



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO – FUNDAJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES – PPGECI

ISIS SALVADOR ARAUJO

MAIS TEMPO PARA QUAIS APRENDIZAGENS?
A RELAÇÃO COM O SABER DOS ESTUDANTES DE UMA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO RN

RECIFE/PE

2024

ISIS SALVADOR ARAUJO

MAIS TEMPO PARA QUAIS APRENDIZAGENS?
A RELAÇÃO COM O SABER DOS ESTUDANTES DE UMA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO RN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural do Pernambuco (UFRPE) em associação com a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Educação, Culturas e Identidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues

Linha de pesquisa: Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais

RECIFE/PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Ana Catarina Macêdo – CRB-4 1781

A658m Araujo, Isis Salvador.

Mais tempo para quais aprendizagens?: a relação com o saber dos estudantes de uma escola de ensino médio em tempo integral no RN / Isis Salvador Araujo. - Recife, 2024.

164 f.; il.

Orientador(a): Cibele Maria Lima Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Educação integral. 2. Estudantes do ensino médio. 3. Percepção. 4. Ensino médio - Rio Grande do Norte I. Rodrigues, Cibele Maria Lima, orient. II. Título

CDD 370

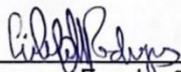
ISIS SALVADOR ARAUJO

“Mais tempo para quais aprendizagens? A relação com o saber dos estudantes de uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral no RN”

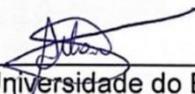
Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovada em 16.08.2024

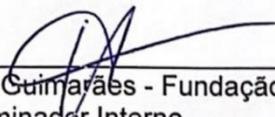
BANCA EXAMINADORA



Dr^a. Cibele Maria Lima Rodrigues - Fundação Joaquim Nabuco.
Orientadora e Presidente



Dr. Allan Solano Souza - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Examinador Externo



Dr. Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães - Fundação Joaquim Nabuco
Examinador Interno

Recife, 16 de agosto de 2024.

Queridos leitores,

Ao concluir esta dissertação, sinto a necessidade de expressar minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada pessoa que atravessou o nosso percurso, desempenhou um papel importante nessa jornada, mas alguns foram essenciais para que eu pudesse alcançar este objetivo. Esta carta de agradecimento é uma forma de reconhecer e valorizar o apoio e o carinho que recebi ao longo do caminho.

E eu não poderia iniciar de outra forma a não ser agradecer a mim mesma por chegar até aqui! Talvez pareça presunção iniciar os agradecimentos dessa forma, mas só eu sei o quanto essa jornada significou, o quanto não desistir fez a diferença.

Queridos Ivo e Francisca, meus pais, obrigada por tudo. Obrigada por terem feito o possível e o impossível para me proporcionar as oportunidades que vocês não tiveram. Vocês são minha base, minha força.

Raunny, meu bem, seu apoio foi a luz que me guiou do início ao fim, você foi o primeiro a me apoiar quando pensei em fazer este mestrado. Sou grata por sempre contar com seu apoio quando eu chego com as minhas ideias mirabolantes, é você quem diz: “Faça”! Amo você!

Igor, Ellen, Seu Heleno, Tupyara e Manuella, cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo, direta ou indiretamente, contribuíram para eu chegar até aqui. Obrigada!

Agradeço a todos vocês que eu tenho o prazer de chamá-los de amigos, mas alguns de vocês merecem ser nomeados: Aleise (ou Alecrim, rsrs), desde o primeiro projeto você esteve comigo, me apoiando e revisando meus textos. Saiba que você é inspiração! Anne, você sorria com alegria quando eu contava minhas conquistas, obrigada por nossas trocas, em breve será você! Jussara, Lyvia, Islany e Thaís, obrigada por serem meus ouvidos e ombros especialmente nos momentos mais desafiadores.

Turma 2022, um abraço apertado em cada um de vocês! Paulo Henrique, Manoela e Érica, compartilhamos as dores e as delícias dessa jornada, e estou imensamente feliz por nossa conquista conjunta. Mas sobretudo agradeço pelos laços que construímos, que vão além do mundo acadêmico.

Professora Cibele, minha orientadora, obrigada por me escolher, por sua paciência, seus ensinamentos e por estar ao meu lado na construção deste trabalho. Sua

forma de conduzir e de me fortalecer mesmo quando achei que não daria conta, foi essencial, obrigada por acreditar em mim! Professores Carlos e Allan, agradeço por aceitarem fazer parte desta trajetória, desde a qualificação até a defesa, suas contribuições foram valiosas e fizeram toda a diferença para o enriquecimento deste trabalho.

Aos estudantes que participaram desta pesquisa, meu profundo agradecimento. Sem vocês, este trabalho não seria possível. À Escola 02, minha gratidão por abrir as portas e me acolher como professora e pesquisadora.

Agradeço também ao Estado do Rio Grande do Norte pela concessão de licença com vencimentos, permitindo minha dedicação integral à pesquisa.

Por fim, obrigada a todos e todas, por tudo e por tanto. Cada um de vocês fez parte dessa jornada e, por isso, minha gratidão é eterna.

*Com carinho,
Isis Araujo*

"Educar é, acima de tudo, um ato de amor e de compromisso com o outro, com sua história e suas aspirações." --- Bernard Charlot

RESUMO

Essa pesquisa objetiva compreender como a escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Rio Grande do Norte mobiliza os/as estudantes em sua relação com o saber. Para tanto, utilizamos como aporte teórico a teoria da Relação com o Saber proposta por Bernard Charlot (2007, 2009, 2014). Também contextualizamos a consolidação do Ensino Médio brasileiro e a política de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil e no Estado do Rio Grande do Norte à luz de Miguel Arroyo (1988, 2015), Anísio Teixeira (1994, 1997) e Ana Maria Cavaliere (2002, 2009, 2010). Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, no ensejo de alcançar os objetivos utilizamos como instrumentos de coleta de dados o “balanço de saber”, instrumento proposto por Charlot (2009), e rodas de conversa com 31 estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola em tempo integral do município de Currais Novos/RN em 2023. A análise dos dados coletados foi com base na análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2004). As categorias de análise identificadas foram: Tempo, Espaço e condições materiais, Aprendizagens intelectuais e escolares, Aprendizagens relacionais, afetivas e ligadas ao desenvolvimento pessoal e Aprendizagens Profissionais. A análise das aprendizagens dos estudantes revela que a escola, embora reconhecida por alguns momentos de reflexão e diálogo, não conseguiu proporcionar experiências desafiadoras e significativas para a maioria. As aprendizagens relacionais e afetivas, como a construção de amizade e respeito, são centrais para o senso de pertencimento e autoestima dos alunos, evidenciando a importância do apoio de colegas, professores e familiares. A preparação para o mercado de trabalho e a vida adulta é valorizada, apesar das incertezas sobre futuros específicos. Os estudantes sugerem melhorias na infraestrutura escolar, atividades que promovam maior conexão entre escola e mercado de trabalho, diversidade de atividades extracurriculares e esportivas e promoção do bem-estar dos jovens. A partir das percepções dos estudantes sobre a política da escola em tempo integral frente ao que ela os mobiliza em relação ao saber, concluímos que há uma significativa discrepância entre suas expectativas e a realidade vivida, ressaltando a necessidade de uma reavaliação profunda das práticas pedagógicas e das políticas educacionais implementadas.

Palavras-chave: 1. Ensino Médio em Tempo Integral; 2. Relação com o Saber; 3. Percepção dos estudantes.

ABSTRACT

This research aims to understand how the Full-Time High School of the state network of Rio Grande do Norte mobilizes students in their relationship with knowledge. To this end, we use as a theoretical framework the theory of Relationship with Knowledge proposed by Bernard Charlot (2007, 2009, 2014). We also contextualize the consolidation of Brazilian High School and the Full-Time High School policy in Brazil and in the State of Rio Grande do Norte in light of Miguel Arroyo (1988, 2015), Anísio Teixeira (1994, 1997) and Ana Maria Cavaliere (2002, 2009, 2010). Since this is a qualitative study, in order to achieve the objectives, we used the “balance of knowledge” instrument proposed by Charlot (2009) as data collection instruments, as well as conversation circles with 31 students in the 3rd year of high school at a full-time school in the municipality of Currais Novos/RN in 2023. The analysis of the collected data was based on the content analysis developed by Bardin (2004). The categories of analysis identified were: Time, Space and material conditions, Intellectual and academic learning, Relational, affective and personal development-related learning and Professional learning. The analysis of the students' learning reveals that the school, although recognized for some moments of reflection and dialogue, was unable to provide challenging and meaningful experiences for the majority. Relational and affective learning, such as building friendship and respect, are central to the students' sense of belonging and self-esteem, highlighting the importance of support from colleagues, teachers and family members. Preparation for the job market and adult life is valued, despite uncertainties about specific futures. Students suggest improvements in school infrastructure, activities that promote greater connection between school and the job market, diversity of extracurricular and sports activities, and promotion of youth well-being. Based on students' perceptions of the full-time school policy in relation to what it mobilizes them in relation to knowledge, we conclude that there is a significant discrepancy between their expectations and the reality experienced, highlighting the need for a profound reassessment of pedagogical practices and educational policies implemented.

Keywords: 1. Full-time High School; 2. Relationship with Knowledge; 3. Student perception.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Propaganda do Ministério da Educação sobre a reforma do Ensino Médio veiculada na TV.....	48
Figura 2 - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da rede pública estadual do RN. Fonte: Censo da Educação Básica, 2023 (INEP). Criado pela autora com o My Maps do Google.	59
Figura 3- Percentual de alunos da Educação Básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral. Fonte: Censo da Educação Básica, 2023 (INEP). Elaboração: Adaptada pela autora.....	61
Figura 4 - Mapa de atuação com a localização das escolas atendidas pelo ICE. Fonte: Site do ICE, 2024,.....	70
Figura 5 - “Concha” da centralidade do modelo da Escola da Escolha. Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)	71
Figura 6 - Estrutura Curricular Ensino Médio em Tempo Integral da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte. Fonte: SEEC, RN, 2017	74
Figura 7 – Horário de funcionamento das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da rede pública do Rio Grande do Norte. Fonte: SEEC/RN, 2017	75
Figura 8 - Estrutura Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral. Fonte: SEEC-RN (2022)	80
Figura 9 - Trilhas de aprofundamento do Ensino Médio Potiguar. Fonte: SEEC/RN, 2023a.	81
Figura 10 - Estrutura das oficinas formativas do Ensino Médio em Tempo Integral da rede pública do estado do Rio Grande do Norte. Fonte: SEEC/RN, 2023.....	82
Figura 11 - Estrutura das Eletivas Orientadas do Ensino Médio em Tempo Integral da rede pública do estado do Rio Grande do Norte. Fonte: SEEC/RN, 2023b.....	83
Figura 12 - Horário de funcionamento da escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede pública do estado do Rio Grande do Norte. Fonte: SEEC/RN, 2022.....	84
Figura 13 - Relatório de Estudantes da Escola 02. Fonte: SigEduc.	89
Figura 14 - Relatório de Estudantes da Escola 03. Fonte: SigEduc	90
Figura 15 - Hall de entrada da escola. Acervo pessoal, 2022.....	113
Figura 16 - Atividade de acolhimento diário. Acervo pessoal, 2023.	114
Figura 17 - Espaço de convivência. Acervo pessoal, 2022.	114
Figura 18 - Auditório. Acervo pessoal, 2023.	115

Figura 19 - Biblioteca. Acervo pessoal, 2022.	116
Figura 20 - Corredor de acesso às salas de aula, lado esquerdo. Acervo pessoal, 2023.	116
Figura 21 - Sala de aula. Acervo pessoal, 2023.....	117
Figura 22 - Banheiro masculino. Acervo pessoal, 2023.....	118
Figura 23 - Ambiente externo, antes da reforma. Acervo pessoal, 2022.	119
Figura 24 - Ambiente externo, depois da reforma. Acervo pessoal, 2023.	119
Figura 25 - Refeitório. Acervo pessoal, 2023.....	119
Figura 26 - Quadra de esportes. Acervo pessoal, 2023.	121
Figura 27 - Sala de informática. Acervo pessoal, 2023.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de EMTI por localização. Fonte: Censo da Educação Básica, 2023 (INEP). Elaborado pela autora. 60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de escolas Ensino Médio em Tempo Integral de acordo com as modalidades. Fonte: Censo da Educação Básica, 2023 (INEP). Elaborada pela autora. 60

Tabela 2 - Elaborada pela autora. Fonte: Sistema Integrado de Gestão da Educação/SEEC-RN. Relatório de Total de Estudantes por Etapa de Ensino, 1º semestre, 2017 a 2023. 62

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança

CEENSI - Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio

CIAC - Centros Integrados de Atendimento à Criança

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DEM – Democratas

DIREC - Diretoria Regional de Educação e Cultura

EM – Ensino Médio

EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral

EPT - Educação Profissional e Técnica

FGB – Formação Geral Básica

FHC - Fernando Henrique Cardoso

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

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFs – Itinerários Formativos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

NEM - Novo Ensino Médio

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

PL - Projeto de Lei

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSD – Partido Social Democrático

PT - Partido dos Trabalhadores

RN – Rio Grande do Norte

SEEC – Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte

SEPLAN - Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças

SigEduc - Sistema Integrado de Gestão da Educação

SUEM - Subcoordenadoria de Ensino Médio

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1. A RELAÇÃO COM O SABER: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA TEORIA	24
1.1. A função da escola na perspectiva de Durkheim	24
1.2. A teoria da reprodução social de Bourdieu	27
1.3. A relação com o saber: uma sociologia do sujeito proposta por Bernard Charlot.....	30
1.3.1. <i>A mobilização</i>	33
1.3.2. <i>O “fracasso” escolar</i>	36
1.3.3. <i>As três dimensões constitutivas da relação com o saber</i>	38
1.3.3.1. <i>A relação epistêmica</i>	38
1.3.3.2. <i>A relação identitária.....</i>	39
1.3.3.3. <i>A relação social.....</i>	40
CAPÍTULO 2. O ENSINO MÉDIO E A POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	43
2.1. A constituição do Ensino Médio brasileiro	43
2.2. A política nacional de Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio.....	51
2.3. O Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Rio Grande do Norte.....	58
2.3.1. <i>O contexto político do Rio Grande do Norte.....</i>	63
2.3.2. <i>O programa Pró-Médio Integral.....</i>	70
2.3.3. <i>O Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral</i>	76
CAPÍTULO 3. O PERCURSO METODOLÓGICO	86
3.1. A abordagem da pesquisa	86
3.2. Os sujeitos e o lócus da pesquisa	87
3.3. Os instrumentos de coleta dos dados	91
3.4. Os procedimentos de análise.....	94
CAPÍTULO 4. MAIS TEMPO PARA QUAIS APRENDIZAGENS?	99
4.1. “O integral não foi o que eu esperava” - O que os estudantes pensam sobre a política da escola em tempo integral	100
4.1.1. <i>Sobre a relação com o tempo</i>	105
4.1.2. <i>Sobre a relação com o espaço</i>	112
4.2. “No ensino médio integral nunca faltou algo para aprender, mas sim outros fatores para serem tratados” - As aprendizagens evocadas pelos estudantes.	124
4.2.1. <i>As aprendizagens intelectuais e escolares</i>	124
4.2.2. <i>As aprendizagens relacionais, afetivas e ligadas ao desenvolvimento pessoal</i>	129

4.2.3. <i>As aprendizagens profissionais</i>	134
4.3. <i>“Espero que o ensino médio integral mude nos próximos anos” - O que os estudantes sugerem?</i>	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICES	158
Apêndice A - Balanço de Saber	158
Apêndice B - Roteiro de Temáticas Para A Roda De Conversa	160
Apêndice C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Menores de 18 anos)	161
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais ou responsáveis)	162
Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Majores de 18 anos)	163
Apêndice F - Termo de Anuência	164

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de reflexão a relação com o saber de estudantes de uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede pública estadual do Rio Grande do Norte. Tal trabalho é fruto, sobretudo, de um projeto pessoal, então torna-se relevante tratar das mobilizações para realização desta pesquisa, ciente que todas as investigações, conhecimento produzido e encontro com a temática, se darão a partir dos valores e crenças que carregou e da minha trajetória.

Filha de uma “dona de casa” e de um mestre de obras, baiana de nascença, paraibana de coração, tive a oportunidade de me dedicar integralmente aos estudos até a conclusão da universidade. Sempre reconheci que minha história era de privilégio, tendo a possibilidade de romper com determinismos, concluindo um curso superior, diferentemente de diversos familiares e colegas de escola.

Licenciada em Ciências Sociais e em Pedagogia, saí da universidade “direto para sala de aula” como professora de Sociologia em escola pública de Ensino Médio e, posteriormente, como gestora de um centro pré-escolar de uma rede municipal. Tive em seguida outra experiência com a Educação Infantil, dessa vez como professora em uma escola particular por quatro anos. Esses dois últimos vínculos me proporcionaram uma gigantesca experiência: a proximidade com a perspectiva, as perguntas e as curiosidades das crianças me ressignificaram como professora. Foi aqui que minha paixão pela educação se deu de fato.

Após prestar concurso público para a rede estadual do Rio Grande do Norte, fui convocada para assumir o cargo de professora de Sociologia, rede a qual estou vinculada desde 2017. Assumi o cargo em uma escola de Ensino Médio semi-integral, onde os estudantes ficavam no contraturno 2 vezes por semana. Dois anos depois, a referida escola se tornou em tempo integral.

Nessa escola, já sob a política de educação em tempo integral, passei a ministrar disciplinas da parte diversificada, como Projeto de Vida, Pós-Médio, estudo orientado etc., estando em contato direto com os estudantes sobre temáticas como trabalho, valores, universidade, juventude etc. Esse contexto me permitiu estar mais próxima dos estudantes, tanto pela questão do tempo (devido à baixa carga horária da Sociologia, há uma necessidade de estar alocada em mais disciplinas), quanto pela abertura e troca possibilitada pelas temáticas discutidas.

Retorno então a pensar sobre a minha experiência com a Educação Infantil, onde pude perceber como as crianças são boas em estabelecer relações, como possuem argumentações consistentes, como são espontâneas, afetivas e seguras em relação ao espaço escolar. Ao estar no Ensino Médio é notória a mudança de postura e interação dos adolescentes e jovens em relação a eles mesmos, aos outros, ao saber e a própria escola.

Diante do exposto, comecei a considerar ouvir estes estudantes e suas percepções sobre a escola a partir da pesquisa científica, e, ingressando no mestrado em Educação, Culturas e Identidades, pude desenvolver esta pesquisa.

O Censo Escolar da Educação Básica 2023 revela que foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio (INEP, 2024), entretanto os dados também demonstram que há uma quantidade considerável de estudantes que não concluem essa etapa de ensino e, mesmo que venha apresentando uma diminuição, o Ensino Médio ainda possui uma elevada taxa de distorção idade/série, sem contar a grande parcela de jovens que não estão matriculados na escola.

A educação no Brasil se configurou a partir de um viés elitista, marcada por desigualdades, excluindo por muitas décadas as classes mais pobres, as mulheres e os pretos do sistema educativo. Junto à esta inclusão tardia, a baixa qualidade das condições materiais e pedagógicas na permanência e na aprendizagem segue sendo um obstáculo na trajetória escolar, especialmente, das minorias sociais. Mesmo amplamente debatido nas literaturas essa disparidade, pouco se sabe sobre as circunstâncias sociais e culturais que motivam os jovens estudantes a estarem na escola diante dos desafios encontrados.

Esse contexto demanda uma série de proposições, reformas e políticas com o intuito de amenizar/solucionar as situações controversas encontradas no cotidiano escolar. Uma dessas proposições são os programas de ampliação do tempo escolar.

Mesmo com diversas experiências descontinuadas, a educação em tempo integral tem feito parte cada vez mais da agenda político-educacional em âmbito nacional, tendo em vista a aprovação da meta 6 do Plano Nacional da Educação 2014-2024 (PNE) relativa à oferta de “[...] educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014), e mais recentemente com a Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, fazendo com que o ensino médio passe a integrar as políticas de tempo integral (Brasil, 2017), bem como com o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei n. 14.640/ 2023, que visa fomentar a criação de matrículas em tempo

integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral (Brasil, 2023).

Nesse contexto, em 2017, com a gestão de Robinson Farias (PSD, 2014-2018) o estado do Rio Grande do Norte iniciou a implementação de escolas em tempo integral de Ensino Médio, dispondo que

§1º A perspectiva de educação que se estabelece é de educação integral, compreendida como uma educação que favoreça o desenvolvimento das diferentes dimensões do sujeito, considerando a ampliação da jornada escolar, dos espaços educativos e das oportunidades numa escola inclusiva, laica, plural, humanista e cidadã (Rio Grande do Norte, 2024).

Assim, o modelo de ensino sobre o qual as escolas públicas em tempo integral do estado do Rio Grande do Norte estão ancoradas traz a ideia de que a coexistência entre os componentes curriculares, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e parte diversificada, faz sentido na perspectiva de uma aprendizagem significativa para o estudante. Contudo, sabemos que a integralidade da ação educativa não reside apenas na dimensão cognitiva, mas sobretudo na formação do sujeito enquanto ser cultural, ético e político, compreendendo-o em suas diversas dimensões (Cavaliere, 2002) e, portanto, são necessárias as condições para este desenvolvimento.

A implantação dessas escolas ocorreu por meio de um convênio com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e suas instituições parceiras, aderindo à rede estadual do RN ao modelo da proposta pedagógica Escola da Escolha, elaborado pelo referido instituto. O modelo, no entanto, está inserido na lógica da produtividade e dos resultados, respondendo às demandas imediatas do mundo do trabalho, refletindo o cenário nacional o qual estabelece programas e políticas de educação sob influência do empresariado nacional.

Com a nova gestão da então governadora Fátima Bezerra (PT, 2018-2022) e em razão do cumprimento da Lei nº 13.415/2017 e da aprovação do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, o governo estadual desde 2020 estabelece novas práticas para substituir o modelo da Escola da Escolha, adotando o Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral.

Segundo o Governo Federal, a ampliação do tempo integral igual ou superior a 7 horas diárias tem como finalidade a perspectiva do desenvolvimento e formação integral de bebês, crianças e adolescentes a partir de um currículo intencional e integrado, que amplia e articula diferentes experiências educativas, sociais, culturais e esportivas em espaços dentro e fora da escola com a participação da comunidade escolar (Brasil, 2023).

Em 2023, no Brasil, 20,4% dos matriculados no ensino médio estavam em uma escola de tempo integral, um aumento de 9,9% em relação a 2019, mas que ainda representa um distanciamento da meta do PNE. Já no estado do Rio Grande do Norte os dados apresentam 96.739 matrículas no Ensino Médio da rede estadual, sendo 17,21% desses em escolas de tempo integral.

Assim, Charlot (2009) nos questiona:

Que sentido é que tem para uma criança, nomeadamente para uma criança oriunda de meio popular, ir à escola? Que sentido é que tem para ela aplicar-se na escola ou não? Que sentido é que tem para ela aprender, na escola ou noutro sítio, e compreender? (p. 14).

Aqui se insere a teoria da relação com o saber, a qual Charlot (2007, 2014) argumenta ser um conjunto de relações que o sujeito, confrontado com a necessidade de aprender, estabelece “[...] com o mundo, com o outro, consigo mesmo” (Charlot, 2007, p. 80). Portanto, esse processo não é homogêneo,

mas depende da qualidade dos encontros com os saberes vivenciados, da relevância das atividades propostas e dos desafios propiciados a partir da mediação de um outro. As exigências para a realização das atividades escolares podem aproximar-se ou afastar-se da relação desses jovens com o saber, dos modos como compreendem o que é aprender, de suas representações sobre o que é estudar e de seus projetos de futuro, dentre outros aspectos, implicando maiores ou menores desafios para a apropriação dos saberes escolares (REIS, 2012, p. 641).

Cabe-nos então refletir sobre os efeitos que a escola de jornada ampliada produz mediante a relação que os estudantes estabelecem com esse espaço, já que, ao estarem imersos nesse contexto, seu cotidiano, rotinas de vida e atividades, sejam elas pessoais, profissionais e escolares, são alteradas profundamente. Assim, para entender a relação com o saber de um sujeito, é necessário entender não apenas sua posição social, mas também sua história singular, seus desejos, o que o motiva a aprender e suas atividades no mundo e sobre o mundo (Charlot, 2007).

Tomamos, então, como objetivo geral desta pesquisa compreender como a escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Rio Grande do Norte mobiliza os/as estudantes em sua relação com o saber.

Para o alcance de tal ensejo, foram propostos os seguintes objetivos específicos: 1. Caracterizar a política nacional de Tempo Integral para o Ensino Médio; 2. Caracterizar a política de Tempo Integral para o Ensino Médio da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte; 3. Identificar a relação com o saber estabelecida pelos estudantes da

Escola de Ensino Médio em Tempo Integral; 4. Compreender quais aprendizagens a jornada ampliada promove aos/as estudantes.

Consideramos esta proposta de estudo um relevante elemento de reflexão sobre o Ensino Médio, e em especial, sobre a escola em tempo integral, ao passo que o foco de investigação está centrado na percepção do estudante, reconhecendo a voz ativa desses sujeitos, a partir dos relatos de suas vivências e experiências educacionais.

O diálogo com os estudantes e a realização de uma pesquisa com eles também se revelam pertinentes, pois ilustram para os alunos do ensino médio as possibilidades e condições de articular o que aprendem nessa etapa da escolarização com a construção de táticas e estratégias para viabilizar seus planos futuros. Isso suscita uma reflexão sobre o significado da escola na vida dos jovens, em seus sonhos e expectativas.

Devemos mencionar que dois estados do conhecimento foram realizados para direcionar esta pesquisa, um primeiro sobre as pesquisas que possuem as vozes dos estudantes como principais nas pesquisas em educação (Araujo e Rodrigues, 2022), e outro para nos situarmos acerca do que já produzido sobre o Ensino Médio em Tempo Integral no Rio Grande do Norte. Esses levantamentos ajudaram a perceber algumas lacunas, refletindo sobre qual caminho esta pesquisa almeja caminhar, que é mais do que refletir sobre a escola em tempo integral a partir dos jovens estudantes, intentar dialogar com os sujeitos reais que a frequentam cotidianamente.

Dentre os autores que fundamentam a reflexão teórica da pesquisa, destaca-se Bernard Charlot (2007; 2009; 2014) que trata da teoria da relação com o saber, que tem fundamento epistemológico e metodologia centrados no sujeito e no sentido de saber e de aprender, permitindo pensar o homem não somente como produto do meio social, mas também como resultante de suas relações intersubjetivas para com o mundo, para com o outro e para consigo.

Por compreender e defender o uso de uma metodologia que coloque a pesquisa em diálogo com os envolvidos, o que implica em aproximação, convivência e conversa, e, por consonância à sua temática e questão problema a ser compreendida, essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa. Logo, para coleta dos dados utilizamos duas ferramentas: o balanço de saber e a roda de conversa. Logo, participaram dessa pesquisa 31 estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola de tempo integral da rede pública do RN.

O balanço de saber é um instrumento proposto por Bernard Charlot (2009) onde os estudantes são convidados a dissertarem a partir de uma premissa. A nossa foi: “Você

conheceu um(a) amigo(a) que mora em outro estado e estão conversando sobre suas respectivas vidas. É seu último ano do Ensino Médio e você está se sentindo nostálgico(a) com tudo que vivenciou. Como você descreveria para ele: o que aprendeu nessa etapa? Quem foram as pessoas mais importantes desse processo? O que foi mais marcante para você? Faltou aprender algo? O que foi mais difícil? Era o que você esperava? Quais são os seus planos daqui para os próximos 10 anos?"

Já para a roda de conversa, utilizamos um roteiro que incluiu perguntas sobre o perfil dos estudantes, suas experiências escolares anteriores, suas percepções sobre a Escola em Tempo Integral, os significados atribuídos à escola, a relação com os agentes escolares, a participação em atividades extracurriculares e as expectativas para o futuro.

Para análise dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2011, p. 47), que consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

As categorias de análise elaboradas foram: Tempo, Espaço e condições materiais, Aprendizagens intelectuais e escolares, Aprendizagens relacionais, afetivas e ligadas ao desenvolvimento pessoal e Aprendizagens Profissionais.

Com a finalidade de refletir sobre todas essas questões e atender aos seus objetivos, a presente dissertação está estruturada em 4 capítulos: no Capítulo 1, intitulado "A Relação com o Saber: Considerações sobre uma Teoria", exploramos as bases teóricas que fundamentam a pesquisa; no Capítulo 2, "O Ensino Médio e a Política de Tempo Integral no Brasil e no Estado do Rio Grande do Norte", analisa a constituição do Ensino Médio brasileiro, a política nacional de Educação em Tempo Integral e a implementação dessa política no Rio Grande do Norte, com foco especial no programa Pró-Médio Integral e no Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral; o Capítulo 3 detalha o percurso metodológico adotado na pesquisa, descrevendo a abordagem da pesquisa, os sujeitos e o lócus da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise; e, por fim, no Capítulo 4, intitulado "Mais Tempo para Quais Aprendizagens?", apresentamos e discutimos as percepções dos estudantes sobre a política da escola em tempo integral, abordando suas opiniões sobre o tempo e o espaço escolar, as aprendizagens intelectuais, relacionais, afetivas e profissionais, além das sugestões dos estudantes para aprimoramento da política de tempo integral.

CAPÍTULO 1. A RELAÇÃO COM O SABER: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA TEORIA

O estudo das relações entre educação e sociedade é um campo vasto e multifacetado, no qual diversas teorias sociológicas oferecem perspectivas ricas e variadas sobre o papel da escola e o processo educativo. No presente capítulo, intitulado "A Relação com o Saber: Considerações de uma Teoria", exploraremos três importantes correntes teóricas que lançam luz sobre essa complexa dinâmica.

Iniciaremos com a perspectiva de Émile Durkheim, cuja obra clássica estabelece a função da escola como instituição fundamental para a coesão social e a transmissão de valores e normas coletivas. Em seguida, em linhas gerais, abordaremos a teoria da reprodução social de Pierre Bourdieu, que destaca como a escola pode atuar na perpetuação das desigualdades sociais. E, no terceiro tópico, examinaremos a teoria de Bernard Charlot sobre a relação com o saber.

Charlot propõe uma sociologia do sujeito que investiga como os indivíduos, especialmente os estudantes, constroem suas relações com o conhecimento no contexto escolar. O destaque à sua teoria é devido à relevância para a nossa pesquisa, que visa compreender como a escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Rio Grande do Norte mobiliza os/as estudantes em sua relação com o saber. A abordagem de Charlot nos oferece um quadro teórico robusto para analisar as práticas pedagógicas e os contextos escolares que influenciam o engajamento dos alunos com o conhecimento.

Essa trajetória nos permitirá construir uma compreensão mais detalhada e crítica sobre a mobilização dos estudantes em sua relação com o saber, especificamente no contexto das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Rio Grande do Norte.

1.1. A função da escola na perspectiva de Durkheim

A educação tem sido uma área de interesse para muitos teóricos sociais, e Émile Durkheim é um dos mais influentes entre eles (Filho, 2018). Suas ideias sobre a função da escola são fundamentais para entender como a educação contribui para a formação da sociedade.

Durkheim estabelece uma ciência da sociedade e, além disso, uma ciência da educação a partir da perspectiva sociológica, elaborando um objeto específico da Sociologia: o fato social. Este é definido pelo sociólogo como "maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, e dotadas de um poder coercitivo em virtude

do qual se lhe impõem" (Durkheim, 2004, p. 39). A compreensão desse conceito é fundamental para entender como a Sociologia e seus campos de estudo estruturaram suas análises teóricas e empíricas, já que, para Durkheim, o fato social desempenha um papel central e decisivo na explicação dos fenômenos sociais.

Entendendo o fato social como objeto de estudo da sociologia e suas características que o separam dos fatos biológicos, físicos e psíquicos, podemos compreender como a educação também se apresenta como um fato social. Isso porque a educação é “um fenômeno produzido pela vida coletiva, ou seja, uma realidade social organizada ao longo dos séculos, caracterizada por um conjunto de práticas e instituições” (Weiss e Soares, 2021).

Ele acreditava que a educação desempenha um papel vital na socialização dos indivíduos, preparando-os para viver em uma sociedade complexa e diversificada. Segundo Durkheim, a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também uma instituição que molda os alunos moral e socialmente (Nascimento e Favoreto, 2018). A educação funcionaria como um dispositivo onde os indivíduos internalizariam as normas e valores necessários para a integração social e a coesão da sociedade. A educação, além de conter as características de um fato social, podendo ser observada, analisada e comparada, apresenta-se como:

[...] algo eminentemente social e não individual, [pois] se constitui e se modifica conforme às necessidades de uma sociedade e não de indivíduos particulares. Assim, a partir das necessidades e dos fins que a educação atende, de suas mudanças de acordo com o tempo e espaço aos quais ela está inserida e da sua própria natureza, podemos constatar o caráter social que esta possui (Faturi, 2014, p. 36).

Com isso, entendemos que a concepção de educação não pode partir de uma noção ideal ou individual, mas que ela está diretamente relacionada ao contexto ao qual pertence e deve atender às necessidades específicas de uma sociedade.

O sociólogo ainda apresenta que a educação tem um papel duplo: ela não só prepara os indivíduos para participarem da vida econômica e profissional, mas também os prepara para serem membros responsáveis e moralmente conscientes da sociedade. Através da educação, os indivíduos aprendem a importância do coletivo e o valor das normas e valores que sustentam a sociedade (Nascimento e Favoreto, 2018).

Para o sociólogo, a educação tem como objetivo e fim a constituição do ser social em cada indivíduo. “Com exceção de tendências vagas e incertas que podem ser atribuídas à hereditariedade, ao entrar na vida, a criança traz apenas a sua natureza de indivíduo” (Durkheim, 2013, p. 55). Assim, a cada nova geração, o meio social se

preocupa em transmitir todos os elementos estruturais e simbólicos que o compõem, cabendo à educação o papel de garantir essa transmissão.

Nesse sentido, a função da educação é criar o ser social, a qual ocorre mediante um processo contínuo. Cada nova geração que surge desconhece as ideias e práticas de determinado contexto social, tornando-se uma "tábula quase rasa" sobre a qual a sociedade precisa construir novamente (Durkheim, 2013). Então, para o autor, a educação é a responsável por internalizar no indivíduo todos os sentimentos, ideias, valores e o conhecimento acumulado da sociedade a que pertence. Em outras palavras, segundo Durkheim (2013, p. 53-54), a educação transmite esses elementos essenciais para a integração social,

[...] a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular.

Todavia, é necessário destacar que Durkheim desenvolveu suas teorias em um contexto histórico e social específico, marcado pela transição das sociedades tradicionais para as modernas (Nascimento e Favoreto, 2018).

O caráter funcionalista que a visão de Durkheim apresenta em relação à escola, recebe críticas por ignorar as desigualdades e conflitos inerentes às sociedades modernas (Burke, 2002). Por exemplo, enquanto Durkheim via a educação como um meio de promover a coesão social, críticos argumentam que o sistema educacional muitas vezes reproduz desigualdades sociais e econômicas, beneficiando certos grupos em detrimento de outros. A segregação escolar e as disparidades no acesso à educação de qualidade são questões que mostram as limitações da visão durkheimiana (Ferreira, 2013).

Além disso, a ênfase de Durkheim na formação moral e social através da educação pode ser vista como uma forma de controle social que limita a autonomia individual (Ferreira, 2013). Assim, essa abordagem pode desconsiderar a diversidade de valores e experiências individuais, impondo uma visão homogênea do que constitui comportamento adequado e moral.

As críticas contemporâneas destacam a necessidade de adaptar e expandir essas teorias para lidar com as complexidades e diversidades das sociedades atuais. Um novo olhar sobre a escola é construído por Pierre Bourdieu, que com a teoria da reprodução social desafia a perspectiva funcionalista de Durkheim e oferece uma análise mais complexa e crítica das dinâmicas educacionais. É o que abordaremos no próximo tópico.

1.2. A teoria da reprodução social de Bourdieu

A década de 1960 marcou, principalmente na França, uma insatisfação geral com a escola. Acreditou-se que a escola pública e gratuita resolveria o problema do acesso à educação, garantindo, em princípio, a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. (Nogueira & Nogueira, 2002).

Protestos estudantis se espalharam pelo país, culminando em uma greve geral de trabalhadores que abalou o governo do presidente Charles de Gaulle. As principais reivindicações do movimento incluíam críticas ao sistema educacional francês, visto como elitista e distante das realidades dos estudantes, demandas por reformas no sistema de ensino para torná-lo mais acessível e democrático e uma insatisfação com o governo de De Gaulle, visto por muitos como uma "ditadura disfarçada", bem como afluíram pautas trabalhistas como redução da jornada de trabalho e aumento salarial (Thiollent, 1998).

Em Paris, as lutas universitárias de 1968 ocorreram durante um período de tempo no qual interferiam vários outros eventos históricos. A oposição à guerra americana no Vietnã mobilizava a juventude tanto nos EUA quanto na Europa. Além disso, a revolta negro-americana, a luta armada na América Latina e na África, a Revolução Cultural na China (1966-1969) contribuíam para o clima de revolucionarização da juventude e do mundo universitário. A revolta estudantil espalhou-se na França com esse pano de fundo complexo e internacional, que dava exemplos heróicos de possíveis mudanças radicais. (Thiollent, 1998, p. 65)

Já no contexto brasileiro, a década de 1960 foi marcada pela instabilidade política e pela repressão da ditadura militar instaurada em 1964. Nesse período, houve diversos movimentos estudantis e de trabalhadores que se opunham ao regime autoritário, como as Ligas Camponesas, o movimento estudantil liderado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e as greves operárias. Entretanto, esses movimentos foram duramente reprimidos pelo governo militar, que impôs a censura, a perseguição política e a violência contra os opositores (Canabarro, Chuquel e Meier, 2018).

A situação na França inicialmente mostrou um otimismo em relação à educação, mas esse sentimento foi minado pela perda de confiança e quebra de expectativas em relação ao papel da escola no "processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais" (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 16). Quando a primeira geração beneficiada pela expansão do sistema educacional no pós-guerra chegou ao ensino secundário e à universidade, percebeu-se uma desvalorização dos títulos escolares e uma frustração quanto às possibilidades de mobilidade social através da educação. Para contribuir com tal mudança de perspectiva sobre a educação, pesquisas apontaram que as diferenças no

desempenho dos alunos nas atividades escolares, muitas vezes vistas como diferenças de capacidade, estavam, na verdade, intimamente relacionadas com a origem social (Nogueira & Nogueira, 2002).

Diante deste contexto, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) oferecem-nos um modelo de interpretação da educação, investigando como as estruturas sociais e culturais se perpetuam e reproduzem as desigualdades sociais dentro do contexto educacional. Como resposta, os autores destacam que o sistema educacional reforça os privilégios sociais dos estudantes que vêm de famílias com capital cultural e econômico mais elevado mediante a violência simbólica, uma forma de violência que é aparentemente consentida por aquele que é a vítima, mas que não se percebe como tal – pelo contrário, trata as relações de dominação como “naturais” e “inevitáveis” (Bourdieu & Passeron, 2014).

Assim, a escola, “conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada)” (*ibid*, p. 23) é vista como reprodutora e, ao mesmo tempo, legitimadora das desigualdades sociais, pois leva os estudantes das camadas populares a interiorizarem o modo de pensar, se comportar e os valores da classe dominante.

O monopólio da legitimidade cultural dominante é sempre o resultado do jogo de uma concorrência entre instâncias ou agentes: segue-se que a imposição de uma ortodoxia cultural corresponde a uma forma particular da estrutura do campo de concorrência. (*ibid*, p. 35)

Nessa relação entre o indivíduo e a estrutura social, é que Bourdieu propõe dois conceitos fundamentais para a compreensão de sua teoria: *habitus* e campo. A interiorização da estrutura social pelo indivíduo, que orienta suas práticas e representações é chamada de *habitus*. O *habitus* é formado durante a socialização do indivíduo, a qual se inicia no relacionamento familiar, e se por todos os meios que contribuem para a formação do indivíduo em seu contexto social, a exemplo da escola, religião e trabalho. Embora o *habitus* tenda a se conservar, ele pode ser alterado conforme mudam os contatos sociais do indivíduo, no entanto, sua manutenção é essencial para o processo de reprodução social.

Podemos entender o campo como um espaço social estruturado com suas próprias regras e lógicas de funcionamento. No contexto da educação, a escola é um campo social com suas posições, lutas e disputas internas. No entanto, essas lutas são frequentemente veladas, já que os indivíduos agem (ou são coagidos) pelo *habitus*.

