desenvolvimento de suas competências e aprendizagens, de forma digna e democrática.

No que se refere à ampliação do tempo e suas práticas cotidianas, a Série Mais Educação (BRASIL, 2009, p. 49) indica:

A ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola nem como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade.

Percebe-se que a ampliação do tempo nas escolas de tempo integral não deve ser entendida apenas como a oportunidade de desenvolver atividades diversas e que venham atender aos alunos em suas vulnerabilidades, mas ser um elemento importante nas práticas curriculares integradas com os mais variados conhecimentos, contribuindo, assim, para a melhor formação e desenvolvimento dos alunos.

A ampliação do tempo e espaços escolares remete a uma educação integral que possibilita aos alunos vivenciarem experiências de forma socializada e integrada, construindo saberes diversificados e de forma coletiva. No CETI Fauzer Bucar, alguns professores e alunos relataram que a escola ainda não possui espaços adequados que favoreçam o processo do ensino e aprendizagem, como pode ser identificado nas falas: *“Na escola poderia ser repensado a questão da estrutura física da escola, mas ela passa por uma reforma. Vamos aguardar a conclusão da mesma” (P1); “A estrutura dos ambientes” (P2); “Estrutura” (A4).*

Sátyro e Soares (2007) explanam que estruturas físicas adequadas, com a inserção de bibliotecas, espaços adequados para as práticas esportivas, laboratórios e materiais pedagógicos e didáticos, bem como as relações construídas entre professor e aluno e maior tempo de permanência dos alunos nos espaços escolares, contribuem para a melhor aprendizagem destes.

Para Garcia (2014), a infraestrutura pode ter influência no que tange à aprendizagem dos alunos quando estas estiverem intimamente ligadas às instalações físicas, equipamentos, materiais pedagógicos, afetando na formação, desenvolvimento e comportamentos dos alunos.

Santos e Vieira (2012, p. 337) comentam sobre a ampliação do tempo e espaço:

A ampliação de tempos sugere que se pense esse tempo com mais qualidade e satisfação para educandos e educadores. Em geral, nega-se a possibilidade de ampliação desse tempo em função das estruturas físicas das unidades escolares, que, em sua maioria, não oportunizam espaços e condições adequados, tais como banheiros, quadras, cozinhas e refeitórios; para desenvolvimento de atividades, refeição, banheiros etc.

A falta de uma estrutura física adequada inviabiliza o desenvolvimento de atividades na escola em que oferta a ampliação do tempo, pois os espaços interferem na dinamicidade das ações básicas do cotidiano, bem como não promove o bem-estar e contentamento de todos na escola, sendo de suma importância um espaço adequado e de qualidade para a permanência dos professores e alunos nos dois turnos ou em espaços de convivência entre alunos e professores para o bem-estar de todos.

No que se refere às condições estruturais e físicas das escolas de tempo integral, Gonçalves (2006, p. 6) salienta:

É certo que uma escola deve apresentar condições adequadas, tanto físicas como organizacionais para funcionar, mas isso não basta. É preciso que algumas dessas condições existam a priori, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior.

Assim, para a efetivação dos trabalhos nas escolas de tempo integral é necessário ter condições básicas e adequadas para o atendimento, mas isso não deve ser ponto focal, mas os

espaços físicos devem contribuir para a melhoria das aprendizagens, as vivências e as relações construídas nos espaços escolares de forma democrática e satisfatória para todos.

Quanto à ampliação do tempo nas escolas, os alunos enfatizaram que: *“Quanto mais tempo na escola, mas aprendido o aluno terá” (A8); “O maior tempo na escola é melhor” (A1); “Quanto mais tempo na escola o aluno se dedica mais um pouco nos estudos” (A2); “Com a ampliação da carga horária o aluno envolve-se mais com as atividades curriculares e aprende mais” (P4).*

Cavaliere (2007), Gonçalves (2006) e Moll (2012) abordam que a ampliação do tempo e permanência dos alunos nos espaços escolares contribuem para que obtenham melhores resultados, como também possibilita uma ampliação de possibilidades e oportunidades no aprimoramento de aprendizagens significativas e diversificadas, diferentes daqueles trabalhados em sala de aula e nas práticas escolares cotidianas.

A respeito da ampliação do tempo e melhor formação dos alunos, Parente e Lázaro Herrero (2019, p. 52-51) referem que:

Mais tempo de escola não significa necessariamente melhor formação; tempo integral não tem relação direta com educação integral. As articulações entre ‘educação integral/formação integral’ e ‘tempo integral/mais tempo na escola’ apenas ocorrerão se forem deliberadas, ou seja, precisam ser estabelecidas. Tempo de qualidade significa investir em melhores oportunidades formativas, buscando estratégias que garantam que o tempo do aluno na escola permitirá que ele possa desenvolver ao máximo suas potencialidades e interesses, num ambiente acolhedor e seguro. Mais tempo de escola significa também mais tempo no qual a escola e sua equipe deverão dar mais tempo de atenção, cuidado e segurança às crianças e aos adolescentes.

É possível identificar que a ampliação do tempo na escola não garante uma melhor formação dos alunos, mas possibilita que eles possam desenvolver novas aprendizagens e potencialidades, como também a jornada ampliada nas escolas permite um ambiente acolhedor e protetor para eles, haja vista que os estudantes permanecem mais tempo no espaço escolar.

No CETI Fauzer Bucar também se evidenciou a relação da ampliação do tempo e as práticas docentes, como relataram os professores: *“A ampliação do tempo permite um trabalho de forma positiva, pois tenho tempo de trabalhar os conteúdos com o tempo adequado” (P1); “A partir do momento em que disponibilizamos mais tempo, a nossa prática pedagógica e docente tende cada vez mais ser aperfeiçoada” (P3); “Uma rotina de conhecimentos estruturada” (G2).*

A ampliação do tempo nas escolas é de grande importância, pois contribui para uma melhor aprendizagem dos alunos. A sua efetivação requerer maior preparação, elaboração e

construção de experiências, novas concepções curriculares e práticas pedagógicas em prol da melhoria do construto educacional (BRASIL, 2009).

Cavaliere (2007) explica que a ampliação do tempo nas escolas de tempo integral deve propiciar mudanças significativas nos alunos, bem como na comunidade escolar, nas relações estabelecidas e na forma de trabalho e experiências construídas no espaço escolar.

Para Souza e Charlot (2016), a escola deve proporcionar tempo para que os alunos aprendam, e não ser um lugar frenético e sem parada. Deve ser um lugar onde todos possam gostar de estar, fazendo com que as escolas de tempo integral e sua ampliação de tempo possibilitem novas oportunidades de aprendizagens e atuações diferenciadas.

Com a ampliação do tempo nas escolas de tempo integral, os docentes têm a possibilidade de dedicar mais tempo aos planejamentos e atividades em prol da melhoria do processo ensino e aprendizagem dos alunos, favorecendo, assim, a interação, participação e envolvimento de todos no processo educacional, podendo os professores dedicarem-se aos planejamentos, ações e atendimentos aos alunos de forma individualizada e sem atropelos.

A ampliação do tempo nas escolas de tempo integral também exerce um fator importante na visão dos alunos, como se pode ver nas suas falas: *“Gosto da escola porque possui maior tempo de ensino” (A5); “A escola tem mais tempo e foco nos estudos” (A6); “A escola possui mais tempo de aprendizagem” (A7); “Para mim a escola serve muito para meu aprendizado, pois quanto mais tempo na escola, mas temos conhecimento” (A8).*

Para Gonçalves (2006), a ampliação da jornada escolar nas escolas de tempo integral só faz sentido se o tempo ofertado aos alunos propicie novas oportunidades de aprendizagens aos alunos de forma significativa e emancipatória.

O tempo na construção da aprendizagem dos alunos assume importante papel para a efetivação do processo ensino e aprendizagem, pois o maior tempo na escola propicia um trabalho individualizado, como também a realização de experiências coletivas, não se limitando unicamente ao tempo regido por um calendário, mas possibilitando que as aprendizagens sejam construídas e vivenciadas por todos nos espaços escolares (BRASIL, 2009, Série Mais Educação).

A respeito da ampliação do tempo nas escolas de tempo integral, Gonçalves (2006, p. 132) traz este comentário:

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser

ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

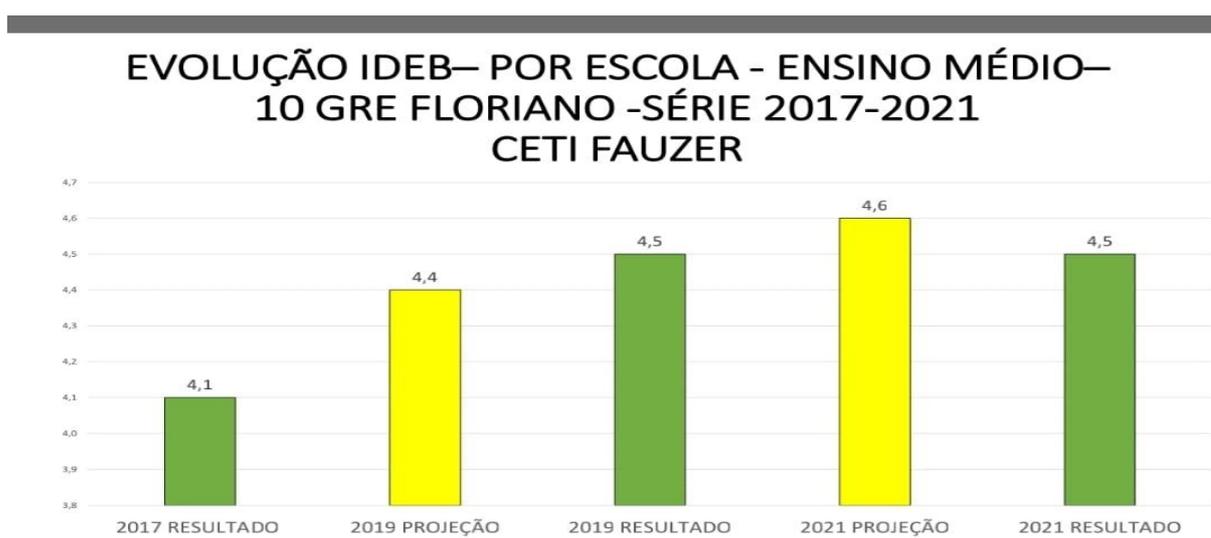
Dessa forma, a ampliação do tempo nas escolas de tempo integral contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos, já que permite que os alunos possam adquirir conhecimentos usufruindo maior tempo para a efetivação desse construto, como também esses conhecimentos obtidos possam ser trabalhados com mais profundidade e não de maneira superficial e sem significação para os aprendentes.