Um fator que afeta a posição dos agentes no campo é o capital, o qual podemos diferenciar em: econômico, que se refere por acúmulo financeiro, seja ele adquirido ou transmitido; cultural, relacionado às qualificações intelectuais transmitidas pela família ou instituições como a escola; social, obtido através da diversificação das relações sociais; simbólico, relacionado aos símbolos e significados culturais aceitos e valorizados em uma sociedade. Os agentes utilizam diversas estratégias para acumular e manter o capital, visando garantir uma posição privilegiada no campo, e essas estratégias podem incluir abordagens biológicas, de sucessão, educativas, financeiras e simbólicas.

Esses conceitos se articulam na teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron, que argumentam que o sistema de ensino, ao afirmar uma cultura dominante, acaba por reproduzir as desigualdades sociais. Aqueles com maior capital cultural, recursos culturais, conhecimentos e habilidades acumulados, têm maior facilidade de se adaptar às exigências escolares, perpetuando sua posição privilegiada. Assim, a escola, longe de ser um espaço de democratização, atua como um instrumento de legitimação da dominação simbólica.

A teoria da reprodução influenciou a forma como os pesquisadores abordam o estudo da educação e da desigualdade social, inspirando numerosos estudos no campo da sociologia da educação, contribuindo para uma melhor compreensão da complexa relação entre educação e reprodução social (Knoblauch & Medeiros, 2022). Mas, autores contemporâneos apontam limitações na teoria por não considerar suficientemente a agência dos atores e a possibilidade de transformação destes dentro do sistema.

Daniel Thin (2006) baliza a necessidade de considerar além do capital cultural, questões centrais que envolvem as relações entre famílias populares e escola,

O capital cultural é certamente um indicador valioso quando se trata de classificar os sujeitos sociais e suas práticas culturais e educativas, compará-los, situá-los uns em relação aos outros, mas não permite, por si só, restituir ou resumir a diversidade e a complexidade das práticas. Ele deixa de lado as relações efetivas dos pais com a escola, a forma como os pais se apropriam da escolaridade de seus filhos, o sentido que eles atribuem a isso, as práticas socializadoras familiares, apesar das correlações que podemos estabelecer entre práticas e capital escolar, correlações que são a manifestação dos efeitos duráveis da socialização exercida pela escola. (p. 212)

Segundo Thin (2006), para entender as relações entre as famílias populares e a escola, é essencial considerar que essas relações envolvem diversas maneiras de interagir com as crianças, avaliar as aprendizagens, comunicar-se ou regular comportamentos. Não se trata apenas do capital cultural ou escolar, as práticas socializadoras das famílias devem

ser compreendidas em termos de sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais.

1.3. A relação com o saber: uma sociologia do sujeito proposta por Bernard Charlot

Com uma perspectiva crítica quanto à sociologia da reprodução, Bernard Charlot (2009, p. 13) questiona

mas estas sociologias nunca explicaram de forma satisfatória como é que se produz a reprodução: como é que sucede que a escola consolide a desigualdade social quando as crianças são formadas por professores que, longe de serem os lacaios da escola capitalista, se posicionam mais do lado do povo?

Charlot propõe uma transição da sociologia do objeto e do reprodutivismo para uma sociologia do sujeito e da relação com o saber, que busca compreender as novas formas de individualidade produzidas pela socialização escolar e como essa socialização contribui para a reprodução das desigualdades sociais, incluindo a produção do fracasso escolar.

Em seu livro *Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria*, Charlot (2007) argumenta que o homem, enquanto ser humano, nasce incompleto, inacabado, dentro de um mundo pré-existente e estruturado. Logo, para que ele se construa enquanto homem, ele precisa se apropriar do que existe. “Nascer é [...] entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade” (Charlot, 2007, p. 53).

Isso implica que, para ser, é preciso aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo: o de “hominização” (tornar-se homem, enquanto indivíduo), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem, enquanto identidade), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)” (ibidem, 2007, p. 53). A este movimento de aprender, de se construir e de ser construído, Charlot chama de educação.

Aprender é uma característica intrínseca da vida humana, essencial para a sobrevivência e desenvolvimento pessoal. Desde o nascimento, o ser humano é compelido a aprender para se manter vivo e se constituir como indivíduo. Esse aprendizado abrange desde ações básicas, como sugar o peito da mãe e chorar quando sente fome, até atividades mais complexas, como andar, estudar, trabalhar e manusear objetos. Portanto, aprender envolve uma ampla gama de experiências e apropriações do

mundo, que inclui tanto conhecimentos intelectuais quanto habilidades práticas e relações interpessoais (Silva, 2014).

De fato, segundo Charlot (2007), aprender é um processo contínuo e multifacetado, que ocorre não apenas na escola, mas em todas as interações e atividades da vida cotidiana. Dessa forma, aprender significa apropriar-se de diferentes coisas, de maneiras variadas e com significados distintos. Essa perspectiva amplia a visão de aprendizado, reconhecendo que ele não se restringe ao ambiente escolar, mas que está presente em todas as dimensões da vida do sujeito.

Para tanto, o sujeito realiza uma atividade, ou seja, uma série de ações e operações com um motivo e um objetivo (Leontiev, 1984 *apud* Charlot, 2014). Para uma ação ser considerada uma atividade ela precisa mostrar uma relação de sentido, que é quando o motivo da ação coincide com o objetivo dela.

Se eu estiver lendo um livro para preparar um exame, é uma ação, não é uma atividade: o motivo (o exame) não coincide com o objetivo da ação (conhecer o conteúdo do livro). Se eu estiver lendo o livro por interesse pelo conteúdo (motivo), trata-se de uma atividade (Charlot, 2014, p. 64).

A relação de sentido é construída quando o que está ligado de alguma forma ao aprender, ou ao saber, se inscreve nesse conjunto de relações do que o sujeito é. “Fazer sentido quer dizer ter uma significação” (Charlot, 2007, p. 82).

Charlot (2009), a partir da sua pesquisa com estudantes do Liceu Profissional na França, apresenta como tais estudantes compreendem o aprender: “aprender é reter o que nos ensinam ou inculcam; aprender é observar e refletir” (p. 88).

Na primeira resposta, a aprendizagem é vista como um processo de transferência de conhecimento do professor para o aluno. O professor é considerado a fonte do saber, cabendo a ele transmitir o conteúdo intelectual e linguístico para o estudante. Ao aluno, resta apenas a tarefa de reter esse conhecimento transferido. Essa visão concebe a aprendizagem como uma atividade unidirecional, em que o aluno assume um papel passivo, limitando-se a receber e memorizar o que lhe é ensinado. “Quando o que é ensinado tem assim um estatuto de objeto intelectual, a aprendizagem é quase sempre apresentada como transmissão e retenção” (*ibid.*, p. 88).

Já, quando a aprendizagem atravessa o status de retenção, dotando o sujeito de certa atividade, de decisão de apropriação ou não desse saber, aprender se torna “observar e refletir”.

É relacionar coisas que vimos ou acontecimentos que vivemos com princípios que permitem interpretá-los. É por isso, ao mesmo tempo, que relacionar coisas

e acontecimentos entre eles é submetê-los a princípios disponíveis, articular os princípios entre eles. (ibid, p. 90)

Assim, para estes estudantes, aprende-se com a experiência, aprende-se com a vida, ao mesmo tempo em que se cria uma distinção entre aprender com a escola e aprender com a vida.

Aqui não é a cultura nem a vivência que se opõem, nem sequer dois tipos de conteúdos culturais, mas duas formas da “aprendizagem”: uma pobre e pouco mobilizadora (tal como o aluno a concebe), a outra complexa, produtora de inteligibilidade (em termos de significância e de valor) e logo mobilizadora. (ibid, p. 91)

Essa dinâmica do sujeito mantém a da relação com o saber. Dizer que um objeto, uma atividade, um lugar ou uma situação ligado ao saber tem sentido, é dizer que esse objeto, atividade, lugar ou situação provoca um desejo, uma mobilização.

Embora a educação seja uma produção mediada pelo outro, ela só é possível a partir da produção de si por si mesmo, pois é impossível o processo de educação acontecer se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo e se não há desejo (ibidem, 2007).

Portanto, a partir das atividades realizadas nesse mundo é que estabelecemos uma relação com o saber. “A relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (Charlot, 2007, p. 78).

Entendemos como conjunto de significados um sistema simbólico partilhado com outros homens e representado pela linguagem. O espaço de atividades se refere à materialidade existente, a qual pode ser moldada, modificada. Por fim, o tempo não é um tempo estático, mas sim ritmado pelos eventos da vida humana, do indivíduo.

Assim, “analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal” (ibidem, 2007, p. 79), e mais, “para entender a relação com o saber de um sujeito, faz-se necessário entender a sua posição social, mas também a sua história singular, seus desejos, o que o mobiliza para aprender e quais suas atividades no mundo e sobre o mundo” (Souza e Charlot, 2016, p. 1077).

Embora a mobilização seja uma atividade interna, o meio social e cultural em que ele vive e de sua história singular e das condições que lhe são ofertadas podem impactar diretamente nessa atividade (Charlot, 2007). Dessa forma, nos interessa compreender como ocorre a mobilização no ambiente escolar.

1.3.1. A mobilização

Charlot salienta a necessidade de mobilizar o estudante nas atividades escolares para que o ambiente escolar e o aprender fizessem sentido e propiciassem o alcance dos objetivos reais de aprendizagem, que poderiam ser mantidos para além do espaço escolar. Ele acredita que é preciso levar em consideração as manifestações sociais que estão presentes no sujeito desde a sua constituição como ser humano e que o acompanham durante toda a vida.

O sucesso e o insucesso escolares não se podem explicar unicamente a partir daquilo que a criança recebe dos seus pais, para além disso, é preciso saber o que recebe e de que forma o aproveita. (Charlot, 2009, p. 14)

Portanto, encontramos em Charlot a valorização do estudante enquanto ser social em constante interação com o mundo, sugerindo uma compreensão mais completa das desigualdades educacionais a partir de uma análise mais ampla que leve em conta não apenas as estruturas sociais, mas também as interações cotidianas dentro da sala de aula e das instituições educacionais.

Compreendemos assim que as atividades que o estudante desenvolve fora da sala são tão importantes quanto aquelas desenvolvidas no meio escolar, ademais, as atividades realizadas além dos muros da escola são as pistas para compreendermos as diferenças nos modos como os sujeitos encaram as atividades escolares e se posicionam em relação a elas.

Por isso só aprende quem tem uma atividade intelectual, quem se mobiliza a partir de um sentido. Trata-se, fundamentalmente, de investigar a mobilização do estudante no estudo. “Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento” (Charlot, 2007, p. 54). Logo, não há aprendizagem se não há desejo: para aprender, o sujeito precisa mobilizar-se para realizar atividades, alcançar sonhos, atingir desejos, metas, o que vai depender do meio social e cultural em que ele vive e de sua história singular e das condições que lhe são ofertadas.

Portanto, consideramos que a relação com o saber é construída a partir dos desafios com os quais os sujeitos se confrontam, dos encontros que tiveram com os diferentes tipos de saberes e de determinadas atividades mediadas por outros sujeitos para apropriação de tais saberes. Também na escola esse processo não é homogêneo, mas depende da qualidade dos encontros com os saberes vivenciados, da relevância das atividades propostas e dos desafios propiciados a partir da mediação de um outro. As exigências para a realização das atividades escolares podem aproximar-se ou afastar-se da relação desses jovens com o saber, dos modos como compreendem o que é aprender, de suas representações sobre o que é estudar e de seus projetos de futuro, dentre outros aspectos, implicando maiores ou menores desafios para a apropriação dos saberes escolares (Reis, 2012, p. 641.)

A crise de legitimidade da escola é resultado não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando (Krawczyk, 2011, p. 756). Isso também é afetado pelos estudantes considerarem que a escola não leva em consideração suas próprias linguagens e culturas e, principalmente, não os reconhece como sujeitos ativos na construção deste espaço.

Portanto, não atendendo aos interesses e, muito menos, estabelecendo relações de sentido para os jovens em relação a este ambiente, a própria escola pode dificultar a identificação destes com o próprio aprender e a sua relação com o saber.

A relação com o saber enquanto relação social faz sentido quando está situada no âmbito das vivências, dos vínculos que o estudante estabelece entre o seu eu e o eu do outro. Para que essa relação se estabeleça e se efetive no aprender verdadeiramente concreto e durável, é necessário estabelecer relações com o mundo proporcionalmente autênticas. Isso significa que não se pode estabelecer a aprendizagem em meio a um saber frágil. Nesse sentido, Charlot (2007, p. 64) ressalta que a aprendizagem a que o estudante se dedica com os “objetivos de passar de ano, para ter uma nota boa, ou qualquer outro motivo que não vise à contextualização do aprender com o seu mundo e vivências”, não se constrói a partir de uma relação real com o saber. Logo, não pode se constituir como aprendizado, pois se trata de uma apropriação frágil do saber, já que pouco apoio recebe da relação do estudante com o mundo.

Além desse aspecto, não é incomum que a atividade intelectual escolar esteja centrada no professor, e não no estudante, fazendo com que a escola se torne um lugar onde se vai cumprir tarefas, sem reflexão, com memorização mecânica (Freire, 1987).

Esse modelo de educação, criticado por Paulo Freire, é conhecido como educação bancária (Santos e Galvão, 2024). Na educação bancária, o conhecimento é visto como um depósito que o professor faz na mente dos alunos, que por sua vez, são considerados receptáculos passivos. Nesse modelo, o professor é o detentor do saber e o aluno é apenas um receptor que deve memorizar e reproduzir as informações.

A educação bancária desconsidera a capacidade crítica e a criatividade dos alunos, reduzindo o processo educativo a uma simples transferência de conhecimento (Santos e Galvão, 2024). Freire argumenta que essa abordagem não promove a verdadeira aprendizagem, pois não envolve os alunos de maneira ativa e significativa. Ao invés disso, ele propõe uma educação problematizadora, onde o conhecimento é construído de

forma colaborativa entre professor e aluno, valorizando o diálogo, a reflexão crítica e a contextualização do saber.

A educação problematizadora, em contraste com a educação bancária, reconhece os alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Ela busca conectar o conteúdo escolar com a realidade e as vivências dos alunos, promovendo um aprendizado que é relevante e significativo (Santos e Galvão, 2024). Nesse modelo, o papel do professor é o de facilitador, que guia os alunos na construção do conhecimento, incentivando a participação ativa, a troca de experiências e a reflexão crítica.

Portanto, para que a relação com o saber seja autêntica e significativa, é essencial que a escola adote práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos alunos, promovam a reflexão crítica e conectem o aprendizado com a realidade dos estudantes. A superação do modelo de educação bancária em favor de uma educação mais dialógica e problematizadora é fundamental para a construção de um saber que é verdadeiramente integrado à vida dos alunos e que contribui para seu desenvolvimento integral.

[...] Na lógica que está se tornando dominante, estuda-se (quando se estuda...) para ter boas notas, passar de ano, ser aprovado no vestibular, ter um bom emprego: motivo e objetivo discordam. Portanto, não existe mais atividade. Sendo assim, qual é a significação do que o aluno faz na escola? [...] Devemos refletir sobre isso. Até que ponto nossas escolas fazem os alunos terem uma atividade intelectual, introduzem-nos em universais novos, constroem outras formas de se relacionar com o mundo? Até que ponto, ao contrário, privilegiam tarefas estandardizadas e obediência às normas? (Charlot, 2014, p. 69).

Considerando que há muitas formas de apropriar-se do mundo, uma vez que muito há para aprender, Charlot esclarece que nesse processo o sujeito não só adquire saberes enquanto conteúdo intelectual enfatizando que aprender é mais amplo que saber em dois sentidos:

[...] primeiro como acabo de ressaltar, existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo (Charlot, 2007, p. 59).

Para o autor, o saber é específico e o aprender mais amplo. Por sua vez, ele elucida que o termo saber pode ser ampliado a ponto de “englobar tudo que é aprendido” (Charlot, 2007, p. 74), mas defende que não é relevante ampliar ou restringir o termo saber, pois o uso desse termo, ou do termo aprender, é mera convenção.

O autor destaca que prefere usar o termo “relação com o saber” que, inclusive, como ele afirma, já foi apropriado pelas ciências humanas, fazendo parte do seu vocabulário (Charlot, 2007). Em outras palavras, se o saber pode ser a

apropriação de um conteúdo, em sentido estrito, a aprendizagem vai além, englobando todas as possibilidades de conhecimento em todas as relações que se tem.

Relação com o saber é, pois,

[...] relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] conjunto de relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, [...] relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo. [...] a relação com tudo que estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber (Charlot, 2007, p. 80-82, aspas do autor).

Essa concepção deságua numa questão chave: “por que o aluno não aprende? Por que *fracassa* na escola?” (Charlot, 2014, p. 65). E mais, “que sentido é que tem para uma criança, nomeadamente para uma criança oriunda de meio popular, ir à escola? Que sentido é que tem para ela aplicar-se na escola ou não?” (Charlot, 2009, p. 14).

1.3.2. O “fracasso” escolar

O chamado “fracasso” escolar é frequentemente utilizado para nomear “tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não-aquisição de certos conhecimentos ou competências (Charlot, 2007, p. 14). O autor ainda nos aponta que, na perspectiva de uma sociologia do sujeito, o “fracasso” escolar é algo que acontece na história de qualquer indivíduo, ainda que possa ser visto objetivamente como característica de um grupo social menos favorecido.

Charlot (2014) nos lembra que nas décadas de 1960 e 1970 houve grandes transformações na escola: a forma como os alunos se relacionam com seus professores, métodos de ensino e livros didáticos mudaram, mas a “forma escolar”, tempo e espaço, modo de distribuição de alunos por idade/série, processos básicos do ato de ensino-aprendizagem, permaneceram. “Também é nessa época que começa a se produzir o que, a meu ver, foi talvez o fenômeno mais importante: uma mudança da relação com o saber e a escola” (p. 21).

Para ele, é a partir dessa época que ele identifica que os estudantes passaram a ir para a escola para passar de ano, sem encontrar sentido na atividade escolar. O contexto é marcado por um Estado desenvolvimentista: “ele pilota o crescimento econômico e coloca a educação a serviço do desenvolvimento” (p. 21), e escola se apresenta como uma possibilidade de gerar empregos qualificados, despertando esperanças nas classes

populares. Mas também de escolaridade obrigatória, massificação e surgimento de problemas materiais e financeiros.

Entre o descompasso sobre o que a escola oferece e o que os estudantes e os pais esperam dela e, ainda, as dificuldades dos docentes, surge a construção do fracasso escolar.

Utilizando um olhar retrospectivo sobre o fracasso escolar, vê-se que as explicações para a causa foram construídas sobre ideias preconceituosas acerca da raça, da classe socioeconômica, da questão cultural e da família da criança, geralmente considerada desestruturada e em impasse com a aprendizagem escolar. Pelo que se percebe no cotidiano escolar, o preconceito permanece até os dias atuais.

Embora o termo “fracasso” escolar seja empregado usualmente como uma “falha” exclusiva do estudante, o estigmatizando como “aquele aluno que não deu certo” ou ainda como “um estudante fracassado”, Charlot então afirma que o “fracasso” escolar não existe (Reis, Silva e Charlot, 2017). O que existe são crianças e adolescentes em situação de fracasso, sendo a repetência, dificuldades de aprendizagem e a evasão causadas pelas condições socioculturais destes, imbricados em situações que podem levar o sujeito ao “fracasso” escolar.

A abordagem de Charlot propõe uma leitura positiva do fracasso e do sucesso escolar, buscando compreender a relação que o aluno estabelece com o saber e com a escola, em contraponto às análises que abordam o fracasso em termos de faltas ou carências de competências, habilidades ou saberes (Silva, 2014).

É através dessa perspectiva que se revela a importância da relação com o saber, quando considera que o fracasso escolar não é um objeto analisável, mas as histórias e situações escolares que acabam mal são, e, portanto, elas que devem ser verificadas (Charlot, 2007). O fracasso escolar, portanto, se torna objeto de pesquisa visto a partir de uma leitura positiva, não se tratando de um olhar otimista ou crítico, mas de não negar as causas que levam ao fracasso escolar do indivíduo.

O sociólogo ainda apresenta uma crítica ao sistema educacional por muitas vezes ser inflexível e não adaptado às necessidades individuais dos estudantes, quando as práticas pedagógicas e curriculares que não consideram as diferentes formas de aprender e os diversos contextos dos alunos podem contribuir para o fracasso escolar. Ele enfatiza ainda que, se o aluno não consegue estabelecer uma relação significativa com o saber que lhe é oferecido na escola, a situação de fracasso pode ocorrer (Charlot, 2007).

Portanto, a teoria da relação com o saber de Charlot representa uma possibilidade de rompimento com a visão de considerar o aluno como fracassado, e impõe considerá-lo como sujeito efetivo do saber, e que estabelece uma relação epistêmica, social e identitária com o saber, mesmo que esta relação seja incipiente e precária.

1.3.3. As três dimensões constitutivas da relação com o saber

Em seus estudos, ele discorre sobre três dimensões constitutivas da relação com o saber: a epistêmica, que é “uma relação com o saber-objeto” (Charlot, 2007, p. 68); a identitária, que é temporal, pois o aprendizado se dá “em um momento de minha história” (Charlot, 2007, p. 67), é uma “relação consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo?” (Charlot, 2014, p. 68); e a social, que comparece nas diferentes interações do sujeito com o outro, com grupos, instituições etc.

Assim, Charlot (2007) demonstra em sua teoria que é preciso refletir acerca da relação que os estudantes têm com o saber, ao mesmo tempo que se compreende que quem aprende, mobiliza as três dimensões aqui constituídas.

1.3.3.1. A relação epistêmica

A relação epistêmica, conforme desenvolvida por Charlot (2007), é uma das três dimensões constitutivas da relação com o saber. Esta dimensão refere-se à interação que o sujeito estabelece com o saber enquanto objeto. Ela envolve a forma como o indivíduo se relaciona com os conhecimentos específicos, entendidos como conteúdos de pensamento, e com as atividades que envolvem a aquisição desses conhecimentos.

Conforme Charlot (2007) cita:

"A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber" (Charlot, 2007, p. 80).

Nesse contexto, a relação epistêmica é central para compreender como o aluno se engaja no processo de aprendizado. Ela vai além de uma simples transferência de informações; envolve uma compreensão mais profunda e um vínculo significativo com o conteúdo aprendido (Viana, 2002). Para Charlot, o aprendizado significativo ocorre quando o sujeito não apenas retém informações, mas também compreende e se apropria do saber de maneira que ele faça sentido em sua vida e em seu contexto.

A aprendizagem, segundo essa perspectiva, não se dá de forma isolada, mas é

influenciada por diversos fatores, incluindo o contexto social e cultural do aluno. Isso implica que a relação epistêmica está intimamente ligada à experiência individual e coletiva do sujeito, refletindo seus valores, crenças e práticas sociais (Viana, 2002). Assim, aprender torna-se um ato que é tanto pessoal quanto social, e que está profundamente enraizado nas interações cotidianas e na história de vida do indivíduo.

Portanto, a relação epistêmica é essencial para entender como os alunos se envolvem com o saber escolar. Ela nos obriga a olhar além das práticas pedagógicas tradicionais e considerar as diversas maneiras pelas quais os alunos constroem significado em torno do conhecimento.

1.3.3.2. *A relação identitária*

A relação identitária é outra dimensão essencial na teoria de Charlot sobre a relação com o saber. Esta dimensão destaca a conexão entre o aprendizado e a construção da identidade do sujeito. A relação identitária é temporal, uma vez que o aprendizado ocorre em um momento específico da história do indivíduo e está profundamente ligado à sua autopercepção e à maneira como ele se vê em relação aos outros e ao mundo ao seu redor (Cerri, 2010).

O processo de aprendizado é, assim, também um processo de autoconhecimento e de definição de identidade (Santos, Antunes e Bernardi, 2008). Quando um aluno se depara com novos conhecimentos, ele não apenas assimila informações, mas também se confronta com suas próprias capacidades e limitações. Nesse sentido, o aprendizado é uma experiência que envolve um questionamento constante: "Quem sou eu enquanto aprendiz? Sou capaz de compreender e dominar este conteúdo? Como este conhecimento altera a minha percepção de mim mesmo e a maneira como sou visto pelos outros?"

Essa dimensão identitária do aprendizado está diretamente ligada à autoestima e à autoconfiança do aluno. O sucesso ou o *fracasso* escolar podem influenciar profundamente a forma como ele se vê e como se posiciona no mundo (Santos, Antunes e Bernardi, 2008). Um estudante que alcança sucesso em suas atividades acadêmicas pode desenvolver uma imagem positiva de si mesmo, sentir-se competente e valorizado, enquanto o fracasso pode levar a sentimentos de inadequação e desmotivação.

A relação identitária também está inserida em um contexto social mais amplo, que inclui as interações do aluno com seus colegas, professores, família e comunidade (Cerri, 2010). As expectativas e os valores transmitidos por esses grupos influenciam significativamente a forma como o aluno percebe sua própria identidade em relação ao

saber. Por exemplo, em contextos em que o sucesso acadêmico é altamente valorizado, um aluno que se destaca nos estudos pode ser visto como um exemplo a ser seguido, o que reforça positivamente sua identidade. Por outro lado, em ambientes onde o desempenho escolar não é tão valorizado, o aluno pode enfrentar desafios adicionais para construir uma identidade positiva em torno do aprendizado.

Além disso, a relação identitária com o saber não é estática; ela evolui ao longo do tempo e das experiências vividas pelo sujeito (Charlot, 2007). Cada nova etapa de aprendizado, cada conquista ou dificuldade, contribui para moldar a percepção que o indivíduo tem de si mesmo como aprendiz. Esse processo é contínuo e dinâmico, refletindo a complexidade das experiências humanas e das interações sociais.

Portanto, a dimensão identitária do aprendizado, conforme descrita por Charlot, nos ajuda a compreender que o ato de aprender é profundamente pessoal e está intrinsecamente ligado à construção da identidade do sujeito.

1.3.3.3. A relação social

A relação social é a terceira dimensão fundamental na teoria de Charlot sobre a relação com o saber. Esta dimensão enfatiza a importância das interações sociais no processo de aprendizado. O saber não é adquirido de forma isolada, mas está inserido em um contexto social onde o indivíduo interage com outros sujeitos, como colegas, professores, familiares e membros da comunidade. Essas interações influenciam diretamente a maneira como o aluno se relaciona com o conhecimento (Charlot, 2014).

No ambiente escolar, a relação social se manifesta nas diversas formas de interação que ocorrem diariamente. As dinâmicas de sala de aula, as metodologias de ensino adotadas pelos professores e o clima escolar desempenham papéis cruciais na construção dessa relação (Charlot, 2014). Quando os alunos se sentem apoiados e valorizados em suas interações sociais, eles tendem a desenvolver uma atitude mais positiva em relação ao aprendizado. Por outro lado, ambientes escolares hostis ou pouco acolhedores podem dificultar o engajamento dos alunos com o saber (Reis, 2021).

Além das interações diretas na escola, a relação social também é influenciada pelo contexto familiar e comunitário. As expectativas e os valores transmitidos pela família e pela comunidade moldam as atitudes dos alunos em relação ao aprendizado (Reis, 2021). Em muitos casos, o apoio familiar e o incentivo para os estudos são fatores determinantes

para o sucesso escolar. A falta de suporte nesse sentido pode representar um obstáculo significativo para o desenvolvimento da relação com o saber.

Outro aspecto da relação social é a maneira como o saber é valorizado em diferentes contextos culturais. Em algumas culturas, o conhecimento acadêmico é altamente prestigiado e associado a oportunidades de mobilidade social e sucesso profissional. Em outras, o aprendizado pode ser mais focado em habilidades práticas e conhecimentos transmitidos oralmente. Essas variações culturais influenciam como os alunos percebem o valor do aprendizado escolar e, conseqüentemente, sua disposição para se engajar nas atividades acadêmicas (Reis, 2021).

A interação com os colegas também desempenha um papel relevante na construção da relação social com o saber (Júnior et al., 2023). O aprendizado colaborativo, as discussões em grupo e as atividades coletivas são oportunidades para os alunos compartilharem conhecimentos, trocarem experiências e construir juntos o entendimento sobre diferentes conteúdos. Essas experiências de aprendizado colaborativo não apenas enriquecem o conhecimento individual, mas também fortalecem os laços sociais e promovem um senso de comunidade e pertencimento entre os alunos.

Além disso, a relação social com o saber é afetada pelas políticas educacionais e pela estrutura das instituições de ensino (Charlot, 2014). Políticas que promovem a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade contribuem para um ambiente escolar mais justo e acolhedor, onde todos os alunos têm a oportunidade de se desenvolver plenamente. Estruturas escolares que incentivam a participação ativa dos alunos e valorizam suas contribuições ajudam a construir uma relação social positiva com o saber.

Por fim, é essencial reconhecer que a relação social com o saber é dinâmica e evolui ao longo do tempo (Júnior et al., 2023). As experiências de vida, as mudanças nas circunstâncias sociais e as novas interações influenciam continuamente a maneira como os alunos se relacionam com o conhecimento.

A construção do referencial teórico posto neste capítulo, em especial a teoria da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot, que estabelece outro modo de compreender as relações com o aprender na escola, e fora dela, bem como a mobilização (ou não) dos estudantes nas atividades escolares, nos oferece ferramentas conceituais valiosas para alcance dos objetivos desta dissertação.

Desta feita, nos interessa, portanto, construir uma análise em positivo sobre a relação dos estudantes de ensino médio com a escola de tempo integral e o saber, escola a qual iremos caracterizar no próximo capítulo, explorando também a constituição das

políticas de educação integral para o ensino médio no âmbito nacional e no estado do Rio Grande do Norte.

CAPÍTULO 2. O ENSINO MÉDIO E A POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Este capítulo oferece uma perspectiva abrangente das transformações e políticas educacionais que moldaram o Ensino Médio no Brasil, com ênfase na implementação das escolas em tempo integral. Inicialmente, o capítulo explora a constituição histórica e legal do Ensino Médio no país, proporcionando um panorama das mudanças significativas ao longo dos anos. Em seguida, aborda a política nacional de Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio, destacando os principais marcos legislativos, programas e impactos dessa abordagem educacional. Por fim, focamos na implementação e nos resultados da política de Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio especificamente no Estado do Rio Grande do Norte.

2.1. A constituição do Ensino Médio brasileiro: reformas, recuos e disputas

Desde sua origem, o Ensino Médio está no centro de disputas e debates em torno da sua identidade, dos persistentes problemas do acesso, da permanência e da qualidade ofertada (Krawczyk, 2011).

Ainda que a premissa da obrigatoriedade instituída por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009, assegurar o atendimento à população de 15 a 17 anos ainda é um desafio, especialmente quando refletimos sobre as taxas de aprovação e conclusão dessa etapa de ensino.

Costa et al. (2017) observa que há uma quantidade significativa de reformas educacionais que incidiram sobre o Ensino Médio

[...] foram cerca de 17 reformas desde o período do Império, além das leis orgânicas. Uma explicação à esta problemática é o fato de que a legislação brasileira atrela-se ao contexto em que é produzida, refletindo as correlações de forças e as disputas no âmbito político (p.91-92).

As reformas, que eram para constituir-se em avanço, acabaram mantendo uma estrutura e organização escolar voltado para atender os filhos dos nobres e donos de terra, assim como no período colonial.

Essas considerações nos fazem concordar com Aníbal Quijano (2005), quando ele nos aponta que a dominação presente nos sistemas coloniais perdura mesmo com o fim das colônias. A exclusão das minorias dos benefícios da educação e da modernidade é um resultado da autoridade social imposta pela colonialidade. Ou seja, os padrões de poder e

de saber continuam se manifestando na desigualdade de acesso à educação e na exclusão das classes mais pobres, dos negros e das mulheres a uma educação de qualidade.

Isso demonstra que a legislação reflete o conjunto de forças e atores sociais que moldam e influenciam as políticas educacionais em diferentes níveis, desde o internacional até o local.

Mainardes (2006), a partir dos estudos de Stephen Ball, diz que o contexto de influência é composto por diversas dimensões, como as políticas globais e nacionais, as crenças e valores da sociedade, as relações de poder entre diferentes grupos e organizações, as dinâmicas políticas e econômicas e as características culturais e históricas de cada contexto educacional. Essas dimensões interagem entre si para moldar e influenciar as políticas educacionais e sua implementação. Mainardes (2006) ainda argumenta que compreender o contexto de influência é essencial para entender como as políticas educacionais são elaboradas, implementadas e interpretadas pelos diferentes atores envolvidos no processo educacional.

Nessa arena de disputas, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, tendo sua aprovação em 20 de dezembro de 1996 depois de 8 anos de negociação, representando um marco para a Educação Básica.

Em relação ao Ensino Médio, institui-se não apenas a nomenclatura, como também as concepções estruturais (com duração mínima de 3 anos) e de currículo (definindo conteúdos que devem ser obrigatoriamente ensinados em todo o país). De acordo com o art. 35 da LDBEN, o Ensino Médio é a etapa final da educação básica e tem por finalidade

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

Segundo Cury (1998) citado por Almeida (2022), é a partir da LDBEN que o Ensino Médio começa a ter uma perspectiva também formativa, além da propedêutica e da profissionalizante, “tendo dignidade própria” (Almeida, 2022, p. 70 *apud* Cury, 1998, p. 82). A esse respeito, Paulo Freire (1996) cita que é por meio da educação que se potencializa a formação do sujeito para o pleno desenvolvimento e exercício da cidadania. Para ele, a formação ao longo da vida é essencial para todo e qualquer cidadão, de modo

que ele possa construir uma autonomia para sua visão de mundo.

No entanto, o que se imperou nas políticas educacionais na década de 1990 foi a visão dualista sobre o sentido e a finalidade do Ensino Médio, em que se preconizou ora que fosse voltado para entrada no mercado de trabalho, tendo por base a formação profissional, e ora que fosse focado na preparação para entrada no Ensino Superior, tendo por base a formação propedêutica.

Tal visão foi colocada efetivamente em prática especialmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual concebia o Estado a partir da concepção neoliberal. Essa posição implica em adotar medidas como desqualificar o setor público em detrimento do privado, gerando inúmeras privatizações e estabelecimento de parcerias público-privadas e minimização dos gastos públicos com direitos sociais.

O campo educação não passou ileso frente à essas medidas, “as políticas passaram a exigir da educação o retorno dos investimentos aplicados, o que, em outras palavras, significava produtividade e eficiência – entendida pelos neoliberais como qualidade” (Barbosa, 2017, p. 41), mas com menor impacto possível nos gastos do setor público e enfraquecendo a perspectiva de uma formação humana, cidadã e integral que deveria ser ofertada, “como meio de ajustá-los às novas demandas da flexibilização e às demais mudanças do capitalismo, conforme orientações do Banco Mundial e demais agências internacionais de fomento” (Barbosa, 2017, p. 46).

Percebemos esse reflexo na instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). O documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1998 estabeleceu os princípios, fundamentos, procedimentos e critérios a serem observados na organização curricular do ensino médio em todo o país e expressavam “uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico hegemônico no processo globalizado de acumulação flexível” (Ferreira, 2011, p. 512).

Outra política que aprofundou a crise de identidade do Ensino Médio foi a edição do Decreto nº 2.208/1997, o qual instituiu que os cursos de educação profissional não poderiam ser ofertados integrados ao Ensino Médio. Os resultados dessa medida foram o enfraquecimento do Ensino Médio e a expansão de cursos profissionalizantes no setor privado. Somente em 2004 o decreto foi substituído, havendo o retorno da oferta integrada de cursos técnicos ao Ensino Médio (Ferreira, 2011).

Em 2002, Luís Inácio Lula da Silva foi eleito com uma ampla coalizão, unindo os tradicionais votos da esquerda e dos setores insatisfeitos com os efeitos do neoliberalismo dos governos de FHC. Embora os governos do PT, nos mandatos de Lula e Dilma

Rousseff, não tenham rompido completamente com a visão neoliberal, eles foram os responsáveis por mudanças significativas na economia, política e relações internacionais, implementando políticas sociais de distribuição de renda e valorização do salário-mínimo. Boito Júnior e Berringer (2013) chamam essa política de neodesenvolvimentismo, “uma estratégia de desenvolvimento econômico viável dentro do capitalismo neoliberal”.

Na área da educação, havia uma expectativa de que o governo petista iria modificar as políticas educacionais adotadas na década de 1990. No entanto, Dalila Oliveira (2009) afirma que em relação à educação básica “os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior” (Oliveira, 2009, p. 198). Mas em 2006, último ano do primeiro mandato de Lula, houve uma mudança quando o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) a partir da Emenda Constitucional nº 53.

O Fundeb substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, criado em 1996) de forma a compreender as três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e prevê a valorização dos profissionais da educação, incluindo os professores. A criação do Fundo foi de suma importância para o Ensino Médio, pois veio a estimular o crescimento da oferta de vagas nessa etapa de ensino, uma vez que estariam disponíveis recursos financeiros específicos.

Após os dois mandatos do presidente Lula, Dilma Rousseff é eleita em 2010, sendo a primeira mulher presidente do Brasil. Ela dá continuidade ao projeto do governo petista, trazendo a educação para o centro do poder como estratégia de desenvolvimento do Brasil viés social.

A presidenta Dilma investiu R\$ 54 bilhões acima do piso constitucional. Outro fato importante foi a aprovação da Lei nº 12.858/2013 que trata da destinação da parcela de participação no resultado ou da compensação financeira relativa à exploração de petróleo e gás natural. A base da lei indicava a constituição da vinculação de 75% dos royalties do petróleo e 50% do Fundo Social do pré-sal para a educação e para a saúde (O Globo, 2013).

Em 2012, foi instituída a Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), e de iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), da base política

da então presidente Dilma Rousseff. Como justificativa para a instituição da Ceensi, o deputado ressaltou a urgência em dar novo significado ao Ensino Médio, flexibilizando o currículo e dando ênfase à formação profissional.

Participaram das audiências e seminários de discussão representantes de diversos segmentos, como governamental, empresarial e acadêmico. Mesmo que a quantidade de participantes com ideias divergentes tenha sido equilibrada, Peroni, Bezerra e Brito (2022) identificam no relatório final a predominância das propostas defendidas pelo setor privado, isso significa que “constituiu-se, assim, a hegemonia do setor privado nessa conjuntura, ou seja, prevaleceu determinada concepção de mundo e prática política, contrárias às propostas do setor público” (Peroni, Bezerra e Brito, p. 124).

Do relatório aprovado, foi elaborado o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, que ia de encontro com o que as DCNEM preconizavam.

Apesar de citar uma concepção integral de educação, “estruturada na ciência, cultura, trabalho, tecnologia e esporte”, na justificativa do parlamentar subjaz um projeto de educação oposto às DCNEM, aproximando-se de propostas mercadológicas e pragmáticas, conferindo centralidade às mudanças de estrutura curricular, com pouca atenção ao projeto de formação humana em questão (Peroni, Bezerra e Brito, p. 122).

Para confrontar tal projeto, entidades acadêmicas e sindicais criaram o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, no início de 2014. Formado por representantes da academia e sindicais, o movimento empreendeu diversas ações buscando a não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Com a pressão exercida pelo grupo, foi acordado um substitutivo ao PL contendo recuos importantes, mas que não chegou a ser votado pelo plenário devido ao cenário político e econômico em questão.

Nesse contexto, a ex-presidente Dilma Rousseff sofre um impeachment, que levou à sua destituição do cargo. O processo foi iniciado por um pedido de apresentado à Câmara dos Deputados em 2015, que se baseou em acusações de irregularidades fiscais nas contas do governo federal, vindo a se concretizar em 2016. No entanto, Queiroz (2018) analisa que “[...] as questões inerentes à base da denúncia – irregularidades contábeis na execução orçamentária – constituíam apenas um alibi, no qual se materializavam os interesses políticos, econômicos e sociais da burguesia” (p. 151), a qual aproveitou o cenário econômico brasileiro para a execução de um golpe institucional, fazendo Michel Temer, vice-presidente, assumir o poder.

Através de um pacote de medidas, que incluía o congelamento de gastos públicos por 20 anos, Michel Temer, com forte apoio do setor privado, apresenta a Medida Provisória nº 746, e que vem a se transformar na Lei nº 13.415/2017. Tal proposta resgata

o PL nº 6.840/2013 retomando os pontos que haviam sido suprimidos e dá mais ênfase a outros pontos que privilegiam o empresariado em detrimento do público, como o protagonismo juvenil (que carrega o discurso implícito do empreendedorismo de si), os itinerários formativos, a simplificação do currículo, o profissional com “notório saber” como formador e ainda a ampliação da jornada no Ensino Médio, tornando necessário financiamento em um contexto de investimento público contingenciado (Peroni, Bezerra e Brito, 2022).

Mais uma vez diversas entidades se organizaram para contestar a aprovação e o texto da Lei nº 13.415/2017, sendo o movimento de ocupação das escolas pelos estudantes o de maior destaque. Como resposta, o governo atuou de duas formas: por meio da coerção (direcionada principalmente aos estudantes, via repressão legal do Estado) e pelo consenso (Peroni, Bezerra e Brito, p. 128).



Figura 1 - Propaganda do Ministério da Educação sobre a reforma do Ensino Médio veiculada na TV

O consenso tem sido construído mediante peças publicitárias e difusão do discurso reformista nos principais meios de comunicação, como forma de obter a validação da população frente às mudanças. A figura 1, por exemplo, mostra um frame da peça de apenas um minuto que tem sido veiculada na TV, e foi produzida pelo Ministério da Educação do governo Temer (2017) sobre a reforma do Ensino Médio.

Na peça publicitária, um estudante apresenta com empolgação "o Novo Ensino Médio" para a turma, destacando que ele é baseado em experiências de vários países e promete tornar o aprendizado mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens. Ele explica a flexibilidade do currículo, onde além do conteúdo obrigatório definido pela BNCC, os estudantes poderão escolher uma entre quatro áreas de conhecimento para se

aprofundar. Aqueles que desejarem se preparar para o mercado de trabalho terão a opção de uma formação técnica profissional, com aulas teóricas e práticas. Durante a apresentação, aparecem na lousa os nomes dos países Coreia do Sul, França, Inglaterra, Portugal e Austrália, que se destacam no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês). A divulgação também ocorreu em outdoors e nas redes sociais.

O discurso da “liberdade de escolha” dos itinerários formativos de acordo com os seus “gostos ou habilidades” na verdade está implícita uma preparação para o mercado de trabalho flexível, precário e instável, mas que buscar formar o estudante sob a ideia do perfil empreendedor e do protagonista, transmitindo a ideia de que o trabalhador deve ser capaz de se adaptar e prosperar em um mercado de trabalho cada vez mais instável e competitivo, tudo isso a partir de uma ilusão de prosperidade.

O discurso do *self-made man*, o sujeito empreendedor, que só depende de si, torna-se bastante sedutor em um contexto de total desemprego, ausência de direitos e esgarçamento dos mecanismos de solidariedade de classe. Essa situação se agrava em um país de capitalismo dependente, que sofre de forma ainda mais intensa as consequências da crise do capital, o que torna a investida ideológica da burguesia por meio da “ideologia do empreendedorismo” ainda mais necessária (Rufino, Gawryszewski e Dias, 2022, p. 24).

Ainda no governo Temer, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, centrada na ideia de flexibilidade do currículo e no princípio de uma educação pautada pelo desenvolvimento de competências e habilidades. Sobre a flexibilização, Nora Krawczyk e Celso João Ferretti (2017) nos diz que o termo

[...] é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social (p. 36).

Compreendemos então que o “Novo Ensino Médio” (NEM), como se convencionou a chamar, trata-se de um processo de retirada de direitos, onde as conquistas educacionais sofrem um grande retrocesso, especialmente para a formação dos jovens estudantes.

Além disso, há preocupações de que a reforma aprofunde as desigualdades educacionais, ao privilegiar determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Outra crítica pertinente é que ela parece estar mais preocupada na preparação dos estudantes para realizar testes padronizados, como o PISA e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do que em promover uma formação integral e crítica.

Em 2018 temos a eleição de Jair Bolsonaro, que representa um modelo de governo autoritário e articulado aos interesses do capital. Através de um discurso dito conservador,

Bolsonaro foi apoiador do movimento Escola Sem Partido, que cerceia a liberdade de cátedra do professor, através da censura e da vigilância das ações dos professores em sala de aula, contribuindo para o crescimento de atritos entre estudantes e educadores, e o estabelecimento de uma relação de desconfiança e de hostilidade entre família e escola (Zan e Krawczyk, 2019a).

A educação vivenciou diversos ataques que buscaram minar o caráter cultural e científico da escola pública e a política que prevaleceu foi a da descentralização do Estado e a consequente privatização do setor educacional. Destacamos ainda a defesa do governo Bolsonaro ao ensino à distância, das escolas cívico-militares, da educação domiciliar e do empreendedorismo e da meritocracia em todos os projetos e programas.

No que diz respeito ao Ensino Médio, em 2021 o governo de Jair Bolsonaro acabou por compartilhar e dar prosseguimento à Lei nº 13.415/2017, definindo um cronograma que coloca para 2024 a implementação total do NEM e a alteração do Enem, contudo, sem anunciar investimentos para subsidiar tal implementação. A previsão da implementação é escalonada: em 2022 a 1ª série do EM iniciou o funcionamento no novo modelo, em 2023 foi a vez da 2ª série, concluindo com a adesão da 3ª série do EM em 2024.

Nesse parâmetro, o Ensino Médio teve sua carga horária alterada, passando de 800 horas para 1.000 horas anuais e os Estados se organizaram em seus sistemas de ensino para organizar e ofertar os itinerários formativos de acordo com as áreas do conhecimento.

Como as alterações promovidas na organização e estruturação do ensino médio favorecem aos interesses do capital, o setor privado e fundações ligadas às instituições financeiras, a exemplo do Movimento Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e Fundação Lemann, se interessam que o debate esteja em torno do currículo, mantendo em segundo plano (ou nem considerando) questões relacionadas ao financiamento, à estrutura, à concepção de sociedade ou à formação integral do estudante no Ensino Médio.

A crise do neoliberalismo no século XXI serviu como uma luva para difundir e fortalecer o movimento conservador pelo mundo. De certo modo, é possível afirmar que a disputa por agendas econômicas atuais se constrói por meio de uma guerra que é fundamentalmente discursiva e cultural e, portanto, a escola e a ciência são alvos privilegiados nesse momento (Zan E Krawczyk, 2019b, p. 6).

[...] A reforma curricular, concebida na Lei nº 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o Ensino Médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os

O terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva reacendeu a possibilidade de discussão sobre a permanência, alteração ou revogação da Reforma do Ensino Médio. Em 2022, a partir da pressão de estudantes e entidades ligadas ao campo progressista, Camilo Santana, ministro da Educação do terceiro mandato de Lula, confirmou a suspensão do cronograma do NEM, iniciado nas escolas naquele ano. A medida visava frear mudanças que também estavam previstas para serem implementadas no Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, de 2024, e representa um avanço no debate sobre o NEM (JC, 2023).

Em 2023, a Comissão de Educação e Cultura do Senado iniciou a análise do projeto de lei 5.230/2023, aprovado pela Câmara dos Deputados, que trazem algumas mudanças no NEM. Pelo projeto, a recomposição da carga horária da formação geral básica, que vinha sendo reivindicada por especialistas e movimentos ligados à educação, será modificada. A carga mínima na formação geral, que na regra atual é de 1,8 mil horas, é alterada pela proposta para 2,4 mil horas, somados os três anos (Agência Senado, 2024).

No texto aprovado, também foram incluídas emendas para garantir benefícios a estudantes do ensino médio de escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo. Assim como os alunos de baixa renda que cursaram todo o ensino médio em escola pública, eles poderão ter acesso aos benefícios de bolsa integral no ProUni para cursar o ensino superior em faculdades privadas e à cota de 50% das vagas em instituições federais de educação superior. Poderão contar ainda com a poupança do ensino médio (programa Pé-de-Meia, criado pelo governo federal em janeiro de 2024) (*ibidem*, 2024).

É fato que as diversas reformas empreendidas ao longo das últimas décadas acabam por precarizar o Ensino Médio contraditoriamente, sob a justificativa da baixa qualidade do ensino, dos baixos indicadores de rendimento e alto índice de reprovação e abandono escolar. No entanto, compreendemos que os mecanismos criados fomentam ainda mais a exclusão e a desigualdade social num espaço que deveria atender à proposta de formação integral, reflexiva e emancipadora.

2.2. A política nacional de Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio: Das ideias de educação integral a concepção de educação de tempo integral

Frente a realidade discutida no tópico anterior, programas e políticas públicas têm sido desenhadas para entender e enfrentar as elevadas taxas de abandono e de desinteresse do jovem pelo Ensino Médio. Assim, ganha espaço a necessidade de se pensar a educação

como um lugar de transformação, que agregue sentido para o estudante e o forme de maneira integral, considerando-o em sua condição multidimensional, como cita Coelho (2009), residindo no que chamamos de Educação Integral.

As discussões sobre a educação integral no Brasil se fortalecem na década de 1920, colocando a educação como instrumento central na construção da democracia, e incitaram a defesa de uma escola pública, obrigatória, gratuita e não segregacionista, para atender as diversas fases do desenvolvimento dos sujeitos. Embora uma diversidade de abordagens ideológicas e políticas delineiem o conceito, de uma maneira ou outra “a educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas” dessa década (Cavaliere, 2010, p. 249).

A concepção de educação integral dos integralistas, por exemplo, defendia uma educação que promovesse o desenvolvimento integral do indivíduo, abrangendo aspectos físicos, intelectuais, morais e cívicos (Coelho, 2003). O movimento tinha como lema a *educação integral para o homem integral*, possuindo como foco central a formação do cidadão a serviço da nação e da pátria. O objetivo era criar um "homem novo" devotado ao fortalecimento do Estado (Cavaliere, 2010).

Em oposição à corrente autoritária brasileira, os socialistas utópicos, em âmbito internacional, defendiam uma educação integral para a classe trabalhadora como meio de superar a “[...] escola tradicional, estatal ou confessional, por meio da educação crítica e emancipadora” (Cardoso; Oliveira, 2020, p. 2077), propondo uma educação politécnica, que combinasse o ensino teórico com o trabalho produtivo, integrando a instrução e a produção.

As correntes liberais, representadas por movimentos de renovação da escola, também se destacam por verem na educação integral um meio de promover a mentalidade e as práticas democráticas. Representante da corrente, Anísio Teixeira, inspirado pela filosofia social de John Dewey, defende que a escola deveria ultrapassar a transmissão de conteúdos que garantiria apenas o tradicional ler, escrever e contar (Cavaliere, 2003).

Teixeira (1997) defendia uma escola de tempo integral que promovesse o desenvolvimento integral do indivíduo, abrangendo aspectos cognitivos, socioemocionais, físicos e éticos, com ensino contextualizado e em diálogo com a realidade dos estudantes, para tornar a aprendizagem mais significativa. Ele defendia uma escola ativa, que promovesse a participação dos alunos e estimulasse o pensamento crítico,

porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade (Cavaliere, 2003, p. 253)

As bases da concepção de educação integral do autor são, segundo Cavaliere (2003), em resumo, a ideia de que “a educação é a própria vida, e não uma preparação para ela, o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal” (p. 258). Assim, como afirma Paro (2009, p. 17)

[...] O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem para fazer-se histórico, produz cultura.

[...] O homem se apropria de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar de educação integral.

Levando em consideração essas várias abordagens, pensamos ser fundamental ancorar qual o conceito de educação integral acreditamos e defendemos nesta dissertação. Sendo assim, Maurício (2009, p. 54-55) define que:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.

Considerando as transformações vividas em escala mundial e situando o Brasil e a escola quanto a sua agenda e impactos, vemos que as demandas sociais, geradas no contexto de novas necessidades econômicas, culturais e sociais e com o aumento da violência, levaram as redes públicas de ensino à ampliação das funções e tarefas escolares, estendendo o tempo de permanência dos alunos na escola.

Anísio Teixeira (1994) afirma que a escola primária, “que tem um fim em si mesma” e apenas secundariamente prepara para os níveis seguintes, “não pode ser uma escola de tempo parcial”. Isso porque a escola que esteja alinhada com a concepção de educação integral seria capaz de promover uma sociedade mais democrática e justa, e,

não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de

estudo, de recreação e de arte (Teixeira, 1994, p. 63).

A primeira experiência efetiva de educação integral em tempo integral como política pública no país foi implementada em 1950, com a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro:

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (Teixeira, 1997, p. 243).

Posteriormente à experiência da Escola-Parque, é possível identificar um importante crescimento de ações de ampliação das jornadas escolares e de estudos sobre Educação Integral, inclusive dentro dos dispositivos legais. Inspirado por Anísio Teixeira, nas décadas de 1980 e 1990, Darcy Ribeiro cria no Rio de Janeiro os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs. Nacionalmente, destacam-se também os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC) no governo de Fernando Collor, mudando para Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) na gestão de Itamar Franco (Gadotti, 2009).

Nessa perspectiva, Cabral (2002) e Guará (2009) compartilham da concepção de que é justamente por atender a uma parcela da população que depende mais fortemente da escola para ter acesso a bens culturais, que a seguridade da qualidade da educação não é outra coisa senão uma premissa para a existência dos projetos de ampliação do tempo escolar e/ou das dimensões educativas. É essa a perspectiva explícita na proposição de Guará (2009, p.78): “[...] a população mais vulnerável precisa ter acesso às políticas públicas de qualidade e às pontes que acelerem sua inclusão no mundo da cidadania”.

Mesmo que, historicamente, a concepção de educação integral esteja associada a concepção de educação em tempo integral, é relevante destacar que se trata de duas coisas distintas. Para alguns autores, a educação integral deve completar o indivíduo por inteiro e atender todas as capacidades do aluno em seu desenvolvimento que se dá em todo o seu processo de aprendizagem (Moll, 2012; Cavaliere, 2009; Coelho, 2009). No entanto, na prática, é entendido apenas por prolongar a permanência do aluno na escola ou sob a tutela da escola, no mínimo de 7 horas diárias, não necessariamente recebendo uma formação completa. Esse conceito entende-se como educação em tempo integral, o que implica na reflexão de que a ampliação de tempo não é suficiente se ela não trazer a ampliação de oportunidades e de situações que promovam aprendizagens com significado

e de caráter emancipatório.

Além disso, considerando a escola uma instituição complexa que acolhe seres humanos de distintas gerações, culturas, classes sociais e econômicas, a ampliação do tempo escolar pode significar um aprofundamento de experiências e atividades educativas que possibilitem às crianças e aos jovens uma aprendizagem estruturada a partir de eixos que priorizam a condição humana e a natureza.

A diversidade de legislações referentes à Escola em Tempo Integral indica que, de fato, ela tem ocupado um importante espaço no cenário político educacional brasileiro, especialmente a partir do marco legal que fundamentou a proposta de educação integral (Portaria Interministerial n. 17 de 24/04/2007 e Decreto n. 7.083 de 27/01/2010) com a implementação do Programa Mais Educação na segunda gestão do presidente Lula.

O surgimento do Programa Mais Educação (PME), promoveu a ampliação dos tempos e as oportunidades pedagógicas em diversas escolas de ensino fundamental de todo o território nacional, propondo o aumento da carga horária do aluno e promovendo atividades como: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; cultura e artes; cultura digital; dentre outros.

No Ensino Médio, a primeira iniciativa de uma proposta de ampliação da jornada ocorreu com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971/2009, também na gestão de Lula. O programa visava

[...] Apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. (Brasil, 2009).

Essa proposta reflete uma tentativa de superar o modelo tradicional, focando em uma educação mais contextualizada e capaz de dialogar com as transformações sociais e demandas do mercado de trabalho. No entanto, a implementação dessas inovações enfrentou desafios, como a adequação dos sistemas de ensino.

Andréa Silva (2018) afirma que o ProEMI apresentou interessantes mudanças estruturais e operacionais no Ensino Médio, possibilitando a “[...] flexibilidade pedagógica e autonomia na elaboração das propostas curriculares diversificadas pelas escolas” (p.736) em jornada escolar ampliada e que considerassem as demandas dos estudantes. Tais propostas poderiam estar dentro de oito macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Cultura Corporal, Cultura e Arte, Comunicação e uso de mídias, Cultura Digital, Participação estudantil e Leitura e

Letramento (Brasil, 2009).

Os estados que aderiram à esta política recebiam recursos de acordo com o número de estudantes matriculados no Ensino Médio inicialmente, depois os recursos foram alterados para atender apenas os estudantes que estavam beneficiados pelo Programa e teve sua expansão progressiva e crescente pelo país atingindo cerca de 5.600 escolas em 2014 (Silva, 2018).

Mesmo o ProEMI apresentando baixos valores para o seu financiamento, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) reivindicou o financiamento do programa a partir de parcerias público-privadas. Assim, o Instituto Unibanco constitui parceria com o MEC desenvolvendo o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF).

No “novo modelo do ProEMI”, o processo de centralização e de controle do trabalho docente tornou-se o eixo estrutural do Programa. [...] as formações estavam diretamente relacionadas com o ideário de eficiência e produtividade que se queria fixar às escolas, tendo como referência a elevação do desempenho estudantil em áreas de conhecimento conexas às provas universais de verificação de aprendizagem (Silva, 2018, p. 742).

Acaba por se perder a concepção de uma escola unitária, pautada na igualdade de direitos e da emancipação humana, sendo sobreposta pela lógica da produtividade e dos resultados, respondendo às demandas imediatas do mundo do trabalho, assim, os programas e as políticas de educação integral também passaram a ter maior influência do empresariado nacional.

Com o cenário político tensionado, a Lei nº 13.415/2017 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, trazendo o Ensino Médio a integrar as políticas de tempo integral (Brasil, 2017) e garante o recebimento de recursos ampliados às redes que implementam escolas com jornada de no mínimo 7 horas diárias.

Se em uma direção, na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral avançou-se sobre a perspectiva e possibilidade de uma formação humana integral, por outro lado, diante do contexto de influência do capitalismo contemporâneo, também ganhou espaço projetos do setor privado e empresarial sobre a escola pública.

Materiais de formação/divulgação sobre a política do EMTI apontam que a ampliação da jornada escolar se baseia na formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar o currículo e abrangendo as dimensões emocional e cognitiva dos estudantes. Contudo, Costa (2020) aponta que o contexto de reformas se ancora também na racionalização do uso dos recursos públicos a partir de pressupostos de eficiência, de

resultados, de competências, de responsabilização e de meritocracia. Fenômenos cujo pano de fundo está relacionado com concepções neoliberais, ainda que a custo da fragilização das garantias de acesso, qualidade e equidade na Educação Básica.

No PNE 2014-2024, a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral corresponde à Meta 6 e prevê a oferta em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos jovens da Educação Básica até 2024, o que significa que a jornada em tempo integral ainda não é colocada como direito.

Em vista da urgência que se encontram as metas do PNE 2014-2024, o terceiro mandato de Lula (PT, 2022-2026) instituiu o Programa Escola em Tempo Integral pela Lei Federal nº 14.640, de 31 de julho de 2023. A política de âmbito nacional, compreende estratégias de assistência técnica e financeira, cujo objetivo é o de induzir os gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal à adoção das medidas governamentais necessárias para a criação de matrículas em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino.

Com o Programa, o Ministério da Educação (MEC) pretende alcançar 3,2 milhões de matrículas em tempo integral no país até 2026. Para atingir este objetivo, o programa oferece assistência técnica e financeira necessária para a criação das vagas. Além disso, o programa é estruturado em cinco eixos estratégicos: Ampliar, Formar, Fomentar, Entrelaçar e Acompanhar, que visam garantir a qualidade e a equidade na oferta de educação em tempo integral (Brasil, 2023)

Entendemos, por fim, que a ampliação do tempo escolar, quando embasada num projeto político-pedagógico, articulada a concepções socialmente democráticas, torna-se um artifício essencial que possibilita a efetivação de uma escola atenta à construção de saberes e capaz de superar a fragmentação das disciplinas, características ainda presentes na escola de tempo integral brasileira. Nesse contexto, entendemos que a ampliação do tempo em uma instituição escolar, fortalecida por políticas públicas, possibilita a educação integral.

As políticas nacionais para a escola em tempo integral têm desempenhado uma promoção e ampliação de ofertas de matrículas. Por sua vez, a implementação dessas políticas em nível estadual varia conforme os contextos locais e as especificidades de cada região. É nesse cenário que situamos o estado do Rio Grande do Norte com suas próprias estratégias e programas de escola em tempo integral. A seguir, examinaremos como o estado tem adotado e adaptado essas políticas nacionais, desenvolvendo uma abordagem específica para a implantação de escolas de ensino médio em tempo integral.

2.3. O Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Rio Grande do Norte

Com uma população estimada em pouco mais de três milhões de pessoas, de acordo com o censo demográfico de 2022¹, a política educacional no Rio Grande do Norte enfrenta o desafio de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, enquanto, ao mesmo tempo, necessita investir na solução de problemas que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino, como afirma uma pesquisa realizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2021)

A universalização do acesso e permanência de jovens no Ensino médio continua sendo um problema não resolvido. [...] As condições de infraestrutura da vasta maioria das escolas públicas, apesar de significativa melhora, ainda estão longe de constituírem um espaço formativo que seja capaz de desenvolver as diversas habilidades e competências que esperamos produzir na sociedade atual. [...] O abandono e a reprovação escolar são grandes desafios a serem enfrentados. No caso do RN, essas condições estão longe do mínimo esperado e afetam de modo mais intenso os alunos pobres e extremamente pobres (p. 10).

Os dados do Censo Escolar 2023 (INEP, 2024) revelaram que o Rio Grande do Norte é o Estado do País com a pior taxa de distorção idade-série nessa etapa de ensino, isto é, 39,1% dos estudantes. O indicador mede a proporção de estudantes que estão matriculados em uma série escolar inadequada para sua idade, ou seja, estudantes que estão em uma série abaixo daquela que seria apropriada para sua faixa etária. (Tribuna do Norte, 2024).

Em 2022, apenas 59 em cada 100 jovens de 19 anos do Rio Grande do Norte haviam concluído o Ensino Médio. O resultado é somente o 20º maior índice de conclusão entre os estados brasileiros e está bem abaixo da média nacional, que foi de 68,3% (Todos pela Educação, 2022).

Considerado como parte das estratégias de melhoria da aprendizagem e da qualidade no ensino e em cumprimento às prerrogativas do PNE, 2014 – 2024 e do Plano Estadual da Educação (PEE/RN, 2015 – 2025), o governo estadual do Rio Grande do Norte (RN) iniciou em 2017 a implantação de 17 escolas de Ensino Médio em Tempo Integral atendendo cerca de 4 mil alunos em uma jornada de nove aulas diárias, com o programa Pró-Médio Integral.

¹ 3.302.729 pessoas, atualizado em 22/12/2023. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua – 2023.

Assim, antes de explorarmos sobre os programas de ampliação do tempo implementados pelo RN, faz-se necessário situar com se encontra do estado frente à meta 06 do PNE, especificando a situação do Ensino Médio. Nos concentramos nos microdados do Censo da Educação Básica 2023 (INEP) para elaborar essa análise.

Paiva e Batista (2020) destacam que no momento da elaboração o PEE-RN (2014), o Estado contava com 290 escolas de Ensino Médio, não sendo nenhuma de tempo integral. Atualmente o estado conta com 95 escolas de EMTI, representando cerca de 29,84% do total das escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Norte (SigEduc, 2024).

O mapa² criado a partir da ferramenta *My Maps*, do Google, mostra a localização por municípios das EMTI da rede pública estadual do RN.

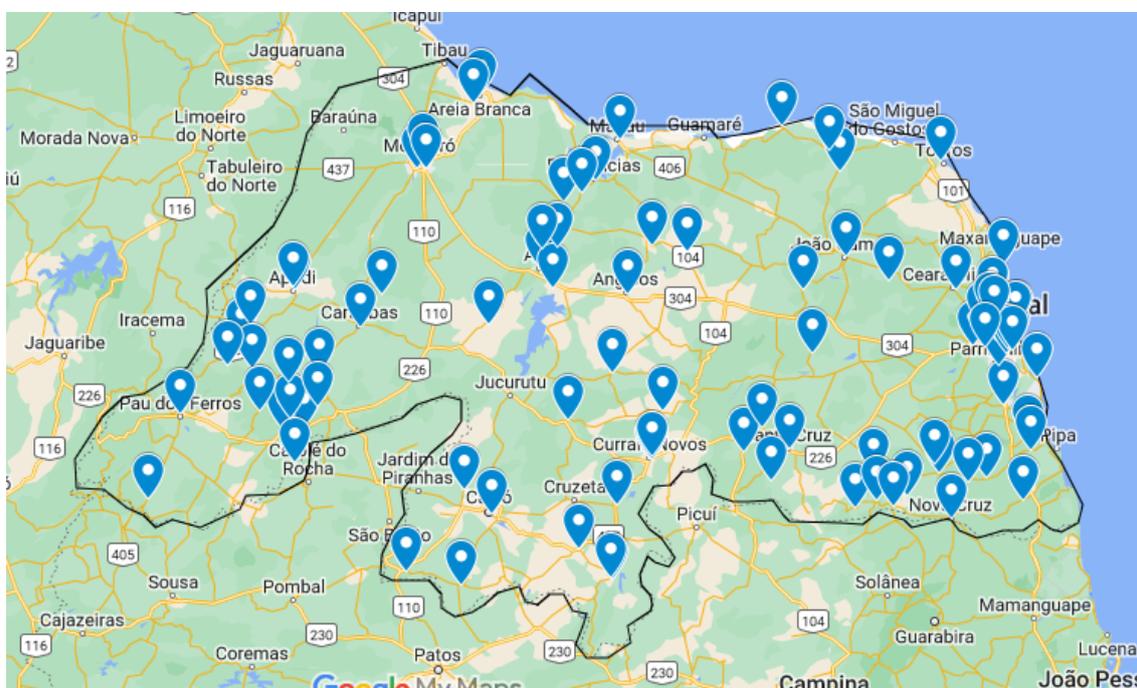


Figura 2 - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da rede pública estadual do RN. Fonte: Censo da Educação Básica, 2023 (INEP). Criado pela autora com o My Maps do Google.

Dos 167 municípios do estado, 73 municípios possuem ao menos uma EMTI. Natal, capital do estado, é a cidade com maior número de EMTI, contando com 7 escolas, seguido por Mossoró e Parnamirim, com 4 EMTI cada, e São Gonçalo do Amarante e Currais Novos, com 3 escolas cada. Parelhas, Açú, Apodi, Caraúbas, Ceará-Mirim e Macaíba são as cidades que possuem 2 EMTI, cada.

² O mapa está disponível no Google Maps através do link: https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1m5HUzaB9zosVgy0L7Fcfsd_-Ajp7pL4&usp=sharing

São 90 escolas localizadas na zona urbana e 5 escolas na zona rural, como demonstra o Gráfico 1:

EMTI de acordo com a localização

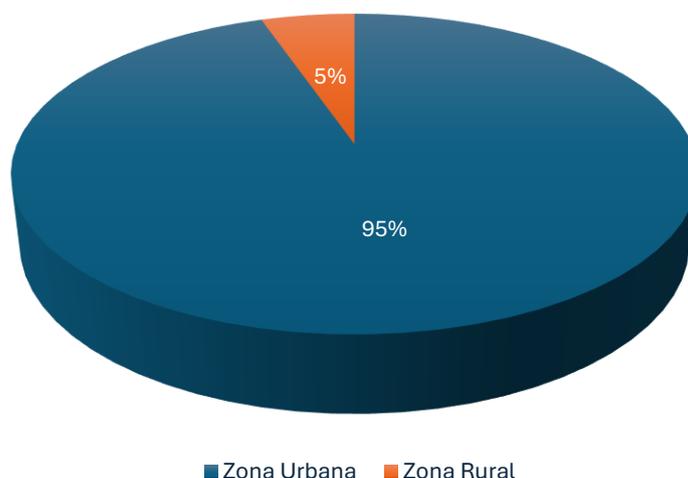


Gráfico 1 - Quantidade de EMTI por localização. Fonte: Censo da Educação Básica, 2023 (INEP). Elaborado pela autora.

Das escolas localizadas na zona rural destacamos a Escola Estadual em Tempo Integral Almiro de França Silva, que apresenta uma localização em área de assentamento e possui um curso técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio. Ainda em relação a localização, notamos que a 4ª DIREC, de São Paulo do Potengi, apresenta apenas uma EMTI, no município de Ruy Barbosa, demonstrando assim uma desigual distribuição e atendimento aos estudantes de ensino médio do estado.

Convém salientar que, desde 2020, em algumas escolas, a implementação do Ensino Médio em tempo integral tem sido feita por turmas, existindo escolas mistas, que contam com diversas modalidades de ensino numa mesma escola. A tabela abaixo ilustra a configuração atual dessas escolas:

Tabela 1 - Quantidade de escolas Ensino Médio em Tempo Integral de acordo com as modalidades. Fonte: Censo da Educação Básica, 2023 (INEP). Elaborada pela autora.

Quantidade de escolas Ensino Médio em Tempo Integral de acordo com as modalidades

Escola exclusiva de Ensino Médio em Tempo Integral	47
Escola mista com turmas de Ensino Médio em Tempo Integral e com outras modalidades de ensino (EM regular, Ensino Fundamental ou EJA)	48
Total	95

Interpretamos que o RN tem realizado a abertura de turmas em tempo integral em escolas com funcionamento de turmas regulares, as então escolas mistas, na tentativa de atingir o indicador 6B da meta 6 do PNE, a qual considera que a Escola em Tempo Integral é a escola que possui, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral.

A presença de diversas modalidades de ensino em uma mesma escola traz uma série de implicações desafiadoras. Administrar uma escola com várias modalidades de ensino pode ser mais complexo, especialmente pensando na gestão e professores, por exemplo, já que para tal, é necessária uma coordenação para administrar horários, currículos e atividades, ou corre-se o risco de haver conflitos entre as necessidades e prioridades das diferentes modalidades, como no uso de espaços comuns, horários de aula e alocação de recursos.

Além disso, manter uma identidade e uma cultura escolar coesa pode ser mais desafiador quando há várias modalidades de ensino operando simultaneamente, cada uma com suas próprias características e demandas.

Quando pensamos na meta 06 do PNE, a qual visa ampliar a oferta da educação em tempo integral (ETI), prevendo o aumento do período de permanência dos estudantes na escola em atividades escolares, o estado do Rio Grande do Norte ocupa um lugar preocupante, face aos demais estados do Nordeste, apresentando apenas 11% dos estudantes da Educação Básica em jornada de tempo integral.

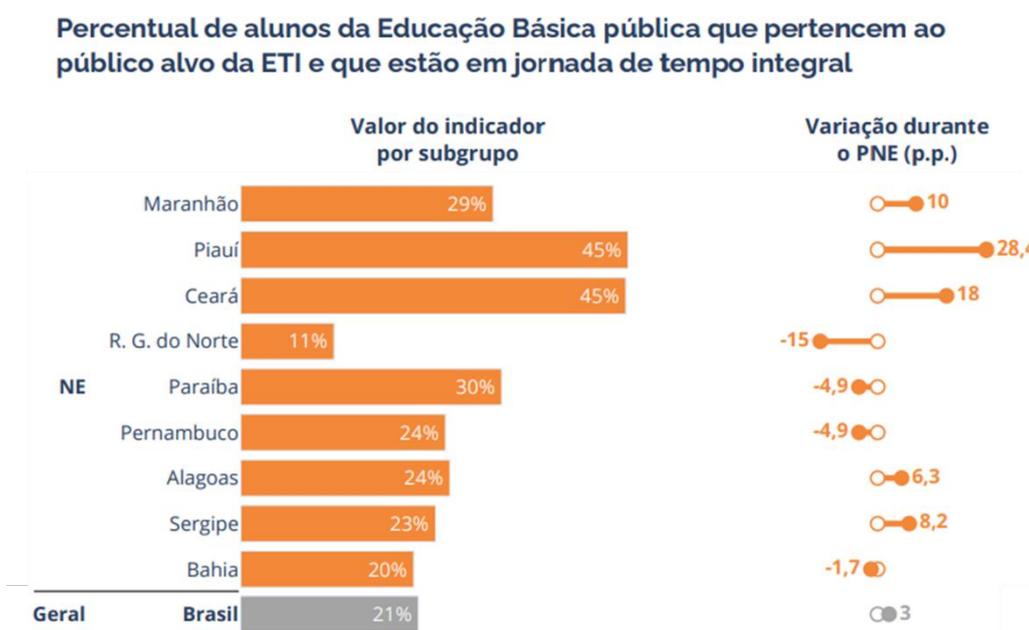


Figura 3- Percentual de alunos da Educação Básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral. Fonte: Censo da Educação Básica, 2023 (INEP). Elaborado por Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Adaptado pela autora.

Os estados do Piauí e Ceará estão em destaque, atendendo 45% dos estudantes público-alvo³ nas referidas escolas.

Além de estar distante de atingir a meta, que previa até 2024 a oferta da ETI para, pelo menos, 25% dos alunos das escolas públicas, o RN apresenta uma variação de -15% durante o PNE. Isso indica que, ao invés de avançar, o estado regrediu na implementação da oferta de ETI, apresentando um dado alarmante e que contrasta com a progressão esperada.

Quando vamos para os dados do Ensino Médio em Tempo Integral, o RN apresenta um crescimento tímido nas matrículas da modalidade, desde o início da implementação das escolas de EMTI, em 2017, como a tabela 2 apresenta:

Tabela 2 - Elaborada pela autora. Fonte: Sistema Integrado de Gestão da Educação/SEEC-RN. Relatório de Total de Estudantes por Etapa de Ensino, 1º semestre, 2017 a 2023.

Matrículas no Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Rio Grande do Norte

Ano	Quantidade de Matrículas no EMTI	% em relação às matrículas do Ensino Médio
2017	5.268	5,35%
2018	9.643	9,97%
2019	13.861	14,25%
2020	14.925	15,39%
2021	13.858	13,14%
2022	15.818	15,49%
2023	16.648	17,21%

Ressaltamos que há uma inconsistência sobre a quantidade de matrículas apresentadas pelo SigEduc⁴ e os dados do Censo da Educação Básica 2023, portanto, estamos utilizando os dados do Censo.

Em 2023 temos 96.739 estudantes matriculados no Ensino Médio da rede pública do RN, sendo 16.648 deles em escolas de EMTI, o que representa 17,21% do total de matrículas do EM.

³ Público-alvo da ETI: são os alunos da educação básica cujas matrículas de escolarização são presenciais, em escola pública, e não pertencem à educação de jovens e adultos nem à educação profissional técnica de nível médio oferecida na forma subsequente ou concomitante.

⁴ Sistema Integrado de Gestão da Educação que realiza o monitoramento da educação no RN sob o gerenciamento da SEEC/RN.

O aumento de quase 2 p.p. entre 2022 e 2023 pode estar relacionado muito mais à queda na quantidade de matrículas no EM, que em 2022 foi de 102139 matrículas, para 96739 estudantes matriculados em 2023, que num efetivo esforço em aumentar a quantidade de matrículas dos estudantes de EMTI.

É pertinente também considerar que os microdados da Censo da Educação Básica não permitem que tracemos um perfil dos estudantes do EMTI a partir da idade, do sexo e da raça/cor, já que esses dados são apresentados somente a partir do indicador “Número de Matrículas da Educação Básica”, sem diferenciar se são de estudantes de tempo integral ou não. Esses dados permitiriam uma avaliação ainda mais criteriosa sobre quem são os estudantes atendidos pela jornada ampliada.

A crescente oferta tem sido induzida pela adesão do Estado a quatro programas regulamentados pelo Ministério da Educação de suporte às Secretarias Estaduais para subsidiar a reforma do Ensino Médio, são eles: o Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem) e, mais recentemente, o Programa Escola em Tempo Integral (Lima, 2023).

Diante dos desafios apresentados e das iniciativas em andamento, é fundamental compreender o contexto político do Rio Grande do Norte, que influencia diretamente a implementação e o sucesso das políticas de educação integral. Analisar o cenário político local nos permite entender as prioridades governamentais, as parcerias e os investimentos realizados, bem como os obstáculos enfrentados na busca por uma educação mais inclusiva e de qualidade.

2.3.1 O contexto político do Rio Grande do Norte

A implementação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no RN ocorreu em meio a um cenário político-econômico nacional de adoção de novo modelo de gestão pública gerencial, redefinindo o papel do Estado nos serviços públicos em alinhamento a concepção neoliberal (Lima, 2023).

Para compreender a implementação dos dois programas instituídos até então, o Pró-Médio Integral e o Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral, torna-se importante observar o contexto de influência em que eles foram elaborados, e assim ser possível verificar as concepções a partir dos textos construídos e identificar qual foi a cultura

política, social, conflitos e negociações existentes nesse processo.

Podemos perceber o contexto de influência, onde é possível destacar um cenário de constante disputas entre grupos influentes para definir a educação com os devidos fins sociais e o significado de ser educado (Mainardes, 2006, p. 51)

Num breve resgate histórico-político, observamos que o estado do RN vivenciou uma sequência de governos de viés conservador, sendo governado por partidos de direita, centro-direita e centro desde 1983 até a eleição de 2018.

Um marco para o estado foi a eleição da sua primeira governadora, Wilma de Maria do PSB, em 2002, sendo reeleita em 2006 e governando até 2010. Em 2010 mais uma mulher assume o governo estadual, Rosalba Ciarlini Rosado, do DEM, contou com apoio das oligarquias locais.

Durante o seu mandato de 2011 a 2015, Rosalba negociou com o Banco Mundial para obter um novo acordo de empréstimo, visando modernizar a gestão pública e financiar projetos educacionais.

No caso específico do RN, é importante ressaltar que um acordo de empréstimo firmado entre o Banco Mundial e o Governo do Estado do RN não é um fenômeno novo,

No RN o Banco Mundial está presente desde pelo menos a década de 1970 com o Programa de Redução da Pobreza Rural. Os investimentos continuaram ao longo dos anos tanto na redução da pobreza quanto em projetos de infraestrutura e gestão de recursos hídricos (Programa Estadual de Desenvolvimento Sustentável e Convivência com o Semiárido Potiguar). (PONTES, 2018, p. 56)

Tem sido comum no Brasil a política de contrair financiamentos bancários e realizar parcerias público-privadas para a obtenção de recursos como estratégia de desenvolvimento. No entanto, essa abordagem pode levar à perda de autonomia do estado, que se torna cada vez mais dependente de acordos financeiros e institucionais com entidades privadas e internacionais.

Assim, através do Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte (Projeto RN Sustentável), o Governo do RN, por meio da Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças – SEPLAN, firmou um acordo de empréstimo com o Banco Mundial de US\$ 360 milhões de dólares norte-americanos e mais 40 milhões de contrapartida do Estado, destinados a integrar um conjunto de ações multissetoriais (Lima, 2023).

O objetivo de desenvolvimento do Projeto é contribuir para os esforços do Estado para: (i) aumentar a segurança alimentar, o acesso à infraestrutura produtiva e o acesso a mercados para a agricultura familiar; (ii) melhorar o acesso e a qualidade dos serviços da educação, da saúde e da segurança pública; e (iii) melhorar os sistemas de controle de despesas públicas, dos

recursos humanos e da gestão de ativos físicos, no contexto de uma abordagem de gestão baseada em resultados. (Rio Grande do Norte, 2013, p. 25)

O projeto contava com alguns componentes estratégicos, e é no segundo, denominado “Melhoria dos serviços públicos – Subcomponente Melhoria da Qualidade da Educação Básica” que se estabelece uma proposição para a educação. Esse componente pretende apoiar “a estratégia do Estado na agenda de desenvolvimento regional integrado e no desempenho educacional dos alunos e escolas” (Rio Grande do Norte, 2013, p. 68). Por sua vez, esse Subcomponente está dividido em dois grupos de atividades: o primeiro direcionado à integração da educação à agenda de desenvolvimento regional, e o segundo se apresenta a favor da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Quanto ao segundo grupo encontram-se definidas cinco atividades visando a melhoria do processo educativo:

1. Construção das diretrizes e matrizes curriculares da rede pública do ensino;
2. Desenvolvimento de Projeto de Inovação Pedagógica – PIP;
3. Implantação de Sistema de Monitoramento e Avaliação Educacional e do Observatório da Vida do Estudante da Educação Básica;
4. Programa de Desenvolvimento dos Padrões Mínimos da Escola;
5. Criação de Regime de Colaboração Estado-Município.

Para a primeira atividade, construção das diretrizes e matrizes curriculares da rede pública do ensino, o projeto prevê financiamento para

(i) contratar consultorias especializadas para apoiar o grupo de trabalho de currículo na construção das diretrizes e matrizes curriculares segundo as áreas de conhecimento; (ii) realização de seminários regionais e estaduais para discussão e aprovação das diretrizes e matrizes curriculares; (iii) desenho e impressão de material pedagógico para apoio aos treinamentos; (iv) formação continuada para multiplicadores nas DIREDE visando a implantação das diretrizes curriculares nas escolas; (v) monitoramento e avaliação da aplicação das diretrizes e matrizes curriculares nas escolas; e (vi) custos operacionais para realização dos treinamentos (Rio Grande do Norte, 2013, p. 71).