5.5 Pedagogia da presença: percepções quanto à evasão escolar e resultados dos alunos

Os participantes da pesquisa relataram que as ligações entre professores e escola contribuem na intensificação dos conhecimentos dos alunos, bem como oportuniza que os estudantes possam ter melhores desempenhos, como relatam: *“Contribui no sentido de que o aluno de tempo integral é focado nas avaliações externas e necessita reter os conhecimentos, por isso ele fica na escola” (P3); “Eu aprendo muito mais quando fico perto dos meus amigos, professores, diretor, entre outros...Eu amo essa ligação entre eu e eles” (A1).*

Segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola CETI Fauzer Bucar obteve avanços significativos em desempenho nas avaliações externas, como demonstram os dados da Figura 17 no que se refere a resultados e metas.

Figura 17- Resultados e Metas do CETI Fauzer Bucar



Fonte: INEP (2022).

A partir dos dados da Figura 17, identifica-se que a escola CETI Fauzer Bucar teve um avanço significativo do ano de 2017 a 2019, elevando os índices de 4,1 para 4,5, ultrapassando, assim, a meta projetada para o ano de 2019 que era de 4,4. Observa-se que a projeção para o

ano de 2021 era de 4,6; porém a escola atingiu o percentual de 4,5, não conseguindo atingir a meta estabelecida. É importante ressaltar que mesmo não atingindo a meta, o CETI Fauzer Bucar obteve a mesma nota alcançada em 2019, e isso configura que conseguiu efetivar um ensino de qualidade mesmo no contexto da pandemia e as dificuldades enfrentadas por todos nesse período.

De acordo com a reportagem no site da Seduc/PI por Lucas Willame (2020), o Centro Estadual de Tempo Integral Fauzer Bucar atingiu o maior IDEB do município de Floriano no ano de 2019, obtendo o primeiro lugar das escolas da rede pública de ensino, tendo também conseguido o ingresso de 15 alunos na educação superior pelo ENEM no mesmo ano.

Salienta-se que a escola CETI Fauzer Bucar há quatro consecutivos ocupa o 1º lugar de níveis de desempenho nos resultados do IDEB, dentre as 18 escolas públicas estaduais de ensino médio jurisdicionadas à 10ª GRE de Floriano/PI. Assim, o CETI Fauzer Bucar tem conseguido alcançar níveis de desempenho favoráveis e exitosos, contribuindo para a melhor formação e desenvolvimento dos alunos.

Para Perrenoud (2003), a fim de que o aluno obtenha sucesso escolar é importante que o ensino seja ofertado de forma estratégica e com pedagogia diferenciada, tendo objetivos claros e com professores comprometidos, motivados e dispostos a ajudar os estudantes ao longo de sua trajetória escolar, para que assim possam alcançar os seus objetivos.

Tardif e Lessard (2009) enfatizam que o processo educativo se efetiva com a interação entre professores e alunos em suas ações cotidianas, criando pontes e raízes profundas em cada um, e que a ausência dos vínculos interativos entre os sujeitos nos espaços escolares torna-o vazio e sem vida.

Enquanto isso, Belotti e Faria (2010) referem que as aproximações dialógicas entre professores e alunos são importantes para a construção dos conhecimentos, pois não são produzidas informações mecanizadas, mas possibilitam a interação e socialização das ideias em um envolvimento participativo e social, colaborando para a melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Rodrigues, Blaszkó e Ujiie (2021) salientam que as relações de afetividade construídas de forma positiva entre professores e alunos nos espaços escolares potencializam as aprendizagens dos alunos de forma significativa e transformadora para os discentes, contribuindo, dessa forma, na melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Em relação à importância de os professores exercerem suas atividades de forma integral nos espaços escolares, Moll (2012, p. 140) comenta:

Uma escola de tempo integral que pretenda construir uma pauta curricular de educação integral deverá contar com ‘professores integrais’ que possam dedicar-se aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, ao seu acompanhamento, ao trabalho coletivo na escola, ao diálogo com seus pares, ao preparo do material didático-pedagógico, ao diálogo com a comunidade, além de poder usufruir das possibilidades culturais, estéticas, literárias, tecnológicas que lhes permitam construir pontes com o universo simbólico de seus estudantes.

Nesse sentido, a presença dos professores nos espaços escolares de forma integral permite que tenham mais tempo para dedicar-se às atividades docentes, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, como também colabora no fortalecimento dos vínculos, nas relações firmadas nos espaços escolares, fomentando a participação e interação de todos, criando memórias e construindo aprendizagens significativas aos alunos.

Na escola CETI Fauzer Bucar, alguns participantes da pesquisa enfatizaram a importância do fortalecimento dos vínculos presentes nas escolas de tempo integral, como ressaltam: *“Vejo que as escolas de tempo integral têm a possibilidade de fortalecer os vínculos mais sólidos dos alunos entre si e deles também, como também com toda equipe escolar” (P1); “Maior envolvimento de todos e aprendizagem” (G2).*

Para Haydt (2006), as relações construídas nos espaços escolares entre os sujeitos são realizadas de forma social, em sala de aula, nos convívios e interações uns com os outros, nos diálogos existentes, desenvolvendo, assim, ao longo da formação e desenvolvimento dos alunos valores, atitudes, competências e habilidades importantes para a vida pessoal e profissional dos envolvidos.

De acordo com Costa (2001), a pedagogia da presença permite que o professor se envolva inteiramente na vida do aluno, buscando conhecê-lo em todos os sentidos, para que possa ser um elo de ajuda e mediador de crescimento, desenvolvimento e potencialidades dos alunos, fazendo dessa interação e envolvimento uma ponte transformadora na vida dos alunos.

A pedagogia da presença também reflete na diminuição da evasão escolar como observa **G1**: *“Por meio da pedagogia da presença, percebe-se na escola a diminuição da evasão escolar e o êxito escolar dos alunos”.*

A evasão dos alunos na escola é denominada de caráter subjetivo, levando em conta os aspectos sociais e externos para a sua saída, esquecendo-se de observar as relações sociais construídas nos espaços escolares, ou seja, os elementos que levam o aluno a sair da escola, pois sai da escola como se fosse o último recurso a fazer ou escapar de algo que o perturbava (PELISSARI, 2012).

Sobre os condicionantes internos que podem ter relação com a evasão escolar nos espaços escolares, Pelissari (2012, p. 34) relata que:

Muitas vezes, a própria escola, ao se organizar, é determinante para essa ‘perda de interesse’ pelo jovem: a não correspondência entre o que a escola oferece e as expectativas do jovem, a concepção de juventude de gestores e corpo docente, a maneira de abordar os conteúdos, a inexistência de um ambiente agradável de sociabilidade com os pares são apenas alguns exemplos de condicionantes internos.

Assim, quando a escola desenvolve um trabalho voltado para o atendimento em relações às necessidades e interesses dos alunos, como também possibilita o diálogo, as interações e o fortalecimento dos vínculos, tornando o ambiente escolar acolhedor e prazeroso, pode a vir diminuir os desinteresses dos alunos, possibilitando a sua permanência na escola, diminuindo, desse modo, a evasão escolar e o prosseguimento dos estudos desses discentes.

Para Santos (2016), as aproximações existentes entre professores e alunos e suas relações de diálogo e vínculos afetivos permitem que os alunos se sintam seguros e confiantes, como também pertencentes aos espaços onde estão inseridos, diminuindo, assim, a evasão escolar.

Na escola de tempo integral CETI Fauzer Bucar, alguns alunos relataram as suas percepções a respeito do acolhimento da escola:

A escola atende e ajuda a todos (A2).

Todos da escola estão ali quando a gente precisa (A3).

Eles ajudam bastante (A4).

Todos são carismáticos, quaisquer dúvidas nos respondem com total atenção (A6).

Desde o primeiro momento já me senti amada por todos (A7).

Todos tratam todo mundo igual, seja aquele que tem mais dificuldade ou o que é mais rápido para aprender (A8).

A escola só tem sentido pela efetivação de um ambiente relacional entre as pessoas, com ele mesmo e os outros, sendo um espaço de interações e de suma importância para a formação e desenvolvimento do sujeito (FREITAS, 2000).

Ainda de acordo com Freitas (2000, p. 167), o professor necessita ser movido para ajudar os outros em sua trajetória, sendo assim:

Antes de tudo, temos que entrar em contato conosco. A partir daí, percebendo-se movido pelo desejo de ajudar os outros, a docência se mostra completamente, se mostra desejo e amor. Torna-se estímulo para viver, pois se tornará em um moto contínuo: o de aprender para poder ensinar-ensinar para aprender; para poder ajudar os outros. Será o tempo de se ter consciência do que somos – e somos razão e emoção, para atuarmos, a partir daí, junto com o(s) outro(s).

Assim, o professor exerce importante papel no sentido de ser a mola que fomenta os estímulos da ajuda e amor dispensado aos alunos, o que alimenta a razão e a emoção de forma intrínseca, no sentido de propiciar as interações das relações uns com os outros, tornando-o a sua presença no ambiente escolar de forma viva e estimulante para todos.

Uma escola convidativa e receptiva trabalha no sentido de garantir o respeito a todos os sujeitos, acreditando que cada um é um ser com suas particularidades e singularidades, fazendo com que o envolvimento, a participação, a cooperação e diálogos sejam a mola propulsora de suas atividades e práticas, assumindo o sentimento de compromisso e pertencimento onde estão inseridos, tornando o ambiente escolar agradável para todos, como também professores e equipe diretiva incentivam os alunos a serem ativos, responsáveis, fomentando nos mesmos a reflexão, a comunicação, a tomada de decisões mais assertivas diante da realidade em que vivem (YUS, 2002).

Percebe-se que a pedagogia da presença no CETI Fauzer Bucar possibilita um trabalho acolhedor e cativante, permitindo atendimento ao aluno de forma individual e particular, fomentando, desse modo, o espírito cooperativo, o sentimento de pertencimento nos espaços onde eles estão inseridos, promovendo um ambiente acolhedor e propício para a aprendizagem de forma significativa para todos.

Também os sujeitos da pesquisa revelaram que a escola de tempo integral propicia aproximações importantes com os alunos, como afirma **P4**: *“A escola de tempo integral não é apenas o tempo destinado aos alunos, mas permite aproximações com os mesmos, contribuindo para a melhoria do ensino e aprendizagem”*.

Cardoso (2015) revela que os alunos mais valorizam nos professores é o fato das aproximações e as relações de respeito existentes entre eles, quando os docentes se tornam sujeitos acessíveis e receptivos e mais próximos dos estudantes.

Sobre as relações entre professores e alunos, Mello e Rubio (2013, p. 9) comentam:

A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

Percebe-se, então, que a presença do professor e os vínculos que são construídos junto com os alunos nos espaços escolares, na abertura de diálogos e laços afetivos, oportunizam a aquisição de conhecimentos dos alunos de forma autônoma, estimulante, responsável por eles próprios.

Mello e Rubio (2013) reforçam que no processo de ensino e aprendizagem o professor deve construir elos de interações e aproximações com os alunos para que os conteúdos possam ser não apenas repassados, mas que estes possam ser captados pelos alunos de forma positiva, fazendo com que eles sejam estimulados a aprender.