É aqui que se lança uma abertura para contratação de parcerias público-privadas com o objetivo de elaborar de diretrizes e gerenciar processos pedagógicos com foco em monitoramento e resultados. Essas ações indicam uma reforma educacional no Rio Grande do Norte voltada para uma gestão gerencialista, com ênfase no alcance de resultados (Silva e Silva, 2021), conforme destacado no documento oficial:

As ações propostas no Projeto RN Sustentável para a área da educação têm objetivos, metas e prazos bem definidos. Para atingi-los é necessária uma boa sistemática de acompanhamento, controle e avaliação, [...] objetivando registrar e informar a operacionalização e implementação do Projeto nas

escolas públicas, bem como apresentar os resultados da gestão e, principalmente, do desempenho dos alunos (Rio Grande do Norte, 2013, p. 38).

O prazo para cumprimento do RN Sustentável foi de 5 anos para a execução a partir da contratação, possuindo uma carência de 3 e podendo ser prorrogado por mais 2. E, por se tratar de um projeto de desenvolvimento estratégico de longo prazo, estabelecido através de um financiamento, assim, apesar de ter sido firmado no governo de Rosalba Ciarlini, é no próximo governo, o de Robinson Faria (PSD, 2015-2018) que as ações começam a ser efetivadas, porém agora com o nome “Governo Cidadão”.

Robinson Faria (PSD) era vice-governador de Rosalba e possuía à época uma carreira política de oito mandatos na Assembleia Legislativa como deputado estadual. No pleito de 2014, derrotou no segundo turno o político da oligarquia Alves com 54,42% dos votos válidos (G1 RN, 2014).

Logo no início do seu mandato, seu governo elabora um plano estratégico denominado GoveRNança Inovadora, também com caráter multissetorial. O projeto GoveRNança Inovadora foi responsável por elaborar um Mapa Estratégico do Rio Grande do Norte, estabelecendo um plano de longo prazo, com duração de 20 anos, com o objetivo de

“orientar a atuação do Estado para resultados que promovam o bem-estar de todos os cidadãos do nosso Rio Grande do Norte. Para cada objetivo do Mapa Estratégico foram definidos indicadores e metas, além de elaborada uma carteira prioritária de projetos visando sua implementação. Esses componentes da estratégia serão desdobrados gerando uma matriz de compromissos para cada secretaria e órgãos sob a forma de contratos de gestão que serão acompanhados periodicamente pelo governador numa sala de situação”. (Agora RN, 2016)

Evidenciada por Oliveira e Oliveira (2019, p. 2), “a participação de institutos em parcerias com os governos das esferas federal, estadual e municipal no desenvolvimento de projetos para a educação básica foi ampliada e se complexificou nos últimos anos”. E no RN, com o governo Robinson, não é diferente. Fica cada vez mais intensificada a celebração de parcerias público-privada na Secretaria de Educação.

É nesse cenário que surge o programa Pró-Médio integral, por meio da portaria nº 104/2017, que instituiu, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, a Equipe de Implantação do Programa de Educação em Tempo Integral, responsável pela implantação do Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual (Rio Grande do Norte, 2017).

A Equipe de Implantação possuía a responsabilidade de atender às unidades de

ensino da rede pública estadual que participam do Programa de Educação em Tempo Integral, atuando no desenvolvimento da concepção, planejamento e execução de iniciativas inovadoras relacionadas ao currículo e à gestão escolar (Rio Grande do Norte, 2017). A Portaria nº 104/2017-SEEC/GS também especificou quais unidades escolares serão transformadas em Escolas em Tempo Integral.

Apesar de, no documento, ser a Equipe de Implantação a responsável por desenvolver a proposta para o Programa de Educação em Tempo Integral, é o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) e suas instituições parceiras quem lideram esse processo. Através desse convênio, a rede estadual do RN adere ao modelo da proposta pedagógica Escola da Escolha, elaborado pelo referido instituto (Lima, 2023).

A dissertação de Maria Margarett da Silva (2020) buscou analisar as relações público-privadas no contexto educacional do RN na perspectiva de gestoras escolares e evidencia quais foram as organizações que estiveram junto ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e que ações foram desenvolvidas por eles. A esse respeito, ela cita o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande, o Instituto de Qualidade do Ensino (IQE) e o STEM Brasil, que se intitulam entidades sem fins lucrativos. No entanto, “é necessário enfatizar que, por vezes, obtêm benefícios (lucros) ao prestarem seus serviços. Em alguns casos, são financiadas pelo próprio Estado” (*ibidem*, p. 103) fornecendo isenção fiscal, crédito facilitado, destinação de recursos financeiros etc.

Após a eleição de 2018, o Rio Grande do Norte viu uma mudança no quadro político com a vitória de Fátima Bezerra, do Partido dos Trabalhadores, sendo reeleita em 2022 com a maior votação da história do estado (G1 RN, 2022). Apesar de ser de um partido de esquerda, Fátima Bezerra conta com o apoio das oligarquias Alves, incluindo Walter Alves (MDB) como vice-governador.

Durante seu governo, Fátima encerrou algumas parcerias público-privadas na SEEC/RN, cancelando contratos com a Fundação Lemann, a Fundação Telefônica Vivo, o ICE e o Instituto Unibanco. As parcerias com o Instituto Sonho Grande e Instituto Natura continuam até o momento da escrita dessa dissertação. Novas parcerias também surgiram, como a Fundação Itaú e a Fundação Getúlio Vargas, para consultoria técnica em Educação Profissional e Técnica (EPT).

Embora apresente algumas mudanças, o governo de Fátima Bezerra dá continuidade ao modelo do Projeto RN Sustentável, agora conhecido como Governo Cidadão, ao renovar o empréstimo com o Banco Mundial em 2021 (G1 RN, 2021) e

negociação da contratação de um novo empréstimo com o mesmo banco em fevereiro de 2024 (ASSECOM-RN, 2024).

E em meio às exigências advindas do “Novo Ensino Médio”, o qual condiciona as redes estaduais a (re)elaborarem seus documentos curriculares e colocá-los em prática a partir de 2022, o governo de Fátima Bezerra retoma⁵ as discussões para apreciação e homologação do que viria a ser o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar com o objetivo de:

[...] adequá-lo às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, à BNCC do Ensino Médio, aprovada pela Resolução CNE nº 4, de 17 de dezembro de 2018, à Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, à Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, bem como para ser feita uma reanálise das orientações pela gestão educacional vigente (Rio Grande Do Norte, 2021, p. 8).

Sua versão final foi aprovada por meio do Parecer CP/CEE-RN nº 02/2021, de 22 de dezembro de 2021, e autorizado pela Portaria – SEI nº 493/2021, publicada no Diário Oficial do Estado, em 24 de dezembro de 2021, que homologou o citado Parecer.

De acordo com Arianne Souza (2023) para a criação do referencial, foi impulsionada uma série de ações para contar com a efetiva participação da comunidade escolar. A Subcoordenadoria de Ensino Médio da SEEC-RN também promoveu seminários com os profissionais da educação, com apoio das DIRECs e do projeto Governo Cidadão. Como forma de análise e revisão, antes de sua publicação oficial, o currículo ainda passou por uma consulta pública disponibilizada via formulário no site da Secretaria de Educação.

Embora o referido documento não traga contribuições para o modelo de escola em tempo integral, a sua instituição guiou mudanças no programa de EMIT do estado, o então Pró-Médio Integral se torna Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral.

É também no início do primeiro governo de Fátima Bezerra que ganha força a pressão pela aprovação do projeto de lei, elaborado em 2020, o qual dispõe sobre a Política da Educação em Tempo Integral na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Norte. Desde a implementação das escolas de tempo integral, o RN ainda não havia formalizado a política, funcionando com base em portarias.

⁵ Em 2018 o governo Robinson Farias compactuou com a empresa Vanzolini a construção de uma primeira versão do currículo, e, apesar de ter sido concluído e encaminhado para análise do CEE/RN no final de 2018, não chegou a ser homologado.

A pauta foi levantada em diversos momentos especialmente pela categoria docente e pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do RN (SINTE/RN). Isso porque, somente com a lei aprovada eles teriam assegurados uma das estratégias do Plano Estadual de Educação (2015 – 2025), que dispõe a seguinte premissa:

Assegurar, nos planos de cargo, de carreira e de remuneração do magistério, estadual e municipais, o reordenamento da carga horária de trabalho dos profissionais e/ou a ampliação da jornada do professor em uma única escola, com regime de dedicação exclusiva para o exercício da docência, com tempo efetivo para desenvolver atividades de educação integral em tempo integral e com processo de formação continuada com foco na proposta pedagógica escolar. (Rio Grande do Norte, 2015)

Mas é somente em junho de 2024 que a Lei Nº 11.804 é aprovada na Assembleia Legislativa, e agora, de fato, o RN conta com uma política de Educação em Tempo Integral. Embora seja apresentada na minuta de apreciação do projeto de lei, que este possui importância em ser votado com o “sentido de reduzir a evasão e promover a aprendizagem contínua, demonstrando o comprometimento gradual e sistêmico do Estado com a melhoria dos índices educacionais” (Assembleia Legislativa, 2024), a tramitação e aprovação só ocorreu em razão da adesão do RN ao Programa Escola em Tempo Integral.

Dentre alguns critérios elencados na Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023, que detalha os termos e a forma da adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do "Programa Escola em Tempo Integral", é exigido que

Art. 6º No ato de pactuação das matrículas, os entes federativos comprometem-se a comprovar a aprovação de sua Política de Educação em Tempo Integral, concebida para ofertar a jornada em tempo integral na perspectiva da educação integral, alinhada à Base Nacional Comum Curricular e às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, junto ao seu respectivo Conselho de Educação. (Brasil, 2023)

A aprovação da Lei nº 11.804/2024 no entanto ocorre suprimindo o capítulo V do projeto de lei, que versava sobre a jornada de trabalho e remuneração dos professores, da avaliação educacional, das garantias de funcionamento e da dotação orçamentária.

Diante do histórico aqui delineado, compreendemos que a reforma da Educação Básica no Brasil e no Rio Grande do Norte nas últimas décadas, especialmente no Ensino Médio, reflete um modelo de gestão gerencialista baseado as concepções de eficiência e eficácia dos processos governamentais, abordagem influenciada por organismos internacionais através de acordos de empréstimo que orientam as ações implementadas. É nessa conjuntura que as primeiras escolas de EMTI do RN são implementadas e a

política se materializa a partir de dois programas: o Pró-Médio Integral e o Ensino Médio Potiguar Integral, os quais iremos examinar nos próximos tópicos.

2.3.2 O programa Pró-Médio Integral

Em janeiro de 2017, o governo Robinson Farias (PSD, 2015-2018), apresentou o Programa de Fortalecimento do Ensino Médio do Rio Grande do Norte, o Pró-médio Integral. Como objetivo, o Pro-Médio Integral pretendia:

Oferecer ao jovem uma jornada ampliada de estudos com uma proposta de organização e funcionamento em tempo único (integral) em escolas de Ensino Médio, com um modelo pedagógico centrado no protagonismo e no projeto de vida do estudante e com uma proposta de gestão escolar descentralizada (Rio Grande do Norte, 2017).

Com a pactuação do convênio com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e suas instituições parceiras, as escolas de ensino médio em tempo integral que estavam sendo implementadas, passariam a seguir o modelo da proposta pedagógica Escola da Escolha, elaborado pelo referido instituto.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é uma organização sem fins lucrativos criada, em 2003, por um grupo de empresários de Recife, no Estado de Pernambuco e tem como principais investidores empresas como Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú BBA, FIAT, Jeep e ESM.

Mapa de Atuação

Localização de escolas atendidas pelo ICE

-  Anos Iniciais Ensino Fundamental
-  Anos Finais Ensino Fundamental
-  Ensino Médio
-  Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

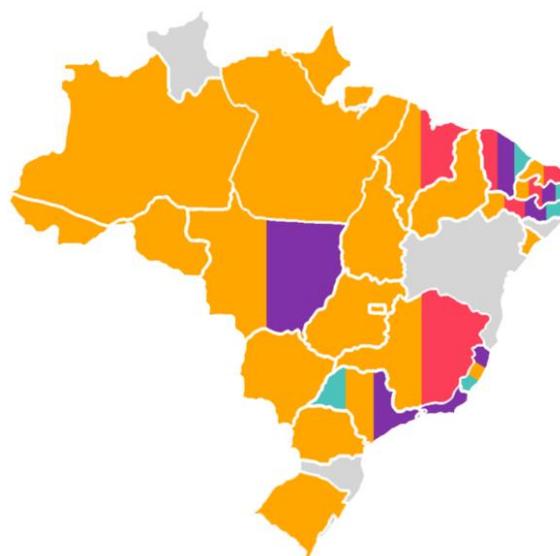


Figura 4 - Mapa de atuação com a localização das escolas atendidas pelo ICE. Fonte: Site do ICE, 2024,

No site do ICE encontramos um mapa com a localização das escolas atendidas

pelo Instituto, que vem construindo parcerias com diversas secretarias de educação brasileiras, sejam elas estaduais ou municipais. Até 2009 o ICE atuou em Pernambuco, implementando os modelos na rede estadual e em municípios como Recife e Bezerros. Em 2009 é lançada a parceria com o governo do Ceará, e nos anos seguintes para os diversos estados brasileiros, não apenas na etapa do Ensino Médio, como também para o Ensino Fundamental, anos finais e iniciais, como apresenta a figura 2.

A parceria público-privada com o RN oferecia

Apoio técnico e jurídico para o desenvolvimento de um conjunto de ações que auxiliam o Estado na implementação do Programa, objetivando a melhoria da oferta e da qualidade do ensino público de nível médio do Estado, assegurando a efetividade de suas ações no âmbito da rede pública, conjugado com ações comunitárias (Rio Grande Do Norte, 2017).

O ICE apresenta a Escola da Escolha, seu modelo pedagógico, como

“o modelo de educação integral [...] desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira. É um modelo de educação que oferece não apenas uma formação acadêmica de excelência, mas também amplia as referências sobre valores e ideais do estudante e o apoia no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo” (ICE, 2024).

O estudante, ou “jovem protagonista”, e seu Projeto de Vida são concebidos como o “coração da Escola da Escolha”, como revela a imagem de um dos seus cadernos de formação.



Figura 5 - “Concha” da centralidade do modelo da Escola da Escolha. Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)

O Projeto de Vida, um dos componentes curriculares do modelo, que posteriormente veio a ser agregado ao Novo Ensino Médio, é considerado como “solução central concebida pelo ICE para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências” (ICE, 2024).

Lavínia Queiroz (2022) analisou a disciplina Projeto de Vida, inserida na grade curricular do EM, buscando compreender os sentidos que dela reverberam. Em seus resultados ela depreende que a disciplina se revela como um instrumento discursivo que atua diretamente na subjetividade dos jovens, produzindo sujeitos para atender às demandas do capitalismo.

O modelo ainda apresenta três eixos fundamentais, quais sejam:

a) a formação acadêmica de excelência, que se dá através de “práticas eficazes de ensino e de processos verificáveis de aprendizagem que visam assegurar o pleno domínio do conteúdo a ser desenvolvido pelo aluno” (ICE, 2019, p. 45);

b) a formação para a vida, que objetiva “ampliar as referências do estudante aos valores formados ao longo de sua vida nos diversos meios com os quais interage e que contribuirão para uma sólida base em sua formação” (ICE, 2019, p. 45); e

c) a formação para o desenvolvimento das competências do século XXI, que “orienta a prática pedagógica na formação de competências nas dimensões sociais, emocionais e produtivas e prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo” (ICE, 2019, p. 45).

Além de apresentar um modelo pedagógico, o ICE apresenta também uma arquitetura curricular estruturada pela Base Nacional Curricular Comum articulada a uma Parte Diversificada.

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES					
			1ª	2ª	3ª	TOTAL DE HORAS-AULA	TOTAL DE HORAS	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	06	06	06	720	600	
		Educação Física	02	02	02	240	200	
		Língua Inglesa	02	02	02	240	200	
		Arte	01	01	01	120	100	
	MATEMÁTICA	Matemática	06	06	06	720	600	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	03	03	03	360	300	
		Física	03	03	03	360	300	
		Química	03	03	03	360	300	
	CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	02	02	02	240	200	
		História	02	02	02	240	200	
		Filosofia	01	01	01	120	100	
		Sociologia	01	01	01	120	100	
	SUBTOTAL			32	32	32	3.840	3.200
	ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS			—	—	—	—	—
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Espanhola		02	02	02	240	200
		Componentes Eletivos		02	02	02	240	200
Atividades Pré-Experimentais e Experimentais			02	02	02	240	200	
Estudo Orientado			03	03	03	360	300	
Preparação Pós-Médio			---	---	02	80	66:40	

	Avaliação Semanal	02	02	02	240	200
	Projeto de Vida	02	02	---	160	133:20
	SUBTOTAL	13	13	13	1.560	1.300
TOTAL		45	45	45	5.400	4.500
TOTAL ANUAL DE HORAS-AULA		1.800	1.800	1.800	---	---
TOTAL DE HORAS-AULA		---	---	---	5.400	---
TOTAL ANUAL DE HORAS		---	---	---	---	4.500

Figura 6 - Estrutura Curricular Ensino Médio em Tempo Integral da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte. Fonte: SEEC, RN, 2017

Segundo o ICE (2019), os componentes curriculares da Parte Diversificada (Eletivas, Práticas Experimentais, Estudo Orientado, Pós-Médio e Projeto de Vida) fazem parte da Metodologia de Êxito, as quais “valorizam o princípio do Protagonismo nas situações de aprendizagem por reconhecer” a potência da juventude (p. 62). A SEEC/RN acrescentou à parte diversificada a disciplina de Língua Espanhola, que não estava contemplada na matriz do ICE.

“Estudo orientado” e “avaliação semanal” são compreendidos como atividades didático-pedagógicas que visavam superar dificuldades de aprendizagem diagnosticadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. “Componentes eletivos” se trata de componentes elaborados pelos professores, de acordo com o contexto no qual os estudantes estavam inseridos e poderiam escolher, a partir dos seus projetos de vida. Com o componente “preparação para Pós-Médio”, os estudantes são orientados por seus professores para a vida pós conclusão do Ensino Médio, apenas os estudantes da 3ª série cursavam o componente. As “Atividades experimentais” possuem foco na área de Ciências da Natureza e na realização de experimentos nos laboratórios e campos de pesquisa. Por fim, “Projeto de Vida” era articulado a partir de um material elaborado pelo ICE, e possui como fim contribuir com os estudantes na elaboração de um plano para o futuro.

Associado a esta estrutura curricular, também foram inseridas práticas chamadas de “práticas exitosas”, como o estímulo ao protagonismo juvenil, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional, que, segundo Silva e Chagas (2022) não possui fundamentação teórica nem pedagógica consistentes, “estando mais próximos daquilo que Paulo Freire denominou de os slogans dos opressores” (p. 166).

Assim, não são produções estruturadas por práticas e conhecimentos científicos consolidados no campo acadêmico, são discursos de cunho mais motivacional que têm como interesse o amoldamento dos estudantes para a

assimilação de uma estrutura de pensamento que os tornem adaptáveis às demandas do capital flexível (*ibidem* p. 166)

A figura 4 foi extraída do documento veiculado às escolas, aos gestores e aos professores, com orientações básicas em relação ao funcionamento da escola em tempo integral.

<p>Horário de Funcionamento</p> <p>A Escola em Tempo Integral funciona em um único turno, a saber: das 7h30min às 17h.</p> <p>O horário de funcionamento do referido turno está assim distribuído:</p> <p>Início – 7h 30 às 12h com 5 aulas de 50 minutos e jornada escolar diária de 4h10min, com acréscimo de 20 minutos destinados ao intervalo.</p> <p>Término – 13h20min às 17h com 4 aulas de 50 minutos e jornada escolar diária de 3h20min, com acréscimo de 20 minutos destinados ao intervalo.</p> <p>Intervalo para o almoço – 1 hora e 20 minutos.</p>

Figura 7 – Horário de funcionamento das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da rede pública do Rio Grande do Norte. Fonte: SEEC/RN, 2017

O mesmo documento apresentava a concepção de escola alinhando-o a uma perspectiva de educação integral:

“A Escola em Tempo Integral é compreendida como aquela que tem como princípio a Educação Integral, constituída pelos componentes curriculares da base nacional comum curricular e pelas atividades didático-pedagógicas da parte diversificada que se integram de maneira dialógica” (SEEC/RN, 2017)

Todos os demais documentos orientadores, formações e até mesmo os instrumentos de implantação foram fornecidos pelo ICE. Para capacitar o corpo técnico dos órgãos da Secretaria de Educação, bem como as gestões escolares e docentes, foram organizadas formações sobre o modelo, com cadernos elaborados pelo Instituto.

A gestão, a coordenação e os professores das áreas foram treinados dentro da metodologia escolhida pelo ICE para que o modelo de escola da escolha obtivesse notas satisfatórias dentro dos ciclos de acompanhamento realizados em períodos pré-estabelecidos em conjunto com a equipe de implantação nomeada pela Secretaria Estadual de Educação (SEEC/RN) e as Diretorias Regionais de Educação (DIREC) (Costa, 2020, p. 32).

Segundo Moraes, Monteiro e Henrique (2020, p. 332) esse material “é um manual descritivo e deliberativo acerca dos fundamentos teórico-práticos da Escola da Escolha”. O conjunto de oito cadernos apresenta os pressupostos teóricos norteadores do modelo, bem como orientações pedagógicas e didáticas que serviram para conduzir a proposta do Ensino Médio em Tempo Integral no RN.

Silva (2020) destaca o caráter altamente gerencialista do modelo de Ensino Médio

em Tempo Integral implementado pelo RN, posto que as gestoras entrevistadas em sua pesquisa revelaram que “toda a comunidade escolar recebe instruções do órgão central e das organizações parceiras a respeito de como realizar o trabalho administrativo e pedagógico. Nesse contexto, não cabem questionamentos, basta seguir as orientações contidas nos cadernos e replicar o modelo” (p. 145).

O modelo de gestão implementado pelo ICE é baseado em resultados e desempenho, pressupostos alinhados com as orientações dos organismos internacionais, conforme ditames neoliberais. Isso justifica o constante estímulo ao protagonismo juvenil e à construção de um projeto de vida, conforme mencionado no §7º do art. 3º da Lei 13.415/2017, que diz: “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017).

Outra característica do modelo é o monitoramento bimestral das escolas de EMTI, chamados de Ciclos de Acompanhamento, contando com dois representantes do ICE, sendo um consultor de gestão e outro pedagógico, e com assessores pedagógicos da DIREC. São chamados a participar dos ciclos a equipe gestora, os estudantes líderes de turma, os coordenadores de área e os professores disponíveis no momento. Para a ocasião a equipe gestora realizava o preenchimento de um instrumental que era analisado pontualmente no ciclo sobre os aspectos pedagógicos e administrativos da escola, considerando as premissas protagonismo juvenil, formação continuada, gestão de excelência, corresponsabilidade e replicabilidade. Os instrumentais eram preenchidos considerando algumas metas a serem atingidas.

A parceria, que foi finalizada no final de 2019, deixou inúmeras marcas sobre como a política de educação em tempo integral seria reorganizada a partir dali. Mesmo assim, até a homologação do Referencial Curricular, em 2022, a SEEC/RN continuou utilizando os materiais e diretrizes da Escola da Escolha. Cabe destacar, que devido ao período de transição do Novo Ensino Médio, e, portanto, da nova estrutura curricular, as turmas de 3º ano do Ensino Médio no ano de 2023 foi a última a vivenciar a estrutura articulada à Escola da Escolha.

2.3.3 O Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral

Com a nova gestão da SEEC/RN sob o governo de Fátima Bezerra (PT), o Ensino

Médio passou a ter uma nova nomenclatura e práticas, substituindo o modelo da Escola da Escolha. O programa anteriormente chamado Pró-médio Integral foi renomeado para Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral. Essa nova nomenclatura, "Potiguar", é aplicada em todas as etapas de ensino da SEEC/RN, incluindo o documento curricular, que agora se chama Referencial Curricular Potiguar do RN.

A implementação do Ensino Médio Potiguar Integral se iniciou em 2022 e ao longo do ano diversas formações foram realizadas, a maioria de forma virtual a partir de plataformas como o *Youtube* e *Google Meet*. As formações presenciais contaram com a presença dos coordenadores e assessores pedagógicos das DIRECs, que deveriam realizar a replicação com os profissionais da rede.

Somente com o desenho do Ensino Médio Potiguar é que a equipe de implantação instituída por Portaria Estadual para coordenar o EMTI no Estado do RN deu continuidade ao trabalho formativo, elaborando materiais e diretrizes próprios, bem como realizando momentos formativos sem contar com apoio técnico de instituições privadas.

A arquitetura curricular passou a se organizar a partir de dois eixos: a Formação Geral Básica (FGB), contando com os componentes da Base Nacional Comum Curricular, e os Itinerários Formativos (IFs), contando com unidades curriculares fixas (Projeto de Vida e eletivas), trilhas de aprofundamento, atividades integradoras (orientação acadêmica, práticas experimentais e eletivas orientadas) e oficinas formativas.

O Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral possui um formato progressivo com relação à distribuição de carga-horária dos IFs Propedêuticos, iniciando com uma carga-horária menor na 1ª série e maior nas séries subsequentes. Inversamente, é concentrada maior carga horária da FGB na 1ª série e menor nas seguintes. Segundo a SEEC, “tal arranjo favorece a formação do conjunto de competências e habilidades essenciais a serem aprofundadas e ampliadas nos IFs de forma gradativa” (2023).

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES			TOTAL DE HORAS-AULA	TOTAL DE HORAS	
			1ª	2ª	3ª			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	03	02	02	280	233:20	
		LÍNGUA INGLESA	02	01	01	160	133:20	
		LÍNGUA ESPANHOLA	01	01	01	120	100	
		ARTE	01	01	01	120	100	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	02	01	01	160	133:20	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	03	02	02	280	233:20	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	02	01	01	160	133:20	
		FÍSICA	02	01	01	160	133:20	
		QUÍMICA	02	01	01	160	133:20	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	GEOGRAFIA	02	01	01	160	133:20	
		HISTÓRIA	02	01	01	160	133:20	
		FILOSOFIA	01	01	01	120	100	
		SOCIOLOGIA	01	01	01	120	100	
	SUBTOTAL SEMANAL DE HORAS-AULA			24	15	15	-	-
	SUBTOTAL ANUAL DE HORAS-AULA			960	600	600	2.160	-
	SUBTOTAL DE HORAS							1.800

ITINERÁRIOS FORMATIVOS	UNIDADES CURRICULARES	SÉRIES			TOTAL DE HORAS-AULA	TOTAL DE HORAS
		1ª	2ª	3ª		
UNIDADES CURRICULARES FIXAS	PROJETO DE VIDA	02	02	02	240	200
	ELETIVA 1	02	02	02	240	200
	ELETIVA 2	02	-	-	80	66:40
	ELETIVA 3	02	-	-	80	66:40
	ELETIVA 4	02	-	-	80	66:40
TRILHAS DE APROFUNDAMENTO 1	UNIDADE CURRICULAR 1	-	02	02	160	133:20
	UNIDADE CURRICULAR 2	-	02	02	160	133:20
	UNIDADE CURRICULAR 3	-	02	02	160	133:20
	UNIDADE CURRICULAR 4	-	02	02	160	133:20
	UNIDADE CURRICULAR 5	-	02	02	160	133:20
TRILHAS DE APROFUNDAMENTO 2	UNIDADE CURRICULAR 1	-	02	02	160	133:20
	UNIDADE CURRICULAR 2	-	02	02	160	133:20
	UNIDADE CURRICULAR 3	-	02	02	160	133:20
	UNIDADE CURRICULAR 4	-	02	02	160	133:20
	UNIDADE CURRICULAR 5	-	02	02	160	133:20
ATIVIDADES INTEGRADORAS	ORIENTAÇÃO ACADÊMICA	03	02	02	280	233:20
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	02	02	02	240	200
	ELETIVAS ORIENTADAS 1	02	-	-	80	66:40

SUBCOORDENADORIA DE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR							
		ELETIVAS ORIENTADAS 2	02	-	-	80	66:40
OFICINAS FORMATIVAS		MEIO AMBIENTE E CIDADANIA	2	2	2	240	200
		ESPORTE E LAZER					
		CULTURA E ARTE					
		TECNOLOGIA E INOVAÇÃO					
SUBTOTAL SEMANAL DE HORAS-AULA			21	30	30	-	-
SUBTOTAL ANUAL DE HORAS-AULA			840	1.200	1.200	3.240	-
SUBTOTAL DE HORAS							2.700
TOTAL SEMANAL DE HORAS-AULA			45	45	45	-	-
TOTAL ANUAL DE HORAS-AULA			1.800	1.800	1.800	-	-
TOTAL DE HORAS-AULA DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR EM TEMPO INTEGRAL						5.400	-
TOTAL DE HORAS DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR EM TEMPO INTEGRAL							4.500

Figura 8 - Estrutura Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral. Fonte: SEEC-RN (2022)

A Resolução Nº 03 de 21 de novembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, em seu Art. 6º, inciso III, define os Itinerários Formativos como:

cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018).

Segundo a Resolução, os Itinerários Formativos devem ser organizados considerando as seguintes áreas do conhecimento e temáticas específicas: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

Assim, o Ensino Médio Potiguar Integral incluiu em sua estrutura curricular, como parte dos Itinerário Formativos, as trilhas de aprofundamento, compostas por um conjunto de unidades curriculares das áreas de conhecimento, a fim de aprofundar as aprendizagens, competências e habilidades da Formação Geral Básica, e devem ser escolhidas pelos estudantes na 2ª e 3ª séries (SEEC, 2023a).

A elaboração das trilhas foi articulada pela equipe curricular da Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM), por meio da organização de oficinas formativas envolvendo gestores, coordenadores e assessores pedagógicos das 16 DIRECs, além de gestores,

coordenadores e professores de escolas de ensino médio. As oficinas foram realizadas em duas etapas: a primeira para construir trilhas de áreas exclusivas e a segunda para trilhas de áreas integradas, abrangendo todo o Rio Grande do Norte. Divididas por polos, as oficinas contaram com cerca de 1.100 participantes, de onde surgiram várias propostas, das quais 33 foram selecionadas para implementação. As demais serão revisadas e disponibilizadas após reestruturação em futuras formações (SEEC, 2023a).

Na organização curricular das Trilhas de Aprofundamento foi priorizada uma proposta que considera a realidade vivenciada pelos estudantes a partir de um processo de ensino-aprendizagem problematizador que articula as demandas dos diversos setores da sociedade em âmbito local, regional e global (SEEC, 2023a). Nesse sentido, cada trilha é composta por: título, tema contemporâneo transversal, problemática, objetivos geral e específicos e 06 (seis) unidades curriculares, com carga horária de 02 aulas semanais, podendo envolver uma ou duas áreas de conhecimento.

As trilhas de aprofundamento são resultado da flexibilidade curricular, a qual

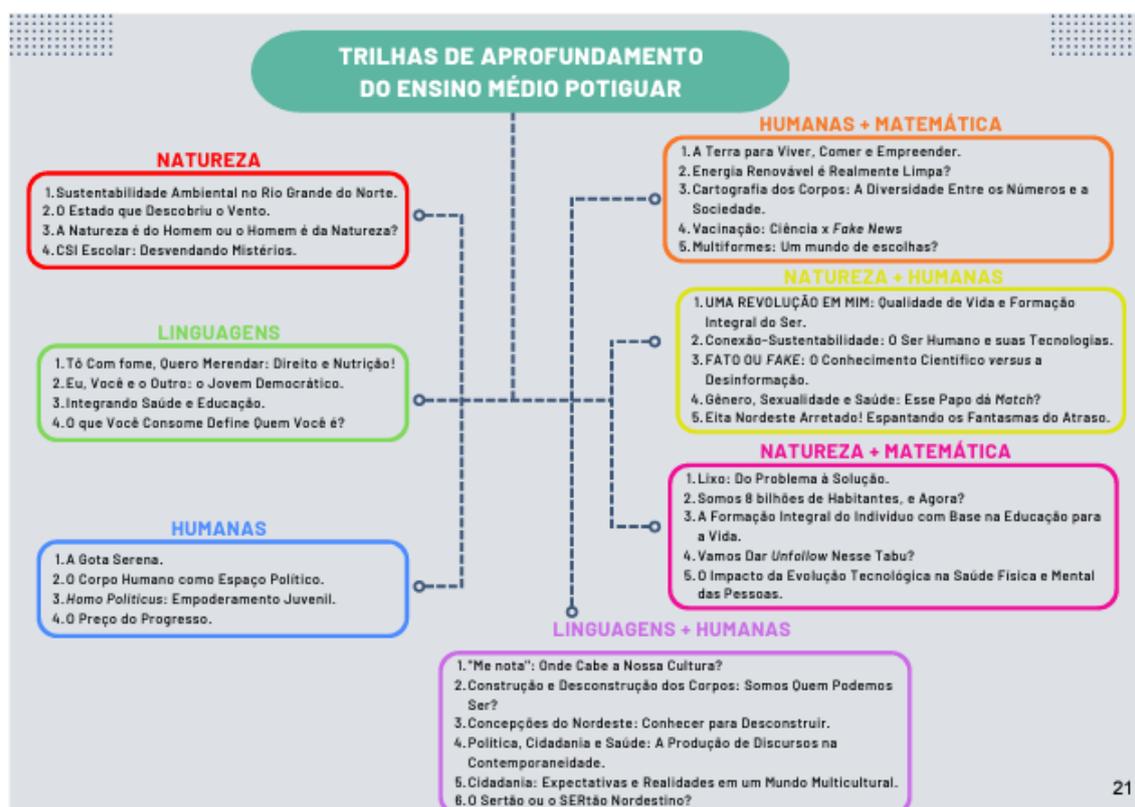


Figura 9 - Trilhas de aprofundamento do Ensino Médio Potiguar. Fonte: SEEC/RN, 2023a.

promete a possibilidade de escolha para que o estudante se aprofunde em uma área de seu interesse. Na prática parte dos estudantes podem continuar com pouco poder de escolha, já que nas escolas de tempo integral onde se tenha apenas 1 turma de segunda série, por

exemplo, somente serão ofertadas duas opções de trilha de aprofundamento.

Fávero, Centenaro e Santos (2023) apontam que o discurso da liberdade de escolha e da flexibilização se tornam falaciosos acrescentando mais dois fatores: a falta de recursos humanos suficientes para execução das trilhas e a exigência de trabalho interdisciplinar dos professores é incompatível com as condições de trabalho.

Os IFs do Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral ainda contemplam uma novidade em relação ao currículo anterior: as oficinas formativas.

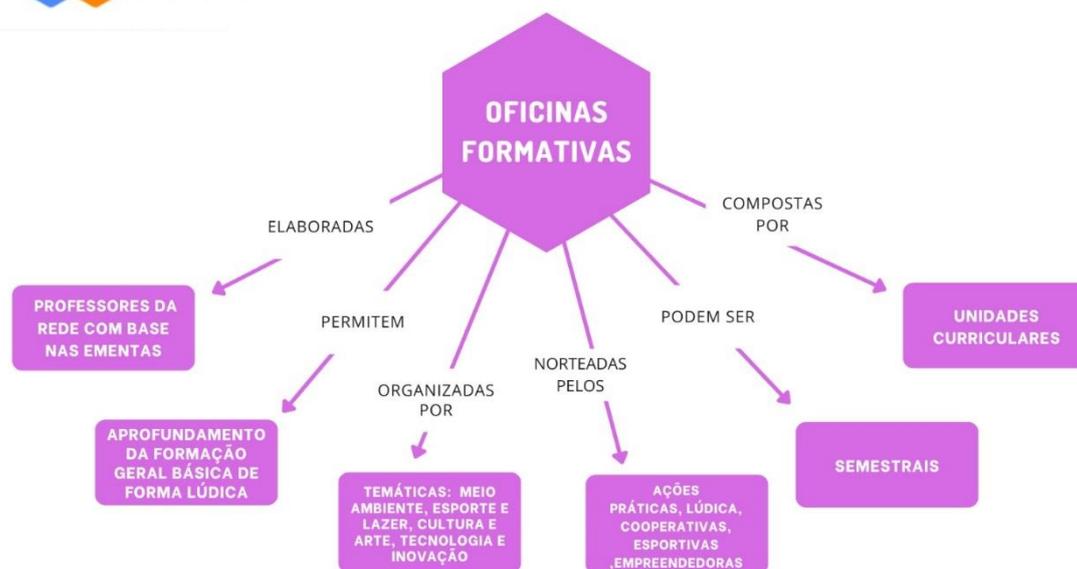


Figura 10 - Estrutura das oficinas formativas do Ensino Médio em Tempo Integral da rede pública do estado do Rio Grande do Norte. Fonte: SEEC/RN, 2023.

As Oficinas Formativas constituem projetos semestrais que contemplam ações práticas voltadas às temáticas de Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Cultura e Arte, Tecnologia e Inovação. São unidades curriculares obrigatórias e de livre escolha das temáticas para os estudantes, ofertadas a depender das condições da unidade escolar.

Diferentemente das Trilhas de Aprofundamento, que tiveram uma elaboração orientada e em conjunto, as Oficinas Formativas são elaboradas pelos próprios professores a partir das quatro temáticas apresentadas no parágrafo anterior.

Há também a criação das Eletivas Orientadas, contemplando apenas a 1ª série, e possui como objetivo a recomposição das aprendizagens desses estudantes. A Eletiva Orientada 1 deve contemplar as áreas de Linguagens ou Ciências Humanas, já a Eletiva Orientada 2 deve contemplar as áreas de Matemática ou Ciências da Natureza.

Segundo o documento orientador, “a escolha das áreas prioritizadas nas Eletivas



Figura 11 - Estrutura das Eletivas Orientadas do Ensino Médio em Tempo Integral da rede pública do estado do Rio Grande do Norte. Fonte: SEEC/RN, 2023b.

Orientadas deve se basear nas evidências elencadas pela escola, com base nos seus resultados da avaliação diagnóstica de rede e/ou de sala de aula” (SEEC, 2023b). O trabalho com as Eletivas Orientadas é realizado por intermédio das sequências didáticas, que são atividades organizadas de maneira sistemática seguindo um instrumento de elaboração da sequência didática.

Alguns outros componentes da Escola da Escolha foram articulados na arquitetura curricular do Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral, como Projeto de Vida (que agora segue até a 3ª série), Eletiva, Práticas Experimentais e Orientação acadêmica (antes, Estudo Orientado).

A perspectiva apresentada para o componente Projeto de Vida não nos oferece muitas possibilidades de análise, na tentativa de enxergar alguma mudança em relação à abordagem empregada pelo ICE. No site criado para compartilhar dados, materiais e

informações sobre o Ensino Médio Potiguar, encontramos a informação que o componente Projeto de Vida

“promove a reflexão nas dimensões pessoal, cidadã e profissional em articulação com as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares da Formação Geral Básica, apoiando o estudante na escolha do percurso formativo e, sobretudo, das Trilhas de Aprofundamento ofertadas, contribuindo para que os estudantes reconheçam suas competências, habilidades, saberes, desejos e a relação deles com suas aspirações e com o meio social” (SEEC, 2023b)

A organização do tempo e funcionamento do Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral continua da mesma forma:

Horário de funcionamento:
INTEGRAL: das 7h30min às 17h – segunda-feira a sexta-feira.
O horário de funcionamento do referido turno está assim distribuído:

- Início – 7h30min às 12h com 5 aulas de 50min e jornada escolar diária de 4h10min, com acréscimo de 20min destinados ao intervalo.
- Término – 13h20min às 17h com 4 aulas de 50 min e jornada escolar diária de 3h20min, com acréscimo de 20 min destinados ao intervalo.
- Intervalo para o almoço – 1h20min.

A carga horária disponível para o estudante é das 7h30min às 17h, em um total de 9h30min de permanência na escola.

Figura 12 - Horário de funcionamento da escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede pública do estado do Rio Grande do Norte. Fonte: SEEC/RN, 2022.

Quando falamos do tempo nas escolas em tempo integral, diversas experiências e pesquisas apontam um relativo consenso de que o tempo ampliado na jornada diária deve significar avanços em direção à educação integral que vise à multidimensionalidade do sujeito, à vivência de experiências culturais, artísticas, desportivas no espaço escolar ou mesmo às mudanças curriculares, (Cavaliere, 2007; Coelho, 2009; Moll, 2012; Maurício, 2014). Assim, “a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar” (Cavaliere, 2007, p. 1021)

Embora o Referencial Curricular do Ensino Médio não traga contribuições para o modelo de escola em tempo integral, ele apresenta a perspectiva de educação que deve ser atendida, quando objetiva

Estabelecer as bases conceituais e diretrizes norteadoras para os currículos das unidades escolares de Ensino Médio da rede pública do estado do Rio Grande

do Norte, assegurando a reflexão sobre os princípios da **educação integral**, inclusiva e democrática no Projeto Político Pedagógico e Curricular de cada unidade de ensino (Rio Grande Do Norte, 2021, p. 10, grifo nosso).

O documento orientador para a Eletiva Orientada também apresenta uma perspectiva de formação integral ao afirmar

Desse modo, a introdução da Unidade Curricular Eletiva Orientada no currículo do Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral ocorre em uma perspectiva de fomentar a formação integral do estudante, oportunizando o fortalecimento de habilidades essenciais à trajetória escolar e cidadã e promovendo a equidade e conseguinte redução das desigualdades sociais. (SEEC, 2023b)

Em outros documentos que norteiam o Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral não foram localizadas assertivas que nos fizessem compreender essa perspectiva integral, embora o Programa ainda esteja se estabelecendo, e as diretrizes e materiais de suporte estão sendo construídos para serem colocados em prática.

A discussão do contexto que influenciou a adoção e a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no Rio Grande do Norte, bem como o delineamento dos seus principais programas, o Pró-Médio Integral e o Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral, nos faz refletir que o estado do RN tem conduzido de forma lenta o fortalecimento da política de tempo integral.

CAPÍTULO 3. O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo serão apresentadas os procedimentos e técnicas empregadas para a investigação do objetivo geral proposto nesta dissertação, que consiste em Compreender como a escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Rio Grande do Norte mobiliza os/as estudantes em sua relação com o saber.

3.1. A abordagem da pesquisa

As abordagens qualitativa e quantitativa na pesquisa em educação subscrevem diferentes paradigmas, diferentes visões de mundo, que levam a diferentes maneiras de ver os fenômenos educacionais, de selecionar objetos e eventos para estudar esses fenômenos, de formular questões, de fazer registros, de transformar registros em dados. Naturalmente isso leva a diferentes asserções de conhecimento sobre as quais são feitos diferentes tipos de asserções de valor.

O pesquisador quantitativo faz uso de instrumentos de medida (e.g., testes, questionários), seleciona amostras, aplica tratamentos, procura correlações, faz inferências, usa testes estatísticos, busca validade interna e externa. [...] O pesquisador qualitativo também transforma dados e eventualmente faz uso de sumários, classificações e tabelas, mas a estatística que usa é predominantemente descritiva. Ele não está preocupado em fazer inferências estatísticas, seu enfoque é descritivo e interpretativo ao invés de explanatório ou preditivo. Interpretação dos dados é o aspecto crucial do domínio metodológico da pesquisa qualitativa. Interpretação do ponto de vista de significados. Significados do pesquisador e significados dos sujeitos. (Moreira, 2003, p. 24)

Como compreendemos e defendemos o uso de uma metodologia que coloque a pesquisa em diálogo com os envolvidos, o que implica em aproximação, convivência e conversa, e tendo como objeto de pesquisa estudantes que trazem consigo histórias de vida, desejos, anseios e motivações é que foi elencada a abordagem qualitativa para tentar responder ao objetivo geral desse trabalho, que enseja compreender como a escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Rio Grande do Norte mobiliza os/as estudantes em sua relação com o saber.

A pesquisa qualitativa se inicia na prática, com a busca de teorias e metodologias que melhor se adequassem ao processo investigativo. Nesse caso, há um objeto de estudo e uma problemática a ser respondida. Segundo Godoy:

Considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. (Godoy, 1995, p.23)

Essa pesquisa então contou com dois momentos fundamentais para coleta de dados: o primeiro foi a revisão de literatura e análise documental, e o segundo a coleta de dados com os estudantes participantes da pesquisa, através do desenvolvimento do balanço de saber e da realização das rodas de conversa. Utilizando essas ferramentas foram encontradas respostas para a inquietação que está presente no estudo aqui realizado e que estão sendo detalhados nos tópicos subsequentes.

3.2. Os sujeitos e o *locus* da pesquisa

Para selecionar o campo da pesquisa, fizemos o contato com as 3 escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual no município de Currais Novos (RN), a fim de analisar a receptividade e viabilidade em desenvolver a pesquisa em cada uma delas.

Currais Novos é o segundo maior município do Seridó potiguar, mas foi o primeiro da mesorregião a receber uma EMTI em 2017 mediante a implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Nos anos seguintes, o município recebeu mais duas escolas, uma exclusivamente integral (implementada em 2019) e outra mista (escola que funciona turmas de ensino regular e turmas em tempo integral, sendo a primeira turma em tempo integral implementada em 2020). A escolha deste município para compor esta pesquisa se dá por tais características, sendo um importante *locus* para garantir uma diversidade na coleta de dados e, com isso, proporcionar uma reunião de múltiplas realidades, possibilitando a apreensão de semelhanças e divergências da realidade analisada.

Para referenciar as escolas sem identificá-las, vamos chamá-las de escolas 01, 02 e 03, respectivamente aos anos de implantação do tempo integral.

Como nosso objetivo geral visa em compreender como a escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Rio Grande do Norte mobiliza os/as estudantes em sua relação com o saber, faz-se necessário pensar numa representação dos sujeitos da pesquisa. Como critérios de inclusão, definimos que os participantes deveriam atender a estas características: estar no 3º ano do Ensino Médio de escola em tempo integral; estar estudando em uma escola do modelo ao menos dois anos; e a escola a qual estuda estar aderida ao programa há, pelo menos, três anos.

O diálogo com os estudantes da 3ª série e a realização de uma pesquisa *com* estes, se mostra pertinente ao ilustrar aos estudantes da escola média as possibilidades e

condições de articular o que aprendem nesta etapa de escolarização com a construção de possíveis táticas e estratégias para viabilizar seus planos de futuro, suscitando uma reflexão em torno do lugar e significados da escola na vida das jovens, em seus sonhos e expectativas, e, de modo especial, em seus respectivos projetos de vida.

Consideramos também que os estudantes do último ano do ensino médio têm uma perspectiva única e privilegiada sobre a sua experiência educacional. Eles vivenciaram todo o percurso do ensino médio e podem contribuir com valiosos posicionamentos sobre as dinâmicas, desafios e oportunidades presentes nessa etapa da educação básica.

O primeiro contato com as escolas ocorreu através do contato com a 9ª Diretoria Regional de Educação e Cultura do RN⁶, nos apresentando, informando o objetivo da pesquisa e buscando informações relativas às escolas, seus diretores e aos procedimentos necessários para desenvolver a pesquisa. Fomos informadas que poderíamos ir diretamente às escolas para tal.

No dia 11 de agosto de 2023 nos dirigimos às três escolas nos reportando diretamente aos seus respectivos diretores. O processo de apresentação foi o mesmo nas três instituições de ensino: apresentação das pesquisadoras, dos objetivos da pesquisa e da solicitação de autorização para realizar pesquisa com os estudantes da escola, obtendo ao final do encontro a autorização assinada.

O próximo contato, ocorrido 15 dias depois, veio a ser uma apresentação da pesquisa e das pesquisadoras aos estudantes, sujeitos da pesquisa, e um diálogo mais aprofundado com a gestão sobre a realidade da escola. Antes de chegar até as escolas, realizamos um contato prévio com a direção, a fim de encontrar qual o melhor horário e data para a visita, de forma a não atrapalhar o andamento da rotina escolar. É necessário destacar que a escola 01 não respondeu à nossa solicitação de visita, mesmo com a autorização concedida pelo diretor anteriormente.

⁶ Em sua composição, a Secretaria de Educação do Estado (SEEC) é constituída por Coordenações, Subcoordenadorias e 16 Diretorias Regionais de Educação. As DIRECs foram definidas como estrutura intermediária da SEEC, respondendo aos princípios da descentralização da gestão para uma articulação consistente entre as escolas e o órgão central. A 9ª DIREC compreende 12 municípios: Acari, Carnaúba dos Dantas, Cerro Corá, Cruzeta, Currais Novos, Equador, Florânia, Lagoa Nova, Parelhas, Santana do Seridó, São Vicente e Tenente Laurentino Cruz, totalizando 36 escolas circunscricionadas.

Primeiramente fomos até a escola 02. Dialogamos com a gestão sobre a organização da escola e sobre a realidade dos estudantes. Nos foi revelado que a escola tem enfrentado um desafio quanto ao número de estudantes matriculados, pois, segundo a coordenadora pedagógica, “*a gente inicia o ano bem, mas vamos perdendo alunos para escolas que possuem estrutura melhor que a nossa*”. O quadro abaixo mostra o relatório de estudantes da escola 02 no segundo semestre de 2023:

Ano: 2023		
Período: 2		
Modalidade	Ano/Série	Total de Estudantes
ENSINO MÉDIO POTIGUAR EM TEMPO INTEGRAL		
REGULAR	1ª SÉRIE	120
REGULAR	2ª SÉRIE	69
Total da Etapa de Ensino:		189
ENSINO MÉDIO INTEGRAL		
REGULAR	3ª SÉRIE	35
Total da Etapa de Ensino:		35
Total da Escola:		224

Figura 13 - Relatório de Estudantes da Escola 02. Fonte: SigEduc.

No segundo semestre de 2023, a escola 02 se encontrava com 224 alunos matriculados, sendo 4 turmas da primeira série e 2 turmas da segunda série no Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral e 1 turma da terceira série com 35 estudantes no Ensino Médio Integral, totalizando 7 turmas.

Entramos na turma da terceira série para apresentar e dialogar com os estudantes sobre a pesquisa. Eles ficaram curiosos para entender o que era um mestrado, como a pesquisa poderia contribuir para a escola (e para eles também) e como seria a participação deles. Esse foi um grande momento, visto que o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, principalmente quando são jovens estudantes do ensino médio, dá o tom da pesquisa e pode impactar significativamente a qualidade e a quantidade dos dados coletados. Nesse encontro também solicitamos que assinassem o termo de consentimento (para os menores de idade, orientamos que eles solicitassem também a permissão de seus pais, recolhendo então no próximo encontro os termos). Após a apresentação e diálogo, 31 estudantes da terceira série demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Seguimos para a escola 03, onde encontramos um cenário bem diverso. Havia, no segundo semestre de 2023, 171 alunos matriculados, organizados da seguinte forma:

Ano: 2023		
Período: 2		
Modalidade	Ano/Série	Total de Estudantes
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS		
REGULAR	9º Ano	7
Total da Etapa de Ensino:		7
ENSINO MÉDIO POTIGUAR EM TEMPO INTEGRAL		
REGULAR	1ª SÉRIE	9
Total da Etapa de Ensino:		9
ENSINO MÉDIO POTIGUAR		
REGULAR	1ª SÉRIE	78
REGULAR	2ª SÉRIE	34
Total da Etapa de Ensino:		112
ENSINO MÉDIO		
REGULAR	3ª Série	13
Total da Etapa de Ensino:		13
NOVO ENSINO MÉDIO		
REGULAR	3ª SÉRIE	30
Total da Etapa de Ensino:		30
Total da Escola:		171

Figura 14 - Relatório de Estudantes da Escola 03. Fonte: SigEduc

Como revela o relatório, havia uma turma de nono ano do ensino fundamental (anos finais) no período matutino. No período vespertino havia duas turmas de primeira série e uma turma de segunda série, ambas funcionando sob o programa Ensino Médio Potiguar. Ainda no turno vespertino, havia uma turma de terceira série do Novo Ensino Médio. No período noturno havia uma turma de primeira série e uma turma de segunda série, ambas funcionando sob o programa Ensino Médio Potiguar, e uma turma de terceira série com Ensino Médio Regular. Para totalizar 9 turmas, havia uma turma da primeira série no Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral.

Como apontado anteriormente, nesta escola o tempo integral foi implementado a partir de turmas. Em 2020 houve a oferta de uma turma da primeira série com funcionamento em tempo integral, e, era esperado que, nos anos seguintes houvesse uma progressiva extensão das demais turmas, tendo em 2021 uma turma de primeira série e uma turma de segunda série, em 2022, uma turma de primeira série, uma turma de segunda série e uma turma de terceira série.

Entretanto, no ano de 2023 a continuidade das turmas em tempo integral foi quebrada, havendo a matrícula de apenas 12 estudantes na primeira série, as demais séries não houve matrículas suficientes para abrir turma.

Em conversa com a gestão, a diretora explicou que tem sido difícil manter essa única turma: “[...] a nossa clientela não aceita estudar o dia todo. Pronto, quem é integral tem dia que vem de manhã, tem dia que vem à tarde. E quando vem de manhã, chega atrasado, a gente precisa ficar pegando no pé, conversando com a mãe, que a aula é de manhã e de tarde”.

Mesmo apresentando uma realidade diferente da esperada, realizamos a apresentação aos estudantes da primeira série do Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral presentes, que nesse dia eram apenas 6. A princípio eles demonstraram muita timidez em dialogar conosco, mas que foi sendo desfeita ao longo do encontro. Terminamos a apresentação e perguntamos quem gostaria de participar da pesquisa, e apenas um estudante ficou motivado.

Assim, coube a partir desses primeiros encontros reavaliar nossas expectativas quanto aos sujeitos e *lócus* da pesquisa. Verificamos, então, os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa, fazendo-nos optar por selecionar apenas a escola 02 para realização da coleta de dados, já que era a única que apresentava condições, abertura e público-alvo alinhados aos objetivos da pesquisa.

3.3. Os instrumentos de coleta dos dados

Para coleta dos dados utilizamos duas ferramentas: o balanço de saber e a roda de conversa.

Em relação a primeira ferramenta, o balanço de saber, Bernard Charlot a utilizou em uma pesquisa sobre a relação com o saber e os alunos de liceus profissionais “de subúrbio”, apresentada no livro *A Relação Com o Saber nos Meios Populares: uma investigação nos Liceus Profissionais de Subúrbio*, o qual vem apresentar a questão da relação com o saber e o insucesso escolar das crianças dos meios populares. Charlot (2009, p. 18) exemplifica o que é o balanço de saber, no pensamento a seguir:

O balanço de saber é um instrumento inventado aquando da investigação sobre os colegas. Os alunos escrevem um texto a partir da premissa seguinte: “Desde que nasci aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola e noutros sítios... O quê? Com quem? Em tudo isto, o que é que é mais importante para mim? E agora, de que é que estou à espera?” Este balanço é anônimo, o aluno só é convidado a precisar se é rapaz ou rapariga. Dependendo dos casos, a premissa foi dada pelo professor da turma ou por um membro da equipa de investigação. O tempo de redacção (que não foi fixado a priori) varia segundo os alunos; não excede uma hora.

O instrumento balanço de saber permite dar liberdade de expressão ao estudante. Ao não serem abordados por um questionário tradicional, com perguntas diretas e fechadas, eles podem registrar seus depoimentos sobre suas vivências, sob suas perspectivas. Assim, o balanço de saber não visa retratar uma realidade em si, mas nos apresentar o que os estudantes sentem a respeito de sua vivência na escola, sobre sua relação com o aprender.

Sobre as respostas dos sujeitos, Charlot chama a atenção para o fato de que podem ser não o que de fato pensam, mas o que consideram que devem registrar. A respeito disso, colocou Charlot (2009, p. 19)

Os balanços de saber não nos indicam o que o aluno aprendeu (objectivamente) (sic) , mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada. Por um lado, isto significa que nós apreendemos não aquilo que o aluno aprendeu (o que seria, aliás, impossível), mas o que, para ele, apresenta de forma suficiente a importância, o sentido, o valor para que ele o evoque no seu relato;

De maneira pragmática, apresento o percurso metodológico para aplicar o Balanço de Saber. Algumas considerações foram levadas em conta quanto ao procedimento de aplicação do Balanço, conforme definido por Charlot (2009, p.18-20):

- a) O Balanço precisa ser anônimo, bastando informar o sexo (se masculino ou feminino) do sujeito;
- b) O tempo de redação varia segundo os alunos;
- c) A premissa ou texto inicial vai depender do objetivo de cada pesquisador, mas sempre mantendo a mesma estrutura.

Assim, para buscar responder à questão problema desta dissertação, utilizamos a seguinte premissa:

Você conheceu um(a) amigo(a) que mora em outro estado e estão conversando sobre suas respectivas vidas. É seu último ano do Ensino Médio e você está se sentindo nostálgico(a) com tudo que vivenciou. Como você descreveria para ele: o que aprendeu nessa etapa? Quem foram as pessoas mais importantes desse processo? O que foi mais marcante para você? Faltou aprender algo? O que foi mais difícil? Era o que você esperava? Quais são os seus planos daqui para os próximos 10 anos?

Na ficha do balanço de saber havia um espaço com 23 linhas para a resposta. Do outro lado da folha ainda foi possível coletar dados como idade, sexo, identidade de

gênero, cor/raça, renda familiar e se o estudante possuía filhos. O texto foi redigido por 31 estudantes sob a orientação da premissa, e, a partir desses escritos, poderemos compreender mais sobre a relação com o saber que eles estabelecem.

O encontro para realização do balanço de saber se deu no momento da aula de língua portuguesa. Ao pedir permissão da professora, explicamos para ela os objetivos da pesquisa e o que estaríamos realizando ali. Permissão concedida, a professora proferiu uma fala sobre o quão importante achou a pesquisa em razão desta ser uma pesquisa que se propõe a ouvi-los.

Com a turma atenta, explicamos novamente o propósito dessa pesquisa e como eles poderiam contribuir, em seguida explicamos o que era o balanço de saber, distribuímos para cada estudante que manifestou desejo em participar e iniciamos a leitura.

A aplicação dos balanços foi realizada em aproximadamente 40 minutos. Todos os estudantes responderam de forma simultânea e estivemos por perto o tempo todo, tirando dúvidas quando estas surgiam ou indo nas carteiras verificar se precisavam de ajuda.

Já para a roda de conversa, contamos com a participação de 15 estudantes, os quais se candidataram de forma voluntária a participar deste segundo momento de coleta de dados.

Lisbôa (2020) apresenta que a roda de conversa, embora recente como método de pesquisa, tem sido usada por professores em sala de aula, inspirados na concepção freiriana de ensino libertador, promovendo a aprendizagem mútua entre professor e aluno. Inicialmente presente nas salas de aula do ensino infantil e fundamental, essa prática tem ganhado espaço em momentos acadêmicos de reflexão e se expandido como uma técnica de geração de dados em pesquisas científicas.

Enquanto características metodológicas das rodas, sobressaem-se sua potencialidade agregadora e a garantia de participação democrática dos integrantes por, pelo menos, dois motivos básicos: a não hierarquização dos participantes, já que a fala é franqueada a todos e a necessidade imperativa de que todos participem, de forma que isso fique claro e evidente. O formato em círculo também induz à compreensão da importância da passagem de fala ao outro, ainda que não seja na ordem na disposição dos corpos, mas também pelo simples desejo de falar porque, por exemplo, se sentiu motivado por algum ponto mencionado anteriormente. (Lisbôa, 2020, p. 169)

Concordamos com Moura e Lima (2014) quando elas discorrem que as rodas de conversa promovem a ressonância coletiva, além da construção e reconstrução de conceitos e argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo.

Ao adotar e conduzir esse instrumento, devemos considerar que o diálogo reflete o pensar e o falar de indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, resultando em diálogos que não seguem uma mesma lógica.

Então, para guiar a roda de conversa, utilizamos um roteiro semiestruturado, “um roteiro de questões-guia que dão cobertura ao interesse de pesquisa”, segundo Duarte (p. 64, 2005).

[...] O roteiro exige poucas questões, mas suficientemente amplas para serem discutidas em profundidade sem que haja interferências entre elas ou redundâncias.

O roteiro da roda de conversa incluiu perguntas sobre o perfil dos estudantes, suas experiências escolares anteriores, suas percepções sobre a Escola em Tempo Integral, os significados atribuídos à escola, a relação com os agentes escolares, a participação em atividades extracurriculares e as expectativas para o futuro. Outros temas e discussões surgiram ao longo do diálogo.

As rodas foram realizadas em 3 grupos formados pelos próprios estudantes, resolvemos não interferir nessa configuração pois os agrupamentos foram formados a partir das afinidades dos estudantes, o que, em nossa visão, poderia facilitar o diálogo e a apresentação das percepções dos estudantes sem maiores julgamentos entre eles.

Cada roda contou com aproximadamente 1h30 de diálogo, e foram realizadas na biblioteca da escola. Ao iniciarmos, sempre explicamos mais uma vez os objetivos da pesquisa, avisamos que iríamos utilizar um gravador de voz e que, a qualquer momento que eles se sentissem desconfortáveis com uma pergunta ou colocação, poderiam escolher se retirar da sala, inclusive da pesquisa. No entanto, as rodas fluíram sem intercorrências.

A interação no início das conversas era mais tímida, e com algumas perguntas quebra-gelo os participantes foram ficando mais à vontade e se abrindo mais ao diálogo. Foi interessante observar que cada grupo acabou tendo perfis distintos (entre os grupos), mas semelhantes (entre os participantes de cada grupo, devido suas afinidades). Isso suscitou a oportunidade de uma construção de diálogo própria de cada grupo.

3.4. Os procedimentos de análise

Com os balanços de saber e as rodas de conversa transcritas, iniciamos os procedimentos de análise dos dados coletados. Assim, elencamos a análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin, para explorar e interpretar as percepções e

significados atribuídos pelos estudantes às suas experiências educacionais na escola de tempo integral.

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que visa descrever, de maneira objetiva e sistemática, o conteúdo de mensagens, sejam elas verbais, escritas ou visuais, permitindo a identificação de padrões e inferências a partir dos dados coletados. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo se trata de

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 41)

Essa metodologia de análise possibilita a decomposição dos dados em unidades de análise, facilitando a categorização e a identificação de temas recorrentes que emergem das falas dos participantes. Dessa forma, é possível revelar nuances e profundidades dos discursos que não estariam acessíveis por meio de métodos quantitativos ou superficiais. Como salienta Bardin (2011), "a análise de conteúdo pode ser aplicada a discursos tão variados quanto numerosos são os suportes de comunicação" (p. 34), destacando a sua versatilidade e eficácia em captar a complexidade dos fenômenos sociais.

A aplicação da análise de conteúdo de Bardin segue um rigoroso percurso metodológico, composto por três fases principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

Na pré-análise, é realizada uma leitura flutuante do material coletado, seguida pela escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e a definição dos indicadores que orientarão a interpretação dos dados. Portanto, fizemos a leitura flutuante das transcrições dos balanços de saber e das rodas de conversa, estabelecendo um contato com os dados e buscamos uma primeira percepção das mensagens neles contidas, pois "a leitura flutuante visa impregnar-se dos documentos, percebendo-se o todo de maneira geral" (Bardin, 2011, p. 95).

A segunda fase da análise de conteúdo, conhecida como exploração do material, é necessária para a codificação e categorização dos dados. Esta etapa envolve a organização e o processamento sistemático do material coletado, permitindo que se extraiam informações relevantes e significativas. Bardin (2011) descreve várias regras e procedimentos essenciais para essa fase, como a codificação e a categorização.

A codificação é o processo de transformar os dados brutos em unidades significativas, chamadas de unidades de registro. Bardin (2011) afirma que "a codificação

é uma operação que consiste em transformar os dados brutos do texto em unidades que permitam uma descrição precisa das características do conteúdo" (p. 122). Essa etapa envolve a definição de categorias e subcategorias que refletem os temas e padrões emergentes dos dados.

Após a codificação, os dados são agrupados em categorias temáticas. Bardin (2011) explica que "a categorização é uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" (p. 123). As categorias devem ser mutuamente exclusivas e exaustivas, garantindo que todos os dados relevantes sejam incluídos.

Quando as categorias de análise já estão definidas previamente, o tipo de análise de conteúdo utilizado é chamado de análise de conteúdo dedutiva. Nesse tipo de análise, o pesquisador utiliza um quadro teórico ou categorias pré-estabelecidas para guiar a codificação e interpretação dos dados, é o que Bardin (2011) vai descrever como uma técnica que "utiliza categorias definidas a priori com base em um referencial teórico ou em hipóteses pré-existentes" (p. 133).

A análise de conteúdo dedutiva difere da análise indutiva, que envolve a criação de categorias emergentes a partir dos dados sem um quadro teórico pré-estabelecido. Na análise dedutiva, o pesquisador busca verificar a presença e a frequência de temas específicos nos dados, com base em uma estrutura teórica predefinida.

Dessa forma nos orientamos pelas categorias já apresentadas por Bernard Charlot (2009) a partir da sua investigação nos liceus profissionais do subúrbio parisiense, onde ele nos aponta os principais tipos de aprendizagens evocados. Charlot agrupou-as em: a) Aprendizagens ligadas à vida quotidiana; b) Aprendizagens intelectuais ou escolares; c) Aprendizagens Relacionais e Afetivas ou ligadas ao Desenvolvimento Pessoal; e Aprendizagens Profissionais.

Os balanços de saber são objecto de um trabalho de escrutínio e, logo, inevitavelmente de interpretação. Para que as respostas façam sentido é preciso reagrupá-las, categorizá-las, o que supõe que seja preciso fazer escolhas – de forma que a categorização está igualmente ligada à relação com o saber do próprio investigador. (Charlot, 2009, p.19).

Justificamos essa escolha em razão do estudo das relações com o saber utiliza os seguintes procedimentos: “descrever e escutar, conceitualizar e teorizar” (Charlot, 2000, p. 15). Charlot explica que devem ser reagrupados dos balanços tudo que possa “fornecer

inteligibilidade acerca da forma como se organiza o universo “da aprendizagem” desses jovens” (Charlot, 2009, p.19).

Sendo assim, o pesquisador precisa se situar o mais próximo possível dos fenômenos, dando a palavra àqueles que se envolveram nas situações e práticas que está estudando. A pesquisa consiste em identificar processos e organizá-los de forma a explicar que são construções teóricas que abrangem a coerência constatada entre os dados empíricos, procurando identificar os processos que caracterizam as “figuras do aprender”. Como ele aponta:

Que faz o pesquisador que estuda a relação com o saber? Estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc.; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber. Analisa, então, por exemplo, relações com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, com a matemática, com as máquinas, com o desemprego, com o futuro etc. (2007, p.)

Dado o lócus da pesquisa e o contexto da política de tempo integral investigada, incluímos como categorias o Tempo e o Espaço, pois, como já discutido anteriormente, a relação com o saber, esse “conjunto de relações que o sujeito, confrontado com a necessidade de aprender, estabelece [...] com o mundo, com o outro, consigo mesmo” (Charlot, 2007, p. 80),

depende da qualidade dos encontros com os saberes vivenciados, da relevância das atividades propostas e dos desafios propiciados a partir da mediação de um outro. As exigências para a realização das atividades escolares podem aproximar-se ou afastar-se da relação desses jovens com o saber, dos modos como compreendem o que é aprender, de suas representações sobre o que é estudar e de seus projetos de futuro, dentre outros aspectos, implicando maiores ou menores desafios para a apropriação dos saberes escolares (REIS, 2012, p. 641).

Ao investigar a política de tempo integral, é essencial considerar como a ampliação do tempo escolar (tempo) e a configuração dos ambientes de aprendizagem (espaço) se entrelaçam para mobilizar a aprendizagem dos estudantes.

A escola em tempo integral só será um sucesso se ela conseguir ser um espaço-tempo em que aprender tenha sentido, mobilize os alunos, traga para eles essa forma de prazer que se experimenta ao superar desafios. (Souza, 2016, p. 1089)

Após termos as unidades de registro codificadas e classificadas, agrupamos as unidades dentro das categorias definidas, finalizando a exploração do material.

A terceira fase da análise de conteúdo é a de tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta fase envolve a análise e a interpretação dos dados codificados e

categorizados para extrair significados, identificar padrões, e desenvolver inferências e conclusões baseadas nos objetivos da pesquisa.

Bardin (2011) descreve esta fase como o momento em que "o pesquisador passa da descrição dos dados para a interpretação, com o objetivo de descobrir o que está por trás dos dados brutos, isto é, a mensagem subjacente e os significados mais profundos" (p. 141). Aqui, a análise vai além da simples contagem de categorias, procurando compreender os dados de uma forma mais profunda e contextualizada e está representada no próximo capítulo, intitulado "Mais tempo para quais aprendizagens?".

A partir dessa metodologia, espera-se proporcionar uma análise aprofundada e detalhada das percepções dos estudantes sobre a política de educação em tempo integral e suas implicações para suas aprendizagens. Esta abordagem permitirá identificar não apenas os aspectos mais evidentes das falas dos participantes, mas também as sutilezas e contradições presentes em suas narrativas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e significativa do fenômeno estudado.

CAPÍTULO 4. MAIS TEMPO PARA QUAIS APRENDIZAGENS?

Para compreender como a escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Rio Grande do Norte mobiliza os/as estudantes em sua relação com o saber, dialogamos com os estudantes sobre suas histórias e perspectivas de futuro, muitas das quais depositam na escola a esperança de um futuro promissor, ao mesmo tempo que se encontram em conflito sobre estar numa escola em tempo integral.

Portanto, neste capítulo tentaremos, a partir da análise dos dados coletados, inferir sobre alguns questionamentos como: Esse modelo seria capaz de entregar o que desejavam? Passar o dia inteiro na escola ajudaria em algo? Ou seria “perda de tempo”? A escola em tempo integral é mais do mesmo? Que aprendizagens a jornada em tempo ampliado propicia?

Ademais, é relevante lembrar de qual escola estamos falando: uma escola criada nos moldes do neoliberalismo, que adota um conjunto de técnicas e instrumentos (planos, compromissos, metas, resultados, avaliações, incentivos e responsabilização) trazidos do mundo empresarial (Krawczyk, 2014).

Dos 31 estudantes participantes:

- Dezesseis se identificaram como meninas, quatorze como meninos, e um como não-binário.
- A idade variou entre 17 e 20 anos.
- Duas jovens de 17 anos sinalizaram estar em uma união estável, os demais estão solteiros.
- Um jovem de 19 anos disse ter um filho.
- Dezesete estudantes se autodeclararam como pardos, nove como brancos, outros cinco como pretos.
- Sete alunos são moradores da zona rural, e os demais residem na zona urbana.
- Vinte e sete apontam morar em rua saneada e asfaltada.
- De uma forma geral os responsáveis por estes estudantes são seus pais, ou apenas com um deles (só mãe ou só pai) ou também os avós.
- Esses familiares, em geral, são feirantes, agricultores, mecânicos, eletricitas, donas de casa, mototaxistas, aposentados, diaristas, autônomos, garçons, pedreiros ou desempregados.
- Apenas três estudantes possuíam uma renda familiar acima de 3 salários-mínimos. Os demais contavam com 2 salários-mínimos ou menos.

- Vinte recebem auxílio do bolsa-família.
- Quatro estudantes revelam trabalhar, uma como atendente no bar da família, duas como garçonetes e um como ajudante em lava-jato, todos sem carteira assinada.

Para responder o balanço de saber não era necessário seguir uma ordem, apesar de ele estar organizado em pequenas perguntas, os estudantes ficaram livres para tecer suas impressões. Assim, trinta dos jovens estudantes responderam às perguntas uma a uma, outros três responderam de forma breve, sintetizando todas as respostas em poucas linhas. Alguns outros chegaram a responder apenas a(s) pergunta(s) que lhe chamaram atenção. Apenas dois seguiram a proposta de redação de uma carta, como pedia o enunciado.

A roda de conversa ocorreu após a aplicação do balanço de saber. Os estudantes pareciam estar à vontade para interagir e falar sobre suas percepções, mesmo assim alguns diálogos se expandiram, mas outros foram rápidos, por falta da abertura dos participantes. O diálogo partiu de temas pré-estabelecidos, dos quais as perguntas foram sendo reformuladas durante o processo.

Como o balanço de saber complementa a roda de conversa, e vice-versa, nesse capítulo de análise inserimos as respostas dos dois instrumentos sem distinção de um ou outro. Para evitar qualquer constrangimento, as identidades dos participantes desta pesquisa foram mantidas no anonimato. Pelo mesmo motivo, eventuais professores citados tiveram seus nomes ocultados. Na descrição das falas dos estudantes, frases relativas a temas diversos foram suprimidas, restringindo apenas aos contextos de discussão do que se encontrava em foco.

Destacamos que no tópico “Procedimentos de análise”, as “Aprendizagens Ligadas à Vida Cotidiana” são citadas como uma categoria, no entanto, como não houve manifestação dos estudantes sobre essa categoria, não a incluímos na análise.

4.1. “O integral não foi o que eu esperava” - O que os estudantes pensam sobre a política da escola em tempo integral

Em um trabalho exploratório onde pudemos analisar como as pesquisas defendidas nos Programas de Pós-Graduação das Universidades brasileiras têm abordado as vozes das juventudes em relação aos seus processos formativos no Ensino Médio, notamos que a motivação para grande parte dos pesquisadores trazerem as vozes juvenis em suas pesquisas se deve ao fato de concordarem que os que formulam as políticas

públicas educacionais desconsideram ouvir um dos elementos mais importantes: o estudante.

Para Guimarães (2012), as formas pelas quais os jovens são representados pela sociedade podem se constituir obstáculos para a real compreensão da amplitude e pluralidade da juventude, ouvir os jovens sobre suas perspectivas, seus relatos e experiências educacionais em escolas de ensino médio torna-se relevante para quebra dos estereótipos e preconceitos criados em torno da categoria.

É urgente o atendimento dessa demanda, especialmente quando falamos das políticas educacionais,

Apesar do esforço em tentar melhorar a educação, as políticas públicas, com suas metas, currículos e parâmetros, parecem, na maioria das vezes, não enxergar os problemas e as potencialidades que se concentram no ambiente escolar. Desconsideram os desejos e necessidades dos seus atores, professores, alunos e demais agentes que, como principais interessados em um ensino de qualidade, sendo ouvidos, podem avaliar, planejar e pensar em soluções para os reais problemas enfrentados nesses espaços. (Motta, 2019, p. 103-104)

Assim, ao dialogarmos com os estudantes, priorizamos compreender sobre o entendimento que os jovens têm da política e o que eles tinham a dizer sobre a escola em tempo integral. Ter uma visão sobre suas expectativas auxiliam no entendimento e na elaboração das possibilidades de melhorias e transformação.

Assim, ao serem perguntados sobre suas motivações para buscar uma escola em tempo integral, percebemos em algumas falas a expectativa de encontrar um ambiente que oferecesse conforto, alimentação de qualidade, uma estrutura adequada e atividades dinâmicas e diversificadas:

“Para mim, eu só queria ver essa parte integral pra ver como é que é. Só uma curiosidade mesmo.”

“Eu vim para cá porque eu tinha escutado que o Ensino aqui era bom. Ai eu vim.”

“Eu vim porque eu escutei muita coisa boa dessa escola. Primeiramente, dos professores que são excelentes. Os funcionários também. É tanto que quando eu cheguei, eu vi muito isso, dos professores serem capacitados para dar uma aula, uma gincana para os alunos. Eu vim por causa disso. Porque minha prima, ela estudou aqui há bastante tempo e ela falou “vá H., que você vai adorar a escola”.

No entanto, essas expectativas não foram atendidas, resultando em frustração e uma visão negativa da política da escola em tempo integral:

“A primeira vez que eu pensei “Nossa, integral, vai ser... vai agregar bastante para mim, ó. Vou conhecer muitas coisas. Fazer muita coisa. Aí, quando eu vejo, é tipo... integral... Cansaço. Vai pra casa tarde. Dorme. Talvez não janta. Volta de manhã cedo. A gente vai e volta para a casa de noite já. Então, integral agora é basicamente Cansaço e... Acabou, não tem mais nada.”

“O integral não foi o que eu esperava. Pensava que eu ia ter mais conforto, alimentação boa, estrutura boa, mas não é isso.”

“Eu esperava uma coisa totalmente diferente sobre o ensino integral, pensava que era mais leve [...]”

Cabe salientar que estamos relatando as falas de estudantes do 3º ano do Ensino Médio de 2023, e que, portanto, é a última turma seguindo a estrutura curricular do Programa Pró-Médio Integral, instituída em 2017.

O documento da estrutura curricular, traz a seguinte assertiva: “A Escola em Tempo Integral é compreendida como aquela que tem como princípio a Educação Integral, constituída pelos componentes curriculares da base nacional comum curricular e pelas atividades didático-pedagógicas da parte diversificada que se integram de maneira dialógica” (SEEC, 2017), pressupondo que a “parte diversificada” do currículo proporcione atividades dinâmicas e significativas para os estudantes.

“[...] a (parte) diversificada é melhor (em relação à BNCC). Porque eles (os professores) usam essas aulas para fazer coisa legal. E isso desperta interesse, aprendizagem. Porque às vezes I. leva algumas coisas diferentes pra gente fazer, por exemplo.”

“Um meio de distrair, né, mais a mente.”

“E a questão da gente aprender mais sobre o projeto de vida, da gente lá fora (quando terminar o Ensino Médio) e etc. É bom. Eu gosto”

Mesmo alguns apresentando uma visão positiva sobre a parte diversificada, a maior parte dos estudantes revelam questões críticas sobre as atividades curriculares diversificadas da escola de tempo integral:

“Eu acho que sobrecarrega mais. Porque quando era português, matemática, ciências, Ave Maria, a nota era maravilhosa. Agora, depois, começou a colocar disciplina atrás de disciplina. Eletiva, eletiva a gente praticamente não aprende nada. Eu vou falar por mim, por que eu não aprendo nada não. Só fez cada vez mais sobrecarregar a gente. Porque a gente está ali só por tá, pra marcar a presença. E as atividades que é importante pra gente, que a gente está precisando de nota, acabam, às vezes, não sendo feitas por causa disso.”

“Acaba decaindo bastante (as notas). Mas, assim, eu acho interessante a ideia, mas falta estrutura. Então, o investimento é pouco. E também devemos ter, tipo, se fôssemos fazer esse tipo de atividade não seria focando totalmente no assunto.

Eu sei que é legal tudo mais, mas focar de forma mais generalizada, assim, com atividades práticas. Em vez de só aula, passar mais filmes, prática mesmo, que eu acho que é mais interessante. Porque quando você começa a ganhar experiência corporal, a sua mente também já vai se adequando a isso.”

Contraditoriamente, os componentes que ajudariam os estudantes a se saírem melhor nos componentes da BNCC, acabam trazendo uma sobrecarga sem agregar valor ao seu aprendizado e uma queda no rendimento geral desses estudantes.

A expectativa por mais atividades práticas ressalta uma falha na abordagem pedagógica. Em um ambiente de tempo integral, há mais tempo disponível para implementar métodos de ensino inovadores que possam engajar os estudantes de maneira mais eficaz. Arroyo (1988) nos diz que as propostas de educação integral em tempo integral devem oferecer um espaço onde tudo seja educativo, inclusive o tempo.

Nessa instituição total o educando formará e conformará todos os seus sentidos, potencialidades, instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito. Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola. Acredita-se na força educativa de experimentar, vivenciar uma ordem, uma organização social o mais total possível. (Arroyo, 1988, p. 04)

Nessa perspectiva, surge um relato que fomenta a visão de Arroyo:

“Na minha opinião, eu achava muito bom o Mais Educação. Porque a gente além de ter reforço de matemática e português, que era uma coisa maravilhosa, a gente ainda tinha essas aulas práticas. Não era tanto assim, escrevendo assim. E ajudava bastante os alunos. Porque eu vi amigos meus mesmo, com notas baixas, a partir do segundo bimestre, tiraram notas mais acima de 7 ou 8. Eu fiquei impressionado mesmo. E não se sentia tão cansado assim, para qualquer coisa. Porque hoje em dia, você vê uma pergunta, uma simples pergunta de ENEM, a gente lê a metade da pergunta e já está aqui, oh... (gesticula com a mão sobre a cabeça, representando exaustão), nem quero ler mais.”

A organização curricular proposta pelo Programa Mais Educação, que proporcionava uma série de atividades artísticas, musicais e culturais, desportivas, motoras e de integração social como explicitado no Capítulo II, evidencia uma potencialização das aprendizagens dos estudantes que participaram do projeto.

Ao analisarmos a proposta de currículo a que estes estudantes estão sujeitos em torno de 8 horas diárias, vale uma reflexão quanto ao que pode ser considerado ideal e mobilizador para essa rotina. Nesse sentido, as impressões dos estudantes revelam um cenário de desesperança, cansaço e sobrecarga:

"[...] quando a rotina foi pesando ficou difícil e cansativo. [...] não aprendi muitas coisas por causa da rotina cansativa, quase 10 horas na escola é cansativo. [...] A rotina é cansativa, [...] além de sobrecarregar os alunos com muitas atividades."