Sobre os aspectos da empatia entre alunos e professores, Porto *et al.* (2020, p. 3) comentam que:

A afetividade pode moldar a natureza social dos seres humanos e então interferir na aprendizagem, já que um bom relacionamento pode desencadear mudanças comportamentais que, a pessoa a qual se sente empatia, está apresentando. Tornando possível mostrar que quando se há empatia em sala de aula, os resultados podem ser melhores, principalmente com relação as atividades no âmbito social.

Assim, as aproximações existentes entre professores e alunos, os diálogos e afetos presentes nas relações uns com os outros possibilitam transformações e mudanças nos sujeitos, favorecendo a melhoria do processo ensino e aprendizagem, como também modificações em sua vida pessoal.

Na escola de tempo integral CETI Fauzer Bucar os alunos se sentem pertencentes ao espaço escolar, fazendo com que fiquem estimulados a permanecer na escola, como também não conseguem destacar elementos negativos na referida escola, como se mostra a seguir:

O certo é continuar com a escola, pois é melhor estudar na escola, em casa é muito chato, e não aprende quanto na escola (A1).

Pode continuar do jeito que está. Lá tem uma ótima qualidade (A2).

Tudo bom! Nada a reclamar é uma ótima escola (A6).

A escola em todas as formas não existe nada negativo. A coordenação da escola, tentam ao máximo sempre fazer tudo de melhor para os alunos. E sim, eles conseguem. A escola é 10 (A7).

A escola tem muita força de vontade de fazer o aluno crescer (A8).

Lira e Enricone (2011) relatam a escola como um espaço importante para o fomento das mais diversas aprendizagens e habilidades dos alunos, onde os mesmos têm a possibilidade de reconhecer dentro desse espaço a sua história, e que os vínculos estabelecidos entre a comunidade escolar são importantes para o desenvolvimento de todos, mesmo que isso não seja o único responsável para o sucesso escolar.

Sarnoski (2014) faz referência às relações de afetividade construídas nos espaços escolares e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, pois a afetividade é uma condição para o fomento das relações do sujeito com o mundo e nas relações um com os outros, e importante para melhor formação e desenvolvimento.

A respeito da construção de uma escola humanizada e preocupada com a formação do sujeito, Cerqueira (2006, p. 31) explana:

Vislumbramos uma escola que deixa de ser transmissora de conteúdos para voltar-se à formação do sujeito no seu sentido mais amplo. Não podemos perder de vista que a escola deveria ser o espaço comprometido com a humanização. É nesse sentido que queremos uma escola viva, dinâmica, pulsante, democrática; uma escola que enxergue o sujeito como um todo, que valorize e respeite o ser humano em todas suas dimensões emocionais, racionais e espirituais. Uma escola que possa contribuir para a transformação da realidade.

Portanto, entende-se a escola como um espaço de aprendizagem que contribua para a formação do sujeito em sua totalidade – e não apenas como um mero espaço de transmissão de conhecimentos – sendo um espaço vivo de interação e dinâmica, que promova o fortalecimento de vínculos entre os sujeitos, fomentando, assim, a responsabilidade e o espírito crítico, contribuindo para as mudanças e transformações na sociedade de forma positiva.

6 CONCLUSÃO

O estudo buscou analisar a proposta de implementação da flexibilização curricular em uma escola de ensino médio de tempo integral na cidade de Floriano, Estado do Piauí, nos anos de 2017 a 2021, como também identificar as vivências encontradas por gestores, professores e alunos quanto à sua efetivação.

Foi observado que o currículo da escola de tempo integral CETI Fauzer Bucar é desenvolvido na perspectiva integrada e interdisciplinar, fazendo com que os alunos se apropriem dos mais diversos conhecimentos de forma prática e estimulante, utilizando-se de métodos ativos de aprendizagens, na efetivação de construtos de aprendizagens por projetos e pesquisas, como também na construção de saberes de forma interativa e participativa com a sociedade.

Por meio da pesquisa identificou-se que na escola estadual de tempo integral CETI Fauzer Bucar o planejamento é realizado de forma coletiva, observando as necessidades e interesses dos alunos, as relações que são estabelecidas no espaço escolar e a interação e participação com a sociedade, a fim de obter um resultado positivo no que tange ao processo de ensino e aprendizagem.

Também foi notado que a ampliação do tempo na escola contribui na efetivação de um melhor planejamento dos docentes, pois os mesmos têm mais tempo de dedicar no aperfeiçoamento de suas práticas, bem como nas reflexões e no desenvolvimento de ações importantes para a melhoria da qualidade do ensino e das competências e habilidades dos alunos.

Os participantes da pesquisa relataram a importância do planejamento como um elemento relevante nos melhores resultados e desempenho dos alunos, como também na efetivação dos vínculos entre professores e alunos, já que a escola de tempo integral oportuniza maior tempo de todos na escola, fazendo com que as ações sejam planejadas e executadas de forma coletiva e participativa entre todos os envolvidos no processo educacional.

A flexibilização curricular da escola CETI Fauzer Bucar foi planejada para atender às reais necessidades e interesses dos alunos, visando a uma melhor formação e desenvolvimento, ofertando acompanhamento pedagógico, fomentando aprendizagens e conhecimentos científicos, como também proporcionando a todos vivências e interações, permitindo que eles desenvolvam competências e habilidades nos mais diversos aspectos, sejam eles cognitivos, sociais e culturais, sejam eles esportivos e artísticos.

Os dados da pesquisa permitem identificar que o currículo na escola CETI Fauzer Bucar é desenvolvido de forma dinâmica e lúdica, com a integração de atividades diversificadas no contraturno, fomentando nos alunos aprendizagens na música, dança, dramatizações, culturais, sociais e esportivas, proporcionando aos estudantes saberes no âmbito da investigação científica, na pesquisa, nas interações com a sociedade e cultura local, fomentando neles a socialização, a participação e o protagonismo juvenil.

Na escola CETI Fauzer Bucar desenvolvem-se atividades diversificadas na jornada ampliada, proporcionando aos alunos um currículo flexível, com práticas que vêm a potencializar os mais diversos conhecimentos nos construtos sociais, culturais, esportivos e artísticos, bem como fomentando saberes na pesquisa, investigação científica, o civismo e protagonismo juvenil, tornando os sujeitos ativos, responsáveis, reflexivos, autônomos e protagonistas de sua própria aprendizagem, sendo sujeitos transformadores na sociedade onde estão inseridos.

As atividades lúdicas desenvolvidas na escola CETI Fauzer Bucar proporcionam a efetivação de um ensino interdisciplinar, pois os alunos adquirem conhecimentos diversos nas mais variadas áreas, permitindo a participação, o envolvimento e a sua interação nas atividades nas quais têm interesses, motivações e aptidões, fazendo com que agucem a sensibilização e as diferentes formas de ver o mundo.

Percebeu-se que as atividades interdisciplinares desenvolvidas no espaço escolar contribuem na desfragmentação do currículo disciplinar, despertando nos alunos o interesse, a sensibilidade, fazendo com que estes tenham o contato com as questões práticas, fomentando a criatividade e o espírito inovador.

A partir do relato dos alunos identifica-se que mesmo que a escola desenvolva atividades interdisciplinares e integradas, ainda sentem necessidade de obter conhecimentos no que tange à educação financeira. Percebe-se que esta ação deve e pode acontecer nos espaços escolares na escola de tempo integral, pois a ampliação do tempo e seus construtos práticos permite a efetivação de uma flexibilização curricular que atenda às reais necessidades e interesses dos

estudantes, contribuindo, desse modo, para a melhoria da formação e desenvolvimento deles de forma integral e em sua totalidade.

Os currículos flexíveis desenvolvidos na escola CETI Fauzer Bucar possibilitaram que os alunos se apropriem de conhecimentos que venham a contribuir em aprendizagens voltadas para a autonomia, inovações e resoluções de problemas, fazendo com que estes tenham liberdade para fazer seu próprio trajeto de vida.

É importante ressaltar que as escolas de tempo integral em sua jornada ampliada proporcionam aos alunos um currículo inovador, contribuindo na aquisição dos mais diversos conhecimentos de forma a contemplar a amplitude das linguagens, fomentando novas possibilidades de aprendizagens e percursos a serem seguidos na formação e desenvolvimento desses estudantes.

Na escola Fauzer Bucar, os docentes desenvolvem práticas inovadoras, fazendo com que os alunos se apropriem de conhecimentos de forma ativa e dinâmica, permitindo também a efetivação de currículos flexíveis, como forma de atender às necessidades e interesses dos alunos, e na resolução dos problemas cotidianos.

A escola também desenvolve ações voltadas para o projeto de vida dos alunos, promovendo o senso de responsabilidade, segurança em suas decisões, bem como no fortalecimento de suas escolhas pessoais e profissionais.

Desse modo, o projeto de vida está relacionado não apenas com as escolhas profissionais, mas envolve também aspectos diversos tanto na vida pessoal, social, afetiva, como no modo de vida dos alunos e nas relações que são construídas uns com os outros, fazendo com que o sujeito vivencie experiências de forma particular e significativa, contribuindo, assim, nas decisões mais assertivas em suas escolhas e propósitos.

O CETI Fauzer Bucar desenvolve em seus currículos flexíveis a construção de saberes na formação para a cidadania. Percebe-se, então, que a formação dos sujeitos é construída ao longo de sua trajetória de vida, com as relações estabelecidas com a sociedade, com as pessoas, com o meio onde estão inseridos, nas trocas de experiências e vivências, tornando o sujeito proativo e autônomo, ciente de sua responsabilidade na transformação e mudanças da sociedade. A escola desenvolve inúmeras atividades interativas e dinâmicas, contribuindo para a efetivação de um currículo flexível, vivo e participativo, fomentando nos alunos aprendizagens interativas, socializadas e significativas para todos.

Nesse contexto, escolas de tempo integral assumem um importante papel no que tange à assistência aos alunos em todos os sentidos, contribuindo para a diminuição das desigualdades

e vulnerabilidades deles, oportunizando ambientes propícios para o desenvolvimento de suas competências e aprendizagens, de forma digna e democrática.

Observou-se também que a ampliação do tempo nas escolas de tempo integral deve ser entendida não apenas como a oportunidade de desenvolver atividades diversas e que venham a atender aos alunos em suas vulnerabilidades, mas como um elemento importante nas práticas curriculares integradas com os mais variados conhecimentos, contribuindo, dessa forma, para a melhor formação e desenvolvimento desses estudantes.

Contudo, a falta de uma estrutura física adequada na escola CETI Fauzer Bucar inviabiliza o desenvolvimento de atividades na escola, interferindo na dinamicidade das ações básicas do cotidiano, como também não promovendo o bem-estar e contentamento de todos na escola.

A ampliação da jornada escolar na escola de tempo integral possibilita que os alunos desenvolvam novas aprendizagens e potencialidades, pois eles têm mais tempo na escola para dedicar aos estudos e fortalecer os vínculos entre todos no espaço escolar.