"[...] a exaustão e cansaço tomavam conta do meu corpo e eu não conseguia nem se quer ter a energia para praticar esporte e ter lazer. [...] o mais difícil era as extensas horas em sala de aula com grande parte dos alunos dormindo sob suas carteiras, [...] eu não vejo sentido em um ensino integral que causa exaustão entre outros sentimentos nos jovens." (Grifos nossos)

"O sentimento de ter que se doar para ficar o dia inteiro dentro da escola é angustiante, não é todo ser humano que consiste e aguenta passar por isso."

"[...] não é fácil ter que aguentar tudo que é jogado para nós, [...] pois somos sobrecarregados com muitas atividades e aulas super cansativas."

"Eu entendo que o ensino médio integral na verdade, pode ser bom se tiver um bom investimento para a estrutura, um tempo de descanso maior dos intervalos de lanche, almoço e lanche de novo, que é a tarde. E com mais coisas de práticas, como clubes de esportes, de jogos e tudo mais. Como se diz em uma pesquisa sobre a educação, crianças, no máximo, a gente só consegue captar duas horas de aprendizagem. Isso vale a pena para os adultos também. Eu sei que não é o que o nosso país consegue atribuir, mas seria algo interessante. Talvez no futuro adquira isso aí."

"Se tiver estrutura e uma educação humanitária. Porque não basta um professor só estar na sala e ensinar só que está no livro. Para mim não existe isso. Tem que ser mais, como é que se diz... humanitário. Ver ou ser o outro." (Grifos nossos)

Nossa compreensão sobre tais falas, é que este modelo de escola que não tem sentido e que não estimula uma mobilização, pelo menos para parte dos estudantes. Para Bernard Charlot (2002), o sentido é um conceito central na relação do indivíduo com o saber. Ele sugere que o sentido não é um conhecimento abstrato, mas uma relação pessoal que cada aluno estabelece com o saber. Essa relação envolve o mundo, o outro e o próprio indivíduo, e é essencial para a aprendizagem e a mobilização dos alunos.

A mobilização, por sua vez, se refere à dinâmica interna do aluno, a trama de sentidos que ele estabelece com suas ações de aprendizagem. Diferentemente da motivação, que é uma força externa, a mobilização envolve o movimento interno do aluno em direção ao saber (Charlot, 2007).

Logo, não há aprendizagem senão há desejo: para aprender, o sujeito precisa mobilizar-se para realizar atividades, alcançar sonhos, atingir desejos, metas. Embora a mobilização seja uma atividade interna, o meio social e cultural em que ele vive e de sua história singular e das condições que lhe são ofertadas podem impactar diretamente nessa

atividade. Isso inclui o currículo escolar, que quanto mais desvinculados da realidade concreta, dificultam que os alunos atribuam sentido ao que aprendem.

As políticas, as análises, o pensamento pedagógico, a formação docente, as avaliações, as concepções de qualidade, o próprio direito à educação seriam outros se as crianças, os adolescentes ou jovens reais que chegam às escolas públicas fossem não os destinatários, mas o ponto de partida para suas elaborações (Arroyo, 2015, p. 27)

Quando perguntados sobre se recomendam a escola em tempo integral, num misto de expectativas de mudanças e, ao mesmo tempo, de não desejar que alguém passe pela mesma experiência, eles respondem

"[...] que os próximos não tenham o azar de pegar o Ensino Médio Integral."

"[...] no meu ver, o integral não deveria existir."

"[...] acredito que o ensino integral possa mudar para melhor."

"Espero que o ensino médio integral mude nos próximos anos."

"Se ele tiver a oportunidade de ficar em uma escola regular. Meu filho, vá para lá!"

Para que a escola em tempo integral cumpra seu objetivo de proporcionar uma educação integral, é necessário um compromisso maior com a escuta ativa dos estudantes e a implementação de práticas pedagógicas que deem sentido ao seu processo de aprendizagem.

A análise das percepções dos estudantes sobre a política da escola em tempo integral revela uma significativa discrepância entre suas expectativas e a realidade vivida, ressaltando a necessidade de uma reavaliação profunda das práticas pedagógicas e das políticas educacionais implementadas.

Diante dos desafios relatados nas falas dos estudantes, ficou evidente a necessidade de ir além e compreender como esses sujeitos significam os espaços e tempos da escola em tempo integral.

4.1.1. Sobre a relação com o tempo

Cavaliere (2002) aponta que a organização do tempo no contexto escolar reflete e constitui as formas organizacionais de uma sociedade, e a abordagem do tema pode assumir diferentes perspectivas: o tempo enquanto elemento formal, focado em aspectos quantitativos e regulatórios; o tempo enquanto elemento psicológico, que se preocupa

com os ritmos próprios da infância; ou ainda o tempo enquanto elemento sociológico, que se volta para a relação do tempo escolar com a organização social mais ampla.

O fato é, que, o tempo escolar é uma referência para crianças e adolescentes funcionando como um pilar na organização temporal da vida familiar e social contemporânea, assim como a forma como o tempo é estruturado nas escolas pode tanto facilitar quanto dificultar a aprendizagem dos estudantes.

No modelo escolar ocidental clássico, destaca-se como característica básica, a organização acurada e minuciosa do uso do tempo. Tudo na escola refere-se à regulação do tempo. Tudo nela controla e é controlado pelo tempo. Horários, calendários, planejamentos curtos e longos, prazos, enfim a administração do tempo compõe o cerne da vida escolar tal como ela se expandiu e triunfou. O bom cumprimento das prescrições relativas ao tempo constitui em si mesmo grande parte do sucesso escolar. (Cavaliere, 2002, p. 4)

Quando falamos do tempo nas escolas em tempo integral, diversas experiências e pesquisas apontam um relativo consenso de que o tempo ampliado na jornada diária deve significar avanços em direção à educação integral que vise à multidimensionalidade do sujeito, à vivência de experiências culturais, artísticas, desportivas no espaço escolar ou mesmo às mudanças curriculares. Assim, “a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar” (Cavaliere, 2007, p. 1021)

No caso das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Rio Grande do Norte, os estudantes iniciam a rotina diária às 07h30, o turno matutino é composto de 5 aulas de 50 minutos e um intervalo de 20 minutos, finalizando às 12h, horário o qual é ofertado almoço para os estudantes. Após uma pausa de 1h20, o turno da tarde se inicia, compreendendo 4 aulas de 50 minutos, outro intervalo de 20 minutos e finalizando às 17h.

Essa estruturação do tempo da escola nos remete ao funcionamento de uma fábrica/empresa, e, neste caso, o estudante é tido como operário que executa tarefas, tendo a aprendizagem como produto. No entanto, esse objetivo falha porque as condições físicas, psicológicas, fisiológicas dos alunos não atendem a dinâmica do mundo da fábrica.

Perguntados sobre o que estudar em uma escola em tempo integral os proporciona, foi quase unânime a concepção de que o tempo ampliado, comparado a uma escola regular, não traz grandes benefícios:

E em relação ao tempo na escola, vocês acham que passar mais tempo na escola tem ajudado vocês em quê?

“Em nada.”

“Só ter cansaço.”

“Além do mais, ter mais tempo na escola não significa aprendizagem.”

“Ou melhor qualidade.” (complementando a fala da colega)

“Na minha opinião, o tempo todo em que a gente passa, não. Eu não vou mentir, eu não me dedico. Um período seria mais fácil.”

“Eu concordo com ela. Acho que assim, apenas um período seria mais fácil, porque a gente teria mais tempo de descansar e poder estudar.”

“Também concordo, a pessoa passa horas aqui e não aprende nada.”

“A escola integral é muita hora e pouco aprendizado!”

Os relatos apontam que não há grandes benefícios relativos ao tempo que passam na escola, e mais uma vez evidenciam cansaço e falta de aprendizado significativo, conduzindo ao pensamento que a organização prolongada do tempo escolar nem sempre resulta em melhorias na qualidade da educação ou no engajamento dos estudantes como esperado.

Outros relatos corroboram como a ampliação do tempo não necessariamente melhora a aprendizagem, especialmente quando esse tempo é resultado em “mais do mesmo”

“Eles (os governantes) consideram que mais tempo na escola com muitas atividades e aulas super cansativas vão fazer que o aluno aprenda mais e esteja pronto para o futuro lá fora.”

“Às vezes a gente está tão cansado, que assim, a gente dorme na aula. Às vezes, tem professor que não entende isso, sabe? Aí fica reclamando (que eles não participam).”

“Porque, assim, não tem como a gente fazer um monte de atividade dentro da escola, sendo que a gente já está estudando todo dia o dia todo.[...] Apesar de ter as aulas de estudo orientado, não dá não, porque são poucas. São só duas ou três.”

“[...] (são) muitas horas em sala sem fazer nada de diferente.”

“[...] muitas aulas deixando os alunos sem tempo para o descanso. E o raciocínio fica cada vez mais desgastado por tantas aulas e atividades todos os dias.”

A expressão *um tempo do mesmo* é utilizada por diferentes autores ao expressarem suas preocupações com o tempo ampliado, para que ele não se converta em um tempo de uma mesma escola, um mesmo tipo de educação (Cavaliere, 2007; Moll, 2012).

Na proposição da escola em tempo integral, há um esforço de rompimento com o “mais tempo do mesmo”, na organização do currículo que incorpora uma parte diversificada além da base comum. Entretanto, a escola em tempo integral parece realizar *um tempo do mesmo* quando os/as estudantes relatam, nos balanços e nas entrevistas, que não realizam nada diferente. O “mais tempo do mesmo” se repete na divisão do tempo, com suas aulas em 50 minutos, e tempos de intervalo para lanche e almoço pequenos.

Outra questão revelada onde o tempo é cenário, é a sensação de que não há mais tempo para atividades de lazer ou para realizações pessoais

"[...] não temos tempo para quase nada, pois maioria do tempo estamos dentro da escola."

"[...] o ensino de tempo integral é muito cansativo, desgasta muito, você fica sem tempo para nada."

"[...] passar o dia todo na escola é bem cansativo, a mente não consegue raciocinar e você simplesmente quando chega em casa só quer se deitar e descansar."

"Mãe acha até estranho “o caba” passar a semana toda na escola e não fazer nada no final de semana. Também, né a pessoa tá cansada? E acha que a pessoa está com preguiça."

A reclamação também surge quando se pensa nos momentos em família

"[...] a gente passa menos tempo com a família. A gente praticamente está morando na escola, né? Então, é... 365 do ano todinho a gente vai em casa só dormir e acorda e já vem pra cá."

"Praticamente aqui virou a nossa casa."

"A gente aproveita o final de semana (com a família). Porque na semana, a gente só quer, por exemplo, eu só quero chegar em casa e tomar um banho e comer e pegar no sono."

"Às vezes eu olho para a mainha e digo “bença, mainha” e tchau, nem vejo mais direito."

"O meu relacionamento com minha família é bom, mas a carga da escola meio que atrapalha um pouco."

Vocês acham que estar o dia todo na escola quebra esse contato?

"Quebra sim."

“Quebra muito.”

“Uma vez minha família falou que tô me afastando. Que não tá “reconhecendo eu” direito.”

“Porque o “caba” já chega em casa cansado e só quer descansar.”

Mas os contrapontos também são apresentados, pois há quem goste de estar na escola para “fugir” dos afazeres domésticos

“É bom passar o dia todo na escola porque, por exemplo, eu não faço nada. Eu fico em casa. É meio chato. É melhor eu estar aqui, com os colegas.”

Ou mesmo a própria família incentivar que o estudante esteja em uma escola em tempo integral como forma de diminuir os gastos em casa, já que na escola esse estudante terá suas refeições

“Mãe acha bom porque diminui os gastos de dentro de casa. Passar o dia todo na escola diminui os gastos de dentro de casa.” (risos)

Durante o diálogo, algum dos estudantes bocejam e sua amiga logo explica: *“a bichinha veio de tão longe para cá”*, sobre uma estudante que mora na zona rural. Se analisarmos a quantidade de horas/aulas, os estudantes estão inseridos numa rotina de 07h30 de aulas diárias. No entanto, acrescentando os horários de intervalo e almoço, esse tempo chega a 09h30 no ambiente escolar. Indo um pouco mais além, aqueles que residem mais distantes, como, por exemplo, os alunos da zona rural, é necessário contabilizar também o tempo de deslocamento.

Quanto tempo você leva para chegar até a escola?

“Exatamente assim, eu não sei. Eu saio de casa de 5 e meia para ir no ônibus de 6 horas, porque eu tenho que pegar um carro para chegar na parada de ônibus para poder vir para a escola. Aí entra no outro povoadozinho e eu venho para a escola. (Gasta) mais ao menos uma hora e pouco.”

E continua:

“[...] e fora que eu saio daqui de 5 horas (da tarde), ainda vou para o IF (Instituto Federal), e espero os meninos saírem de 6 horas para poder ir para casa. Eu chego em casa de 7 horas, 7 e meia (da noite). Para dormir e acordar de 4h30 pra vir.

Outros estudantes da zona rural também se manifestam:

“É desgastante, tanto a viagem de ir e vir.”

“Eu também moro bastante longe da escola, tenho que acordar no máximo 04h30 da madrugada para me arrumar, pego um carro na porta da minha casa de 05h30 para ir até a parada de ônibus, tenho que estar lá no máximo de 06h, isto é bastante cansativo, pois no intervalo não tem lugar adequado para descansar. [...]”

Ouvir esses relatos nos remonta ao fato de que a história da educação escolar no Brasil é marcada pelas desigualdades, e que não podemos desconsiderar as diversas condições materiais que impactam o acesso e a permanência dos estudantes na escola, bem como na aprendizagem. A consideração também é necessária quando pensamos nos estudantes que, além de estudarem em tempo integral, trabalham a noite ou aos finais de semana:

“[...] passamos muito tempo na escola muito cansados e sobrecarregados com muitas atividades, provas e fora aqueles que trabalham como eu que trabalho a noite. Acordo às 5 da manhã para vir estudar e só saio às 5 da tarde direto pro trabalho”

“Além de passar o dia na escola, [...] alguns alunos trabalham a noite e tem que estudar o dia todo. [...] Só os estudantes sabem o que é acordar logo cedo para ir à escola [...] e sem escolha de qual turno estudar porque é obrigado (pelos pais) o integral.”

“Eu passo a semana todinha fora de casa. Eu chego aqui pra estudar, aí quando saio de 5 horas (da tarde) eu já pego no trabalho de 6 (18h). Aí fico até meia-noite, aí eu fico dormindo na rua pra não ter que voltar pra casa, aí eu passo a semana todinha fora.” (estudante que mora na zona rural)

“Eu trabalho no Lava Jato ali do bairro. Só no final de semana. A partir de umas sete (da manhã) às cinco (da tarde).”

Esses alunos enfrentam uma sobrecarga significativa, tentando equilibrar as exigências da escola em tempo integral com as responsabilidades de um emprego, o qual muitas das vezes não é formalizado. Isso pode levar ao esgotamento físico e mental, afetando negativamente sua capacidade de aprendizado e desenvolvimento.

Vale destacar o momento o qual os estudantes foram perguntados sobre o que eles aprenderam na escola em tempo integral. O discurso que surge é de alinhamento com a lógica do capital, trazendo apontamentos que relativizam o tempo dentro da escola associando-o a uma preparação para o mercado de trabalho. Nesse momento acompanhei o desenrolar do diálogo entre os estudantes, que em alguns momentos apresentaram um contraponto:

“Eu acho que assim, (a escola) trabalha na gente também a questão da gente a passar o dia todo na escola é como a gente passar o dia em um emprego. E se comunicar com pessoas diferentes é a mesma coisa de um emprego, saber lidar com as pessoas.”

“Por mais que eles queiram comparar, que você passar o dia no colégio, que você consiga um emprego, que você vai ficar naquele emprego o dia todo. Mas o emprego vai ser diferente, porque você vai ter o seu momento de descanso. Você vai poder ir para casa, descansar e voltar. Mas aqui não. Aqui você passa o dia todo. O pouco descanso que você tem é alguns minutinhos e pronto.”

“Mas ajuda sim, porque quando você for para um trabalho aí você já vai preparado se tiver muita carga horária.”

“Não, mas eu estou aqui sem receber nada.” (risos)

“A questão é o seguinte, eu estou aqui desde 2021, eu tive muitos conhecimentos até então, e aí ele falou a carga horária. Por exemplo, eu não tinha, antigamente, eu não tinha esse pensamento de passar 24 horas dentro de um trabalho. A questão é que alguém que vai trabalhar de manhã e volta para almoçar e está tudo bem, mas para a gente que está aqui na escola, que não pode nem sequer sair, nem comer em casa, nem tomar um banho, nem nada, é um conhecimento (aprendizado), querendo ou não para um trabalho no futuro. Porque eu vou terminar esse ano, se Deus quiser próximo ano eu já estou ciente que vou precisar trabalhar, que vou precisar passar tempo em um trabalho.”

Até o momento não havia ficado tão explícito o que há muito está implícito no currículo e nas políticas educacionais: a educação está mais focada em adaptar os estudantes às demandas do mercado de trabalho do que em oferecer uma formação integral e humanizadora. Freire (1987) argumenta que a educação deve ser um instrumento de libertação dos oprimidos, permitindo-lhes tomar consciência de sua condição e agir para transformá-la, e nos preocupa o diálogo que transmite a concepção (já absorvida pelos estudantes) de que o trabalhador deve ser capaz de se adaptar para prosperar em um mercado de trabalho cada vez mais precarizado.

[...] a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. (Cavaliere, 2007, p. 1029)

O que nos fica evidente, através das vozes dos estudantes, são as expressões de cansaço e a percepção de que a quantidade de tempo na escola não se traduz necessariamente em aprendizagem ou melhor qualidade educacional. Essa divergência sugere a necessidade de repensar como o tempo é utilizado nas escolas em tempo integral,

para que realmente beneficie os estudantes de maneira significativa. É essencial que a estrutura do tempo escolar não apenas aumente a quantidade de horas na escola, mas também melhore a qualidade do tempo, proporcionando atividades que engajem os alunos e atendam às suas necessidades educacionais e materiais.

4.1.2. *Sobre a relação com o espaço*

A forma como os estudantes se relaciona com o tempo está diretamente ligada com a relação que os estudantes estabelecem com o espaço escolar. Compreendemos aqui o espaço enquanto ambientes e condições materiais que propiciam e mobilizam a atividade escolar.

Ball (2016 *apud* Avelar, 2016, p. 11-12) chama a atenção para o espaço escolar como um aspecto geralmente negligenciado na análise das políticas:

[...] a maior parte das análises de política, particularmente aquelas de nível escolar ou institucional, você encontra muitas citações de pessoas falando coisas e, às vezes, descrições de pessoas fazendo coisas. Mas você raramente consegue ter uma noção de onde seja este lugar, como ele se parece. Presumidamente ele é um prédio, ou conjunto de prédios, mas você muito raramente tem qualquer noção da aparência deste prédio, das condições em que ele esteja, quais instalações ele possua, como eles estão estruturados, de que cor são pintados. Ele tem um playground para os alunos brincarem? Tem laboratório de ciências? Nós desmaterializamos a análise de políticas públicas, nós a arrancamos do seu contexto, neste sentido, não damos nenhuma noção de sua materialidade.

Destarte, precisamos caracterizar a escola “02”, que, como explicitado no Capítulo 3, sobre o percurso metodológico, é a qual ofereceu espaço e condições para desenvolvermos nossa pesquisa. A referida escola é mantida pelo poder público e administrada pela Secretaria de Estado da Educação da Cultura do Esporte e do Lazer Rio Grande do Norte, iniciando suas atividades educacionais no ano de 1911.

Após passar por diversas modalidades, em 2019 a escola foi contemplada com o Pro-Médio Integral, o que a tornou uma escola de tempo integral. Desde então, a escola detém como proposta a execução de práticas inovadoras, pautadas no desenvolvimento do projeto de vida do aluno. Vindo, em 2022, a ofertar, para as 1^{as} Séries, o Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral, programa que se adequa ao chamado “Novo Ensino Médio”.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola 02

A maioria dos estudantes desta instituição de ensino está, entre 14 e 20 anos, são residentes em casa própria, nos bairros periféricos da cidade e também na zona rural, apresentam uma renda familiar de no máximo um salário-mínimo e utilizam transporte público escolar para chegar a escola. Um percentual significativo pertence a famílias de pais separados onde outros membros (tios,

avós) se responsabilizam pela educação. Advindos de famílias de origem tradicionais que atuam nos setores primário e terciário da economia local, participam ativamente das atividades culturais propostas pelo município ou grupo de jovens. (Escola 02, 2022, p. 7)

A arquitetura do prédio da escola assume a forma da letra E maiúscula. Ao adentrar à escola logo visualizamos um corredor de entrada com uma grande árvore pintada na parede, chamada árvore dos sonhos.

A árvore dos sonhos é uma metodologia da Escola da Escolha, onde, no componente Projeto de Vida, é realizado um levantamento de expectativas sobre os planos futuros dos estudantes. Utilizando uma analogia em que a copa da árvore representa os sonhos, o tronco o percurso para atingi-los e as raízes aquilo que se tem como base para alcançá-los, os estudantes são levados no início do ano letivo a inscrever seus sonhos nessa árvore.

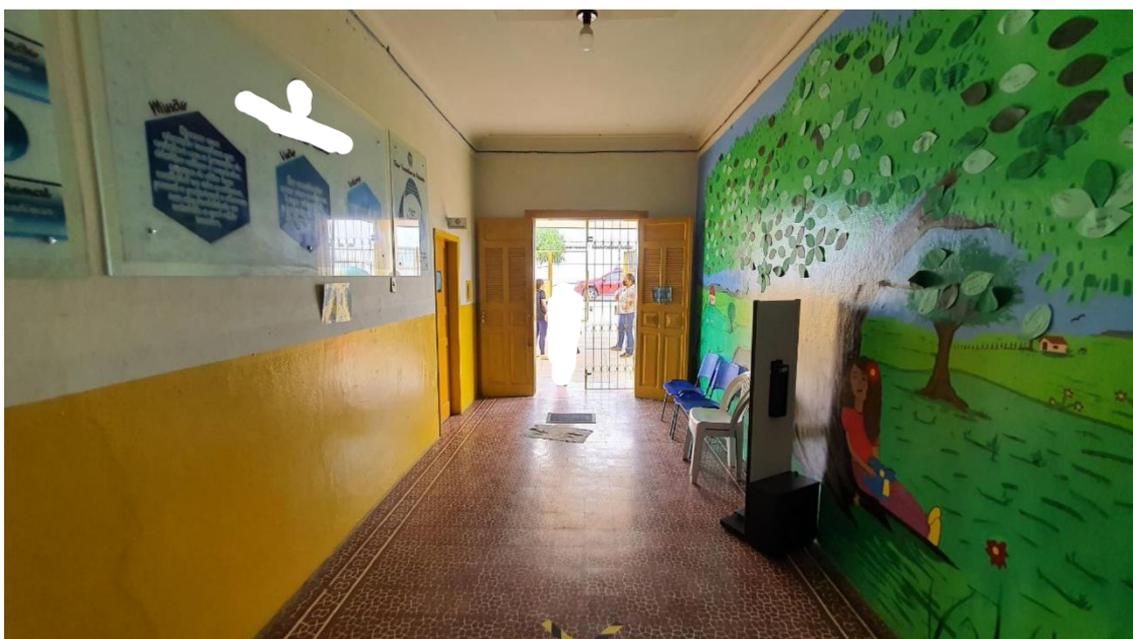


Figura 15 - Salão de entrada da escola. Acervo pessoal, 2022

Também é nessa área é onde ocorrem os acolhimentos diários, prática internalizada pela escola ao desenvolver a metodologia da Escola da Escolha. O acolhimento diário, segundo o ICE (2019)

[...] deve ser entendido como algo além do ato de receber os estudantes. É, para muitos, a primeira oportunidade da escola começar a fazer sentido e de ser o lugar onde finalmente ele é reconhecido, visto, ouvido, respeitado e acolhido. Trata-se daquele momento em que a equipe escolar, responsabiliza-se pelo acompanhamento da chegada dos estudantes (Página da web).



Figura 16 - Atividade de acolhimento diário. Acervo pessoal, 2023.

Esse acolhimento diário é planejado pelos estudantes, professores e gestão conforme um calendário programado. Passando por este corredor de entrada, visualizamos uma área de convivência com entrada para o auditório e a biblioteca.



Figura 17 - Espaço de convivência. Acervo pessoal, 2022.

Esse espaço de convivência e o auditório são os maiores suportes dos estudantes durante os intervalos para merenda e almoço. Mas eles reclamam:

"[...] no intervalo não tem lugar adequado para descansar. Só tem o chão para servir de cama e a mochila de travesseiro, ou, se preferir, tem a mesa de estudo para apoio."

"[...] não tem locais de bom agrado para descansar."

"[...] adaptação foi difícil e até hoje é, porque não temos uma estrutura na qual merecemos! [...] não temos um lugar para descansar e em qualquer lugar nós dormimos"

"Não temos onde dormir ou é no chão ou nas carteiras [...]"



Figura 18 - Auditório. Acervo pessoal, 2023.

A biblioteca possui um acervo atualizado e a coordenação aponta que é um espaço muito utilizado, seja pela procura dos estudantes para pegar um livro emprestado, pro desenvolvimento de atividades propostas pelos professores, ou ainda para escapar do calor, já que é um dos poucos espaços onde o ar-condicionado funciona bem.



Figura 19 - Biblioteca. Acervo pessoal, 2022.

De volta à área de convivência enxergamos dois grandes corredores, um ao lado esquerdo e outro ao lado direito, nesses corredores se encontram as salas de aulas e espaços destinados à parte administrativa, como sala da direção, secretaria, sala dos professores e laboratório de informática.



Figura 20 - Corredor de acesso às salas de aula, lado esquerdo. Acervo pessoal, 2023.

Embora as salas de aula sejam amplas e tenham ar-condicionados instalados, os equipamentos não possuem capacidade suficiente para resfriá-las, especialmente as turmas maiores que chegam a ter 40 estudantes matriculados.

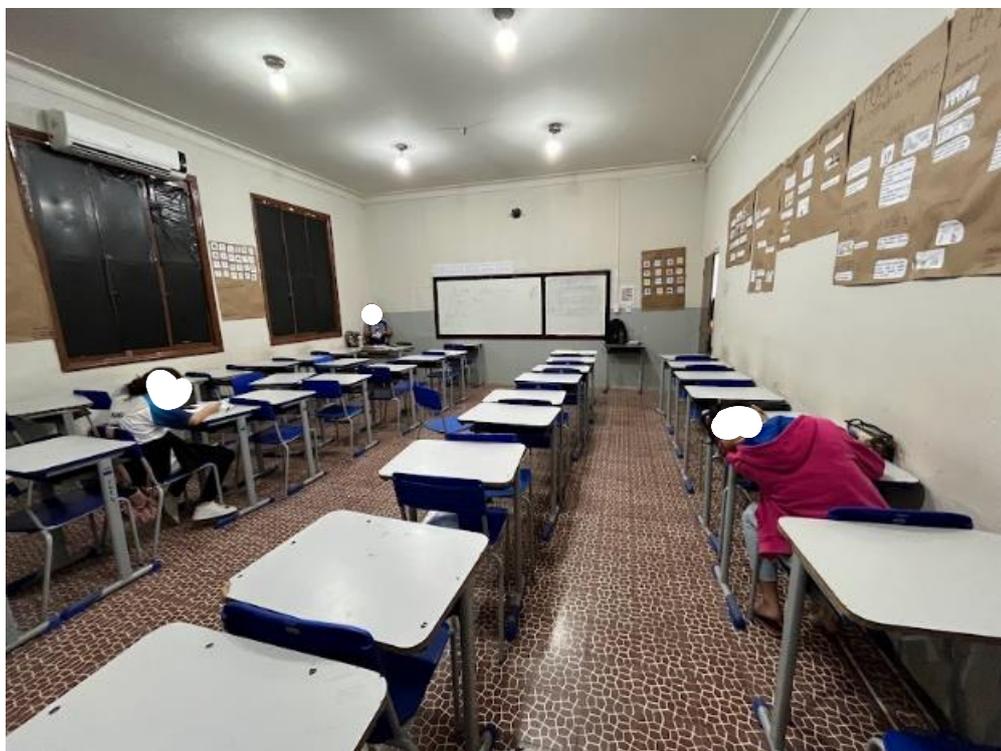


Figura 21 - Sala de aula. Acervo pessoal, 2023.

Não foi difícil encontrar a percepção dos estudantes sobre o espaço onde eles passam 07h30 diárias, muito pelo contrário, em quase todos os balanços do saber estas impressões estavam presentes e apresentam quase sempre uma forma negativa

"[...] o aluno que estuda no ensino médio integral de escola pública, não tem uma disposição para passar o dia todo sem uma estrutura adequada, sem salas com temperaturas de qualidade."

"A falta de estrutura junto com algumas salas que o ar-condicionado não presta, torna o lugar insuportável."

"Eu acho meio precário. Teria que consertar os ar-condicionado. A internet não dá conexão. É, passar o dia aqui todinho não tem meio de comunicação com lá fora. Tem vez que vai fazer trabalho, essas coisas da internet não tem um acesso muito bom."

"A questão disso aí é que a escola não tem estrutura para manter o integral. Por conta de falta de ar-condicionado. Porque passar o dia todo em uma sala quente, não é muito confortável não, para todos."

É significativo lembrar que a escola está inserida na região geográfica do Seridó, região que apresenta um dos índices pluviométricos mais baixos do estado do Rio Grande

do Norte, e de clima semiárido com temperaturas médias em torno de 27°C, sendo a máxima na casa dos 38°C (EMPARN, 2023).

Como o espaço para o laboratório de ciências está desativado, em razão de infiltração e mofo, os equipamentos e vidrarias de ciências, matemática e física acabam por ficar dentro das salas de aula em armários, dificultando a sua utilização.

As salas de aula possuem quadros brancos, carteiras e cadeiras individuais, um armário para uso do professor, birô e carteira também para o professor. Além disso, mais nenhum equipamento que possa ser utilizado para diversificação da metodologia é encontrado.

E o banheiro?



Figura 22 - Banheiro masculino. Acervo pessoal, 2023.

“O banheiro até que está com uma estrutura boa, porque foi reformado.”

“Ano passado, no caso. Porque no primeiro ano, quando a gente passava o dia todo aqui e era horrível o banheiro. Muitas vezes a gente tomava banho no banheiro dos meninos.”

O banheiro masculino que essa estudante se refere, é o banheiro masculino para estudantes com deficiência, o único que apresentava chuveiro antes da reforma que ampliou e melhorou os banheiros.

A escola tem conseguido realizar a manutenção e melhorias de alguns pontos estruturais através de emendas parlamentares, onde a gestão busca apoio político para a resolução de problemas pontuais.

Mesmo que a reforma tenha ampliado e melhorado os banheiros, as meninas relatam que são insuficientes e que não daria tempo de todas tomarem banho no intervalo

do almoço. Algumas preferem não almoçar, por exemplo, para conseguir uma vaga na “fila do banho”, há ainda uma prioridade para as meninas que estão menstruadas e, para evitar a demora não é permitido lavar o cabelo.

Em direção ao refeitório, há uma segunda área de convivência, também possível de serem construídos por uma emenda. Com essa emenda foram construídos dois bangalôs e uma cobertura de acesso das salas de aula para o refeitório, antes da reforma, a fila para o lanche e almoço era no sol ou chuva.



Figura 23 - Ambiente externo, antes da reforma. Acervo pessoal, 2022.



Figura 24 - Ambiente externo, depois da reforma. Acervo pessoal, 2023.

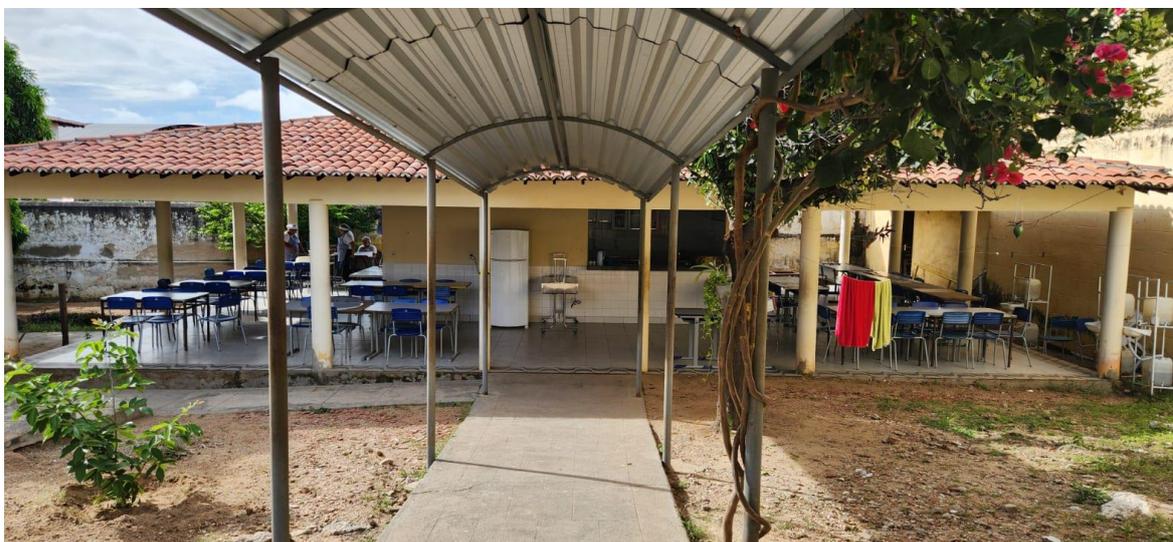


Figura 25 - Refeitório. Acervo pessoal, 2023.

O refeitório é pequeno e apresenta mobiliário insuficiente e com condições ruins, e algumas mesas e cadeiras são reaproveitadas, por exemplo: quando chega cadeiras novas para as salas de aula, as antigas são levadas para o refeitório.

No tempo integral, os estudantes têm direito a receber dois lanches, um pela manhã e o outro à tarde, e o almoço. Alguns estudantes apontam suas percepções sobre a alimentação ofertada:

"[...] O lanche pode ser melhor, melhor do gosto, tempero e etc."

"Acho os lanches repetitivos."

"[...] as comidas são horríveis."

Outros reclamam não sobre a qualidade da comida, mas à falta desta quando a verba para a alimentação atrasa e os estudantes ficam um período sem almoço. A escola então se adapta ao tempo parcial, funcionando em apenas um turno, pois não é possível ofertar o tempo integral com almoço. É uma situação pontual, ocorrendo com pouca frequência, mas que existe e não deixa de ser sentida pelos estudantes.

"[...] a verba do alimento acaba e não chega a tempo e acaba mandando todos para casa."

"O almoço é bom, mas às vezes faltam recursos."

Um outro espaço que os estudantes sentem que precisa de melhoria é a quadra de esportes,

"Nossa quadra não tem cobertura."

*"[...] o aluno que estuda no ensino médio integral de escola pública, não tem uma disposição para passar o dia todo sem uma estrutura adequada, sem salas com temperaturas de qualidade, **sem uma quadra onde possamos treinar para determinados campeonatos escolares**, sem algum conforto durante os intervalos [...]"*

A quadra da escola é descoberta, dificultando o uso em dias quentes e chuvosos. Ela não possui vestiários ou banheiros de apoio, e tem uma pequena arquibancada, também descoberta para acompanhamento das atividades realizadas ali.



Figura 26 - Quadra de esportes. Acervo pessoal, 2023.

De tempos em tempos recebe uma pintura utilizando recursos doados por professores e gestão. Nota-se que também não há estrutura para diversificação dos esportes, como traves para instalação de redes de vôlei, há somente uma tabela para basquete, e mesmo as traves para futebol estão sem redes.

A escola conta ainda com um laboratório de informática com 20 computadores. No último ano mais algumas máquinas, entretanto, por falta de espaço e de técnico para instalação, eles estavam em suas caixas ocupando a sala dos professores.

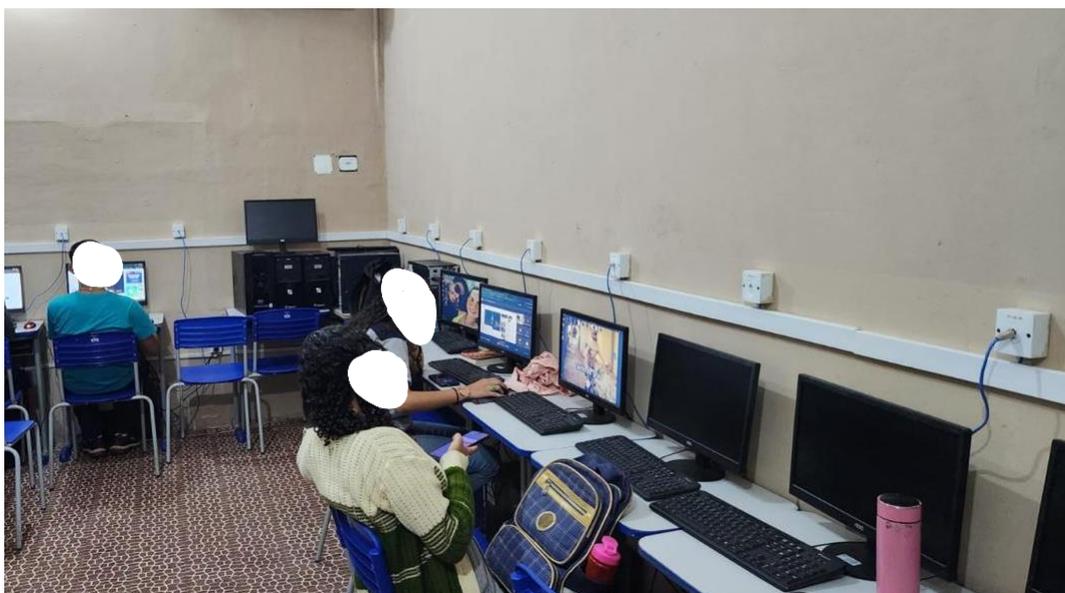


Figura 27 - Sala de informática. Acervo pessoal, 2023.

A escola fornece acesso à internet tanto na sala de informática, quanto wi-fi nos corredores para acesso dos estudantes. A qualidade da conexão gera descontentamento

“[...] a conexão é ruim e não ajuda em pesquisas e trabalho com slide.”

“A internet com o sinal horrível.”

Em meio às dificuldades, e tendo como missão “oferecer uma educação inovadora que contribua com a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de obter bons resultados na vida acadêmica, pessoal e profissional e atuarem com responsabilidade na sociedade a qual estão inseridos” (Escola 02, 2022, p. 11), segundo a coordenadora pedagógica, a escola 02 incentiva seus estudantes a participarem de eventos, formações, concursos e movimentos, sejam estes de iniciativas externas, como o programa Jovem Senador, seja a partir de iniciativas internas, como o grêmio estudantil.

De uma forma geral, quando perguntados sobre a questão da estrutura, eles avaliam

“[...] A escola em si e as pessoas estão boas, mas sua estrutura pode ser melhorada.”

“Eu acho que em comparação com a outra escola que eu estudava antes de vir para cá (Ensino fundamental), eu acho que é muito bom em questão de estrutura, porque não são todas as salas que têm ar-condicionado, mas tem algumas que tem, também tem uma quadra, tem a internet que eu nunca tinha visto em outra escola que eu estudava, mas eu acho que para uma escola integral eu acho que tinha que melhorar mais.”

“Acredito que a escola não tem estrutura para o integral.”

“[...] adaptação foi difícil e até hoje é, porque não temos uma estrutura na qual merecemos!”

“A questão da infraestrutura da escola, querendo ou não, por uma parte ela é boa e por outra não. Por que o que eu falo por outra não? Porque quando os alunos querem dormir, querem descansar no momento de pausa, de almoço, não tem condições, porque querendo ou não a gente tem que deitar no chão ou senão em cima das carteiras e tal, mesmo assim é desconfortável. A gente já também até falou com o pessoal da gestão para ver se consegue colchonetes para os alunos para poder descansar. As salas de aula também têm algumas que não estão muito boas para receber os alunos, em questão de ar-condicionado, de acesso à internet. Por exemplo, na sala 8 e na sala 9 não tem acesso à internet de jeito e maneira. E é isso, a infraestrutura é muito... é aquela coisa de meio a meio. É boa e ruim ao mesmo tempo.”

Segundo Cavaliere (2009, p. 51): “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de

poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais”. Embora a escola que estamos situando essa pesquisa seja de jornada ampliada, necessitamos refletir em que condições ela se materializa.

As observações que realizamos datam do segundo semestre de 2023, e era notório que a maioria dos espaços necessitam de reparos e melhorias, especialmente quando pensamos que os estudantes passam 09h30 diárias utilizando um espaço escolar precário. Mesmo que a pactuação com a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral garanta, através da transferência de recursos, a aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino, a escola que estamos estudando não recebeu grandes investimentos para implementar o funcionamento em tempo integral. Somente em maio de 2024, após 6 anos da implementação, é que a escola foi contemplada com uma reforma no aporte de aproximadamente R\$1.000.000,00 (um milhão de reais), trazendo grandes melhorias para os seus estudantes, professores, funcionários e comunidade.

À luz da relação com o saber, aprender pode ser a apropriação de um conteúdo, em sentido estrito, contudo a aprendizagem vai além, englobando todas as possibilidades de conhecimento em todas as relações que se tem. Relação com o saber é, pois,

[...] relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] conjunto de relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, [...] relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo. [...] a relação com tudo que estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber (CHARLOT, 2000, p. 80-82, aspas do autor).

O meio social e cultural em que ele vive e de sua história singular e das condições que lhe são ofertadas podem impactar diretamente nessa atividade (Charlot, 2007), e isso inclui a infraestrutura ofertada para que a aprendizagem possa ocorrer.

Aliado a isso, de acordo com Garcia (2014, p. 139), a infraestrutura das escolas são “as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno”. Dito de outro modo, a infraestrutura escolar pode ser entendida como os insumos escolares que criam as condições necessárias para tornar a escola um ambiente adequado para a realização do processo de ensino-aprendizagem ou, como sintetizado por Alves e Xavier (2021, p.731): “a infraestrutura é um fator que compõe a oferta educativa (insumo) e, ao mesmo tempo, um fator mediador para o ensino e aprendizagem (processo), sendo um atributo para a garantia do direito à educação”.

O Plano Estadual de Educação (2015 – 2025) em breve se vence, mas a estratégia 2⁷ da Meta 2, que preconiza um “padrão arquitetônico e mobiliário adequado para o atendimento em tempo integral”, está notadamente está atrasada. Assim, indagamos: Quais são as aprendizagens evocadas por esses estudantes quando o tempo e o espaço em que estão inseridos não lhe trazem desejo?

4.2. "No ensino médio integral nunca faltou algo para aprender, mas sim outros fatores para serem tratados" - As aprendizagens evocadas pelos estudantes.

Charlot (2007) nos diz que aprender inclui tanto a apropriação de conhecimentos específicos e articuláveis pela linguagem, quanto o domínio de atividades práticas, além disso, abrange o desenvolvimento de formas relacionais e comportamentais. Neste tópico pretendemos perceber como essa ampla gama de aprendizagens se organiza entre os estudantes pesquisados a partir dos tipos de aprendizagens enunciados por Charlot. Essas categorias ajudam a entender como diferentes aspectos do conhecimento e do desenvolvimento pessoal são adquiridos, especialmente quando pensamos no contexto de uma escola em tempo integral.

4.2.1. As aprendizagens intelectuais e escolares

As aprendizagens intelectuais e escolares referem-se ao conhecimento formal e sistemático adquirido principalmente através da educação formal. Estão reunidas nesta categoria:

as aprendizagens escolares básicas como ler, escrever, contar; expressões genéricas e tautológicas do tipo “aprendi muitas coisas”, “aprendi o saber”; referências a disciplinas escolares através do simples enunciado dessas disciplinas (aprendi Matemática, Francês...), a evocação de um conteúdo de saber (aprendi o corpo humano, as frações...) ou a indicação de uma capacidade (aprendi a exprimir-me em Francês...); aprendizagens metodológicas, no sentido estrito (rever, organizar-me) ou amplo (estudar, instruir-me); aprendizagens normativas (aprender bem, levantar a mão...); actividades como pensar, compreender, reflectir, imaginar. (Charlot, 2007, p. 27)

⁷ Instituir, em regime de colaboração com a União, projetos de construção e reforma de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para o atendimento em tempo integral, por meio de laboratórios, bibliotecas e espaços de convivência e com acessibilidade para as pessoas com deficiência.

Constatamos que os estudantes tiveram dificuldades em nomear esse tipo de aprendizagem. Grande parte do que eles apresentaram estão, portanto, nas expressões genéricas e tautológicas

*“No ensino médio integral eu aprendi bastante coisa nova, conheci pessoas novas. **Aprendi a fazer coisas que não sabia fazer, também não aprendi muitas coisas por causa da rotina cansativa, quase 10 horas na escola é cansativo.**”*

*“Eu achei muito cansativo, **mas deu para aprender muitas coisas.**”*

*“Desde o início do ensino médio, criamos expectativas e sonhos sobre a vida adulta, o meu ensino médio foi no começo de uma pandemia mundial, na qual onde tivemos que assistir aula a distância, dificultando aprendizagem. Sinto que poderia ter feito mais por mim, **mas aprendi muita coisa.**”*

*“Durante esses 3 anos **aprendi algumas coisas, não o suficiente, mas aprendi.**”
“Mas tem os pontos positivos, que querendo ou não, **aprendemos com as aulas, com os trabalhos, enfim.**”*

*“Querendo ou não, todo dia a gente está **aprendendo alguma coisa nova.** E isso é pra o nosso projeto de vida, quando a gente sair, a gente tem tudo aqui guardado, pra o que a gente aprendeu nos anos anteriores.”*

Um aspecto que nos chama atenção dessas falas é o fato dos estudantes, apesar de apresentarem expressões genéricas como “aprendi muitas coisas”, relatarem algumas condições que os impedirem de aprender mais, como a rotina cansativa e a pandemia de Covid-19.

Alguns outros ponderam que haveria o que aprender mais

*“Primeiramente, deixando claro que **no ensino médio integral nunca faltou algo para aprender, mas sim outros fatores para serem tratados.**”*

“Talvez tenha algo que não aprendi, mas não sei o quê, pois estou sempre à espera de conhecimento ou algo novo.”

Essas falas sugerem que estes alunos desejavam ser desafiados para além do que lhes foi apresentado/ensinado, como ir além dos conteúdos acadêmicos tradicionais. As expressões revelam uma atitude de constante expectativa e receptividade ao aprendizado, isso demonstra uma curiosidade intelectual e um desejo contínuo de aprender, que são essenciais para a construção da relação com o saber, é o que Charlot vai denominar de desejo. No entanto, as questões anteriores já tratadas neste trabalho, como o tempo e o espaço, podem acabar interferindo nestas ações.

Posicionamentos mais negativos também surgiram

“Eu não aprendi nada nessa etapa, o importante é passar de ano. A escola não foi o que eu esperava.”

“Também concordo, a pessoa passa horas aqui e não aprende nada.”

“Tem umas disciplinas que são assim... Chega no final, eu digo “meu Deus eu não aprendi, o que é que esse professor explicou hoje?””

“Tem disciplina que eu tenho que aprender para justamente passar adiante. Porque se for depender de eu aprender para levar para a vida, não dá não.”

A priori, nos preocupa o fato dos estudantes não conseguirem identificar as aprendizagens intelectuais promovidas pela escola. Em face a isso, Charlot (2014) traz um questionamento sobre a “qualidade da escola” ao perguntar “Qual o critério da qualidade? Ter boas notas? Passar de ano? Decorar conteúdos que foram memorizados sem terem sido compreendidos? Entender a vida, o seu relacionamento com os outros e consigo mesmo?”

Instigamos mais um pouco a lembrança dos estudantes para apreender se de fato eles não “aprenderam nada” ou eles não conseguiam falar sobre suas aprendizagens intelectuais e escolares por não haver um sentido para eles, já que como alguns estudantes trouxeram, eles estavam ali para passar de ano e conseguir um diploma.

*“Em pós-médio, a professora pede para a gente procurar um tema e debater sobre. Pronto, em pós-médio, até que eu aprendo um pouquinho. **Porque a gente está ali dialogando.** Se, por exemplo, os professores comessem a fazer com que a gente dialogasse mais, conversasse entre si, eu acho que a gente aprenderia mais.”*

*“E também, tipo, quando tem aula de História, às vezes a nossa professora consegue **associar o passado com o que está presente.** Você sabe, né? Aí é interessante”*

*“E falando na aula de Português também. Tem o “fala aí” que se junta os alunos, e a gente tipo, **discute os temas**, joga um tema que está atual. É onde a gente se interessa mais pra uma aula, é essa aula de português. porque todo mundo conversa, **a gente se sente à vontade de conversar**, quem sabe dialoga, quem não sabe fica escutando.”*

*“Mas, mesmo assim, as pessoas que não gostam de falar tantas vezes, dão uma opinião que é bem construtiva e argumentativa com o que tema... como se diz como o que o tema quer dizer... tipo a gente joga **muitos temas da atualidade, preconceito estrutural... porque as guerras acontecem** e tudo mais. Temas muito bons pra gente discutir.”*

Embora alguns inicialmente afirmem que “não aprenderam nada”, uma exploração mais aprofundada das suas lembranças mostra que há, de fato, experiências

significativas de aprendizado, sendo capazes inclusive de refletir o que pode ser melhorado, aprofundado. Mesmo que eles não nomeiem as aprendizagens, fica explícito que foram desenvolvidas atividades como pensar, compreender e refletir, habilidades que promovem uma aprendizagem crítica.

De outro lado, outros estudantes também revelam suas dificuldades

“Foi bastante difícil de aprender nos primeiros anos no tempo de pandemia, perdi o foco, depois que a pandemia acabou, o retorno à escola foi muito aguardado, porém vieram as dificuldades.”

“O tempo que passei nessa escola foi de muito aprendizado, mas também de muita dificuldade de como aprender algumas matérias específicas.”

“Como falei anteriormente, tiveram algumas coisas que não pude aprender e acompanhar, mas me esforcei o quanto pude.”

As falas dos estudantes sublinham a importância de considerarmos as condições contextuais e individuais que afetam a aprendizagem. A pandemia, por exemplo, representou um desafio significativo, impactando não apenas o conteúdo aprendido, mas também a forma como os estudantes se relaciona com o processo de aprendizagem. Além disso, as dificuldades específicas em certas matérias revelam a necessidade de abordagens pedagógicas mais personalizadas e de apoio adicional para os alunos que enfrentam barreiras específicas. Charlot (2000) reflete:

Por fim, a situação de aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento. Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me. (...). Novamente, é importante a questão: aprende-se porque se tem oportunidades de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades. (p. 67-68).

A dificuldade dos estudantes em elencarem suas aprendizagens intelectuais e escolares, de forma a nomeá-las e identificá-las, pode revelar que tais aprendizagens não foram tão relevantes e significativas, o que deixa um espaço maior para as aprendizagens relacionais e afetivas e para aquelas que estão ligadas ao desenvolvimento pessoal.

Os relatos também evidenciam um baixo repertório de atividades, que pode acabar contribuindo com uma falta de significado com o aprendizado. Uma das estratégias do PNE, na meta 6, é a de “fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários”

(Brasil, 2014), mas percebemos que isso não é concretizado quando os estudantes apontam que raramente saem da escola para realização de atividades.

Ainda precisamos considerar, como já apresentado ao longo do trabalho, que a escola desses estudantes está inserida em uma lógica neoliberal, que tende a “reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar” (Charlot, 2014, p. 29). Isso significa que o ensino se torna desconectado do verdadeiro propósito do conhecimento e da atividade intelectual. Em vez de incentivar a curiosidade, o pensamento crítico e a compreensão profunda, foca-se em habilidades e informações que têm valor imediato no mercado de trabalho ou apenas “para passar de ano”.

Mesmo que não seja parte do objetivo desta pesquisa contemplar a fala dos professores, é necessário abrir uma nota para falar sobre a precarização que esta classe tem sofrido, especialmente os professores que atuam na ETI do Rio Grande do Norte.

A recente aprovação da Lei nº 11.804/2024, que versa sobre a política de educação em tempo integral do RN, se destaca pela não valorização da jornada de trabalho do professor que atua nessas escolas, ao suprimir o capítulo V do projeto de Lei, que apresenta justamente as condições do trabalho docente, entre outros aspectos. Tal fato revela que esse ponto não é prioridade para a gestão estadual, que a remuneração desses professores ocorre através do pagamento de horas suplementares e gratificações que podem ser retiradas a qualquer momento.

Segundo Moll (2012), “é necessário refletir acerca do período de transição de uma escola organizada em turnos para uma escola de tempo integral, com demandas diferenciadas em termos de trabalho docente” (p. 134). A falta de reconhecimento de alguns direitos do trabalhador é um discurso alinhado à Nova Gestão Pública, que intensifica o trabalho e a fragmentação da profissão docente com o potencial de enfraquecer a cooperação e a colegialidade nas escolas, dificultando o trabalho em equipe e a criação de um ambiente de apoio mútuo entre os professores. (Verger e Normand, 2015).

Outro dado é que, mais recentemente, os professores não precisam cumprir regime de dedicação exclusiva nas ETI, optando por uma jornada de 20h semanais em sala de aula e 10 horas-atividades, sendo 5h obrigatórias de serem cumpridas no ambiente escolar, essa comunicação ocorreu via informativo, sem formalização. O fato dos

docentes não possuem vínculo exclusivo com as ETIs, não permite que eles estreitem relações com a comunidade escolar, sendo que realizam um trabalho central no desenvolvimento de atividades, ao mesmo tempo que a longa jornada em tempo integral também se torna extenuante para o professor, e com cada vez mais exigências para produzir e obter resultados em meio a diversas mudanças curriculares, minimiza o tempo em que poderiam estar realizando um planejamento centrado no estudante.

4.2.2. *As aprendizagens relacionais, afetivas e ligadas ao desenvolvimento pessoal*

É no plano das aprendizagens relacionais e afetivas que encontramos o desenvolvimento de habilidades interpessoais (Charlot, 2007). Podemos encontrar nas falas dos estudantes aprendizagens que expressam

- Conformidade, como aprender a portar-se bem, a “ter educação”, a respeitar os pais, a obedecer...
- Relações de harmonia, que significa aprender a viver em comunidade, construir valores como solidariedade, amizade, amor, confiança etc.
- Relações de conflito, como defender-se, insultar, mentir...
- Não-transgressão, como aprender a não fazer “asneiras”, a não roubar, a não mentir...

Esse tipo de aprendizagem inclui também a capacidade de formar e manter relações saudáveis, entender e gerenciar emoções, desenvolver empatia, e habilidades de comunicação. Das aprendizagens elencadas por Charlot, a “Relações de harmonia” foi a mais citada:

*“Foram exatos 3 anos que passei no ensino integral, **onde vivenciei coisas ruins, mas também coisas boas.**”*

*“**Conheci** muitos colegas, me distraio bastante.”*

*“Eu aprendi muitas coisas, **convivi com ótimos professores e o convívio com colegas de sala.**”*

*“**Preparar pra sociedade**, porque querendo ou não, o povo fala que a escola é ruim, mas aí a pessoa aprende muitas coisas.”*

*“**Como saber se comunicar com as pessoas.** E algumas eletivas também têm coisas sobre a vida que a gente precisa saber.”*

“Aprender a conviver com pessoas diferentes.”

“Se controlar mais.”

Em linhas gerais, as aprendizagens mencionadas pelos estudantes como mais importantes compreendem um conjunto de valores (amizade, convivência, respeito etc.) ligados a condutas necessárias para uma boa convivência em sociedade, além de ser uma estratégia de inserção e busca por aceitação nos grupos de socialização, tanto que a amizade é a figura mais recorrente nas falas. Conte e Fialho nos diz que “a formação humana é indissociável do compartilhar experiências inesperadas com o outro, gerando novas aprendizagens” (2016, p. 206), e Charlot complementa:

Tais aprendizagens são essenciais para eles e por isso não é surpreendente encontrá-las no centro dos balanços de saber. [...] no centro do universo destes jovens encontram-se os outros, a vida, o mundo mais do que um Eu muito assumido. (Charlot, 2009, p. 31)

A convivência e as amizades positivas fortalecem a autoestima dos estudantes e proporcionam um senso de pertencimento, impactando significativamente a formação da identidade.

(...) qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas referências, à concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000, p.72).

Em algumas situações percebemos que as relações entre os estudantes não são de total harmonia. Perguntados sobre os desafios e adversidades que enfrentaram no período do Ensino Médio, surge a questão do bullying:

Vocês já sofreram algum tipo de preconceito, bullying ou algo do tipo?

“Sim, entre os alunos mesmo.”

“Geralmente entre amigos, né?”

*“Não, mas assim, como ela disse, de amigos. Mas eu não levo a sério, não. Nada me entra mais. Eu só deixo. Se quiser falar, fala. Entrando para um lugar, e saindo por outro. **Aprendi a ser uma pessoa mais calma, compreensiva e não dar ouvidos a piadas desnecessárias.**”*

Outro estudante justifica o motivo de estar na Escola 02:

“Eu vim para escapar do bullying de outra escola. Quando eu vim pra cá, eu não tinha expectativa nenhuma que eu fosse criar amigos, que eu já tinha na minha

mentalidade, “ah vou chegar no meio do ano, melhor ficar sozinho mesmo”. Aí foi e me acolheu o pessoal na minha sala.”

As aprendizagens de desenvolvimento pessoal envolvem o crescimento pessoal, autoconhecimento, autoeficácia, e a capacidade de lidar com desafios e adversidades. Charlot (2007, p. 30) cita alguns exemplos:

- Confiança em si
- Autonomia
- Aquilo que sou
- Divertir-me
- Viver bem
- Rir...

Encontramos tais aprendizagens em muitas outras falas:

*“Os anos foram bem desafiadores até aqui, pela questão de ser desafiante a mudança do ensino fundamental para o integral, mas **eu me saí bem.**”*
(Confiança em si, desafio pessoal)

*“Como falei anteriormente, tiveram algumas coisas que não pude aprender e acompanhar, mas **me esforcei o quanto pude.** Quando entrei no ensino médio, a adaptação foi difícil e até hoje é, porque não temos uma estrutura na qual merecemos!”* (Superação, adaptação)

*“O ano de 2023 foi de bastante aprendizado, mas também de vários obstáculos, conheci pessoas novas, perdi também, **entretanto sobrevivi.** A maior dificuldade sem dúvida foi o integral, algo novo e difícil, principalmente para quem estuda e trabalha (não desmerecendo quem só estuda)”.* (Superação, desafio pessoal)

*“Nesse período de ensino médio integral eu **aprendi a não desperdiçar oportunidades que a vida me dá.**”* (Autoconfiança)

*“Vivenciei muitas alegrias com pessoas diferentes, **aprendi que se deve correr riscos para poder realizar meus sonhos e lidar com situações estressantes.**”*
(Resiliência)

Notamos que os estudantes evocam de forma muito equilibrada o “outro” e o “Eu”, demonstrando que possuem uma capacidade de pensar sobre si e valorizar os seus feitos de igual forma a reconhecer a importância de terceiros, diferentemente do que a pesquisa de Charlot (2009) demonstrou que “os jovens vivem projectados em direcção aos outros mais do que virados para uma construção reflexiva do seu Eu” (p. 31).

Contudo, podemos pensar também que, estes estudantes estão imersos em uma proposta pedagógica de valorização dos atributos individuais, e que se ancora na competitividade, no individualismo e na liderança, nomeada como “protagonismo”.

Além de expressar suas aprendizagens nesse campo, os estudantes denotam valiosa importância aos agentes responsáveis por esses saberes. Eles citaram espontaneamente nas suas respostas referências a quem os haviam ensinado algo:

*“Conheci **amigos** que me ajudaram depois da pandemia.”*

*“Aprendi muita coisa boa no Ensino Médio, as pessoas mais importantes nessa fase foram **professores e amigos**. O mais marcante para mim foram minhas amizades.”*

*“**Muitos professores** (a) fizeram ser a parte desse processo, o que foi mais marcante foram certas amizades que a escola me deu.”*

*“Aprendi com os **professores** muitas coisas e ganhei **amigos** aqui.”*

*“As pessoas mais importantes do meu processo foram minhas **colegas**.”*

*“As pessoas mais importantes foram **eu primeiramente**, os meus **familiares (alguns)** que me motivaram, e **eu novamente** que não desisti. Conheci muitas pessoas que nem imaginaria, **fiz muitos amigos**, me afastei, aprendi a conviver com as pessoas. **Alguns professores** que desde o começo não desistiram da gente (estavam nos acompanhando desde o começo).”*

*“Aprendi que a responsabilidade é cada vez mais requisitada junto com o conhecimento. **Os professores e a minha família** são indispensáveis nesse processo de vida.”*

*“A pessoa mais importante foi **minha mãe**. (O que me marcou foi) Fazer amizade com pessoas legais.”*

Mesmo que esta pesquisa se dê no universo da escola, a família aparece em muitos relatos, trazendo relevante significado para estes jovens a atuação dos seus familiares em suas trajetórias escolares. Em um equilíbrio, encontram-se às menções sobre amigos e professores.

Embora a maioria dos estudantes evoquem os agentes de aprendizagem de forma genérica, alguns relatos nos apresentam agentes específicos, a saber, alguns professores que surge como elemento central da mobilização aos estudos:

*“Nessa etapa eu aprendi a olhar o mundo sempre de duas ou mais formas, com respeito e empatia. Amigos e professores, **mas o que eu destaco é a professora de português**, que faz em mim, despertar a vontade de aprender, de me tornar algo incrível e sempre há momentos marcantes, quando eu vejo a professora tentando abrir nossos olhos e levantar nossa cabeça, com toda certeza esse momento me marcou.”*

E vocês gostam de estudar?

“Vou mentir não, eu gosto.”

“Se for uma coisa do meu interesse, eu gosto.”

“Dependendo da matéria.”

“Também depende do professor. Porque às vezes que tem muita matéria chata, mas o professor torna legal.”

“E qual é a preferida de vocês?”

Todos falam “Português.”

“Porque ela faz muita coisa legal.”

“E inglês também.”

No caso português, por conta da metodologia e da professora ou pela matéria em si?

Todos respondem “Da professora”.

“A forma como ela faz a gente se interessar por aquilo, fica mais fácil, fica melhor de compreender.”

“A professora faz o “Fala aí”. Às vezes, a gente vai lá embaixo pro pé de manga e ela traz esses assuntos.”

“Porque a professora (de português), ela tem um senso crítico, assim, maravilhoso. Ela joga o tema e a gente fala.”

*“É... Eu acho ela uma professora maravilhosa. Por causa de... Ela não fica... Ela não fica... Ela é imparcial. Tipo, não apoia nenhum lado e nenhum outro. Mas ela gosta de dar opinião também, para que nós possamos pensar de uma forma melhor. Tipo, ela não quer mudar a opinião de ninguém ali, ela sempre diz que ninguém deve julgar a opinião do outro nem nada, mas ela gosta de discutir isso para ver como que a gente vai crescer e ter um desempenho melhor na sociedade. E eu acho interessante. Porque como ela é professora de linguagem, ela sabe como verbalizar isso para a gente. **E a de filosofia também.**”*

A gestão da escola também surge como um agente

*Principalmente agora, nesse finalzinho, **a direção** conversa muito com a gente sobre a nossa opinião, o que é que a gente quer fazer. Para que a gente possa sair, o que é que a gente quer fazer com a turma antes de sair. Aí, eles estão escutando muito a gente, dão opinião, a gente dá a opinião da gente. E só faz, como é que se diz? Esqueci a palavrinha. Que dá, que eles escutam a gente e dão a permissão.*

Lembramos que, para Charlot, a aprendizagem é um processo de apropriação que requer a mediação do ensino, onde o professor desempenha um papel fundamental ao facilitar esse movimento interior do aluno, e desejo de aprender é um motor essencial

para a mobilização dos estudantes, e, embora ela não possa ser imposta por elementos externos, as condições de aprendizagem fazem toda a diferença nessa mobilização.

Identificamos, ainda, que, para alguns estudantes, o prazer de estudar está vinculado à disciplina com a qual eles se identificam e às características pessoais de determinado professor.

Assim, para que os alunos se mobilizem e desenvolvam um verdadeiro desejo de aprender, é necessário que a educação se conecte com suas vivências e interesses. Eles esperam que o professor “fale com eles”, de pessoa para pessoa, e quando isso ocorre, percebemos a formação de um laço entre esses agentes e o estudante e, por conseguinte, a contribuição para que a escola se torne um ambiente mobilizador para estes jovens.

4.2.3. *As aprendizagens profissionais*

As aprendizagens profissionais, segundo Charlot (2009), envolvem a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício de uma profissão ou atividade específica. Ele apresenta que as aprendizagens profissionais podem se revelar de distintas maneiras (p.32):

1. Indefinida;
2. Como “Uma boa profissão”, ou ligação profissão/futuro/sucesso”;
3. Como uma profissão (futura) definida;
4. Apresentando atividades da profissão evocadas;
5. Apresentando estudos ou diplomas necessários evocados;
6. Como saberes necessários para exercer a profissão evocada;
7. Como comportamentos evocados a respeito do mundo do trabalho;
8. Como intenção em procurar um emprego, encontrar uma profissão.

No contexto do ensino médio, e de forma mais profunda no caso das escolas de ensino médio em tempo integral, as aprendizagens profissionais ganham relevância especial, pois essa instituição tem como objetivo preparar os estudantes não apenas para a continuidade dos estudos acadêmicos, mas também para a inserção no mundo do trabalho, conforme artigo 35º da LDB 9394/96 (Brasil, 1996).

Ao incluir as aprendizagens profissionais como uma dimensão da relação com o saber, Charlot amplia a compreensão do papel da educação na formação integral dos sujeitos, destacando a importância de preparar os estudantes para os desafios e oportunidades do mundo do trabalho.

No ambiente das escolas de ensino médio em tempo integral, a preparação para o mercado de trabalho é vista não apenas como uma acumulação de saberes técnicos, mas como um processo de construção pessoal e social. Isso é refletido nas falas dos estudantes quando perguntados sobre o que sentem ao concluir essa etapa de ensino:

“Agora? Estou realizada. Não vou mentir.”

“Para mim já é um objetivo, já, né? Terminar o ensino médio. Eu estou realizado.”

“É um fechamento de um ciclo, né? Aí eu fico realizado, né, o fechamento de um ciclo, vai começar outro, né? Que eu vou conquistar mais, que eu vou atrás.”

*“Estou me sentindo bem. Sei lá, não sei nem explicar. É, aí depois, quando acabar, né, eu vou correr atrás de uma **faculdade de nutrição, ou educação física para me formar etc.**”*

“As expectativas para acabar o ano são grandes, mas é que tem que ter cuidado pra não botar uma expectativa e acabar se decepcionando.”

“Eu também acho que é um fechamento de um ciclo, né, também quando, como você termina o nono ano, termina aí o fundamental e agora o ensino médio, eu estou com expectativa de continuar estudando para o próximo ano também (pra universidade)”.

Essas falas indicam uma percepção de realização e expectativa de continuidade, revelando que os estudantes veem a conclusão do ensino médio como uma etapa importante que abre portas para futuras conquistas, sejam acadêmicas ou profissionais.

Ao perguntar sobre os planos futuros desses estudantes, muitas profissões são evocadas, evidenciando a diversidade de interesses e aspirações:

*“**Medicina veterinária.**”*

*“**Enfermagem.**”*

*“Eu não sei ainda. É muita coisa na cabeça. **Arquitetura, psicologia...**”*

*“Meus planos para os próximos 10 anos é **me formar em Letras e me tornar um professor da área de linguagens e lecionar em uma escola pública.**”*

*“Meus planos daqui para os próximos 10 anos é **minha faculdade de educação física e ser independente.**”*

*“Eu pretendo realizar os meus planos daqui uns 10 anos, **me formar e me tornar professor de física ou português, viajar pelo mundo é o que mais quero.**”*

Para compreender se os planos futuros poderiam ter sido modificados conforme a experiência na escola de tempo integral, pedimos também que eles refletissem sobre os

objetivos que tinham a iniciar o ensino médio, e se esse objetivo se mantém ou foi modificado.

“Meu objetivo era entrar no Exército Brasileiro e se mantém.”

“Meu objetivo mudou porque eu sempre pensei em ser músico. No começo eu pensava em ser músico, aí depois eu pensei em ser professor, só que no começo do ano era uma matéria, só que com o decorrer do ano que eu passei nessa escola, por causa dos professores dessa escola, eu decidi mudar a matéria que eu queria ser professor. Antes era Geografia, agora é Inglês.”

“Acho que eu mudei, sim. Eu estava pensando nesse negócio de entrar nas forças armadas e também formar e tudo lá, mas... Penso também, né? Se for também, que essa é uma coisa boa, mas pensei também em fazer outro tipo de coisa também.”

“Eu, no primeiro ano, estava com vontade de fazer um negócio de computação, TI, ensinar computação, esse negócio, mas hoje eu mudei, eu quero ser nutricionista ou fazer uma faculdade de educação física.”

Uma estudante relata sobre como a escola contribuiu para esse planejamento

“Principalmente esse ano, eu tive muito apoio, tanto da gestão como da coordenação, porque eu ficava como eu estou com essa confusão na cabeça, aí eu fico falando, aí as pessoas, a coordenação e a gestão ficam falando: continue, seja forte, vá atrás dos seus sonhos, aí eu fico com aquela coisa, eu sei o que eu quero o quê, eu quero educação física, eu quero enfermagem, eu quero o quê, aí muita gente me ajuda aqui na escola, muita gente.”

Existem também aqueles que não conseguiram definir a profissão que desejam seguir, mas apresentam uma vontade em ingressar num curso superior.

“Eu estou realizada já na questão de terminar o ensino médio, mas quando for o próximo ano, eu estou meio assim, confusa do que eu vou querer. Se é um curso, se é um trabalho, se não os dois ao mesmo tempo, mas eu não sei se eu vou conseguir. Fica essa confusão, assim, na cabeça.”

“Eu cheguei aqui no primeiro ano, eu não tinha ideia do que eu queria fazer quando terminasse. Até hoje não tenho, mas tem muito professor que me dá conselhos. Dizer se a profissão dá certo pra você, porque é a força, é o ponto positivo, coisa assim. Ainda estou decidindo.”

“(Aprendi muito aqui na escola, o resto vou aprender na faculdade. [...]) (Vou) fazer curso com meu amigo e tentar uma carreira militar.”

“Daqui dez anos eu tenho planos para já ter terminado minha faculdade que no momento não sei o que vou fazer ainda, estar financeiramente bem e ter minha independência.”

“Meus planos para os próximos 10 anos é descansar pelo menos 1 ano e nos próximos fazer cursos técnicos, pois acredito que não tenho preparação suficiente para entrar em uma faculdade.”

Essa última fala nos chama atenção pelo fato do estudante não se considerar apto para ingressar numa universidade após a escola. No entanto, como esse foi uma afirmativa apresentada no balanço de saber, não conseguimos explorar e entender as razões que levaram este estudante a pensar dessa forma.

Charlot nos ajuda a compreender que as aprendizagens profissionais são mais do que a simples aquisição de habilidades técnicas; elas envolvem um complexo processo de construção pessoal e social, onde o jovem se vê como parte de um todo maior e busca encontrar seu lugar no mundo do trabalho. A escola de ensino médio em tempo integral facilita esse processo, oferecendo suporte e orientação para que os estudantes possam não apenas alcançar suas metas profissionais, mas também desenvolver uma relação significativa com o saber e com os outros. As experiências e relatos dos alunos evidenciam a importância de um ambiente educacional que valorize e apoie suas aspirações, ajudando-os a navegar pelas complexidades da transição para a vida adulta e profissional.

Sobre os estudantes que mencionam que suas escolhas profissionais foram influenciadas pelos professores e pela experiência na escola de tempo integral, compreendemos, mais uma vez, que a relação positiva com os educadores e o ambiente escolar pode ser um fator decisivo na mobilização ao saber.

Representaremos aqui também os relatos dos estudantes que não conseguimos capturar uma definição de profissão ou aprendizagens relacionadas à profissão, mas que expressam a vontade de obter um trabalho futuramente ou ainda que relatam suas aspirações e desejo de sucesso

“Em 10 anos quero estar trabalhando na área que eu desejo.”

“Os meus planos nos próximos 10 anos é estar vivendo o meu sonho, casado e milionário vivendo a vida que sempre sonhei.”

“Exercer uma profissão do meu agrado, ter meu próprio trabalho, casa e família.”

“Meus planos para daqui há 10 anos é ser bem-sucedida.”

“Meus planos é fazer o certo e conseguir o que eu tanto sonho.”

“Meus planos para o futuro é trabalhar, ter uma família e ter estabilidade econômica.”

“Daqui há alguns anos quero ter conquistado muita coisa e ser independente.”

“Estudar, trabalhar, juntar dinheiro e viver como eu quero.”

Grande parte dos estudantes se encontram nessa posição de indefinição. Os estudantes aspiram a conquistar independência financeira, estabilidade e realização pessoal, mas muitas vezes não têm um plano claro de como alcançar esses objetivos. Isso nos faz pensar que possa haver uma relação entre as condições materiais desses estudantes, que sentem a necessidade de trabalhar para conquistar bens materiais e estabilidade financeira, ingressando no mercado de trabalho sem necessariamente cursar uma graduação.

Para finalizar a análise sobre as aprendizagens profissionais, vamos resgatar novamente algumas falas onde os estudantes evocam o que Charlot (2009) chama de “saberes necessários para exercer a profissão”, no entanto, esses saberes surgem muito mais em uma conformidade em relação ao tempo, que de fato uma aprendizagem concreta:

“Eu acho que assim, (a escola) trabalha na gente também a questão da gente a passar o dia todo na escola é como a gente passar o dia em um emprego. E se comunicar com pessoas diferentes é a mesma coisa de um emprego, saber lidar com as pessoas.”

“Por mais que eles queiram comparar, que você passar o dia no colégio, que você consiga um emprego, que você vai ficar naquele emprego o dia todo. Mas o emprego vai ser diferente, porque você vai ter o seu momento de descanso. Você vai poder ir para casa, descansar e voltar. Mas aqui não. Aqui você passa o dia todo. O pouco descanso que você tem é alguns minutinhos e pronto.”

“Mas ajuda sim, porque quando você for para um trabalho aí você já vai preparado se tiver muita carga horária.”

“Não, mas eu estou aqui sem receber nada.” (risos)

“A questão é o seguinte, eu estou aqui desde 2021, eu tive muitos conhecimentos até então, e aí ele falou a carga horária. Por exemplo, eu não tinha, antigamente, eu não tinha esse pensamento de passar 24 horas dentro de um trabalho. A questão é que alguém que vai trabalhar de manhã e volta para almoçar e está tudo bem, mas para a gente que está aqui na escola, que não pode nem sequer sair, nem comer em casa, nem tomar um banho, nem nada, é um conhecimento (aprendizado), querendo ou não para um trabalho no futuro. Porque eu vou terminar esse ano, se Deus quiser próximo ano eu já estou ciente que vou precisar trabalhar, que vou precisar passar tempo em um trabalho.”

Krawczyk e Zan (2021) apontam que as competências socioemocionais, como autocontrole, resiliência e trabalho em equipe têm sido amplamente defendidas pelo empresariado brasileiro como uma demanda dos empregadores, e, pela ampla participação desse setor na elaboração das políticas curriculares, essas competências têm sido aprendidas e cultivadas nas escolas.

A percepção dos jovens sobre a aprendizagem e a relação com o saber, denota que, para eles, aprender é, antes de tudo, desenvolver relações interpessoais, saber viver a vida e conviver bem com as pessoas, e desenvolver a autoconfiança. O aprendizado, nesse contexto, é visto como um meio de se tornar "alguém", enfatizando a importância das relações com os outros mais do que a apropriação de saberes escolares específicos.

É no âmbito da escola que a maior parte dos jovens toma consciência de oportunidades e possibilidades existentes, mas é onde, ao mesmo tempo, tem a percepção de que lhes são negadas as condições reais para aproveitá-las. As experiências escolares dos jovens, muitas vezes, evidenciam que a instituição escolar se coloca distante de seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder suas reais demandas, pouco contribuindo em suas construções como sujeitos (Dayrell, 2007).

Compreendemos que a relação direta com o saber é vaga para esses jovens. As atividades escolares não se mostram mobilizadoras o suficiente para que eles atribuam uma relação significativa com o saber enquanto aquisição de conteúdos escolares.

Os jovens aspiram a boas maneiras, respeito aos adultos, e a estabelecer relações harmoniosas e de confiança com os outros. Mesmo num contexto escolar exaustivo, como relatam, a conformidade e a harmonia são vistas como ideais a serem conquistados, o que os jovens orgulhosamente mencionam em seus balanços de saber e rodas de conversa.

Mas, com todas as dificuldades apresentadas, é surpreendente a maneira como esses jovens enxergam a escola e seu cotidiano, pois, da mesma maneira que são capazes de detectar problemas, avaliam e percebem, também, aquilo que é positivo, que faz diferença nas suas formações.

4.3 “Espero que o ensino médio integral mude nos próximos anos” - O que os estudantes sugerem?

Como esta pesquisa teve como premissa a escuta dos estudantes, e, diante dos dados apresentados até então, não poderíamos finalizar este trabalho de outra forma a não ser apresentando as sugestões e possibilidades de desenvolvimento de uma política que esteja alinhada com o que pensam os jovens estudantes. Assim, perguntamos: “como seria a escola dos sonhos?”

“Ah, ter canto para a gente dormir, descansar, mais tempo para "descanso, né? Uma alimentação melhor.”

“Eles consideram que mais tempo na escola com muitas atividades e aulas super cansativas vão fazer que o aluno aprenda mais e esteja pronto para o futuro lá fora. Só que isso até seria verdade se essa modalidade de ensino tivesse uma qualidade melhor com almoço fixo, dormitórios para os estudantes, mais horas de descanso, aulas dinâmicas tratando diferentes temas.”

“O que pode melhorar é o ambiente ser mais agradável, ter tempo para descansar. O lanche pode ser melhor, melhor do gosto, tempero e etc.”

“A falta de estrutura para o integral, não tem meio de descanso como colchonete nos intervalos, a conexão ruim que não ajuda em pesquisas e trabalho com slide, ares-condicionados quebrados em quase todas as salas.”

A partir do que os estudantes relatam, percebemos uma necessidade de maior valorização do bem-estar físico e mental, reconhecendo a importância do descanso e da alimentação de qualidade. O ambiente escolar deve ser acolhedor e propício ao desenvolvimento integral do estudante, incluindo aspectos físicos e emocionais. A criação de espaços para descanso e a melhoria da alimentação escolar são fundamentais para garantir que os alunos estejam em condições para aprender.

“Eu acho que mais incentivos ao mercado de trabalho. Questão de levar a gente para mais lugares, tipo as faculdades, para ver os cursos. Queira ou não queira, a maioria não sabe bem o que quer. Isso ajudaria bastante.”

“A coisa mais marcante foi a experiência. Faltou aprender a como me virar financeiramente.”

Os estudantes também expressam a necessidade de uma maior conexão entre a escola e o mundo do trabalho. Charlot (2009) argumenta que a relação com o saber deve ser contextualizada, permitindo que os estudantes vejam a relevância prática do que aprendem. Programas de orientação vocacional e visitas a instituições de ensino superior podem ajudar os alunos a explorarem suas opções de carreira, facilitando uma tomada de decisão mais informada.

“Eu acho bacana também quando vai para outras escolas passear, esses negócios. Fazer viagem, ter conhecimento.”

“Tipo aquela que a gente foi pro Totoró⁸, lembra um outro estudante.”

“Ter mais atividades fora de sala de aula, porque para mim, é um jeito de distrair mais a pessoa do que sentar todo dia olhando para o quadro, ou então pros slidezinho e tal. Para mim, eu acho que ia ajudar muito.”

⁸ Totoró é um distrito do município de Currais Novos/RN.

Relembramos também as boas experiências retratadas pelos estudantes e que apareceram ao longo de outros tópicos, como pontos a serem considerados para a escola que eles desejam:

“Na minha opinião, eu achava muito bom o Mais Educação. Porque a gente além de ter reforço de matemática e português, que era uma coisa maravilhosa, a gente ainda tinha essas aulas práticas. Não era tanto assim, escrevendo assim. E ajudava bastante os alunos. Porque eu vi amigos meus mesmo, com notas baixas, a partir do segundo bimestre, tiraram notas mais acima de 7 ou 8. Eu fiquei impressionado mesmo. E não se sentia tão cansado assim, para qualquer coisa. Porque hoje em dia, você vê uma pergunta, uma simples pergunta de ENEM, a gente lê a metade da pergunta e já está aqui, oh... (gesticula com a mão sobre a cabeça, representando exaustão), nem quero ler mais.”

“E falando na aula de Português também. Tem o “fala aí” que se junta os alunos, e a gente tipo, discute os temas, joga um tema que está atual. É onde a gente se interessa mais pra uma aula, é essa aula de português. porque todo mundo conversa, a gente se sente à vontade de conversar, quem sabe dialoga, quem não sabe fica escutando.”