Com o aumento do tempo nas escolas de tempo integral, os docentes têm a possibilidade de dedicar mais tempo aos planejamentos e atividades em prol da melhoria do processo ensino e aprendizagem dos alunos, favorecendo, assim, a interação, a participação e o envolvimento de todos no processo educacional, podendo dedicar-se aos planejamentos, ações e atendimentos a eles de forma individualizada e sem atropelos.

A pedagogia da presença faz com que os alunos se sintam pertencentes ao espaço escolar, fazendo com que tenham mais vontade de estudar, pois possuem ligação com todos, favorecendo, assim, a aprendizagem e o seu desempenho na escola.

A presença dos professores nos espaços escolares de forma integral permitiu que os docentes tivessem mais tempo para se dedicarem às atividades docentes, contribuindo, dessa forma, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, como também colaborando no fortalecimento dos vínculos, nas relações firmadas nos espaços escolares, fomentando a participação e interação de todos, criando memórias e construindo aprendizagens significativas aos envolvidos.

A pedagogia da presença permite a construção do diálogo, das interações e o fortalecimento dos vínculos, tornando o ambiente escolar acolhedor e prazeroso, diminuindo os desinteresses e o afastamento dos alunos, possibilitando a permanência dos discentes na escola, contribuindo na redução da evasão escolar e no prosseguimento dos estudos.

As aproximações existentes entre professores e alunos, os diálogos e afetos presentes nas relações uns com os outros possibilitam transformações e mudanças nos sujeitos,

favorecendo a melhoria do processo ensino e aprendizagem, como também modificações em sua vida pessoal e profissional.

Assim, a escola CETI Fauzer Bucar possibilita um trabalho acolhedor e convidativo, permitindo atendimento ao aluno de forma individual e particular, fomentando o espírito cooperativo, o sentimento de pertencimento nos espaços onde os estudantes estão inseridos, promovendo um ambiente receptivo e propício para a aprendizagem de forma significativa para todos.

Diante do exposto, a escola CETI Fauzer Bucar tem implementado ações de flexibilizações em seus currículos com o desenvolvimento de atividades nas mais diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, como também vem promovendo um currículo dinâmico e inovador, fomentando nos alunos a autonomia, o gosto pela pesquisa, a interação das aprendizagens de forma participativa e interativa com a sociedade, bem como no desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos nos aspectos cognitivos, sociais, culturais, esportivos e artísticos.

Ressalta-se também que a escola de tempo integral CETI Fauzer Bucar tem desenvolvido atividades de forma positiva, fazendo com que os alunos apresentem bons resultados no desenvolvimento escolar, como também têm obtido índices de desempenho nas avaliações externas de forma satisfatória.

Nesse sentido, os alunos do CETI Fauzer Bucar, no ano de 2019, obtiveram o melhor desempenho no IDEB entre as escolas públicas da rede estadual no município de Floriano/PI, como também têm alcançado índices significativos nas avaliações externas nos últimos três anos.

É importante destacar que a ampliação do tempo e a efetivação de ações nos mais diversos espaços de aprendizagem têm contribuído na melhor formação dos alunos de maneira integral, fomentando nos mesmos aprendizagens participativas e mais próximas da realidade deles, como também permitindo que vivenciem experiências significativas e transformadoras para todos.

Destaca-se ainda que a efetivação da pedagogia da presença na escola de tempo integral CETI Fauzer Bucar tem propiciado a diminuição da evasão escolar, o fortalecimento dos vínculos e o sentimento de pertencimento e envolvimento de todos, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e na qualidade da educação.

Assim, a escola de tempo integral CETI Fauzer Bucar torna-se uma escola modelo para as demais escolas, não necessitando de formatações em sua configuração, pois ela possui a efetivação de um currículo flexível, dinâmico e inovador, trabalhando com a ampliação da

jornada escolar, no construto de aprendizagens ativas, diversificadas e autônomas desenvolvidas nos mais diversos espaços de aprendizagens, de forma integrada e socializada, permitindo que os alunos alcancem o protagonismo juvenil e a melhoria do ensino e aprendizagem.

Durante este espaço temporal de 2017 a 2021, a escola mostrou resultados positivos e satisfatórios em seu desempenho, como também revelou um trabalho com aproximações com a sociedade, estabelecendo relações com a comunidade escolar, possibilitando interações e vivências construídas pelos alunos nos mais diversos espaços de aprendizagens, proporcionando a estas produções de conhecimentos de forma significativa, interativa e participativa, bem como no fomento do protagonismo juvenil.

O CETI Fauzer Bucar apresenta a pedagogia da presença como um diferencial em seu construto, em que as interações, os diálogos, as aproximações e as afetividades entre alunos e professores e toda a comunidade escolar contribuem para um bom desempenho dos alunos e a diminuição da evasão escolar.

É importante ressaltar que o desenvolver desta Tese ocorreu no período da pandemia da Covid-19, fazendo com que, no caminho da investigação, esta pesquisadora encontrasse algumas limitações para a sua construção no que tange ao acesso à escola, professores e alunos, já que a escola nos anos de 2019 a 2021 funcionou no formato remoto.

Neste estudo, o sinalizar do Novo Ensino Médio na escola apontou preocupações por parte de professores e corpo diretivo quanto a uma nova implementação de um currículo, em que mudanças irão acontecer em seus espaços de aprendizagens, ficando as seguintes indagações: por qual motivo a escola irá passar por novas mudanças, haja vista que a proposta do currículo de tempo integral no CETI Fauzer Bucar possui concepções e práticas diferenciadas de um ensino médio regular?

Também foi apontado o porquê das novas mudanças, já que a escola, diante desses quatro anos de atividades nas concepções de tempo integral, contribuiu para a melhoria da aprendizagem dos alunos, visto nos resultados obtidos nas avaliações externas e internas, como também na melhoria da educação e diminuição da evasão escolar.

A equipe diretiva e professores mostraram preocupações quanto às possíveis mudanças no formato do currículo presente nas escolas de tempo integral, haja vista que a mesma possui características inovadoras, práticas diferenciadas que permitem um trabalho voltado com aprendizagens ativas e significativas, a promoção do protagonismo juvenil, ampliação de tempo e permanência dos alunos na escola, sem falar da pedagogia da presença sendo o diferencial no

construto da melhoria do processo de ensino e aprendizagem, não concordando com o Novo Ensino Médio, incluso nas escolas de tempo integral.

As mudanças que virão no espaço escolar do CETI Fauzer Bucar começam a desestabilizar a todos, e medos e angústias pairam no ar como: medo de perder a identidade, as práticas e concepções desenvolvidas na escola de tempo integral ao longo do tempo, suas particularidades e especificidades próprias, tornando a escola de tempo integral um ser sem história e pertencimento.

Mudanças nos espaços escolares sempre causam impactos na comunidade escolar, porém estas quando acontecem de forma a desestruturar suas práticas e concepções, e arranjos curriculares já definidos e com resultados, tendem a obter resultados negativos quanto à aceitação e adaptação em seu processo de implementação.

Nesse sentido, sugerem-se novos estudos no CETI Fazer Bucar, marcando um tempo pós-2021, para que possa ter uma visão do antes e depois da implementação do Novo Ensino Médio e os impactos que esta nova proposta de currículo vincula no espaço escolar, rompendo com uma proposta de um currículo de tempo integral de sucesso, identificatória e de referência para todos.

Desse modo, a presente Tese mostrou que o CETI Fauzer Bucar exerce em seu currículo concepções e práticas de um modelo inovador e dinâmico, trabalhando em seu contexto proposições apontadas pelo Novo Ensino Médio como: o protagonismo juvenil e projeto de vida. Assim, neste entrelaçar de conhecimentos sobre o currículo, finalizo minhas escritas em forma de poesia, não vinculando um produto acabado; ao contrário, dando margens a novas interpretações e recomeços, novas formas de ver e sentir o mundo, novas formas de vivenciar as experiências, em um construto de forma plena e em sua totalidade, como percorrem as escolas de tempo integral.

Currículo e Movimento

*Em um movimento interativo e envolvente
Faz o seu percurso participativo e recíproco
Construindo seu caminhar na escola
Tendo uma percepção no ensino e aprendizagem.*

*Em um movimento mágico e integrativo
Faz com que o contexto e as situações
Tornem-se algo novo e interpretativo
Onde os sujeitos sentem-se pertencentes a ele.*

*Em um simples movimento
As experiências e aprendizagens são efetivadas
Em um simples movimento
Cada atividade e ações são entrelaçadas.*

*Em um simples movimento
O currículo se faz presente em seu cotidiano
Na presença, nos diálogos e envolvimento
Nas aproximações entre professores e alunos.*

*Em um simples movimento
O currículo se faz evidente e perceptível
Nos espaços, na sociedade, no tempo
Ganhando forma, significado e pertencimento.*

(Glauce Barros Santos Sousa Araújo, 2022).

REFERÊNCIAS

ABREU, Natália Fernanda Lobato de. **A implementação do Projeto de Educação Integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017.

ADAMS, Fernanda Welter; ALVES, Scarlet Dandara Borges; NUNES, Simara Maria Tavares. Gincana da cinética química: superando desafios no processo de ensino e aprendizagem de conceitos químicos. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Foz do Iguaçu/PR, v. 2, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/1054>. Acesso em: 21 dez. 2022.

ARANTES, Shirley de Lima Ferreira; PERES, Simone Ouvinha. Programas de Iniciação Científica para o Ensino Médio no Brasil: educação científica e inclusão social. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei/MG, v.10, n.1, p. 37-54, jun. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000100004 . Acesso em: 6 nov. 2022.

ARAÚJO, Glauce Barros Santos Sousa; DELL'OSBEL, Bruno Bottega; OLIVEIRA, Eniz Conceição. Planejamento participativo e integrado: desafios a serem superados em uma escola de ensino médio integrado ao técnico. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 4, n. 2, p. 744-754, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/459>. Acesso em: 21 dez. 2022.

ARAÚJO, Glauce Barros Santos Sousa; OLIVEIRA, Eniz Conceição. Flexibilização curricular: concepções e práticas à luz das produções científicas. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 6, n. 1, e004, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/982>. Acesso em: 21 dez. 2022.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; KLEIN, Ana Maria. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. **Cadernos Cenpec - Pesquisa e Ação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 119-125, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/134>. Acesso em: 21 dez. 2022.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; ARAÚJO, Valéria Amorim Arantes de; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **Projeto de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.

ASSUMPCÃO, Eracilda de; COSTA, Marinês Ulbriki. **Organização curricular da Educação Básica**. Frederico Westphalen/RS: Editora URI, 2006.

BARBOSA, Derly. A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 147p.

BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves da. Relação professor /aluno. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, Brasília/DF, v. 1, n. 1, p.1-12, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BÔAS, Márcia Martins Villas. **A relação afetiva entre professores e alunos na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3804>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BOLIVAR, Antonio. Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar em común. **Revista de Educación**, Madrid, n. 339, p. 119-146, jan. 2006. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2006/re339/re339-07.html>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRANCO, Alberto Richielly M. Castelo; MOUTINHO, Pedro E. Conceição. O lúdico no ensino de Física: o uso de gincana envolvendo experimentos físicos como método de ensino. **Caderno de Física da UEFS**, Feira de Santana/BA, v.13, n.2, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://dfisweb.uefs.br/caderno/vol13n2/s2Artigo1Gincana.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília/DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília/ DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Programa Mais Educação - PME**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília/DF: MEC, SECAD, 2009 (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI**. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_3873975_portaria_n_971_de_9_de_outubro_de_2009.aspx. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Programa Mais Educação - PME**. Brasília/DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília/DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador**. Brasília/DF, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB**. Brasília/DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Câmara Federal. **Projeto de Lei n. 5.960/2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescentando o § 8º ao art. 26, para incluir a Organização Social e Política do Brasil e a Educação Moral e Cívica como disciplinas obrigatórias no ensino fundamental e médio. Brasília/DF, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/busca-portal?contextoBusca=BuscaProposicoes&pagina=1&order=relevancia&abaEspecificas=true&filtros=%5B%7B%22numero%22%3A%225960%22%7D,%7B%22ano%22%3A%222013%22%7D%5D&tipos=PL>. Acesso em: 6 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 31, de 22 de julho de 2013**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Brasília/DF, 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/197-resolucao-pdf?download=8441:versao-pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília/DF, 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador**. Elaboração de propostas de redesenho curricular. Brasília/DF, 2016-2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf/file>. Acesso em: 1 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394/1996 e 11.494/2007; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília/DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília/DF, 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19117576/do1-2017-06-14-portaria-n-727-de-13-de-junho-de-2017-19117413. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília/DF, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRITO, Ivete Brito e. O planejamento de ensino educacional como estratégia de mudança da educação escolar. **MARGENS - Revista Interdisciplinar**. Dossiê: Corpo, Gênero e Sexualidade, Abaetetuba/PA, v. 11, n. 17, p. 1-8, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5445>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CABRAL NETO, Antônio. **Flexibilização curricular: cenários e desafios**. Natal/RN: Editora da UFRN, 2004.

CANDITO, Vanessa; MENEZES, Karla Mendonça; RODRIGUES, Carolina Braz Carlan. Feira de Ciências: uma possibilidade para a educação e divulgação científica. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas/RS, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5408>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CANTUÁRIO, Valquiria Macêdo. **O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2017. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PPGE/

[Disserta%C3%A7%C3%B5es/DISSERTA%C3%87%C3%83O_VALQUIRA_MAC%C3%8ADO_CANTU%C3%81RIO - 10.03.201720181206152359.pdf](https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9417). Acesso em: 18 dez. 2022

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A História da Educação Integral na Escola Pública Brasileira. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande/MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9417>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. O bom professor universitário do século XXI e sua prática. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo/MG, v. 14, n. 20, p.133-148, 2015. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/622>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec - Pesquisa e Ação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 7-11, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/166>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CAVALLARI, Vinícius Ricardo; ZACHARIAS, Vany. **Trabalhando com recreação**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2008.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto: Educação integral e tempo integral**, Brasília/DF, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em: 26 jan. 2021.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista Científica de Artes/FAP**, Curitiba/PR, v. 3, p. 39-52, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624/963>. Acesso em: 6 mar. 2022.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA - CENPEC. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: Fundação Itaú Social/Unicef, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jan. 2021.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 29-38, jan./jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142006000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 dez. 2022.

CIMINO, Marli de Souza Saraiva. **Fatores possibilitadores para a autonomia no exercício da profissão**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2006.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá/MG, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 4. ed. atual. e ampl. Lajeado/RS: Univates, 2022. *E-book*. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/315/pdf_315.pdf. Acesso em: 30 dez. 2022.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto: Educação integral e tempo integral**, Brasília/DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1>. Acesso em: 26 jan. 2021.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande/MS, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/download/202/89>. Acesso em: 21 jul. 2022.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Organização curricular e Escola de Tempo Integral: precisando um conceito(s) e(m) sua(s) prática(s). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 155-173, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24556>. Acesso em: 22 dez. 2022.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre tempo e conhecimentos praticados na Escola de Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Seção Temática: Tempo de Escola, Porto Alegre/RS, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jkCfRhQG55NMnpPwf7kVBs/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.

COELHO, Márcia Azevedo. Teatro na escola: Uma possibilidade de uma educação afetiva. **Revista Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 02, p. 1208-1224, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10617>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CORÁ, Élsio José; TRINDADE, Leticia de Lima. Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 31, n. 4, p. 81-94, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Tfq87BMCypykJpvwtSS9jJw/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2022.

COSTA, Alfredo Gomes da. **A pedagogia da presença e a presença da pedagogia**. Belo Horizonte/MG, nov. 2016. Disponível em: <https://alfredogomesdacosta.com.br/a-pedagogia-da-presenca-e-a-presenca-da-pedagogia/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Presença educativa**. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Editora Salesiana, 2001.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2010.

CUNHA, Daiane Solange Stoerbel da; GOMES, Èrica Dias. **Música na escola? Reflexões e Possibilidades**. Guarapuava/PR: Editora Unicentro, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/904/5/M%C3%9ASICA%20N%A%20ESCOLA%20-%20REFLEX%C3%95ES%20E%20POSSIBILIDADES.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, USP, São Paulo, n.6, 2008. Disponível em: https://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2014. p. 101-134. *E-book*. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 21 dez. 2022.

DELORS, Jacques (org.). **Educação - um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional para o Século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC: UNESCO, 2006. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 9 jul. 2022.

DIOGO, Fernando; VILAR, Alcino Matos. **Gestão flexível do currículo**. 3.ed. Porto/Portugal: Edições ASA, 2000. (Caderno Pedagógico).

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo; REIS, Leonardo Rangel dos; AZEVEDO, Omar Barbosa (org.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador/BA: EDUFBA, 2012. p. 19-38. (Escritos formaceanos em perspectiva). Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16737>. Acesso em: 21 dez. 2022.

DUTRA, Ítalo Modesto; ESTRÁZULAS, Mônica Baptista Pereira; LACERDA, Rosália Procasko; GARCIA, Rosane Nunes; CONCEIÇÃO, Simone Rocha da (org.). **Trajetórias criativas: Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2014. Caderno 1: proposta. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16320-seb-traj-criativas-caderno1-proposta&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jan. 2021.

ERNICA, Maurício. Dos outros de que somos feitos: educação, cultura e conflitos sociais. **Cadernos Cenpec - Pesquisa e Ação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 143-147, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/138>. Acesso em: 21 dez. 2022.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. *In*: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 21-55. Disponível em: <http://www.edufn.ufrn.br/bitstream/123456789/130/41/ARQUITETURA%20COMO%20PROGRAMA.%20Curr%C3%ADculo%2C%20espa%C3%A7o%20e%20subjetividade.%20FRAGO%2C%20Antonio.%20ESCOLANO%2C%20Aust%C3%ADn.%202001..pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-18, abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035>. Acesso em: 21 dez. 2022.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Jaime Ricardo; ARAÚJO, Seila Maria Vieira de. Ampliação de tempos e de oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás(GO). *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre/RS: Editora Penso, 2012. p. 345-358.

FERREIRA, António Gomes; PINHEIRO, Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo. A compreensão da educação integral no Brasil a partir do discurso sobre o Programa Mais Educação. *In*: FERREIRA, António Gomes; BERNADO, Elisangela da Silva; MENEZES, Janaína Specht da Silva (org.). **Políticas e gestão em educação em tempo integral**: desafios contemporâneos. Curitiba/PR: CRV, 2018. p. 19-40.

FRANCO, Lília Sizanoski. **Concepção sobre educação em tempo integral na perspectiva de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58432>. Acesso em: 26 jan. 2021.

FRANZONI, Patrícia; QUARTIERI, Marli Teresinha. Educação financeira e sustentabilidade na formação de futuros professores de matemática. **Interfaces da Educação**, Paranaíba/MS, v.11, n.32, p. 188-212, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3865>. Acesso em: 22 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREITAS, Nilson Guedes de. **Pedagogia do amor**: caminho da libertação na relação professor-aluno. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2000.

FUENTES-ROJAS, Marta; GEMMA, Sandra Francisca Bezerra. Iniciação científica no Ensino Médio: refletir para construir o futuro. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 32, p. 1-19, ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/ZPLTw8JTfVqQkxR43xZfsKr/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 6 nov. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org>. Acesso em: 11 abr. 2021.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; REIS, Solange Feitoza (org.). **Educação integral e currículo escolar**: análises e proposições baseadas no debate teórico e em experiências em redes públicas de ensino. São Paulo: Cenpec, 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/educacao-integral-curriculo-escolar-analises-proposicoes-cenpec>. Acesso em: 9 abr. 2021.

GANZELI, Pedro; MACHADO, Cristiane; NOGUEIRA, Rosane Garcia Dorazio; COSTA, Carolina da Silva. A organização curricular na escola de educação integral: o instituído e o instituinte. **Políticas Educativas**, Santa Maria/RS, v. 12, n. 1, p. 1-18, set./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/87808/50886>. Acesso em: 14 jul. 2022.

GARCIA, Paulo Sérgio. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba/PR, v. 9, n. 23, p. 137-159, 2014. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq_23/art_7.pdf. Acesso em: 29 maio 2022.

GATTI, Giseli Cristina do Vale; GATTI JÚNIOR, Décio. As representações na imprensa de práticas cívico-patrióticas em instituições escolares de Minas Gerais (Brasil) na primeira metade do século XX. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas/SP, v.18, n.1 [75], p.29-42, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8651600/17760/37221>. Acesso em: 6 nov. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec – Pesquisa e ação educacional**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 129-135, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 22 dez. 2022.

GONÇALVES, Geusélia. Formação Continuada de Professores dos Centros Estaduais de Tempo Integral. **Canal Educação**, Teresina/PI, 7 fev. 2017. Disponível em:

https://www.canaleducacao.tv/images/slides/9529_3a832364afb51bcd560de10c8d98f70e.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

GONZALEZ ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre/RS: Penso, 2012. p. 33-45.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec - Pesquisa e Ação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/8>. Acesso em: 23 mar. 2022.

HACHEM, Daniel Wunder; BONAT, Alan. O direito ao desenvolvimento de um projeto de vida na jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos e a educação como elemento indispensável. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza/CE, v. 15, n. 21, p.77-105, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/1787>. Acesso em: 22 dez. 2022.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, 2020**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. **Modelo Pedagógico: Princípios Educativos**. Escola da Escolha. 1. ed. Recife/PE: ICE, 2015. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/Princ%C3%ADpios-Educativos-do-Modelo-da-Escola-da-Escola.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

JIMENEZ PEÑA, Maria de los Dolores. Interdisciplinaridade: questão de atitude. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KOZELSKI, Adriana Cristina. Professor: uma carreira em extinção ou falta de motivação? **Revista Intersaberes**, Curitiba/PR, v. 9, n.17, p.178-188, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/download/573/378>. Acesso em: 9 jul. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: A flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2022.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2004. Disponível em: http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/relatos/transformacao_elenor_kunz.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEÃO, Marcelo Franco; OLIVEIRA, Eniz Conceição; DEL PINO, José Claudio; MACEDO, Douglas Arvani. O filme como estratégia de ensino para promover os estudos de química analítica e a investigação científica. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado/RS, v.5, n. 4, 2013. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/328/323>. Acesso em: 27 set. 2022.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline (org.). Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**: Políticas de educação integral em jornada ampliada, Brasília/DF, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012a. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3084>. Acesso em: 31 jan. 2021.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, v. 28, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012b. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/30008>. Acesso em: 22 dez. 2022.

LENZ, Ângela Maria Schoor; HERBER, Jane. Feira de Ciências: um projeto de iniciação a pesquisa. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado/RS, Edição Especial Feira de Ciências/Univates, v. 5, n. 5, p. 69-75, 2013. Disponível em: <http://www.meep.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/365/359>. Acesso em: 27 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia/GO: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirsa Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Qualidade da Escola Pública**: Políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia/GO: CEPED Publicações: Editora América: Editora Kelps, 2013a. p. 47-72. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1FLonavVIA2ikevoeacOIReDJMB-xkrQA/view>. Acesso em: 27 jan. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013a.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia/GO, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17012018_a_teor%C3%ADa_do_ensino_para_o_desenvolvimento_humano_e_o_planejamento_de_ensino.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

LIMA, Marceline de; LEMOS, Maria de Fátima; ANAYA, Viviani. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 145-151, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/896/769> Acesso em: 17 fev. 2022.

LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de Tempo Integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 24, n. 46, p. 120-136, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/7420/6235/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LIRA, Eliana Sandri.; ENRICONE, Jacqueline Raquel Bianchi. Relação entre vínculos escolares e desempenho na aprendizagem: um estudo com alunos de 5a. série do Ensino Fundamental. **Perspectiva**, Erechim/RS, v. 35, n. 132, p. 65-80, dez. 2011. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_234.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez; Apoio: Faperj. 2011.

LUCAS, Willame. **Educar Piauí reforça investimento no ensino de TI**. Teresina/PI, 6 fev. 2020. Disponível em: <https://novo.seduc.pi.gov.br/noticia/Educar-Piaui-reforca-investimento-no-ensino-de-TI/7897/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MACHADO, Nílson José. **Educação: projetos e valores**. 6. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006. (Coleção ensaios transversais). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2211666>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: Os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre/RS: Penso, 2012. p. 267-276.

MARASCA, Elaine; BOSCHETTI, Vania Regina. Primeiro o primário: a educação elementar no Brasil, no ideário de Anísio Teixeira. **Série Estudos**, Campo Grande/MS, v. 21, n. 43, p. 179-192, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/download/969/pdf/>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa/Portugal, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

MARQUES, Luciana Pacheco; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis; TOLEDO, Cristina; ANDRADE, Josiane da Silva. O tempo escolar em questão. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís/MA, v. 20, n. 2, p. 49-55, jan./abr. 2013. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1792/1417>. Acesso em: 23 jan. 2021.

MARTINEZ SOTO, Maria Josefa Del Carmen. Planejamento institucional: capacidade de conduzir ações. **São Paulo em Perspectiva**, v. 17, n. 3-4, p. 198-204, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/ypBTdgsNbTB8CdGKxx3JFsf/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MATHIAS, Antonio Jacinto. É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. **Cadernos Cenpec - Pesquisa e Ação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 12-14, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/167>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto: Educação integral e tempo integral**, Brasília/DF, v. 21, n. 80, p. 15-31, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2416>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque/SP, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013. Disponível em: <http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/tagides.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MENDES, Zeloir Aparecida Scabeni. A implementação da educação integral no município de Chopinzinho, Paraná. In: CORÁ, Elsie José (org.). **Educação em Jornada Ampliada: vivências a partir da Escola e da Universidade**. Porto Alegre/RS: Evangraf, 2014. p. 102-116. *E-book*. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Roberto-Silva-69/publication/282120880_Curriculo_e_docencia_nas_politicas_de_ampliacao_da_jornada_escolar_possibilidades_na_formacao_continuada_de_professores/links/56034c4708ae596d2591db2e/Curriculo-e-docencia-nas-politicas-de-ampliacao-da-jornada-escolar-possibilidades-na-formacao-continuada-de-professores.pdf. Acesso em: 1 mar. 2022.

MENEZES, Gabriela Nunes de. **O currículo e relações de saberes produzidos na Escola em Tempo Integral**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial do contexto da inclusão escolar. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - ENFOPE, 10.; FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL - FOPIE, 11., 2017. **Anais [...]**. Aracaju/SE: Unit, 2017. p. 1-16. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/4770/1796>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação Integral: Texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2011. (Série Mais Educação). Disponível em:

https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/08/4_caminhos_elaborar_educacao_integral_cecipe_seb.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para a sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre/RS: Penso, 2012. p. 129-144.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2013.

MORAES, Francisco de; KÜLLER, José Antônio. **Currículos integrados no Ensino Médio e na Educação Profissional**: desafios, experiências e propostas. São Paulo: Senac, 2016.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Revista Contrapontos**, Itajaí/SC, v. 4, n. 2, p. 347-356, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/785>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MORAN, José Manuel. **A importância de construir Projetos de Vida na Educação**. 2017. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>. Acesso em 28 set 2022.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/xnc0sc1>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília/DF: MEC, 2007. Disponível em: <https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/categoriasdownloads/files/20190605040644.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sobre a qualidade na Educação Básica. **Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, ano XVIII, boletim 22, p. 3-12, out. 2008. (Currículo: questões contemporâneas). Disponível em: <https://silo.tips/download/ano-xviii-boletim-22-outubro-de-curriculo-questoes-contemporaneas>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEZ, Egeslaine de; SILVA, Vanessa do Nascimento. A importância dos saberes pedagógicos na prática dos professores da Educação Superior. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres/MT, v. 8, n. 14, p. 35-54, jul/dez. 2010. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_14/artigo_14/35_54.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 22 dez. 2022.

OLIVEIRA, Paulo Luiz Dias de; CONCEIÇÃO, Bento Lucio da; SILVA, Regina Maria da. A contribuição do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na ampliação da educação integral. **Revista Multidebates**, Palmas/TO, v. 5, n.1, p. 41-56, 2021. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/412>. Acesso em: 22 dez. 2022.

OLIVEIRA, João Paulo de; COSTA, Conceição Leal da. Jovens e desenvolvimento de projetos de extensão no Ensino Médio Integrado: práticas pedagógicas por uma educação para a cidadania social. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas/TO, v. 8, n. 53, p. 381-396, jul. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5904>. Acesso em: 22 dez. 2022.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, Rio Verde/GO, v. 1, n. 1, p. 95-103, jan. 2013. Disponível em: <https://www.faculdefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago.1984. (Seção Debates e Propostas). Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 55-63, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLYMqpW5SVNJQ86FM3fBJGm/?lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2022.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora/MG, v. 16, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18892>. Acesso em: 22 dez. 2022.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE – Revista de Políticas Públicas**, Sobral/CE, v. 15, n. 2, p. 145-153, jun./dez. 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PAIXÃO, Sergio Vale da. Problematizações sobre metodologias e currículo na promoção da educação integral. **Educação em Revista**, Marília/SP, v. 22, Edição Especial 2, p. 11-26, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11910>. Acesso em: 22 dez. 2022.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; LÁZARO HERRERO, Luján. Educação em tempo integral e mais tempo na escola: estratégias de Brasil e Espanha. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande/MS, v. 25, n. 50, p. 31-56, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/download/9416/6945>. Acesso em: 8 jun. 2022.

PAVÃO, Antônio Carlos; LIMA, Maria Edite Costa. Feiras de Ciências, a revolução científica da escola. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, Brasília/DF, v.15, n. 34, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1612/887>. Acesso em: 6 mar. 2022.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2012. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27670/R%20-%20D%20-%20PELLISSARI%2c%20LUCAS%20BARBOSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 dez. 2022.

PERES, Aline Neves. **Extensão na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio do Instituto Federal do Amazonas: formação humana integral e reflexo social**. 2020, 97 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Amazonas, Manaus/AM, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/471>. Acesso em: 22 dez. 2022.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 9-27, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R98HcyPPq7mcsJ4pYg3d8mF/?lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2022.

PENSIN, Daniela Pederiva; NIKOLAI, Dirciane. A inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior. **Unesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba/SC, v. 4, n. 1, p. 31-54, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/download/2737/pdf/9613>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 24-41, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1713/1562>. Acesso em: 26 jan. 2021.

PIAUI. Secretaria de Educação. **Documento Orientador do Projeto Pedagógico para os Centros Estaduais de Tempo Integral de Ensino Médio**. Caminhos para a Educação Integral Integrada no Piauí. Teresina/PI: Secretaria de Educação, 2018. Versão Preliminar.

PIAUI. **Lei nº 7.113, de 27 de abril de 2018**. Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação os Centros Estaduais de Tempo Integral - CETIs, e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/4299/4299_texto_integral.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-Pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí/SC, v. 5, n. 1, p. 09-22, jan./abr. 2005. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201519320030d125580546f32dc40b780/Pimenta_-_Professor_Pesquisador_-_Mitos_e_Possibilidades.pdf. Acesso em: 1 mar. 2022.

PORTO, Romenia Alves Ferreira; CALOU, Antônio Leonardo Figueiredo; LEANDRO, Cícera Cláudia Gomes Bitu; BEZERRA, Martha Maria Macêdo. Afetividade na Educação: Relação Professor-Aluno, Contribuições para o Ensino Aprendizagem. **Revista**

Multidisciplinar e de Psicologia, Juazeiro do Norte/CE, v. 14, n. 52, p. 1-15, out. 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2679>. Acesso em: 22 dez. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013. Disponível em: <https://formacademicospe.wordpress.com/2017/03/27/6-livros-de-metodologia-para-download/>. Acesso em: 13 fev. 2021.

REIS, Darianny Araújo dos. O currículo escolar na escola de tempo integral: sentidos e significados atribuídos por professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, e4942055, p. 1-18, jan./dez. 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/4942/1188>. Acesso em: 14 jul. 2022.

REIS, Darianny Araújo dos. Organização Curricular na Educação Integral em Tempo Integral. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 470-500, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49995/39272>. Acesso em: 14 jul. 2022.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8796/1/Tese_RelacaoCurriculoEducacao.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

RODRIGUES, Gleice Mari Machado de Miranda; BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares. A afetividade na relação professor –aluno e o processo ensino-aprendizagem: Discussão de dados mediatizada pelo portal capes. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente/SP, v. 18, p.61-76, jan/dez, 2021. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3960/3280>. Acesso em: 26 jun. 2022.

ROSSI, Doriane. **Atividades musicais extracurriculares e aulas de artes nas Escolas Estaduais de Ensino Médio no município de Curitiba**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/6597>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo e uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2000.

SANTOS, Adriana Paula Oliveira; FARTES, Vera. Formação, trabalho, sociedade e conhecimento: conceitos e relações. In: SANTOS, Adriana Paula Oliveira; FARTES, Vera (org.). **Formação, trabalho, sociedade e conhecimento: a escuta de conceitos enredados no cotidiano do sujeito**. Salvador/BA: EDUFBA, 2010. p. 9-16. *E-book*. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/7896/1/Formacao_trabalho_sociedade_conhecimento_RI.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

SANTOS, Cenilza Pereira dos; SOARES, Sandra Regina. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1980>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SANTOS, Claudia Cristina Pinto; VIEIRA, Roberto Carlos. Reflexão sobre o Programa Mais Educação na rede estadual de ensino da Bahia (BA). In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre/RS: Editora Penso, 2012. p. 336-344.

SANTOS, Glaucete Barros. **A integração curricular no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo – Floriano/Piauí**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS, 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/327c4e37-8974-4499-a1ea-3c0164e3c936/content>. Acesso em: 4 nov. 2022.

SANTOS, Janaína dos; OLIVEIRA, Everton Luiz de. As contribuições do esporte para a educação física escolar. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, Bebedouro/SP, v. 4, n. 3, p. 39-53, 2015. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaeducacaofisica/sumario/39/19122015132105.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SANTOS, Maria de Fátima. **Pedagogia da Presença: uma estratégia para o sucesso escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8764/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas/RS, v. 9, n. 20, p. 1-12, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/0591228939ab3bddbe3d293fc78a6251223_1.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. **Texto para discussão n. 1267**, Brasília/DF, abr. 2007. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD_1267.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.foar.unesp.br/Home/projetoviverbem/sauve-ea-possibilidades-limitacoes-meio-ambiente---tipos.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2022.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **CINTED-UFRGS – Novas tecnologias na Educação**, Porto Alegre/RS, v. 6, n. 2, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14405/8310>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 28, n. 100, ed. Especial, p. 1.231-1.255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p.

54-84, ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SETUBAL, Maria Alice; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. **Em Aberto**: Políticas de educação integral em jornada ampliada, Brasília/DF, v. 25, n. 88, p. 113-123, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3089/2824>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. *E-book*. Disponível em: www.ufrb.edu.br. Acesso em: 13 fev. 2021.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; ROSA, Sandra. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no Plano Nacional de Educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades. **Formação Docente**, Belo Horizonte/MG, v. 8, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/136/124>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2010. Disponível em: <https://sites.google.com/site/teoriasdecurrículo/home/livro>. Acesso em: 5 jan. 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 869-900, out./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/768>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SIRINO, Marcio Bernadino. Projeto “Roda do Abraço”: prática pedagógica e(m) tempo integral fortalecendo os laços humanos. *In*: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral**: história, políticas e práticas. Curitiba/PR: Editora CRV, 2017. p. 155-170.

SÍVERES, Luiz (org.). **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília/DF: Liber Livro, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083>. Acesso em: 6 nov. 2022.

SÍVERES, Luiz. **Encontros e diálogos**: pedagogia da presença, proximidade e partida. Brasília/DF: Liber Livro, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/47141011-Luiz-siveres-pedagogia-da-presenca-proximidade-e-partida-encontros-e-dialogos.html>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SÔNEGO, Fabrícia; GAMA, Maria Eliza Rosa. A escola na perspectiva da Educação Integral. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional - REGAE**, Santa Maria, RS, v. 7, n. 14, p. 135-145, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/29225>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **Políticas de ampliação da jornada escolar**: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências em Educação, Universidade Federal do Pará,

Belém/PA, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9319>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 505-520, jul-set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/f4dXtkxhFHB69rKWdpyVMFB/?lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A categoria da análise textual discursiva: sobre método e sistema à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n. 9, p. 514-538, dez. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Glauce%20Barros/Downloads/xerife,+05_est_SOUSA_GALIAZZI-p514-538.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nb96M4zc99Xm4nM8DVZtN7F/?lang=pt>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SPERANDIO, Adriana; CASTRO, Janine Mattar Pereira de. Mais tempo na escola: Desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santos (ES). In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação integral no Brasil direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre/RS: Editora Penso, 2012. p. 319-335.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Por que "Escola Nova"? **Boletim da Associação Bahiana de Educação**, Salvador/BA, n.1, p. 2-30, 1930. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Discurso pronunciado pelo Prof. Anísio Teixeira na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/crpe-ba-maco32p1-discursoanisioiteixearainaguracaoecr-1950-separatarbep-1959>. Acesso em: 22 jan. 2021.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TETU, Viviane; DOMINGUES, Alexandre Santos; CHIOCHETTA, Luciana; VELOSO, Maria Marta. O trabalho de orientação profissional com o grupo de alunos de 3º ano do Ensino Médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 1., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba/PR: Educere, 2011.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães.; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba/PR, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Hf5wh9T3K7SGZNNRV4nwtLQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2022.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin. Educação integral: ampliação da jornada escolar como inovação curricular. *In*: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 10. - SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2014. **Anais [...]**. Porto Alegre/RS: Centro Universitário Ritter dos Reis, 2014.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013. p. 71-89.

VARANDA, Sidinei Barbosa. Corpos e expressão em movimento. A dança e a educação. Por que ensinar dança na escola? **Linguagem Acadêmica**, Batatais/SP, v. 2, n. 1, p. 121-145, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=upload/cms/revista/sumarios/79.pdf&arquivo=sumario7.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2022.

VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de Música na Educação Básica. **Revista da ABEM**, Londrina/PR, v. 20, n. 29, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducaacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/download/89/74>. Acesso em: 25 jan. 2021.

VEIGA, Miriã Santana; PIMENTA, Jussara Santos; BEZERRA, Ezenice Costa de Freitas. Biblioteca, currículo e música na escola: um relato de experiência. **Biblionline**, João Pessoa/PB, v. 14, n. 2, p. 52-58, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/download/40405/20970/>. Acesso em: 1 fev. 2021.

VERRI, Diego dos Santos. **Educação escolar em tempo integral**: ampliação da jornada como estratégia de significação do tempo do sujeito. 2019. Dissertação de (Mestrado em Educação nas Ciências), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí/RS, 2019. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/6079>. Acesso em: 23 dez. 2022.

VETORAZZI, Nilcéia Gomes. **Escola de tempo integral**: da convenção à participação. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, 2011. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2011/dissertacao_nilceia_gomes_vetorazzi.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natascha Gonçalves da. **Currículo e educação integral na prática**: uma referência para estados e municípios. 1. ed. São Paulo: Associação Cidade-Escola Aprendiz, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/materiais/caderno-1-curriculo-e-ei-na-pratica/>. Acesso em: 7 dez. 2020.

XAVIER, Libânia Nacif; PINHEIRO, José Geldison Rocha. Da *Lab School* de Chicago às escolas experimentais do Rio de Janeiro de 1930. **Revista História da Educação**, Porto

Alegre/RS, v. 20, n. 50, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/62397>. Acesso em: 23 dez. 2022.

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

ZANINI, Michel. **Formulários eletrônicos**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências da Computação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184005/tcc-final-michelZanini.pdf?sequence=-1>. Acesso em: 13 fev. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Anuência para o(a) Diretor(a) do Centro Estadual de Tempo Integral Fauzer Bucar

CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR

Autorizo que a pesquisadora **Glauce Barros Santos Sousa Araújo**, doutoranda matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Doutorado em Ensino, pertencente à Universidade do Vale do Taquari - Univates, desenvolva sua pesquisa intitulada “Flexibilização Curricular: Concepções e práticas em uma escola de ensino médio de tempo integral na cidade de Floriano/Piauí”, sob a orientação da Profa. Dra. Eniz Conceição Oliveira e Coorientadora Profa. Dra. Jane Herber, professoras vinculadas à Universidade do Vale do Taquari - Univates (PPG Ensino), Lajeado/RS.

Permito também a publicação da análise dos documentos referentes ao CETI Fauzer Bucar, como também dos resultados da pesquisa gerados na Instituição para fins de divulgações científicas e para atividades formativas de educadores.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, autorizo, ainda, a utilização do nome, imagem e dados da Instituição, uma vez que a pesquisadora é docente da Rede Estadual de Ensino. Também concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;
- 3) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

A referida pesquisa será realizada no CETI Fauzer Bucar, de Floriano/PI.

Floriano/PI, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do responsável pela Instituição

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
ao Coordenador Pedagógico do Centro Estadual de Tempo Integral-CETI**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Flexibilização Curricular: Concepções e práticas em uma escola de ensino médio de tempo integral na cidade de Floriano/Piauí”, cujo objetivo é analisar a implementação da flexibilização curricular da escola pública de ensino médio de tempo integral na cidade de Floriano/Piauí, como também identificar as vivências encontradas pelos professores, gestores e alunos quanto a sua efetivação.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O(A) Sr.(a) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Esclarecemos que a pesquisa será em forma de questionário e será utilizado o *google docs* enviado ao e-mail de cada participante.

O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra lhe será fornecida.

Eu, _____, portador(a) do Documento de Identidade _____ aceito participar desta pesquisa.

Fui informado(a) de que a pesquisadora poderá fazer uso do material coletado como a análise documental relativa à Flexibilização Curricular na referida escola pesquisada e dos resultados dos questionários aplicados e analisados para fins de divulgação em trabalhos científicos.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Floriano/PI, _____ de _____ de 2021.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Nome e Assinatura da pesquisadora

Prof.a. Glauce Barros Santos Sousa Araujo

Floriano/PI, _____ de _____ de 2021.

**APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores
do Centro Estadual de Tempo Integral-CETI**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
PARA OS PROFESSORES**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Flexibilização Curricular: Concepções e práticas em uma escola de ensino médio de tempo integral na cidade de Floriano/Piauí”, cujo objetivo é analisar a implementação da flexibilização curricular da escola pública de ensino médio de tempo integral na cidade de Floriano/Piauí, como também identificar as vivências encontradas pelos professores, gestores e alunos quanto a sua efetivação.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O(A) Sr.(a) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Esclarecemos que a pesquisa será em forma de questionário e será utilizado o *google docs* enviado ao e-mail de cada participante.

O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra lhe será fornecida.

Eu, _____, portador(a) do Documento de Identidade _____ aceito participar desta pesquisa.

Fui informado(a) de que a pesquisadora poderá fazer uso do material coletado como a análise documental relativa à Flexibilização Curricular na referida escola pesquisada e dos resultados dos questionários aplicados e analisados para fins de divulgação em trabalhos científicos.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Floriano/PI, _____ de _____ de 2021.

Nome do participante: _____
Assinatura do participante: _____

Nome e Assinatura da pesquisadora

Prof. Glauce Barros Santos Sousa Araujo

Floriano/PI, _____ de _____ de 2021.

**APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos alunos
do Centro Estadual de Tempo Integral - CETI**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
PARA OS ALUNOS**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Flexibilização Curricular: Concepções e práticas em uma escola de ensino médio de tempo integral na cidade de Floriano/Piauí”, cujo objetivo é analisar a implementação da flexibilização curricular da escola pública de ensino médio de tempo integral na cidade de Floriano/Piauí, como também identificar as vivências encontradas pelos professores, gestores e alunos quanto a sua efetivação.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O(A) Sr.(a) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Esclarecemos que a pesquisa será em forma de questionário e será utilizado o *google docs* enviado ao e-mail de cada participante.

O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra lhe será fornecida.

Eu, _____, portador(a) do Documento de Identidade _____ aceito participar desta pesquisa.

Fui informado(a) de que a pesquisadora poderá fazer uso do material coletado como a análise documental relativa à Flexibilização Curricular na referida escola pesquisada e dos resultados dos questionários aplicados e analisados para fins de divulgação em trabalhos científicos.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Floriano/PI, _____ de _____ de 2021.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Nome e Assinatura da pesquisadora

Profª. Glauce Barros Santos Sousa Araujo

Floriano/PI, _____ de _____ de 2021.

APÊNDICE E - Roteiro de questionário para professores

Caro(a) Professor(a):

Prezado(a) respondente, seja bem-vindo(a) ao questionário da Tese de Doutorado tendo como tema: Flexibilização Curricular: Concepções e Práticas em uma escola de ensino médio de tempo integral na cidade de Floriano/Piauí. O objetivo deste trabalho é analisar a proposta de implementação da flexibilização curricular em uma escola de ensino médio de tempo integral na cidade de Floriano, Estado do Piauí no ano de 2017 a 2021, considerando as vivências encontradas por gestores, professores e alunos quanto à sua efetivação. Atendendo aos critérios de seleção de respondentes, você foi identificado(a) como um potencial participante para fazer parte desta pesquisa.

A coleta de dados deste projeto será realizada por meio de questionário, não havendo respostas “certas” ou “erradas” às perguntas formuladas. Agradecemos por você dedicar aproximadamente 15 minutos de sua agenda para responder a esta pesquisa. Sua participação é muito importante para o resultado desta Tese de Doutorado! Como agradecimento a sua participação, caso haja interesse, enviaremos o resultado da pesquisa para seu conhecimento. Seguindo as normas do comitê de ética da Universidade do Vale do Taquari-Univates/RS para bancos de dados desta natureza, garantimos a confidencialidade das informações coletadas.

Não serão divulgados os nomes dos respondentes. Desde já agradeço a sua atenção e me coloco à disposição para o caso de dúvidas.

Glauce Barros Santos Sousa Araújo
E-mail: glaucebarrossantos3@gmail.com

Question Title

* 1. Aceitação do Termo de Consentimento Declarado

Aceito

I. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR

Nome:

Gênero: [] Feminino [] Masculino

Você leciona: [] Não [] Sim

Há quanto tempo? _____ anos

Qual o curso da sua graduação (formação inicial):

IES:

Fez Pós-Graduação: [] Não [] Sim – Qual? IES:

Qual a unidade curricular que você trabalha?

- Linguagens Ciências humanas Ciências da Natureza
 Matemática e suas tecnologias

Para o item II respondê-los com base no trabalho realizado no Centro Estadual de Tempo Integral CETI Fauzer Bucar:

II. AÇÕES DESENVOLVIDAS QUANTO À FLEBILIZAÇÃO CURRICULAR

1- Quais as dificuldades encontradas para a implementação da Flexibilização Curricular na Instituição de Ensino?

2- A proposta curricular da escola possibilita o protagonismo juvenil e o desenvolvimento do projeto de vida dos alunos?

3- A escola de tempo integral contribui para a efetivação da Flexibilização Curricular? Justifique.

4- Quais as atividades desenvolvidas pela escola que caracteriza a Flexibilização Curricular?

6- Professor(a), em sua opinião as atividades diversificadas contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos? Que contribuição diagnosticou a partir do seu trabalho?

7- Em sua opinião, a escola de tempo integral tem contribuído para a melhoria da evasão, do desempenho escolar e formação integral dos alunos? Por quê?

8- Pensando nas boas experiências vividas no CETI Fauzer Bucar agregadas à escola, em sua opinião, o que é positivo e deve continuar?

9- Agora pensando no que é negativo no CETI Fauzer Bucar, em sua opinião, o que deveria ser repensado?

10- Quais as outras atividades você acredita que deveria ter no currículo da educação de tempo integral?

11- Como a escola realiza o planejamento das atividades de tempo integral (oficinas)?

12- Você considera que os professores estão preparados para trabalhar com o tempo integral? Justifique sua resposta.

13- Você acha que a “pedagogia da presença” tem contribuído para as melhorias dos rendimentos dos alunos, bem como diminuído os índices de evasão escolar?

14- De que forma a jornada ampliada na escola de tempo integral impactou no seu planejamento e prática docente?

APÊNDICE F - Roteiro de questionário para coordenador e diretor

Caro(a) gestor(a):

Prezado(a) respondente, seja bem-vindo(a) ao questionário da Tese de Doutorado tendo como tema: Flexibilização Curricular: Concepções e Práticas em uma escola de ensino médio de tempo integral na cidade de Floriano/Piauí. O objetivo deste trabalho é analisar a proposta de implementação da flexibilização curricular em uma escola de ensino médio de tempo integral na cidade de Floriano, Estado do Piauí nos anos de 2017 a 2021, considerando as vivências encontradas por gestores, professores e alunos quanto à sua efetivação. Atendendo aos critérios de seleção de respondentes, você foi identificado(a) como um potencial participante para fazer parte desta pesquisa.

A coleta de dados deste projeto será realizada por meio de questionário, não havendo respostas “certas” ou “erradas” às perguntas formuladas. Agradecemos por você dedicar aproximadamente 15 minutos de sua agenda para responder a esta pesquisa. Sua participação é muito importante para o resultado desta Tese de Doutorado! Como agradecimento a sua participação, caso haja interesse, enviaremos o resultado da pesquisa para seu conhecimento. Seguindo as normas do comitê de ética da Universidade do Vale do Taquari-Univates/RS para bancos de dados desta natureza, garantimos a confidencialidade das informações coletadas. Não serão divulgados os nomes dos respondentes.

Desde já agradeço a sua atenção e me coloco à disposição para o caso de dúvidas.

Glauce Barros Santos Sousa Araújo
E-mail: glaucebarrossantos3@gmail.com

Question Title

* 1. Aceitação do Termo de Consentimento Declarado

Aceito

1- Na perspectiva curricular, quais os diferenciais de uma escola de ensino médio de tempo integral?

2- Como a escola tem organizado o tempo e os espaços de aprendizagem para as atividades da Flexibilização Curricular?

3- Como se dá o planejamento das ações de Flexibilização Curricular a serem desenvolvidas no ensino médio de tempo integral?

4- Quais as principais mudanças que aconteceram nas ações e atividades desenvolvidas no ensino médio de tempo integral?

5- De que forma a escola de ensino médio integral desenvolve o protagonismo juvenil e projeto de vida dos alunos?

6- A pedagogia da presença tem contribuído na melhor formação e desenvolvimento dos alunos, como também na melhoria da qualidade da educação e resultados e índices de evasão no ensino médio de tempo integral?

7- Quais ações desenvolvidas para envolver a comunidade escolar, sociedade, família com a escola?

8- Quais as dificuldades encontradas para a implementação da Flexibilização Curricular na Instituição de Ensino?

09- A proposta curricular da escola possibilita o protagonismo juvenil e o desenvolvimento do projeto de vida dos alunos?

10- A escola de tempo integral contribui para a efetivação da Flexibilização Curricular?
Justifique

11- Quais as atividades desenvolvidas pela escola que caracteriza a Flexibilização Curricular?

12- Professor(a), em sua opinião as atividades diversificadas contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos? Que contribuição diagnosticou a partir do seu trabalho?

APÊNDICE G - Roteiro de questionário para os alunos

Caro(a) aluno(a):

Prezado(a) respondente, seja bem-vindo(a) ao questionário da Tese de Doutorado tendo como tema: Flexibilização Curricular: Concepções e Práticas em uma escola de ensino médio de tempo integral na cidade de Floriano/Piauí. O objetivo deste trabalho é analisar a proposta de implementação da flexibilização curricular em uma escola de ensino médio de tempo integral na cidade de Floriano, Estado do Piauí, nos anos de 2017 a 2021, considerando as vivências encontradas por gestores, professores e alunos quanto à sua efetivação. Atendendo aos critérios de seleção de respondentes, você foi identificado(a) como um potencial participante para fazer parte desta pesquisa.

A coleta de dados deste projeto será realizada por meio de questionário, não havendo respostas “certas” ou “erradas” às perguntas formuladas. Agradecemos por você dedicar aproximadamente 15 minutos de sua agenda para responder a esta pesquisa. Sua participação é muito importante para o resultado desta Tese de Doutorado! Como agradecimento a sua participação, caso haja interesse, enviaremos o resultado da pesquisa para seu conhecimento. Seguindo as normas do comitê de ética da Universidade do Vale do Taquari-Univates/RS para bancos de dados desta natureza, garantimos a confidencialidade das informações coletadas.

Não serão divulgados os nomes dos respondentes.

Desde já agradeço a sua atenção e me coloco à disposição para o caso de dúvidas.

Glauce Barros Santos Sousa Araújo
E-mail: glaucebarrossantos3@gmail.com

Question Title

* 1. Aceitação do Termo de Consentimento Declarado

Aceito

1- Para você, o que a escola teria de ofertar, para que assim pudesse atender as suas necessidades, interesses e desejos?

2- O que você entende por Flexibilização Curricular?

3- Quais as atividades desenvolvidas na escola que caracterizam a Flexibilização Curricular?

- 4- Quais as atividades desenvolvidas na escola que caracterizam o protagonismo juvenil e o projeto de vida dos alunos?
- 5- Você se sente acolhido pelos professores, coordenadores e diretor da escola? Justifique
- 6- A participação do aluno é fundamental para a gestão democrática da escola. Em que momento a escola proporciona essa participação?
- 7- Para você, qual o maior motivo para estudar no Ensino Médio de Tempo Integral?
- 8- De que forma você aprende mais?
- 9- Que tipo de iniciativas você gostaria de ter na sua escola?
- 10- Você gostaria de permanecer na escola até às 16 h (dezesesseis horas) realizando quais atividades?
- 11- O maior tempo na escola contribui para a diminuição da evasão escolar e melhoria da aprendizagem? Justifique sua resposta.
- 12- Pensando nas boas experiências vividas no CETI Fauzer Bucar agregadas à escola, em sua opinião, o que é positivo e deve continuar?
- 13- Agora pensando no que é negativo no CETI Fauzer Bucar, em sua opinião, o que deveria ser repensado?



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09