A aprendizagem significativa pode ocorrer em contextos diversos, não se limitando ao ambiente formal da sala de aula. As excursões e atividades práticas ajudam a enriquecer a experiência educativa, tornando o aprendizado mais dinâmico e relevante, assim como as atividades extracurriculares, experiências fora da sala de aula, projetos, aulas dialogadas são elementos valorizados por esses estudantes.

Aqui também destacamos uma das estratégias do PNE na meta 6, a qual visa que a Escola em Tempo Integral deve “adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais”. A escola que os estudantes desejam está posta na teoria e nos documentos, resta ser efetivada na prática. Eles ainda falam sobre o desenvolvimento corporal:

“Jogos eletrônicos, ter um negócio de musculação seria bom também.”

“Uma quadra coberta, sala com ar-condicionado de qualidade porque acaba passando nove horas numa sala de aula que não é fácil.”

“Colocar mais alguma coisa além da quadra, porque só a quadra é meio, né? Colocar algumas barras assim, tipo aquele negócio que tem na praça. Aquelas barras fixas, paralelas.”

“Tem gente que gosta de fazer exercício, aí já vai para lá e faz. Porque tem gente que não gosta de futebol, vôlei, esses negócios, aí prefere uma área de calistenia, esse negócio musculação, entendeu?”

Notamos que a infraestrutura escolar é um componente decisivo para o bem-estar e a motivação dos estudantes, ressaltando que um ambiente físico adequado é essencial para mobilizar a aprendizagem. Instalações esportivas de qualidade e salas de aula confortáveis são elementos que contribuem para uma experiência educacional mais agradável e produtiva.

Os estudantes pedem uma maior variedade de opções para atividades físicas, reconhecendo que nem todos se interessam pelos esportes tradicionais. A escola, especialmente a escola de tempo integral, deve atender às diversas necessidades e interesses dos alunos, proporcionando atividades que promovam tanto o desenvolvimento físico quanto o bem-estar emocional. Oferecer uma gama diversificada de atividades físicas pode ajudar a engajar mais alunos e promover um estilo de vida saudável.

Krawczyk (2014) nos que diz

[...] é preciso criar condições institucionais e de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população e, principalmente, faz-se necessária uma cultura social democrática que tenha como princípio de qualidade a inclusão de todos os nossos jovens, numa relação significativa com a escola (p. 23).

É justo refletirmos sobre uma política que traz impactos não somente no tempo escolar, mas também a outros aspectos da vida dos estudantes, como o tempo com a família, o tempo biológico do jovem, além do tempo reservado para a sua vida social, entre outros tempos que fazem parte do cotidiano do estudante.

A política curricular vigente privilegia os conhecimentos cognitivos, em detrimento aos artísticos, filosóficos, políticos e culturais, distanciando os estudantes de uma formação integral, consolidados pela humanidade. Para assegurar as aprendizagens e o desenvolvimento previstos em um projeto de educação em tempo integral, é fundamental constituir uma ambiência fértil para a troca, a construção coletiva de conhecimentos, a criatividade, a participação, o diálogo e a coesão social, pautando-se na ampliação de oportunidades e de situações que promovam aprendizagens com significado e de caráter emancipatório.

Além disso, a condução do ensino médio através de políticas curriculares que não consideram as vozes das juventudes resulta em um sistema educacional desconectado das necessidades e aspirações dos estudantes. E como nos apresenta Freire (2004), uma educação libertadora deve ouvir e valorizar a experiência dos educandos, o que está ausente nas atuais reformas, comprometendo o desenvolvimento integral e crítico dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Charlot nos oferece uma perspectiva multifacetada do aprendizado, que não se restringe ao ambiente escolar, mas permeia todas as dimensões da vida do sujeito. A mobilização, entendida como o processo pelo qual os estudantes se põem em movimento para aprender, é fundamental para a formação do sujeito.

A relação com o saber, enquanto teoria, sublinha que aprender é um ato inerentemente social, epistêmico e identitário, que depende da qualidade das interações com o saber, das relações estabelecidas no ambiente escolar e das experiências pessoais de cada estudante. Reconhecer essas dimensões permite uma abordagem mais crítica das práticas pedagógicas, propondo uma educação que não se limite à simples transmissão de conteúdos, mas que valorize a construção ativa e significativa do conhecimento pelos alunos.

Portanto, ao refletirmos sobre a mobilização, é possível entender melhor os desafios e as potencialidades do Ensino Médio em Tempo Integral, promovendo uma política educacional que realmente engaje e motive os jovens, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para a construção de uma relação mais profunda e significativa com o saber.

A partir dessa perspectiva, intentamos compreender como a escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Rio Grande do Norte mobiliza os/as estudantes em sua relação com o saber.

O cenário político do Rio Grande do Norte atual apresenta um modelo de gestão pública gerencialista, caracterizado por parcerias público-privadas e acordos com organismos internacionais, como o Banco Mundial, o que acabou por influenciar diretamente a implementação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, iniciadas em 2017.

A criação e expansão de escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio, foi realizada com a implementação do Programa Pró-Médio Integral e posteriormente do Programa Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral, refletindo tentativas de adaptar as práticas educacionais às demandas contemporâneas e melhorar a qualidade do ensino. Entretanto, os programas implementados estão alinhados com a política gerencialista, caracterizados por uma abordagem que prioriza a eficiência, a mensurabilidade de resultados e a responsabilização na gestão escolar.

Partimos então para uma conhecer esta realidade a partir da percepção dos estudantes de ensino médio de uma escola de Tempo Integral na rede estadual do Rio

Grande do Norte. Os relatos desses estudantes revelam uma complexa realidade que vai além da simples ampliação da jornada diária.

Para alcance dos objetivos adotamos uma metodologia fundamentada na abordagem qualitativa, utilizando duas principais ferramentas de coleta de dados: o balanço de saber e a roda de conversa. O balanço de saber permitiu aos estudantes expressarem suas experiências e reflexões pessoais de maneira livre e anônima de forma escrita, enquanto a roda de conversa proporcionou um espaço para diálogo aberto e coletivo, facilitando a construção de significados a partir das interações entre os participantes.

Selecionamos três escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no município de Currais Novos (RN), um local estratégico devido à diversidade e ao histórico das escolas de tempo integral na região. Após a análise da viabilidade e abertura das escolas para a pesquisa, optamos por realizar a coleta de dados apenas na Escola 02, que apresentou melhores condições para alinhar os objetivos da pesquisa com a realidade escolar e o engajamento dos estudantes.

Para analisar os dados coletados, empregamos a análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2011). Esta técnica possibilitou a identificação de temas recorrentes e a interpretação dos significados atribuídos pelos estudantes às suas experiências. Utilizamos categorias teóricas previamente estabelecidas por Charlot, como aprendizagens as intelectuais e escolares, as relacionais, afetivas e de desenvolvimento pessoal, e as profissionais, adaptando-as para capturar a complexidade das relações dos estudantes com o saber, e acrescentando as discussões sobre a relação com o tempo e o espaço, adicionando-as como categorias também.

A estrutura atual do tempo escolar, frequentemente descrita pelos estudantes como um "tempo do mesmo", sugere que a ampliação da carga horária não é suficiente para promover uma aprendizagem significativa. Além disso, a sobrecarga de atividades e a redução do tempo para lazer e convivência familiar impactam negativamente o bem-estar dos alunos, evidenciando a necessidade de repensar a organização do tempo escolar na visão destes estudantes.

É fundamental que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas considerem a qualidade do tempo além da quantidade, garantindo que a ampliação da jornada escolar seja acompanhada de uma abordagem inovadora e integrada, que atenda de maneira efetiva às necessidades educacionais e pessoais dos estudantes. Dessa forma, será

possível criar um ambiente educativo que não apenas expanda o tempo, mas também enriqueça a experiência de aprendizagem de forma significativa, como propõe Cavaliere.

A análise da relação dos estudantes com o espaço escolar revela a importância das condições materiais e estruturais na vivência do tempo escolar em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral. No caso da escola 02, a estrutura física, incluindo salas de aula com ar-condicionados ineficazes, biblioteca e sala de informática pequenas, quadra descoberta, falta de espaço para descanso e um refeitório inadequado, fica nítido que tal estrutura não atende plenamente às necessidades dos estudantes, afetando sua satisfação e capacidade de aprendizado.

A precariedade das instalações contrasta com a promessa de uma educação inovadora e integrada, evidenciando a discrepância entre a proposta pedagógica e a realidade material vivenciada. A ausência de um ambiente escolar apropriado para o tempo integral não só compromete a qualidade da aprendizagem, mas também limita a capacidade dos estudantes de se engajarem plenamente nas atividades escolares.

A análise das aprendizagens evocadas pelos estudantes revela uma complexidade que vai além da simples aquisição de conhecimentos acadêmicos. Apesar de reconhecerem algum nível de aprendizado, a sensação predominante é de que a escola não conseguiu proporcionar experiências desafiadoras e significativas. A pandemia e a rotina extenuante desempenharam papéis relevantes na limitação das aprendizagens, ressaltando como o contexto e a forma de ensino impactam diretamente a capacidade de aprender. Enquanto alguns estudantes identificam momentos valiosos de reflexão e diálogo, outros expressam frustração com a falta de conexão entre o conteúdo acadêmico e suas realidades pessoais.

A dificuldade em nomear e reconhecer aprendizagens significativas aponta para uma oportunidade de reforçar e diversificar as abordagens educacionais, assegurando que cada estudante possa encontrar relevância e engajamento no processo de aprendizado.

O exame das aprendizagens relacionais, afetivas e ligadas ao desenvolvimento pessoal revela que, para os estudantes, o período dentro da escola em tempo integral desempenha o desenvolvimento de habilidades interpessoais e na formação da identidade. As aprendizagens relacionadas a conformidade, harmonia, e habilidades para lidar com conflitos são altamente valorizadas, com destaque para a construção de relações de amizade e respeito, que são centrais para o senso de pertencimento e autoestima dos alunos.

A importância das interações sociais e das habilidades de comunicação é evidente, com muitos estudantes reconhecendo que a convivência e o apoio de colegas, professores e familiares foram fundamentais para seu crescimento pessoal e acadêmico. Charlot (2007) salienta que essas dimensões afetivas e relacionais são essenciais para a experiência de aprendizagem, e nossos dados corroboram que a capacidade de formar laços significativos e manejar emoções tem um impacto na formação do sujeito.

No entanto, também surgem desafios, como o *bullying* e a adaptação às novas dinâmicas escolares, que destacam a necessidade de estratégias mais eficazes para promover um ambiente inclusivo e de suporte. O papel dos professores e da gestão escolar como mediadores e facilitadores dessas aprendizagens é inegável, e quando esses agentes se conectam genuinamente com os alunos, promovem uma educação mais relevante e mobilizadora.

As aprendizagens profissionais, conforme abordadas por Charlot (2009), emergem como uma finalidade no contexto do ensino médio, particularmente nas escolas de tempo integral, onde a preparação para o mercado de trabalho e para a vida adulta é enfatizada. Essas aprendizagens foram apresentadas como o desejo de uma profissão futura, e de forma nomeada, até o desejo em concluir os estudos e obter sucesso futuramente, sem revelar quais são os passos para que isso se efetive. É notável que, apesar das incertezas e da indefinição sobre futuros específicos, há uma clara valorização do suporte recebido de professores e da escola, que desempenha um papel fundamental na orientação e no desenvolvimento das aspirações profissionais dos alunos.

Esta pesquisa, ao centrar-se na escuta dos estudantes, revela uma série de sugestões e reflexões que devem orientar a formulação de políticas educacionais mais alinhadas com as necessidades e expectativas dos jovens. Os estudantes destacam a importância de um ambiente escolar que priorize o bem-estar físico e mental, sugerindo melhorias como espaços para descanso, alimentação de qualidade e infraestrutura adequada. Além disso, enfatizam a necessidade de uma conexão mais estreita entre a escola e o mercado de trabalho, propondo programas de orientação vocacional e visitas a instituições de ensino superior para uma compreensão mais clara das possibilidades de carreira.

Charlot (2009) destaca que a aprendizagem significativa deve transcender o ambiente da sala de aula, e os estudantes corroboram essa visão ao valorizar atividades extracurriculares e experiências práticas que tornam o aprendizado mais dinâmico e relevante. A infraestrutura escolar também é apontada como um item importante para a

motivação e o bem-estar dos alunos, com solicitações por melhores instalações esportivas e ambientes de aprendizagem mais confortáveis. A diversidade nas atividades físicas é vista como um meio de engajar diferentes interesses e promover um estilo de vida saudável.

Como o tempo da pesquisa é curto e somente em campo é que compreendemos nossas limitações, essa pesquisa apresenta algumas lacunas que podem ser exploradas em pesquisas futuras. A possibilidade de se realizar uma análise comparativa com outras escolas de tempo integral, tanto dentro quanto fora do estado, pode oferecer uma perspectiva mais ampla sobre as práticas e os resultados do modelo de ensino integral, assim como a inclusão da perspectiva de professores, gestores e pais e responsáveis, para obter uma visão mais completa sobre a temática.

Ressaltamos que, a proposta inicial dessa pesquisa pretendia examinar como variáveis como sexo/gênero, raça, e classe social possivelmente interfeririam na representação que os jovens estudantes fazem da formação e da escola. No entanto, após a coleta dos dados percebemos que os instrumentos não conseguiram dar conta de tal objetivo, o que nos fez redefinir alguns aspectos da pesquisa. Assim fica também a abertura para que uma próxima investigação contemple tal discussão.

É válido ainda destacar que as críticas e reflexões apresentadas neste trabalho não são para a Escola 02 ou aos seus professores, mas sim à política de educação em tempo integral instituída pelo Rio Grande do Norte, que não considera as vozes dos estudantes, e tem ignorado a figura do professor e das demandas da escola, ao aprovar uma política que não contempla e não valoriza quem faz a educação acontecer. A rotina também é extenuante para esses outros agentes, além dos estudantes.

A experiência do estado nos revela um cenário que reforça a necessidade de uma política de escola em tempo integral que contemple não apenas a extensão do tempo escolar, mas também a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, para que todos os estudantes possam efetivamente se beneficiar desse modelo educacional, promovendo assim uma educação integral.

Portanto, para que o tempo integral cumpra seu propósito de promover uma educação enriquecedora e significativa, é necessário que um ambiente e um currículo onde aprender faça sentido.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Senado pode ter palavra final na reforma do novo ensino médio. Abril, 2024. Disponível em: Senado <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2024/04/senado-pode-ter-palavra-final-na-reforma-do-novo-ensino-medio>

AGORA RN. Robinson Faria assina primeiros projetos do ‘Governança Inovadora’. 15 de maio de 2016. <https://agorarn.com.br/politica/robinson-faria-assina-primeiros-projetos-do-governanca-inovadora/>

ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de. Novo Ensino Médio no Brasil: Histórico, Propostas, Políticas e implicações / Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 205 p. 2022.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flávia Pereira. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental. Cad. Pesqui. São Paulo, v. 48, n. 169, p. 708–746, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145455>

ARAÚJO, Isis Salvador.; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. As vozes juvenis na pesquisa em Educação: um estado da arte. In: XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 2022, São Luiz. Anais das Reuniões Regionais da ANPEd, 2022.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65 p. 3-10, mai. 1988. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1191/1197>

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios?. Educação em Revista, v. 31, n. 3, p. 15–47, jul. 2015.

ASSECOM-RN. Governadora destaca investimentos para melhorar infraestrutura no RN. 05 de fevereiro de 2024. <https://www.rn.gov.br/materia/governadora-destaca-investimentos-para-melhorar-infraestrutura-no-rn/>

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO NORTE. Mensagem nº 06/2024-GE para apreciação do projeto de lei 137/2024 que dispõe sobre a Política de Educação em Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Natal: Abril de 2024.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 24, No. 24. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2368/1743>

BARBOSA, Carlos Soares. A política neoliberal e a contrarreforma na educação dos trabalhadores no governo Fernando Henrique Cardoso. Revista Educação em Debate, Fortaleza, v. 39, n. 74, p. 35-50, jul./dez. 2017.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Edição 70. São Paulo: 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação, Educação Integral — texto referência para o debate nacional. Brasília: 2009

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília: Inep, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República. Brasília: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.html

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2018.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Presidência da República. Brasília: 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm

CABRAL, Magda Elaine Sayão Capute. Construindo a escola de tempo integral: um cotidiano e seus desafios. In: COELHO, Ligia Martha da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilella (Orgs.). Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 31-42.

CANABARRO, Ivo dos Santos; CHUQUEL, Luane Flores; MEIER, Alef Felipe. 1968 o Ano que Não Acabou: da imaginação no poder na Europa ao estado de exceção no Brasil. *Fronteiras, [S. l.]*, v. 20, n. 36, p. 154–176, 2018. DOI: 10.30612/frh.v21i36.9421. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/9421>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma.; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir bases teóricas e legais. *Revista E-Currículo*, São Paulo, v. 18, n. 4., p. 2074-2094, out./dez., 2020. Disponível em: DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2074-2094>

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. 2003

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, 28, 1015-1035, 2007.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia* maio-ago. Vol.

20, No. 46, 249-259. 2010.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Editora FGV, 2010.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria / [recurso eletrônico]; tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHARLOT, Bernard. A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009. Tradução de Catarina Matos.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2014.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. In: JORNADA DO HISTEDBR - HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 5, Sorocaba, 2005. Anais... Sorocaba: HISTEDBR, 2005. p. 1-9

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: Em Aberto, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acesso em 20 out. 2021.

CONTE, Elaine; FIALHO, Bruno Passos. A amizade nas relações de ensino e aprendizagem. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 205-239, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n1p205>

COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; PAULA, Alisson Slider do Nascimento de; LIMA, Maria Aires. Ensino Médio brasileiro no contexto do golpe de Estado de 2016. O Público e o Privado, v. 15, n. 30, jul.dez 2017.

COSTA, Teobaldo de Andrade. Escola de Ensino Médio em tempo integral: ressignificação atuação da política no contexto da prática. / Dissertação. UERN – Mossoró/RN, 2020. 92p.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, v. 1, p. 62-83, 2005.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. Editorial Presença. Lisboa: 2004.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. Petrópolis: Vozes, 2013.

EMPARN. Relatório de variáveis meteorológica Natal: 2023. Disponível em: <https://meteorologia.emparn.rn.gov.br/>

ESCOLA 02. Projeto Político Pedagógico. RN: 2022

FATURI, Rhuany. A produção acadêmica brasileira sobre a educação na obra de Émile Durkheim. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antônio Pereira dos.

A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 30, p. e14414, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14414. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14414>

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Ensino médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 507-525, set./dez. 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017

FERREIRA, Wallace. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. e-Mosaicos, v. 2, n. 3, p. 46-59, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/download/8846/6726>.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. Pensadores sociais e história da educação. Autêntica, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo . Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

G1 RN. Robinson Faria, do PSD, é eleito governador do Rio Grande do Norte. 26 de outubro de 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/eleicoes/2014/noticia/2014/10/robinson-faria-do-psd-e-eleito-governador-do-rio-grande-do-norte.html>

G1 RN. Governo do RN renova contrato com Banco Mundial e garante investimento de mais R\$ 450 milhões. 06 de abril de 2021. <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2021/04/06/governo-do-rn-renova-contrato-com-banco-mundial-e-garante-investimento-de-mais-r-450-milhoes.ghtml>

G1 RN. Fátima Bezerra (PT) é reeleita governadora do Rio Grande do Norte. 02 de outubro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/eleicoes/2022/noticia/2022/10/02/fatima-bezerra-pt-e-reeleita-governadora-do-rio-grande-do-norte.ghtml>

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

GARCIA, Paulo Sérgio. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, p. 153-175, 2014. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/348>

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de empresas. São Paulo, V. 35, n. 3, p. 20-29. Mai./Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>.

GUARÁ, Isa Maria. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola

e além da escola. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Acesso em 13 de out 2021.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. Contribuições conceituais de Pierre Bourdieu para Investigação da Temática Juventude e Educação. In: DUARTE, Aldimar Jacinto; GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin (org.). Processos formativos de jovens na EJA em Goiás. Goiânia: PUC Goiás, 2012. p. 15-34.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2023: resumo técnico. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Caderno de Modelo Pedagógico: Concepção do Modelo Pedagógico. 2a Edição, 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Site: 2024. <https://icebrasil.org.br/>

JC - JORNAL DO COMÉRCIO ON-LINE. Novo Ensino Médio: Camilo Santana confirma suspensão do calendário do novo ensino médio e das mudanças no Enem <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2023/04/15434054-novo-ensino-medio-camilo-santana-confirma-suspensao-do-calendario-do-novo-ensino-medio-e-das-mudancas-no-enem.html>. 04 abr 2023.

JÚNIOR, João Fernando Costa et al. A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 6, p. 324-341, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/download/116/106>.

KNOBLAUCH, Adriane; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. A atualidade de A reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: 50 anos de um legado acadêmico e político. *Educação e Pesquisa*, v. 48, p. e245469, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248245469>

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade* [online]. 2014, v. 35, n. 126, pp. 21-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2011, v. 41, n. 144, pp. 752-769. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar Para Quê? Meias Verdades Da 'reforma'. *Retratos da Escola 11*, no. 20, agosto: p. 33-44. 2017. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>.

LIMA, Márcia Fernandes Bondade. O programa de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. 197 f. Dissertação (mestrado) - UFRN. Natal, RN, 2023.

LISBÔA, Flávia. Marinho. Roda de conversa: metodologia na produção de narrativas

sobre permanência na universidade. *História Oral*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 161–182, 2020. DOI: 10.51880/ho.v23i1.995. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/995>.

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

MAURICIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009. p. 53-68.

MAURÍCIO, Lúcia. Velloso. (Org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2014.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (Org. Jaqueline Moll et all.). Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; MONTEIRO, Lúcia de Fátima; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A Escola da Escolha no Rio Grande do Norte: Apontamentos Acerca do Papel do Professor. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, v. 21, n. 3, p. 330-336, 2020.

MOREIRA, Marco Antônio. Pesquisa em Ensino: aspectos metodológicos. Texto de apoio nº 19 do Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MOURA, Adriana. Ferro.; LIMA, Maria. Gloria. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>.

NASCIMENTO, Lorivaldo do; FAVORETO, Aparecida. Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora. *Revista Educação em Questão*, v. 56, n. 49, p. 250-273, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v56n49/0102-7735-eq-56-49-0250.pdf>.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15–35, abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>

NOVO ENSINO MÉDIO. https://youtu.be/P_1iPX6Ui54

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAAE* – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de; OLIVEIRA, João Ferreira de. O ensino médio em tempo de parcerias com os institutos: o projeto do campo econômico em ação. *Revelli*, v.11, n.1, p. 1- 19, 2019.

PAIVA, Cícero Otávio de Lima; BATISTA, Maria do Socorro da Silva. *Educação*

Integral No Rio Grande Do Norte: Política, Implantação E Expansão Das Escolas Em Tempo Integral (2017-2019). Educação, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 58–70, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v9n3p58-70. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/ranspar/article/view/8318>.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org). Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: 2009. p 13-20.

PERONI, Vera Maria Vidal; BEZERRA, Vinícius de Oliveira; BRITO, Silvia Helena Andrade. Consentimento e coerção na política educacional: reflexões sobre a relação público/privada no processo de construção da reforma do Ensino Médio (2013-2017). In: SILVEIRA, Éder da Silva et. al Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina. Curitiba: CRV, 2022. 294 p.)

PONTES, Bárbara Maia Lima Madeira. Políticas que se difundem, ideias que se propagam: um estudo sobre os mecanismos de difusão de políticas públicas para o caso do RN Sustentável/Governo Cidadão. 2018. 106f. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

QUEIROZ, Felipe. Crise política no governo Dilma Rousseff: uma análise a partir do conflito de classes. CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Juiz de Fora, n. 27, p. 136-153, 2018.

QUEIROZ, Lavínia Maria Silva. A emergência do projeto de vida no ensino médio em tempo integral no Rio Grande do Norte. 2022. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires: 2005. Disponível em < http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. Educação e Pesquisa [online]. 2012, v. 38, n. 3, pp. 637-652. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300007>

REIS, Rosemeire. Diálogos entre questões de pesquisa que orientam a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot e a pesquisa biográfica em educação de Christine Delory-Momberger. Revista Internacional Educon, v. 2, n. 3, p. e21023003-e21023003, 2021. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/download/1733/1421>.

REIS, Rosemeire; Silva, Veleida; Charlot, Bernard. Relação com o saber e as contradições de aprender na escola: Entrevista com Bernard Charlot. RECEI - Revista Científica de Estudios sobre Interculturalidad. 6. 1-19. 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. Anexo do manual operativo do Projeto RN Sustentável. Natal: Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, 2013. Disponível em: <https://www.rnsustentavel.rn.gov.br/smiv3/site/documentos/arquivo/193205ab6f34b19e62e7a7b87d3b5fa6.pdf>

RIO GRANDE DO NORTE. Plano Estadual de Educação (2015-2025). SEEC/RN. Natal, 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria nº 104, de 07 de fevereiro de 2017. Institui, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, a Equipe de Implantação do Programa de Educação em Tempo Integral, responsável pela implantação do Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual, e dá providências correlatas. Natal, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar. Natal, RN. SEEC: 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. LEI nº 11.804, de 13 de junho de 2024. Dispõe sobre a Política de Educação em Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Natal, 2024.

RODRIGUES, José (org.). *Coleção Grandes Cientistas Sociais: Durkheim*. São Paulo: Ática, 2010.

RUFINO, Matheus Castro; GAWRYSZEWSKI, Bruno; e DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na reforma do Ensino Médio brasileiro. *Revista Trabalho Necessário* 20 (42): p. 01-25. 2022. <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53456>.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Educação*. Porto Alegre, p. 46-53, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v31n01/v31n01a07.pdf>.

SANTOS, Ednan Galvão; GALVÃO, Karine Chaves Pereira. Crítica da concepção “Bancária” da educação no pensamento de Paulo Freire. *Caderno de ANAIS HOME*, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://homepublishing.com.br/index.php/cadernodeanais/article/view/1249>.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DA CULTURA DO RIO GRANDE DO NORTE. Estrutura Curricular – 2017 Ensino Médio Integral. Governo do Estado: Natal: 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DA CULTURA DO RIO GRANDE DO NORTE. Estrutura Curricular – 2022 Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral. Governo do Estado: Natal: 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DA CULTURA DO RIO GRANDE DO NORTE (SEEC/RN). Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar: trilhas de aprofundamento. Natal, RN. SEEC: 2023a.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DA CULTURA DO RIO GRANDE DO NORTE (SEEC/RN). Caderno de Eletivas Orientadas. Natal, RN. SEEC: 2023b.

SIGEDUC. Sistema Integrado de Gestão da Educação. Monitoramento da Educação. SEEC/RN. 2024. Disponível em: <https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/ransparancia/pages/home/portal.jsf>

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no

Brasil Roteiro, vol. 43, núm. 2, 2018, Maio-Agosto, pp. 727-754 Universidade do Oeste de Santa Catarina

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da; CHAGAS, Matheus Ivan da Silva. Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil: novas configurações pedagógicas e velhas implicações sociais. In: SILVEIRA, Éder da Silva *et. al* Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina. Curitiba: CRV, 2022. 294 p.

SILVA, Antônia Bruna da; SILVA, Girlene Pereira da. Modernização da gestão pública, reforma educacional e avaliação no Rio Grande do Norte. Revista de Gestão e Avaliação Educacional, [S. l.], v. 10, n. 19, p. e67316, p. 1–17, 2021. DOI: 10.5902/2318133867316. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/67316>

SILVA, Flávio Roberto Vieira da. Fracasso escolar e relação com o saber: a educação mobilizadora em Bernard Charlot. 2014. 96f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

SILVA, Maria Margaret da. Relações Público-Privadas Na Concepção De Gestoras De Escolas De Ensino Médio Em Tempo Integral Da 12ª Direc Rn (2017-2019). Dissertação (Mestrado em Programa de Pós- Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Mossoró, 2020. 168p

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Relação com o saber e tempo integral: questões políticas e pedagógicas. Revista Ensino Interdisciplinar, v. 2, nº. 06, outubro. UERN, Mossoró, RN: 2016.

SOUZA, Arianne Miranda Vieira de. Ensino de história no Rio Grande do Norte: análise do referencial curricular do ensino médio potiguar. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2023.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. Educação & Realidade, [S. l.], v. 41, n. 4, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/59843>

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Ed. UFRJ. Rio de Janeiro: 1994.

TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. p. 211-225 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8gBjdVbfWbNyNft4Gg7THbM/?format=pdf&lang=pt>

THIOLLENT, Michel. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. Tempo Social, v. 10, n. 2, p. 63–100, out. 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Panorama da Educação Básica – Estados. Rio Grande do Norte 2022. Site: 2023. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/01/panorama-rio-grande-do-norte-2023.pdf>

TRIBUNA DO NORTE. RN tem o maior número de alunos fora da série adequada no Ensino Médio. 26 de fevereiro de 2024. <https://tribunadonorte.com.br/natal/rn-tem-o-maior-numero-de-alunos-fora-da-serie-adequada-no-ensino-medio/#:~:text=Em%202023%20houve%20diminui%C3%A7%C3%A3o%20nas,e%2051.752%20nos%20anos%20finais.>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). Conhecer para transformar: diagnóstico das desigualdades educacionais no Rio Grande do Norte / organizado por Sandra Cristina Gomes e Lilia Asuca Sumiya. - 1. ed. – Natal: Núcleo Avançado de Políticas Públicas, 2021.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 132, p. 599-622, jul.-set., 2015.

VIANA, Maria José Braga. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 12, p. 175-183, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/Z7WJHVkVMYYhJJQhrWzgHQp/?format=pdf&lang=pt>.

WEISS, Raquel Andrade; Soares, Rhuany Andressa Raphaelli. A educação como socialização em Émile Durkheim. Revista Espaço Pedagógico. V. 28, n. 1, Passo Fundo, p. 13-33, jan./abr. 2021 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. A disputa cultural: o pensamento conservador no Ensino Médio brasileiro. Revista Amazônida, Manaus, AM, vol. 04, n 01. p. 01 –16, 2019b.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. Retratos da escola, v. 13, p. 607-620, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1032..com.br/rde/article/view/1032>.

APÊNDICES



Pesquisadora – Isis Salvador Araujo
Orientadora – Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues

Idade _____

Estado civil _____

Sexo

- Feminino
 Masculino
 Outro. Qual? _____
 Prefiro não responder

Qual sua identidade de gênero?

- Cisgênero (Que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer)
 Transsexual/transgênero (Possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer)
 Não binário (Não definem sua identidade dentro do sistema binário homem mulher)
 Outro. Qual? _____
 Prefiro não me classificar
 Prefiro não responder

Qual a sua cor/raça?

- Amarela
 Branca
 Indígena
 Parda
 Preta
 Outra. Qual? _____
 Prefiro não me classificar
 Prefiro não responder

Você tem filhos?

- Não
 Sim, 1
 Sim, 2
 Sim, 3
 Sim, mais de 3

Considerando a renda de todas as pessoas que trabalham onde você reside, qual é a renda familiar mensal?

- Até 2 salários-mínimos
 De 3 a 5 salários-mínimos
 De 6 a 10 salários-mínimos
 Acima de 10 salários-mínimos

Há quanto tempo você estuda nessa escola? _____

Você conheceu um(a) amigo(a) que mora em outro Estado e estão conversando sobre suas respectivas vidas. É seu último ano do Ensino Médio e você está se sentindo nostálgico(a) com tudo que vivenciou. Como você descreveria para ele: o que aprendeu nessa etapa? Quem foram as pessoas mais importantes desse processo? O que foi mais marcante para você? Faltou aprender algo? O que foi mais difícil? Era o que você esperava? Quais são os seus planos daqui para os próximos 10 anos?

A large rounded rectangular box with a thin black border, containing 25 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box, leaving small margins on the left and right sides. The top and bottom corners of the box are rounded.



Pesquisadora – Isis Salvador Araujo
Orientadora – Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues

Roteiro para roda de conversa

Bloco 1 – Questões pessoais

Apresentação

Explorar aspectos estruturais de onde reside e como isso pode afetar sua vida escolar: a rua é calçada/asfaltada, com quem mora, como é a casa, se possui quarto individual, estrutura para estudar em casa.

Falar sobre a relação com a família/responsáveis – profissão, renda, nível de entrosamento.

Bloco 2 – As vivências escolares

Discutir sobre as vivências e histórico escolar anteriores, se já foi reprovado ou não, desempenho, envolvimento com as atividades da escola, relacionamento com professores, funcionários e colegas.

Bloco 3 – A Escola de Tempo Integral

Perguntar sobre a rotina, percepções e expectativas sobre a Escola em Tempo Integral e o que o motivou a buscar esta escola.

Dialogar sobre os seguintes aspectos: as aulas e o currículo, o tempo, atividades extracurriculares, participação, infraestrutura.

As aprendizagens - Questionar se o entrevistado enxerga a escola como um espaço de aprendizado, socialização, diversão, desafios, entre outros aspectos. Complete essa frase: “aqui eu aprendo sobre...”/ Tem algo que você gostaria de aprender aqui na escola?

Como seria a escola ideal?

A mobilização - Passar mais tempo na escola te ajuda em algo? Você já pensou em sair do tempo integral? Você recomendaria a Escola em Tempo Integral para os seus amigos?

Investigar se os participantes possuem alguma expectativa ou desejo em relação à escola.

Bloco 4 – Temas sociais

Explorar sobre como a escola lida com a diversidade e se é percebido preconceito em relação a qualquer grupo social presente na escola. Se sim, como a escola enfrenta tais situações.

Questionar se o entrevistado se sente representado ou incluído na escola e se percebe que outros grupos sociais também são representados e incluídos.

Investigar se e como a escola tem contribuído para a compreensão e respeito às diferenças e para a construção de uma cultura de igualdade e respeito às diversidades.

Questionar se acredita que a escola tem preparado os alunos para lidar com as diferenças e as diversidades presentes na sociedade.

Conclusão

Agradecer ao entrevistado pela participação na entrevista. Pedir para que o entrevistado acrescente alguma informação que não foi abordada nas perguntas. Informar ao entrevistado que as informações coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa e que a confidencialidade será mantida.



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 18 ANOS)

Convidamos você, após autorização dos seus pais ou dos responsáveis legais, para participar como voluntário(a) da pesquisa de mestrado: **A Relação com o Saber nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Currais Novos/RN.**

Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Isis Salvador Araujo, domiciliada na Rua Darcy Ferreira Galvão, 208, Malvinas, Campina Grande, Paraíba, CEP 58434-083, com telefone para contato (83) 99693-3565 e e-mail isisaraujo@hotmail.com. A pesquisadora está sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues, com telefone para contato (81) 9885-4497 e e-mail cibele.rodrigues@fundaj.gov.br.

Nosso objetivo é compreender como a escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Rio Grande do Norte mobiliza os/as estudantes em sua relação com o saber.

Para alcançar tal objetivo, vamos produzir um “balanço de saber”, instrumento proposto por Bernard Charlot, que consiste em um texto aberto, no qual o sujeito é convidado a refletir e narrar impressões sobre suas aprendizagens na escola de tempo integral. Após a produção dos balanços, realizaremos rodas de conversa com os estudantes, de forma a conhecê-los de maneira mais profunda, abordando temáticas acerca das suas trajetórias de vida e experiências escolares.

Você será esclarecido(a) sobre qualquer dúvida com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você se sinta a vontade de participar da realização do estudo, pedimos que assine ao final deste documento como concordância. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com a pesquisadora. Também é necessário que um responsável por você autorize a sua participação e assine um Termo de Consentimento.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo, inclusive seu responsável pode fazer o mesmo em seu nome.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora em local seguro e por um período de 5 anos. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária.

Currais Novos, RN. ____ de _____ de 2023

Assinatura da pesquisadora

ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Após ter sido esclarecido(a) sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Currais Novos, RN. ____ de _____ de 2023



Assinatura do(a) estudante
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PAIS OU RESPONSÁVEIS)

Convidamos _____ o _____ estudante _____ para participar como voluntário(a) da pesquisa de mestrado: **A Relação com o Saber nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Currais Novos/RN.**

Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Isis Salvador Araujo, domiciliada na Rua Darcy Ferreira Galvão, 208, Malvinas, Campina Grande, Paraíba, CEP 58434-083, com telefone para contato (83) 99693-3565 e e-mail isisaraujo@hotmail.com. A pesquisadora está sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues, com telefone para contato (81) 9885-4497 e e-mail cibeles.rodrigues@fundaj.gov.br.

Nosso objetivo é compreender como a escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Rio Grande do Norte mobiliza os/as estudantes em sua relação com o saber.

Para alcançar tal objetivo, vamos produzir um “balanço de saber”, instrumento proposto por Bernard Charlot, que consiste em um texto aberto, no qual o sujeito é convidado a refletir e narrar impressões sobre suas aprendizagens na escola de tempo integral. Após a produção dos balanços, realizaremos rodas de conversa com os estudantes, de forma a conhecê-los de maneira mais profunda, abordando temáticas acerca das suas trajetórias de vida e experiências escolares.

Vocês serão esclarecidos(as) sobre quaisquer dúvidas com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você se sinta à vontade em concordar que o menor participe da realização do estudo, pedimos que assine ao final deste documento. Uma via deste termo lhe será para que possa guardá-la e a outra ficará com a pesquisadora.

Caso o menor não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito dele, podendo retirar o consentimento ou interromper a participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo, inclusive você, como responsável pode fazer o mesmo por ele.

Os dados que o estudante irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificá-lo. Esses dados serão guardados pela pesquisadora em local seguro e por um período de 5 anos. Nada será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária.

Currais Novos, RN. ____ de _____ de 2023

Assinatura da pesquisadora

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF n° _____, após ter sido esclarecido(a) sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará e ter ficado ciente de todos os nossos direitos, concordo em deixar o(a) estudante _____ a participar da pesquisa e autorizo a divulgação das informações fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa o(a) identificar.

Currais Novos, RN. ____ de _____ de 2023



Assinatura do(a) responsável

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS)**

Convidamos você para participar como voluntário(a) da pesquisa de mestrado: **A Relação com o Saber nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Currais Novos/RN.**

Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Isis Salvador Araujo, domiciliada na Rua Darcy Ferreira Galvão, 208, Malvinas, Campina Grande, Paraíba, CEP 58434-083, com telefone para contato (83) 99693-3565 e e-mail isisaraujo@hotmail.com. A pesquisadora está sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues, com telefone para contato (81) 9885-4497 e e-mail cibele.rodrigues@fundaj.gov.br.

Nosso objetivo é compreender como a escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Rio Grande do Norte mobiliza os/as estudantes em sua relação com o saber.

Para alcançar tal objetivo, vamos produzir um “balanço de saber”, instrumento proposto por Bernard Charlot, que consiste em um texto aberto, no qual o sujeito é convidado a refletir e narrar impressões sobre suas aprendizagens na escola de tempo integral. Após a produção dos balanços, realizaremos rodas de conversa com os estudantes, de forma a conhecê-los de maneira mais profunda, abordando temáticas acerca das suas trajetórias de vida e experiências escolares.

Você será esclarecido(a) sobre qualquer dúvida com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você se sinta a vontade de participar da realização do estudo, pedimos que assine ao final deste documento como concordância. Uma via deste termo lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora em local seguro e por um período de 5 anos. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária.

Currais Novos, RN. ____ de _____ de 2023

Assinatura da pesquisadora

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO
(A)**

Após ter sido esclarecido(a) sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Currais Novos, RN. ____ de _____ de 2023

Assinatura do(a) estudante



TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, **Isis Salvador Araujo**, solicito autorização desta instituição para desenvolver o projeto de pesquisa intitulado **A Relação com o Saber nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Currais Novos/RN**, que está sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues, cujo objetivo é compreender como a escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Rio Grande do Norte mobiliza os/as estudantes em sua relação com o saber.

Para alcançar tal objetivo, vamos produzir um “balanço de saber”, instrumento proposto por Bernard Charlot, que consiste em um texto aberto, no qual o sujeito é convidado a refletir e narrar impressões sobre suas aprendizagens na escola de tempo integral. Após a produção dos balanços, realizaremos rodas de conversa com os estudantes, de forma a conhecê-los de maneira mais profunda, abordando temáticas acerca das suas trajetórias de vida e experiências escolares. Nesse sentido, assumimos junto a escola, os seguintes compromissos:

1. Utilizar as informações obtidas no âmbito da pesquisa exclusivamente para fins acadêmicos;
2. Cumprir com todos os compromissos éticos, mantendo a integridade moral e a privacidade dos participantes da pesquisa;
3. Realizar uma sessão pública de apresentação da Dissertação nesta instituição, apresentando os resultados, de forma a contribuir com este espaço.

Currais Novos, RN. _____ de _____ de _____

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada