

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

TATIANA DEL PILAR BARROS RIVERA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR DO
COMPONENTE METODOLOGIA DO ESTUDO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
TEMPO INTEGRAL EM MANAUS**

JUIZ DE FORA
2017

TATIANA DEL PILAR BARROS RIVERA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR DO
COMPONENTE METODOLOGIA DO ESTUDO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
TEMPO INTEGRAL EM MANAUS**

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

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

JUIZ DE FORA

2017

TATIANA DEL PILAR BARROS RIVERA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR DO
COMPONENTE METODOLOGIA DO ESTUDO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
TEMPO INTEGRAL EM MANAUS**

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

Aprovada em: 21 de dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira – Orientador

Membro da banca

Membro da banca

A Deus, meu porto seguro.
Ao amor da minha vida, minha filha
Taynah, motivo das minhas lutas.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido Deus, meu mestre e orientador soberano, por sempre me conceder sabedoria nas escolhas dos melhores caminhos, coragem para acreditar, proteção para me amparar e força para não desistir.

Toda a equipe do CAEd, pelo carinho e atenção dedicado a nossa turma de Mestrado/2017.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Perobelli, pelas valorosas contribuições para esta pesquisa.

Agradeço imensamente a minha Agente de Suporte Acadêmico, Diovana Paula de Jesus Bertolotti, pela paciência e competência com que conduziu as orientações, sem as quais este trabalho não se realizaria. Muito obrigada!

Aos meus colegas de Mestrado, pelo privilégio de vivenciar está rica experiência com vocês. Em especial, a Sirlei Baima e Keylah Dolzanes, por compartilhar momentos de estudo, expectativas, angústias, alegrias e vitórias. Obrigada!

À Lucilene Macedo, amiga querida, uma das responsáveis pelo meu ingresso no mestrado, a quem admiro pela humildade e serenidade. Deus te abençoe!

Aos colegas da Gerência de Ensino Fundamental Anos Iniciais. Valeu pela torcida, genfianos! Minha gratidão especial a Aline Almeida e Viviane Bitar, pela atenção brindada nos momentos que precisei.

Aos meus amados pais, Policarpo Rivera e Deusa Barros, minhas bases, simplesmente por terem me feito existir, por tanto amor, por cada oração, por terem me proporcionado educação e amor pelos estudos, e, apesar das inúmeras dificuldades, por sempre me estimularem a continuar. Tudo o que sou, devo a vocês.

À minha filha, meu bem mais precioso, amiga e confidente. Obrigada meu amor, por compreender a minha ausência mesmo estando perto. Te amo minha estrelinha!

Ao meu esposo, Ribamar Rodrigues, pelo seu amor. Sempre ao meu lado compartilhando meus ideais e incentivando-me a prosseguir.

Ao meu irmão, as minhas irmãs, e demais familiares, que mesmo distante, sempre estiveram na torcida acreditando que a conquista seria possível.

Aos meus filhos do coração, Geovani, Caroline e Adriele. Valeu pela torcida!

A todos os meus sinceros agradecimentos!

*Cada mão que cuida com amor e jeito
os pilares base da educação,
tem o dom sagrado de ser chave e porta
da sublime arte da transformação.*

*O jovem guiado pela luz do Mestre,
aprende que a vida é saber caminhar
e vê no horizonte da trilha dos sonhos
o grande milagre de ir e chegar.*

*A escola é o campo, palavras sementes,
o solo está pronto, é preciso plantar;
o livro, o caderno, arados de sempre,
na lavra fecunda do verbo Educar.*

EDUCAR – Celso Braga¹

¹Músico e poeta amazonense, membro da União Brasileira de Escritores. Formado em Letras pela PUC-RS. Meu conterrâneo e professor de língua portuguesa e literatura.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O objetivo do estudo é fazer uma análise acerca das dificuldades no processo de implementação da Proposta Pedagógica do Componente de Metodologia do Estudo das escolas de Educação integral de Manaus, cuja aprovação aconteceu em 2015 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-AM), sob a resolução nº16/2015, visando subsidiar as atividades pedagógicas do professor, que ministra o componente: Metodologia do Estudo. A pretensão dessa pesquisa é compreender os possíveis fatores que dificultem a implementação da Proposta Pedagógica de Metodologia do Estudo dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas de Educação Integral no âmbito escolar. A metodologia adotada envolveu uma abordagem qualitativa, sendo utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista semi estruturada e individual, realizada com: o ex-diretor de Departamento de Política e Programas Educacionais, a ex-gerente do Ensino Fundamental, duas assessoras pedagógicas do Ensino Fundamental, e ainda um questionário, que foi destinado aos professores que ministram o componente Metodologia do Estudo, a partir da percepção destes atores foi possível delinear de forma consistente, reflexões a respeito da problemática. A análise foi ancorada em discussões teóricas de Eduardo Condé (2012), que contribuiu para pensarmos a questão da implementação das políticas públicas no contexto da educação integral. Nas discussões sobre o currículo no/do tempo integral, como referencial teórico, esse estudo foi baseado em autores como: Ana Maria Cavaliere (2002), Jaqueline Moll (2012), Moacir Gadotti (2009), Miguel Arroyo (2011) e Gimeno Sacristán (2000). Por sua vez, Pedro Demo (2004), Elizabeth Teixeira (2005), Philippe Parrenoud (1995) e Ivani Fazenda (2013), fundamentaram os estudos sobre o ensino de Metodologia do Estudo em uma perspectiva reflexiva sobre o ato de estudar e a prática pedagógica interdisciplinar. A partir desse percurso analítico foi possível visualizar os desafios existentes que dificultam a implementação da Proposta do componente no âmbito escolar tais como: o desconhecimento da política de educação integral e da proposta pedagógica de Metodologia do Estudo, a dificuldade de empreender ações pedagógicas voltadas à interdisciplinaridade, a necessidade de potencializar a formação continuada para o docente e a equipe pedagógica. Após essas observações, propomos um Plano de Ação Educacional (PAE) com propostas voltadas para a formação continuada dos professores e da equipe pedagógica sobre a concepção da educação integral e do currículo em uma perspectiva de educação integral, bem como sobre o trabalho pedagógico de caráter interdisciplinar, além da criação de mecanismos que auxiliem na implementação da proposta, possibilitando ao professor acesso às ferramentas que subsidiem a sua prática, oportunizando espaços de diálogos e de troca de experiências.

Palavras-Chave: Educação Integral. Currículo. Metodologia de Estudo.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the Professional Postgraduate Program in Management and Assessment of Public Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The objective of the study is to analyze the difficulties in the process of implementation of the Pedagogical Proposal of the Study Methodology Component from the full-time schools from Manaus, approved in 2015 by the State Education Council (CEE-AM), under the resolution number 16/2015, aiming to subsidize the pedagogical activities of the teacher who teaches the component Methodology of the Study. The aim of this study is to understand the possible factors that make difficult the implementation of the Pedagogical Proposal of Methodology of the Study on the Final Years from the Elementary School in the school context. The methodology adopted involves a qualitative approach that was used as instruments of data collection in the semistructured and individual interview with the former director of the Department of Policy and Educational Programs, with the former manager of the Elementary Education Management and with two pedagogical advisors from the Elementary School; the questionnaire was the instrument intended for teachers who teach the Study Methodology component, from the perception of these actors it was possible to delineate consistently, reflections about the problem. The analysis was anchored in theoretical discussions by Eduardo Condé (2012) who contributed to the idea of the implementation of public policies in the context of integral education. In the discussions about/from the full-time curriculum, it was searched the theoretical basis in authors like Ana Maria Cavaliere (2002), Jaqueline Moll (2012), Moacir Gadotti (2009), Miguel Arroyo (2011) and Gimeno Sacristán (2000). In this way, Pedro Demo (2004), Elizabeth Teixeira (2005), Philippe Parrenoud (1995) and Ivani Fazenda (2013), were the basis to the studies on teaching Study Methodology in a reflective perspective on the act of studying and the interdisciplinary pedagogical practice. Based on this analytical course, it was possible to visualize the existing challenges that make it difficult to implement the Proposal of the component in the school context, such as: lack of knowledge about the integral education policy and the pedagogical proposal of Study Methodology, difficulty in undertaking pedagogical actions aimed at interdisciplinarity, the need for continuous training for the teacher and the pedagogical team. After these observations, we propose an Educational Action Plan (PAE) with proposals aimed at the continuous formation of teachers and the pedagogical team about the conception of integral education and curriculum in a perspective of integral education, as well as on the pedagogical work with a interdisciplinary profile; in addition to the creation of mechanisms to assist in the implementation of the proposal, giving the teacher access to tools that subsidize their practice, and to provide spaces for dialogue and exchange of experiences.

Keywords: Integral/Full-Time. Curriculum. Study Methodology.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Rotatividade de professores no componente de Metodologia do Estudo (2014, 2015, 2016).....	67
Gráfico 2 – Participação do docente na elaboração da Proposta Pedagógica de Metodologia do Estudo.....	90
Gráfico 3 – Percentual de professores que trabalham as normas da ABNT em sala de aula.....	107
Gráfico 4 – Contribuição do componente Metodologia do Estudo no desenvolvimento das habilidades sócio emocionais	112
Gráfico 5 – Porcentagem de tempo de docência/atuação na escola.....	114
Gráfico 6 – Percentual de professores por vínculo empregatício/2017	115
Gráfico 7 – Componentes que complementam a carga horária de Metodologia do Estudo.....	116
Gráfico 8 – Outros componentes curriculares ministrados	116
Gráfico 9 – Conhecimento da proposta pedagógica de Metodologia do Estudo	118
Gráfico 10 – A equipe gestora e pedagógica tem entendimento da Proposta de Metodologia do Estudo e de sua Aplicabilidade	118
Gráfico 11 – Percentual de assessoramento ao professor de Metodologia do Estudo	119
Gráfico 12 – Percentual de carga horária do componente	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de Escolas de Educação Integral da Rede Estadual – Capital	45
Quadro 2 – Relação de Escolas de Educação Integral da Rede Estadual – Interior	47
Quadro 3 – Estrutura Curricular das Escolas de Educação Integral que atendem ao ensino fundamental (1º ao 9º ano) em vigor a partir do ano de 2008	54
Quadro 4 – Estrutura Curricular das Escolas de Educação Integral de ensino fundamental a partir de 2011.....	55
Quadro 5 – Organização do tempo escolar das escolas de educação integral.	56
Quadro 6 – Professores lotados no Componente Curricular de Metodologia do Estudo (2014, 2015, 2016).....	65
Quadro 7 – Perfil dos Profissionais entrevistados na pesquisa	85
Quadro 8 – Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise.....	130
Quadro 9 – Ações a serem executadas pela equipe gestora	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Escolas Profissionalizantes na Rede Estadual de Ensino na capital do Estado do Amazonas (período de 1996 a 2002).....	40
Tabela 2 – Matrículas na rede pública em educação integral no Estado do Amazonas	49
Tabela 3 – Comparativo entre a carga horária do ensino em Tempo Integral e do ensino em Tempo Regular	56
Tabela 4 – Formação Inicial dos docentes do componente curricular Metodologia do Estudo nos anos de 2014, 2015, 2016	64
Tabela 5 – Tipo de Lotação do Professor do Componente de Metodologia do Estudo (2014, 2015, 2016)	66
Tabela 6 – Professores Respondentes e versão do instrumento	87
Tabela 7 – Uso das aulas de Metodologia do Estudo para trabalhar o reforço de outros componentes curriculares	95
Tabela 8 – Percepções dos professores quanto à implementação da Proposta na escola (síntese das respostas)	123
Tabela 9 – Implementação da Proposta no contexto da sala de aula (síntese das respostas)	126

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AM	Amazonas
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CDE	Coordenadoria Distrital de Educação
CEE-AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CEMEAM	Centro de Mídias de educação do Amazonas
CEP	Centros de Excelência Profissional
CEPAN	Centro de Formação profissional Padre Jose de Anchieta
CETI	Centro de Educação de Tempo Integral
CF	Constituição Federal
CIEP	Centro Integrado de Educação Básica
CMEI	Centro Municipal de educação Infantil
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DEGESC	Departamento de Gestão Escolar
DEPPE	Departamento de Políticas e Programas Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EETI	Escola Estadual de Tempo Integral
GELOT	Gerência de Lotação
GENF	Gerência de Ensino Fundamental
IEA	Instituto de Educação do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PADEAM	Programa de Aceleração do Crescimento da Educação no Amazonas
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	Programa de Avaliação Internacional do Estudante
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROMED	Programa de Reestruturação do Ensino Médio
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-AM	Secretaria Estadual de Educação do Amazonas
SIGEAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 1 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO AMAZONAS: ESTRATÉGIA PARA GARANTIA DE DIREITOS E OPORTUNIDADES.....	22
1.1 Abordagem histórica da Educação Integral no Brasil e sua legislação	22
1.2 Processo de implementação da política de tempo integral no estado do Amazonas	37
1.3 Proposta pedagógica das escolas estaduais de educação em tempo integral do estado do Amazonas	50
1.4 Proposta pedagógica e curricular de Metodologia do Estudo das escolas de tempo integral.....	58
 2 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE METODOLOGIA DO ESTUDO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE MANAUS	69
2.1 Referencial Teórico	70
2.1.1 Currículo no/do tempo integral	71
2.1.2 Ensino de Metodologia do Estudo.....	78
2.2 Aspectos Metodológicos da Pesquisa	81
2.3 Análise dos Resultados das Entrevistas.....	84
2.3.1 Implementação da proposta estadual de educação integral e do componente curricular Metodologia do Estudo	87
2.3.2 Metodologia do Estudo e seleção dos estudantes para a política de educação (em tempo) integral	92
2.3.3 Metodologia do Estudo e o currículo de educação integral	96
2.3.3.1 A concepção do Componente Metodologia do Estudo.....	97
2.3.3.2 Organização do componente Metodologia do Estudo	104
2.4 Análise dos resultados do questionário aplicado aos professores	113
 3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ALTERNATIVAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE METODOLOGIA DO ESTUDO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA CAPITAL	129

3.1 Plano de Ação Educacional (PAE)	131
3.2 Detalhamento da Proposição	134
3.2.1 Estratégias de estudo para os atores do macro sistema sobre a concepção de educação integral, currículo e interdisciplinaridade	134
3.2.2 Estratégias de estudo sobre a concepção de educação integral, currículo e interdisciplinaridade	135
3.2.3 Elaboração de um guia de implementação da Proposta Pedagógica do Componente Metodologia do Estudo	138
3.2.4 Seleção de material didático pedagógico	139
3.2.5 Divulgação das ações pedagógicas desenvolvidas	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada para aplicação junto a(o)ex-diretor(a) do DEPPE/SEDUC-AM e a(o) ex-gerente do GENF	153
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para aplicação junto aos assessores pedagógicos	154
APÊNDICE C – Questionário para professores de Metodologia do Estudo	155
APÊNDICE D– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	159
ANEXO A – Frequência dos professores dos anos iniciais que participaram da validação da proposta pedagógica de Metodologia do Estudo	162
ANEXO B – Frequência dos professores dos anos finais que participaram da validação da proposta pedagógica de Metodologia do Estudo	163

INTRODUÇÃO

A educação de qualidade como direito de todos e dever do Estado está estabelecida na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que declara como princípio de ensino não só a igualdade de condições de acesso, mas a obrigatoriedade da oferta de uma escola com padrão de qualidade a todos os brasileiros. Em consideração ao exposto, assistimos a discussão em torno da qualidade do ensino público no Brasil que leva os governos a repensarem o modelo de educação, introduzindo mudanças na política educacional, que partem dos pressupostos de democratização do acesso à escola e visam à promoção da qualidade da educação.

Para isso, tem-se a previsão de implementar não só os mecanismos de ampliação de tempo das tarefas escolares e da responsabilidade da escola como também de incentivo à participação e à integração com a família e a comunidade. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 destaca, em seu artigo 34, a relevância da extensão gradativa da jornada escolar com a intenção de garantir a permanência do estudante na escola, objetivando uma formação plena (BRASIL, 1996).

Em nome da busca por essa qualidade, os governos estaduais investem em programas de ampliação da jornada escolar, e em currículos diferenciados para essas escolas. Nessa perspectiva, vemos surgir no estado do Amazonas a proposta da escola de educação integral que apresenta a educação em tempo integral como uma questão central para a democracia. Assim, a atual proposta de educação em tempo integral instituída no estado do Amazonas propõe favorecer o aprendizado integral do aluno, por meio de uma prática cotidiana que o leve à transformação de sua formação social e cultural, por entender que a educação é vida e não apenas preparação para a vida (AMAZONAS, 2011a, p. 8).

A política de tempo integral no estado do Amazonas surge a partir da extinção dos Centros de Excelência Profissional (CEP), criado na década de 1990, ainda na vigência da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que oferecia aos alunos ensino de 2º grau profissionalizante em período integral. Em substituição a esses centros e no intuito de mudar o quadro de distorção, evasão e dependência, apontada pelos dados estatísticos, a Secretária de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC-AM) propõe à implantação da política das escolas de educação integral, que tem seu

projeto regulamentado em 2008, sob a Resolução nº 112/2008 (AMAZONAS, 2008b), e reformulado posteriormente em 2011, sob as Resoluções nº 17/2011 (AMAZONAS, 2011b), e nº 70/2011 (AMAZONAS, 2011c).

A política das escolas de educação integral no Amazonas, considerada pela SEDUC-AM como “experiência pedagógica”, está pautada na concepção da formação do sujeito em sua completude. Sendo assim, o escopo da implantação dessa política está em “oferecer aos educandos uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com as áreas de conhecimento e saberes necessários à vida” (AMAZONAS, 2011a, p.8).

Frente a esse contexto, o presente caso de gestão apresenta uma reflexão acerca da implementação do componente curricular Metodologia do Estudo na estrutura curricular das Escolas Estaduais de Tempo Integral, neste estudo focaremos as que atendem aos anos finais do nível fundamental de ensino na capital. Considerando que o componente Metodologia do Estudo² integra a parte diversificada da estrutura curricular das Escolas de Educação Integral da rede estadual de ensino, a Secretaria Estadual de Educação elaborou uma proposta específica que norteia os conteúdos trabalhados no referido componente e que surge na intenção de “oferecer conceitos fundamentais de orientação de estudo aos alunos” (AMAZONAS, 2015b, p.9). Com base no pressuposto de que “o ensino e a aprendizagem é um processo dinâmico, interativo, problematizador, favorecedor de relações geradoras de conhecimento” (AMAZONAS, 2011a, p.22), essa proposta objetiva ainda, oferecer aos professores um aporte específico que disponibilize metodologias “para gerir situações de ensino e aprendizagem que oportunizem aos alunos práticas de estudo voltadas para um comportamento científico nos diversos componentes curriculares e incentivem a pesquisa e o pensamento crítico no ambiente escolar”(AMAZONAS, 2015b, p.11).

Entendemos que entre os diversos educadores, que atuam no espaço escolar, o professor é o principal mediador no ensino e na aprendizagem do aluno, desempenhando um papel fundamental na orientação de estudo que enfoque o aprender a estudar, o aprender a pesquisar e o aprender a aprender. Dessa maneira, é possível compreender a estruturação de uma Proposta Pedagógica

²Metodologia do Estudo é um componente curricular que compõe a parte diversificada da estrutura curricular das escolas de educação Integral que propõe oferecer conceitos fundamentais de orientação de estudos.

específica para o componente Metodologia do Estudo na medida em que ela visa municiar os discentes com estratégias para potencializar “o desenvolvimento do pensamento e da pesquisa (AMAZONAS, 2015b, p. 10).

Essa perspectiva possui sustentação teórica em alguns autores, que entendem a aplicação da metodologia científica no meio educacional como ferramenta fundamental na iniciação científica no ensino fundamental. Segundo Demo (2004), a metodologia é uma disciplina que instrumentaliza quanto aos procedimentos a serem tomados na pesquisa, possibilitando acesso aos caminhos do processo científico, ou seja, a disciplina aponta meios para que o aluno possa apropriar-se dos conhecimentos propostos, despertando o interesse pela organização do seu tempo de estudo e compreendendo a situação de estudo proposto, de forma a lidar com elas de maneira autônoma.

E aqui cabe a reflexão acerca de como alunos e professores entendem o ato de estudar, que não se trata apenas de uma questão cognitiva, indo além disso ao envolver o desenvolvimento de diferentes funções psicológicas e de operações mentais do sujeito. Desse modo, estudar é um processo de caráter multidimensional, que tem o professor como mediador para motivar o aluno e despertar interesse pelas descobertas que essa prática oferece. Conforme Perrenoud (1995), o aluno desempenha na escola um ofício específico de sua condição, isto é, ele aprende no ambiente escolar não só os conteúdos próprios de cada disciplina, mas também a ser aluno. Teixeira coaduna com esse ponto de vista, ao argumentar que:

O ofício de aluno é aprendido, disso não tenho dúvidas. É aprendido no dia-a-dia, ao longo dos meses e anos em que estamos dentro, e fora também da escola, na infância e na adolescência. Há um saber e um saber-fazer embutidos nesse ofício que é aprendido, e também pode ser ensinado. Esse ofício tanto é um aprender das disciplinas e conteúdos como das competências transversais (estudar, ler e escrever). Ao se aprender esse ofício, se aprende a ser cidadão, ator social e trabalhador (TEIXEIRA, 2000, p. 60).

Para a autora, o desenvolvimento de competências independe do nível de ensino, todas as experiências que o aluno vivencia ao longo da vida corroboram para a construção do conhecimento, tais experiências ancoradas na teoria estão frequentemente ligadas à prática.

Atuando, desde o ano de 2010, como assessora técnica do ensino fundamental na Gerência de Ensino Fundamental (GENF), setor ligado ao

Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), tenho como atribuição acompanhar as proposições de políticas públicas estaduais para o ensino fundamental, estou próxima ao contexto pedagógico das escolas de educação integral. Deste modo, durante esses seis anos de trabalho acompanhei a trajetória de mudanças no contexto da educação integral, no estado, através da implementação da política atual e dos espaços, tempos escolares e da reorganização do currículo, que levou a proposição da inserção do componente Metodologia do Estudo, na estrutura curricular. Nesse sentido, a relevância do estudo da temática se dá na medida em que é preciso observar de que maneira esse componente está sendo compreendido e trabalhado pelos envolvidos, desde o processo de implementação, até a sua repercussão, no decurso da sua efetivação no cotidiano escolar³.

A partir do acompanhamento da implementação do programa percebemos algumas dificuldades evidenciadas no decorrer do trabalho, que servem de base para análise da temática. Inicialmente, apresentamos a questão da formação do professor, tendo em vista que a Proposta Pedagógica do Componente Metodologia do Estudo define o perfil do docente que leciona o componente. Em alguns casos, percebe-se que a escola tem esse profissional com a formação pedagógica e licenciatura plena, mas sem especialização em metodologia sugerida na proposta, talvez isso possa configurar um dos entraves para a efetivação da proposta, já que as proposições contidas na referida proposta estão voltadas para o trabalho científico e pesquisa como prática cotidiana.

Nesse mesmo contexto, está a questão da rotatividade desse profissional, haja vista que a situação de vínculo com a instituição é temporária, contratado por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), e não tem estabilidade para conhecer a proposta e apropriar-se das metodologias sugeridas, somado a isto está a ausência de formação continuada por parte da Secretária Estadual de Educação, para o professor ministrante do componente, sendo ele efetivo do quadro ou contratado temporário, situação que pode acarretar o imprevisto no planejamento e a falta de conexão com os outros componentes que auxiliam no desenvolvimento das atividades. Por fim, a reflexão aqui apresentada discorre sobre as dificuldades da própria estrutura estabelecida pelo currículo da educação em tempo integral do

³ A opção da escrita em 1ª pessoa do singular deve-se a especificidade do trecho que justifica a escolha da temática pautada na experiência profissional.

estado para efetivar objetivos tão ambiciosos como o proposto por esse componente curricular específico. Situações como estas guiam a descrição do caso de gestão aqui apresentado a partir do entendimento de que é necessário refletir sobre as dificuldades na implementação da Proposta Pedagógica de Metodologia do Estudo das Escolas de Tempo Integral para contribuir de alguma maneira com a efetivação de seus propósitos.

Dessa forma, essa pesquisa busca responder à seguinte questão norteadora: Quais são as dificuldades na implementação do componente Metodologia do Estudo no âmbito das escolas de educação integral que atendem aos anos finais do nível fundamental de ensino da capital? O objetivo geral está em compreender os possíveis fatores que dificultam a implementação do componente curricular Metodologia do Estudo dos anos finais do ensino fundamental das escolas de educação integral da capital do Amazonas. Os objetivos específicos que concorrem para responder a questão estruturam-se em três frentes, a saber: (i) descrever o contexto de implantação do componente curricular Metodologia do Estudo e sua inserção na estrutura curricular; (ii) analisar os possíveis fatores que dificultam a sua implementação na escola; (iii) propor ações que se configuram em um instrumental de apoio para reflexão e posteriores encaminhamentos da SEDUC-AM com relação a esse componente curricular.

Desta forma, esse trabalho está dividido em três capítulos: no primeiro capítulo, apresentamos ao leitor uma contextualização histórica das experiências de escolarização pública em tempo integral no Brasil e, posteriormente, no Estado do Amazonas, enfatizando fatores peculiares que destacam o problema da pesquisa tendo um olhar sobre a esfera macro com uma descrição da implantação da Proposta do Componente Curricular de Metodologia do Estudo e a sua implementação no contexto escolar, fazendo um recorte específico do ensino fundamental anos finais.

O segundo capítulo apresenta, inicialmente, as perspectivas teóricas que embasam nossa reflexão sobre o tempo integral, sua relação com o contexto da educação integral no Amazonas e a pertinência do componente Metodologia de Estudo, a partir de dois eixos de análise: o primeiro eixo expõe reflexões a respeito do Currículo no/do tempo integral, com base nos referenciais de autores como: Cavaliere (2002a), Sacristán (2000), Gadotti (2009) e Arroyo (2013), entre outros que surgirão ao longo do processo de construção da pesquisa. O segundo eixo tece

considerações sobre o Ensino de Metodologia do Estudo, a partir de autores como: Demo (2004), Teixeira (2000), Perrenoud (1995), e também dados primários e secundários adquiridos por meio dos arquivos da Secretária de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC-AM) e de fontes oficiais de domínio público.

O segundo capítulo discorre sobre o percurso metodológico utilizado para coleta de dados, especificamente, a abordagem qualitativa. Essa abordagem permite tratar de um processo de reflexão e análise através do uso de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo, em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação, permitindo uma descrição dessa realidade para, posteriormente, analisá-la.

Os instrumentos empregados para a coleta de dados foram entrevistas semi estruturadas com profissionais da Secretária Estadual de Educação, responsáveis pela implementação da Proposta de Metodologia do Estudo, além de questionários aplicados a 39 docentes de 28 escolas de educação integral que neste ano atuam no componente Metodologia do Estudo. A coleta de dados iniciou-se a partir de entrevistas realizadas com os principais atores educacionais que participaram diretamente do processo de implantação da política de educação integral no estado do Amazonas. O objetivo é permitir que diferentes aspectos desse processo sejam analisados, pois, as entrevistas revelaram percepções valiosas dos atores do macro sistema sobre a política implementada no estado.

Outro instrumento usado foram os questionários aplicados aos professores que ministram o componente Metodologia do Estudo nas escolas de educação integral, o que permitiu compreender o nível de participação da equipe pedagógica no processo de implementação do componente curricular Metodologia do Estudo, do conhecimento acerca da proposta pedagógica do componente e, bem como as expectativas na melhoria do ensino a partir do modelo educacional implementado no estado do Amazonas.

Ainda nesse capítulo, apresentamos os dados coletados de modo a entender como ocorreu a implementação da política de educação integral no estado, a inserção do componente Metodologia do Estudo no currículo por meio da reorganização da estrutura curricular das escolas de educação integral e, consequentemente a implementação da proposta pedagógica de Metodologia do Estudo nessas escolas. Após a organização e análise dos dados, percebe-se, através das entrevistas, muitos entendimentos sobre o que venha a ser a educação

integral, a concepção de que a ampliação do tempo do aluno na escola está relacionada a mais tempo para lecionar o conteúdo em aula. Outra questão que esteve presente nas entrevistas, se refere às dificuldades encontradas no processo de implementação do componente Metodologia do Estudo, tendo em vista que o mesmo foi inserido na estrutura curricular e trabalhado na escola muito antes da elaboração da proposta pedagógica.

O terceiro capítulo explicita o Plano de Ação Educacional (PAE), contendo uma proposta interventiva que visa atenuar os desafios enfrentados na implementação da Proposta Pedagógica do componente Metodologia do Estudo, partindo das análises de entrevistas com os atores educacionais que fizeram parte do processo de implementação, o PAE intenciona buscar mecanismos que ajudem no entendimento da política instituída no estado, na ressignificação dos conceitos de currículo no contexto da educação integral, propondo estratégias de formação continuada para a equipe pedagógica, em especial para o professor que ministra o componente Metodologia do Estudo. E ainda, o PAE tem como intuito pensar em ferramentas didáticas que auxiliem o professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica e em espaços de socialização dessas práticas. Vale destacar que as ações propostas no plano têm a intenção de promover melhorias no processo de implementação, contudo possui também um caráter flexível, podendo ocorrer mudanças ou adaptações, de acordo com as necessidades que forem surgindo no decorrer de sua execução.

1 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO AMAZONAS: ESTRATÉGIA PARA GARANTIA DE DIREITOS E OPORTUNIDADES

Neste primeiro capítulo, é apresentada uma descrição geral do tema, considerando-a como um modelo educativo em que o sujeito é visto como cidadão de direito em todas as suas dimensões. Para isso, está dividido em quatro seções. A primeira expõe um panorama histórico da política da educação integral no país, apresentando a legislação que pauta essa questão.

A segunda seção aborda o contexto de implantação da política de tempo integral no Estado do Amazonas, bem como os fatores peculiares que fomentaram essa política, retratando como foi pensada na esfera macro, Secretária de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC-AM), com uma descrição das escolas que adotaram esse modelo de educação, que atendem ao nível de ensino fundamental anos finais e que, na parte diversificada sua estrutura curricular, tem como diferencial o componente Metodologia de Estudo.

A terceira seção apresenta a proposta pedagógica das escolas estaduais de ensino de educação em tempo integral, destacando como ela desenvolve esse modelo educacional no estado, bem como a reorganização curricular e a ampliação das dimensões que constituem a ação pedagógica. Na sequência, a quarta seção descreve o percurso da organização curricular nas escolas de tempo integral até a construção da proposta pedagógica e curricular de Metodologia do Estudo, objeto dessa pesquisa, destacando o objetivo de tal componente no ensino aprendizagem dos alunos.

1.1 Abordagem histórica da Educação Integral no Brasil e sua legislação

O Brasil tem em sua trajetória educacional um cenário marcado por lutas pelo direito ao acesso e à permanência a educação de qualidade, fazendo valer o que pauta a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), quando, em seu artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos, declarando como princípio do ensino, não só a igualdade de condições de acesso e permanência, mas a correspondente obrigatoriedade da oferta de uma escola com padrão de qualidade, sem distinção de gênero, raça ou condição social.

Nesse contexto, cabe ressaltar que a escola tem o dever de formar cidadãos autônomos e críticos, mas para que isso ocorra se faz necessário, que se tenha uma educação voltada para a ação real dos estudantes frente a uma formação humana integral, haja visto que é preciso pensar na autonomia intelectual e moral, propiciando, então, uma educação/formação crítica e emancipatória. Essa é concepção que a Constituição Federal defende. Referimo-nos às políticas educacionais voltadas para a garantia da aprendizagem significativa, legitimando a proposta do artigo 6º da mesma lei, que aponta o ensino como direito social, realçado no artigo 205, visando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p.).

Ainda nessa perspectiva de educação que compreende o indivíduo em sua totalidade e que objetiva o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, o artigo 206 da CF reitera, a partir dos princípios educacionais, não apenas “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, como também a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; incisos I e II, respectivamente (BRASIL, 1988, s/p.).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de acordo com a Resolução nº2/98, inciso III, Art.3º, está contemplada a formação do ser humano em sua integralidade:

As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressa através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã (DCN – BRASIL, 2010).

Diante do que preconizam as Diretrizes, percebemos que a escola tem uma tarefa muito mais ampla e profunda, levando o aluno a ser mais crítico, participativo e autônomo. É importante, então, que não se perca de vista que a aprendizagem de um novo conceito envolve a interação com o já aprendido, e que as experiências e as vivências que o aluno traz favorecem novas aprendizagens.

Cabe ressaltar que ela não se fundamenta por si só, mas em virtude de sua comunidade, representando todas as pessoas envolvidas no processo educativo escolar, e deve ser, portanto, uma responsabilidade social. Para tanto, é necessário a discussão sobre a formação do educando, voltada para a sua plenitude, com um discurso que contemple mais que teorias e que vivencie estas práticas dentro e fora da sala de aula. Trata-se de uma tarefa coletiva reafirmada pela CF/98, no artigo 205, já que a educação é um direito de todos, atribui responsabilidade ao Estado, à família e à sociedade (BRASIL, 1998).

Um dos grandes desafios para as políticas públicas voltadas para a educação em nosso país diz respeito à melhoria da qualidade na educação, e as ações governamentais têm focado nessa direção. As reflexões acerca de um novo modelo de organização educacional foram provocadas pelo atual cenário, que apresenta níveis insatisfatórios na aquisição de competências de leitura e escrita dos estudantes, evidenciados pela política nacional de avaliação. A partir dos dados divulgados pelos sistemas de avaliação, é possível constatar o fracasso evidente em grande parte do ensino das escolas públicas brasileiras. Segundo a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Amazonas:

As avaliações que medem a aprendizagem não têm sido relevantes. Os resultados das avaliações de desempenho escolar realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), com o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Prova Brasil e SAEB e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que aplicou o programa da Avaliação Internacional do Estudante (PISA), demonstram, apesar do avanço da matrícula, os estudantes da Educação básica não alcançam em qualquer das unidades federativas, médias satisfatórias nas avaliações de leitura e matemática (AMAZONAS, 2011a. p.9).

Diante disso, surgem iniciativas governamentais, apresentando políticas educacionais que desenvolvam programas e projetos de enfrentamento dos problemas de ensino e de aprendizagem nas escolas. Uma dessas iniciativas concerne à ampliação da jornada escolar e a permanência do aluno na instituição de ensino, pretendendo uma educação, que está além daquela ofertada no ensino regular. Além da estrutura física, a escola que tem a jornada escolar ampliada possibilita ao aluno orientação em tempo integral, e se consolida em um espaço para a promoção de características como: responsabilidade, autonomia e o hábito de estudo. O discente pode ter uma visão mais global dos conteúdos curriculares,

reduzindo a possibilidade de reprovação, uma vez que o estudante terá no extra turno atividades para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, havendo ainda a potencialidade de promoção de inúmeras atividades de formação, que ampliem o seu universo de experiências, conforme afirma Cavaliere (2002a, p. 250):

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais [...] envolverá escolhas, isto é, envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral.

As políticas de reorganização educacionais, pensadas pelo governo, encontram respaldo de leis posteriores à Constituição Federal de 1988, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), que assegura à criança e ao adolescente o direito à educação com acesso e permanência de forma igualitária. Desse modo, garantir o que a lei estabelece, permite condições para a construção de uma sociedade democrática, com justiça social, e isso está atrelado à universalização do ensino básico com qualidade, mantendo todos, principalmente crianças e adolescentes, nas escolas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, a Educação Integral é mais do que o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade, pautado em seu artigo 34, parágrafo segundo, a lei estabelece que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, s/p). Além disso, o seu inciso IV, parágrafo 5º, determina que serão utilizados todos os esforços para que as redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental se tornem gradativamente escolas de tempo integral. É nessa direção que os governos tencionam caminhar para a melhoria da qualidade da educação pública, ofertando ensino significativo. No Brasil, sobretudo, na década de 1920, assistimos às primeiras mudanças educacionais do país em favor da Educação Integral, prevendo-se contribuições importantes de

intelectuais que representavam uma forma de pensar a educação e que, a partir de seus ideais, trabalharam na implementação de projetos políticos educacionais inovadores em várias regiões do país.

Para Moll (2012), a escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte será concretizada, no final do século XXI (2012, p.28). A autora sinaliza três principais momentos relacionados à educação integral no Brasil, quais sejam: (I) experiências dos Centros Educacionais de Anísio Teixeira, (II) dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) e (III) da mais recente iniciativa do Programa Mais Educação.

O início do século XX mostrava um cenário de opiniões divergentes a respeito de que tipo de educação seria ideal para a sociedade atual no contexto brasileiro. De acordo com Moll (2012), tal questão tomou proporções e dividiu as concepções do que de fato seria fundamental para oferecer à sociedade a tão desejada educação de qualidade. Nesse cenário, o posicionamento de Anísio Teixeira, em prol de uma educação pública, laica, e que pudesse colaborar com a construção do Brasil moderno ganhava destaque e adeptos da comunidade civil e acadêmica (MOLL, 2012, p.72). O sentimento de educação escolar dos primeiros anos do século XX abarcava diversas ideologias.

Durante sua trajetória, enquanto pensador e político, Anísio Teixeira acreditava que a educação escolar era o alicerce da socialização, cidadania e preparação para o trabalho, e isso está presente em toda a sua obra, que envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino (CAVALIERE, 2002a, p. 250).

Em 1927, Anísio Teixeira⁴foi pela primeira vez aos Estados Unidos, país em que teve a oportunidade de visitar instituições de ensino e conhecer as obras dos pensadores John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e deram-lhe as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira (CAVALIERE, 2010, p. 250).

A partir desse referencial teórico e filosófico, Anísio Teixeira alicerçou a idealização de um projeto reformista para a educação brasileira que, ao longo do tempo, foi desenvolvido, aperfeiçoado e difundido como uma proposta reformista,

⁴Para fazer uma leitura mais aprofundada a respeito da perspectiva teórica de Anísio Teixeira no cenário político educacional no país indicamos a leitura dos textos de Nunes (2000a; 2000b); Ferreira (2014).

intitulada Escola Nova. A própria corrente teórica da Escola Nova nos permite compreender o pensamento histórico, delineado sobre o conceito de educação em tempo integral, que foi desenvolvido como um dos momentos mais importantes no processo educacional do Brasil, na década de 1930: “o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁵, documento elaborado por vinte e seis intelectuais que propunha a renovação educacional do país” (CAVALIERE, 2002a, p. 252).

Assim como no movimento da Escola Nova vislumbra-se a possibilidade da organização social e educacional do Brasil em defesa da universalização da escola pública, laica e gratuita e preconiza que a educação nova deveria deixar de ser um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir a perspectiva de que todos são iguais, diferenciados somente em suas capacidades cognitivas (LIMA, 2014).

Na concepção de Anísio Teixeira, é evidente a perspectiva de que a escola pública avance na formação democrática dos seus alunos, propiciando que todos tenham a oportunidade de acesso ao conhecimento, sendo necessária a organização do tempo escolar em período integral. Com essa organização, o estudante teria um mundo de possibilidades de formação, haja vista que a escola enquanto espaço educativo oportunizaria o acesso a bens culturais, inserindo-o no mundo do trabalho e possibilitando as transformações sociais. Segundo Moll (2012, p.73), Anísio Teixeira tinha como marca registrada a democracia e o seu conceito de modernidade no incentivo e no fortalecimento dessa democracia em todos os níveis.

Ao assumir o cargo de Secretário de Educação e de Saúde no estado da Bahia, Anísio Teixeira teve a oportunidade de concretizar os fundamentos do movimento Escola Nova. Em 1947, iniciou o projeto a criação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, conhecida como Escola Parque (MOLL, 2012). Esse centro tem a função de possibilitar a formação integral do estudante, preparando-o para a vida, ainda hoje é apontado como referência.

Cavaliere comenta, na implantação do Centro, a profunda relação existente entre o prédio escolar e a qualidade do ensino na escola de horário integral:

⁵Trata-se de um documento escrito, durante o governo de Getúlio Vargas, por 26 educadores, com o título: A Reconstrução Educacional no Brasil, e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual, vislumbrando a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas- classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho (CAVALIERE, 2002a. p. 256).

Uma das propostas de escola com funcionamento em tempo integral de Anísio Teixeira foi a Escola Parque, na Bahia, inaugurada na década de 1950, que propunha uma educação profissionalizante para estudantes de baixa renda. Havia uma grande preocupação com relação à formação dos discentes, focada no mercado de trabalho, prevendo, na oferta dos cursos profissionalizantes, o preparo deles para exercerem o papel produtivo na sociedade. A implantação do Centro Carneiro Ribeiro foi um momento de grande expectativa para o incansável espírito empreendedor de Anísio Teixeira (MOLL, 2012, p. 257).

Esse modelo de educação, idealizado por Teixeira, também previa o atendimento ao ensino primário, nível de ensino com o qual o autor se preocupava. Ele defendia à necessidade da escola proporcionar à criança uma formação completa, que a eduque, forme valores, atitudes, preparando-a para o progresso e o desenvolvimento da nação. O desejo de Teixeira era construir outros nove centros que abrigassem a educação infantil “que lembrariam uma universidade infantil e ofereceriam às crianças um retrato da vida em sociedade” (CAVALIERE, 2002a, p.256). E então, a oferta de uma educação escolar integral era de vital importância, em especial nos primeiros anos de escolaridade, como afirmou em sua obra *Educação não é privilégio*:

A educação comum para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já no que se refere tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação: hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio, hábitos de gosto, ou seja, de apreciação de certas realizações humanas (arte), hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos de seus e de outrem [...]. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de

tempo parcial. A escola primaria visando, acima de tudo, a formação de hábito de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servida por professores de tempo integral (TEIXEIRA, 1994, p. 105).

As Escolas Parque foram um fator motivador para Anísio Teixeira pensar o Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília no início da década de 1960, que surgia com a proposta de “abrir oportunidades para a capital do país oferecer a nação um conjunto de escola que constituíssem exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro” (TEIXEIRA, 1994, p. 165).

A repercussão do projeto foi grande, seja pela crítica dos oposicionistas, que destacavam a precariedade das demais escolas em relação às Escolas Parque, ou pelo reconhecimento da imprensa internacional, que distribuiu elogios ao modelo pedagógico e arquitetônico que a proposta trazia. Esse sucesso levou Teixeira a estender essa experiência a outros estados, como sublinhou Moll:

O projeto das Escolas Parque foi reconhecido internacionalmente, e mais tarde o próprio Anísio instalou no Rio de Janeiro com o nome de “escolas-laboratórios”, ou experimentais, ou de demonstração por meio de Centros Regionais de pesquisas Educacionais, escolas com propostas bem parecidas (2012, p. 75).

Ao criar o projeto, Teixeira vislumbrava a oportunidade de educação a todos, principalmente a população historicamente excluída. Seu propósito era o de garantir, por meio da educação integral, que as demandas de formação exigidas pela sociedade fossem atendidas. Essa perspectiva tem estreita relação com a concepção de Darcy Ribeiro, presente em seus textos e em suas experiências. Segundo Ribeiro, Anísio Teixeira sempre defendeu a educação pública que também deveria ter uma escola integral:

Para ele, a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É, ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém, deve ser uma escola de tempo integral para professores e alunos, como meus CIEPS (RIBEIRO, 1986, p. 7-8).

Tanto Anísio Teixeira quanto Darcy Ribeiro têm contribuído para a mudança do contexto educacional no país. No período de 1952 a 1964, Anísio foi o diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), organizando o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e uma rede articulada de Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, implantados no Rio, São Paulo, Minas, Pernambuco, Bahia, Paraná e Rio Grande (NEVES, 2013, p. 12). No mesmo período, Darcy Ribeiro criou no Rio de Janeiro o Museu do Índio e elaborou o plano de criação do Parque Indígena do Xingu.

Em 1957, Darcy Ribeiro assumiu a Direção da Divisão de Estudos Sociais do CBPE do Ministério da Educação e Cultura (MEC), onde teve a oportunidade de elaborar um curso em nível de pós-graduação para pesquisadores sociais, abrangendo a Antropologia e a Sociologia, sob a direção de Anísio Teixeira. Não podemos deixar de lado sua atuação como Vice-Diretor do INEP e, como colaborador de Anísio Teixeira, Darcy dirigiu no CBPE, um Programa de Pesquisas Socioantropológicas.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve a contribuição dos dois autores, em 1961, atuando intensamente na luta pela Universidade de Brasília (UnB), cujo projeto criado junto com Anísio Teixeira foi interrompido pelo golpe militar de 1964. De fato, o golpe de 64 enfraqueceu a luta por uma educação integral no país, haja vista que o governo estabelecido não abria discussões nesse sentido, pois as concepções desse modelo de educação iam de encontro às perspectivas do então governo, a esse cenário soma-se a morte de Anísio Teixeira em 1971 e ao exílio de Darcy Ribeiro, que retornou ao Brasil, em 1976.

Posteriormente, na década de 1980, o segundo momento histórico da educação integral no Brasil se consolidou a partir da iniciativa de Darcy Ribeiro na criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro. Os CIEP representaram outra forma organizacional da escola pública de horário integral, e tinham como objetivo “criar escolas de dia completo para alunos e professores, sobretudo, nas áreas metropolitanas onde se concentra a maior massa de crianças condenadas à marginalidade” (MONTEIRO, 2009, p. 36).

Na ocasião da criação desses centros, o estado estava sob a gestão do então governador Leonel Brizola, que tomando a educação como bandeira de seu governo, instituiu uma Comissão de Educação e Cultura, tendo como presidente o

então vice-governador Darcy Ribeiro. A comissão tinha por finalidade formular e orientar a execução de toda a política educacional do Rio de Janeiro em âmbito nacional e municipal. Dentre as medidas estabelecidas pela comissão, estava a ampliação da rede escolar em regime de tempo integral nos moldes propostos por Anísio Teixeira (RIBEIRO, 1986, p. 42).

De acordo com Bomeny (2009, p.115), Darcy Ribeiro defendia os CIEP como uma escola pública comum, que não é distinta daquelas milhares instituições em funcionamento em qualquer bairro do país que, de alguma maneira, sinalizariam para a importância democrática de prover a educação para a maioria da população. O feito considerado extraordinário e extravagante era a tentativa de fazer com que os governantes universalizassem o direito à educação, tendo a política de educação integral como base de escolarização pública para todas as classes.

Os CIEP, desenhados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, foram implantados na capital e no interior do estado. Diferente das Escolas Parque na Bahia, a proposta da organização do tempo nos CIEP não contemplava a preparação do estudante para o mercado de trabalho, mas para as possibilidades de ampliação relativas ao conhecimento e as atividades esportivas e recreativas (RIBEIRO, 1986).

Segundo Mignot (2001), os CIEP pretendiam figurar como “escola do Futuro” diante das outras escolas públicas. Darcy Ribeiro defendeu que “em contraste com as escolas superlotadas, o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreação” (MIGNOT, 2001, p. 153). O seu ousado desenho arquitetônico despertava na população o interesse de fazer parte desse contexto.

A proposta arquitetônica desses Centros seguia um padrão de construção compostos por um conjunto de três prédios: o prédio principal, uma biblioteca e o ginásio, porém dependendo do tipo de terreno, no qual eram construídos, “as estruturas eram compactadas com todas as instalações na mesma edificação” (MOREIRA, 2015, p. 57).

Quanto ao currículo oferecido nesses Centros, era diferente das escolas tradicionais por oferecer aos alunos atividades diversas:

O horário integral dos CIEP previa aulas de núcleo comum, recreação, artes, educação física, sessões de estudo dirigido, animação cultural, atendimentos médicos e dentários, além de

tempos de leitura, alimentação completa e práticas higiênicas (banho e escovação dentária) (RIBEIRO, 1986, p. 132).

A proposta era desenvolver um programa integrador de educação para a vida. A arte, o lazer, a iniciação ao trabalho, deveria caber naquele espaço destinado à escola para vida metropolitana moderna (BOMENY, 2009). O aprendizado linguístico era incentivado, bem como o reconhecimento cultural, as atitudes e os hábitos. Darcy Ribeiro considerava o aprendizado da língua culta, das atitudes e das informações básicas do funcionamento da sociedade como pontos norteadores a serem trabalhados no ensino primário dos CIEP. As ferramentas de mobilidade para as camadas populares era a aquisição dos instrumentos de luta na sociedade moderna e metropolitana (MOREIRA, 2015).

A formação cultural dos alunos foi um dos pontos relevantes na proposta de educação integral dos CIEP, por meio do “Projeto de Animação Cultural”, o aluno tinha a oportunidade de se mostrar. E um dos grandes diferenciais desses Centros é a figura do animador cultural, representando um elo que teria o intuito de aproximar a escola do aluno, considerando toda a sua vivência, conhecimentos e realidade. Segundo Moreira (2015), o animador cultural rompe com a concepção de escola tradicional a partir do momento em que valoriza o contexto social do educando.

A luta pela educação e a qualidade social oferecidas nas escolas públicas foi levada a frente por Darcy Ribeiro, que também se destacou enquanto senador da república e participou da elaboração e aprovação da LDB (Lei nº 9.394/96), considerada um marco no que diz respeito à educação integral. O próprio artigo 34 da Constituição destacou: “A jornada de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996, s/p).

É importante considerar, com base no que discorreremos nesse capítulo, que foram fundamentais as contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a educação pública e no processo de desenvolvimento e democratização do país. Ainda na perspectiva da concepção de educação integral, Moll (2012) apresentou o terceiro movimento, que marcou a educação integral no Brasil, surgindo também na perspectiva de ampliar o período de permanência do aluno na escola.

O Governo Federal, através da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa Mais Educação (PME), que tem como um de seus

objetivos fomentar a educação integral, desenvolvendo atividades socioeducativas no contra turno escolar com o intuito de afirmar a concepção de educação integral, como a Portaria estabeleceu em seu capítulo I:

Art. 1º - Instituir o Programa Mais Educação com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças e adolescentes e jovens por articulação de ações, de projetos e de programas do governo federal. E suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, s/p).

O PME integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁶ como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral.

No processo de planejamento e de organização, na implementação do Programa Mais Educação, na escola, a equipe gestora exerce um papel importante como o elemento responsável “pela organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação” (LÜCK, 2009, p. 96). Para tanto, dentro da perspectiva pedagógica, que norteia as atividades de jornada, ampliada pela proposta do Programa Mais Educação, tem o pressuposto da articulação e da organização das atividades pedagógicas que se sustenta a aproximação dialógica entre o indivíduo e o seu espaço sócio-histórico-cultural.

No trabalho de articulação, o PME estabelece que cada escola possua um professor comunitário/coordenador do Programa, pertencente ao quadro de professores, que tenha por objetivo desenhar as propostas de ações do projeto de educação integral que promova relações de integração da escola e da comunidade. E ainda, os monitores que trabalhem diretamente com os alunos do programa.

Quanto aos monitores são, preferencialmente, estudantes universitários com formação específica nas áreas contempladas ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, e até mesmo estudantes do ensino médio também podem

⁶Plano de Desenvolvimento da Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05dez. 2016.

desempenhar a função de acordo com suas competências, saberes e habilidades. Essas atividades não são remuneradas, sendo ressarcidas apenas as despesas com transporte e a alimentação dos voluntários. O documento orientador abre espaço para que ocorra esta fragilidade do programa em permitir o estabelecimento de um vínculo precário de estudantes de licenciatura como monitores. A escolha de estudantes universitários e/ou alunos do próprio ensino médio para assumir essa responsabilidade tem implicações administrativas para a escola, porque são condições não autorizadas com a finalidade de atuarem na condição de regentes, se forem monitores, precisam da supervisão de um profissional em nome da instituição de ensino. Outra implicação é pedagógica: essa limitação de quem ainda é estudante universitário ou do ensino médio está ligada à falta de formação inicial para lidar com as situações. Esses fatores podem comprometer o sucesso, a efetivação e consequentemente o aproveitamento dos alunos em termos de aprendizagem.

A equipe de articulação do PME está encarregada de intensificar a integração interpessoal dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, estabelecer a ampliação do significado de escola e a reinvenção da organização curricular e articular os projetos que visem a assegurar a construção de um ambiente favorável à aprendizagem, dentro do contexto de responsabilidade pelo sucesso, no ambiente escolar. De acordo com Gadotti (2009), estamos em processo de construção de uma política pública de educação integral, cujo princípio de integralidade, deva ser entendido como princípio organizador do currículo escolar.

O Programa, regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, contempla, em seus princípios, a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais, a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, a integração entre as políticas educacionais e sociais, a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral, o incentivo à criação de espaços educativos sustentáveis, a afirmação da cultura de direitos humanos, e a articulação entre os sistemas de ensino, universidades e escolas (BRASIL, 2010).

Esse programa definiu suas atividades em “macrocampos” que, de acordo com Moll (2012), estão distribuídos em dez, contemplando as seguintes áreas de atuação: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção a saúde,

comunicação e uso das mídias, iniciação à investigação das ciências da natureza e à educação econômica.

Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa os recursos para o ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo as atividades. As escolas beneficiárias também recebem conjuntos de instrumentos musicais e rádio escolar, dentre outros, e a referência de valores para os equipamentos e os materiais que podem ser adquiridos pela própria escola com os recursos do governo.

Segundo Lima (2014, p. 28), com a Resolução foram instituídos novos critérios para a seleção das escolas que participaram do programa, o que permitiu além da abrangência, a inclusão de novos alunos de escolas indígenas e do campo.

O PME trata de uma construção intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais do qual fazem parte: o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União, estes setores dialogam buscando contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais, e para a valorização da diversidade cultural brasileira (COSTA, 2015, p. 17).

Assim, o PME propõe a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e os diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.

Nesse sentido, pode-se observar que o PME se desenvolve, utilizando basicamente os espaços de infraestrutura do ensino regular, sem necessariamente a construção de lugares específicos para o desenvolvimento das atividades, como na perspectiva da concepção de cidade educadora, tendo o entendimento da cidade como território educativo, na qual os diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem uma intencionalidade educativa, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece.

Tendo em vista esse panorama, percebemos que a educação integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à

vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

De acordo com o Decreto Presidencial nº 7.083/2010, em seu artigo 1º, § 3º as atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, segundo a disponibilidade da escola, ou fora dela sob a orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com os órgãos ou as instituições locais (BRASIL, 2010).

Conforme Moll (2012), o Programa Mais Educação é uma estratégia que reconhece as oportunidades educativas como: experiências vivenciadas em nível de escola, redes de ensino e organizações não governamentais e as transforma em oferta educativa.

As experiências apresentadas provocaram mudanças na política educacional do Brasil, que em busca de uma educação de qualidade, suscitaram políticas públicas voltadas para a democratização da educação. A luta de Anísio Teixeira por uma educação democrática e igualitária, o compromisso de Darcy Ribeiro pelo direito à educação integral, que garantia mais tempo de permanência na escola com qualidade de educação, movimentos que fomentaram outras iniciativas, como o Programa mais Educação, ampliaram as ações da escola integrando-a a outros setores.

Também é relevante destacar como ação para a mudança na política educacional do Brasil o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu na meta 6: “Oferecer 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, p. 59). Por meio de suas nove estratégias, a educação integral ganhou notoriedade na legislação brasileira, não somente pelo fato de ser estendida a toda a educação básica, mas também pelo suporte financeiro que esse modelo educacional dispõe, levando a uma melhor anuência por parte das esferas governamentais.

Afinada com o PNE, o estado do Amazonas sanciona o Plano Estadual de Educação (PEE)⁷, que também possui as suas estratégias voltadas para a educação integral:

⁶O Plano Estadual de Educação do Amazonas foi sancionado em 30 de junho de 2015 e propõe o desenvolvimento de diretrizes, metas e ações estratégicas para o atendimento educacional à

- 6.1 Ofertar Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2. Instituir programa de construção de escolas com padrão arquitetônico, acessibilidade e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, em regime de colaboração com os demais entes federados;
- 6.3. Ampliar a reestruturação das escolas públicas, em regime de colaboração com a esfera federal, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (AMAZONAS, 2015a, p. 55).

Entretanto, para que essas metas sejam alcançadas é preciso o compromisso de todo o poder público das diferentes esferas, bem como a participação da família e da comunidade, através dessas parcerias, ampliam-se as possibilidades de garantir uma educação de qualidade que promova a redução da desigualdade social. Nesse sentido, União, Estados, Distrito Federal e Municípios, adotam e articulam vários programas na perspectiva da Educação Integral como sendo uma das possibilidades para uma educação em que os direitos de aprendizagem dos estudantes sejam garantidos de forma equânime e de qualidade.

Assim, o estado do Amazonas estabeleceu mudanças na sua política educacional, articulando políticas públicas para a educação na perspectiva de educação integral de maneira substancial conforme abordado na seção a seguir.

1.2 Processo de implementação da política de tempo integral no estado do Amazonas

A década de 1990 está imersa em um contexto de inúmeras transformações nos âmbitos: políticos, econômicos e sociais. A revolução das novas tecnologias e as novas formas de gestão da economia trouxeram como consequência um

diversidade étnica e multicultural da população, além de políticas específicas para a educação especial e as delineadas transversalmente voltadas para o respeito às diversidades.

processo de reestruturação produtiva na esfera do capitalismo, que exigiu inovação na formação humana, demandando um novo tipo de trabalhador. Essas mudanças têm reflexo direto no campo da educação, em que se percebe uma interferência acentuada das leis de mercado no sistema educativo, justificada pela globalização da economia que ocasionou uma reforma geral na educação e, em particular, do ensino técnico em todos os países em desenvolvimento, principalmente no Brasil.

As novas diretrizes educacionais foram elaboradas na década de 1990, no sentido de adequar à mudança social e/ou reforçar o sistema político-econômico vigente. A escolarização passou a pautar-se em uma educação, direcionada para a vida produtiva e social. Diante disso, o Brasil instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, que evidenciou a proposta de estabelecer o ensino profissionalizante em:

[...] todo o ensino médio, eliminando as distinções anteriores entre os cursos para o comércio, as escolas normais, e as de agricultura e indústria, obrigando toda escola a oferecer uma variedade de cursos profissionalizantes de acordo com as necessidades dos alunos e do mercado de trabalho (BROOKE, 2012, p. 91).

A partir do processo de reestruturação do ensino médio, que ocorreu, o Estado do Amazonas iniciou a articulação de políticas públicas para a educação na perspectiva da formação profissional, tendo em vista que o panorama político econômico demandava a qualificação do sujeito. E nessa lógica de mercado que surgiram os Centros de Excelência Profissional (CEP), na capital do Amazonas, que de algum modo, proporcionaram os subsídios importantes para se analisar o que propõe as políticas de formação das escolas estaduais de ensino médio de tempo integral (FERREIRA, 2012, p. 44).

Vale destacar que o estado do Amazonas ainda não havia estabelecido nenhuma iniciativa de educação integral, antes a criação dos CEP, e foi através do estabelecimento dos Centros de Excelência, que o estado vislumbrou uma educação na perspectiva de ampliação da jornada por meio do ensino profissionalizante.

Os Centros de Excelência Profissional apareceram no cenário educacional do Amazonas na década de 1990, ainda na vigência da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), fazendo parte do Programa de Reestruturação do Ensino Médio (PROMED), com a regulamentação do Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução

nº 051/1996 (AMAZONAS, 1996), e pela Secretária Estadual de Educação, por meio da Norma Pedagógica nº 01/1996.

Os Centros de Excelência Profissional apareceram com a proposta de ofertar aos alunos do 2º grau ensino técnico profissionalizante, com suporte técnico e material, nas áreas do magistério, turismo e administração e contabilidade, sendo ministrados por especialistas. Esses Centros objetivavam a elevação do desempenho e o rendimento dos alunos, e para isso tinham um diferencial diante das outras escolas da rede estadual de ensino, não só no processo de formação dos alunos, mas nas condições de trabalho e remuneração dos docentes. Estes recebiam uma espécie de “bonificação” em cima do salário (FERREIRA, 2012, p. 48).

Desse modo, no total, foram sete escolas públicas da capital do estado do Amazonas previstas para serem atendidas pelo projeto dos Centros de Excelência Profissional: Colégio Amazonense D. Pedro II, Instituto de Educação do Amazonas, Escola Estadual Sólon de Lucena, Escola Estadual Castelo Branco, Escola Estadual Djalma Batista, Escola Estadual Petrônio Portela e Escola Estadual Francisca Botinelli. Entretanto, Ferreira (2012) ressaltou que a implantação aconteceu em três escolas públicas com os seguintes cursos: técnico em turismo, funcionando no Colégio Amazonense D. Pedro II, curso técnico em magistério, situado no Instituto de Educação do Amazonas e o curso técnico em contabilidade que era ministrado na Escola Estadual Sólon de Lucena.

Embora os Centros de Excelência Profissional propusessem a formação técnica profissional sem a necessidade da extensão da jornada escolar, não adotavam a concepção de educação integral, tendo em vista que as atividades eram desenvolvidas em períodos regulares (matutino e vespertino) sem a integração das atividades – o turno matutino reunia as atividades do ensino regular e o turno vespertino oferecia as atividades do tempo integral.

As condições de ingresso ao CEP dependiam do desempenho dos alunos nas provas de língua portuguesa e matemática, que eram realizadas anualmente como critério de seleção para as vagas: ingressavam aqueles estudantes, que tivessem obtido as maiores notas. Segundo Ferreira (2012), o projeto ratificava sua fundamentação em um discurso produtivista, no qual o desempenho era considerado elemento essencial para se garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem desses estabelecimentos escolares. Esse projeto “legitimou um

processo de educação dualista e mercadológica, pois tanto na seleção de alunos quanto na escolha dos professores disseminaram-se conceitos de uma lógica perversa de competitividade” (FERREIRA, 2012, p. 48).

Entretanto, o diferencial dos CEP não estava apenas na forma do ingresso e no processo de formação, mas sim nas condições de trabalho e remuneração dos docentes. Outro aspecto que o diferenciava das demais instituições de ensino da rede estadual estava na carga horária, em que os professores eram lotados para ministrarem 40 horas de aula semanais. De acordo com Ferreira (2012), essa carga horária assegurava:

O planejamento das atividades curriculares e extracurriculares; formação em serviço (Plano Pessoal de Aperfeiçoamento – PPA) e atendimento individualizado aos alunos, por meio do Plano de Atendimento Individual ao Aluno – Paia, que tinha por finalidade assegurar o sucesso escolar dos alunos (FERREIRA, 2012, p. 48).

O processo de extinção do CEP foi acelerado quando, por força da lei 9.394/96, que estabelece a reforma do ensino médio, transformando-o para profissionalizante em modalidade. Esse processo recebeu reforço pelo Decreto 2.208/97, que ajustou o currículo tornando-o puramente propedêutico.

Na tabela 1, podemos perceber, em 1996, o apogeu dos Centros de Excelência Profissional, que mais tarde terminaram de forma gradativa, com uma visibilidade maior, a partir do ano de 1998:

Tabela 1 - Número de Escolas Profissionalizantes na Rede Estadual de Ensino na capital do Estado do Amazonas (período de 1996 a 2002)

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
INTERIOR	90	90	80	69	48	37	26
CAPITAL	31	31	27	18	1	1	1

Fonte: AMAZONAS, 2014.

Na tabela 1, é possível perceber a gradual extinção dos CEP de forma mais notória, desde o ano de 1998, tanto no interior do estado quanto na capital, coincidindo justamente com o período da implementação do Decreto 2.208/97, que propunha a desvinculação dos ensinos médio e técnico.

A retirada dos CEP aconteceu de forma progressiva, no entanto, a única escola que ainda funcionou como Centros de Excelência Profissional, na capital do

estado, até 2002, foi o Instituto de Educação do Amazonas (IEA), com o curso de magistério. Em 2002, por força da Lei 9.394/96 vinculada ao Decreto 2.208/97, o processo de formação profissional passou para a formação geral propedêutica.

Nesse período, a Secretária de Educação do Estado do Amazonas apresentou a implantação do Projeto das Escolas de Tempo Integral com a justificativa de adotar esse modelo educacional, “visando à extensão da jornada escolar que contribui, na prática, um ganho na qualidade, bem-estar dos estudantes e o desenvolvimento pleno do cidadão” (AMAZONAS, 2008b, p. 5).

No estado do Amazonas, a política de criação das escolas de tempo integral aconteceu de modo contrário do que ocorria nos outros estados que experienciavam esse modelo educacional. Embora a LDB de 1996, no parágrafo 2º do artigo 34, estabeleça que o “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral” (BRASIL, 1996, s/p), o estado do Amazonas iniciou o processo de implantação da política de tempo integral pelo nível médio de ensino. Essas primeiras experiências foram consideradas pela SEDUC-AM como uma “experiência pedagógica” com a finalidade de proporcionar mais tempo na escola, garantindo o aprendizado integral a fim de envolver todas as áreas de conhecimento, estimulando o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e psicológico que determine a formação integral do estudante (FERREIRA, 2012).

Inicialmente, o projeto foi introduzido em 2002, contemplando duas escolas de ensino médio da capital. É possível perceber que ele ainda tinha resquícios do ideário dos CEP, na medida em que começou o processo de implantação da política de tempo integral pelas escolas, que trabalham com o nível médio de ensino. Diante disso, a Escola Estadual Senador Petrônio Portela, que antes funcionava como Centro de Excelência Profissional e na Escola Estadual Marcantônio Vilaça, inaugurada no ano da implantação do projeto, contaram com algumas adaptações em suas estruturas físicas para poder receber a nova modalidade de ensino.

Essas escolas desenvolveram as atividades, em tempo integral, seguindo as mesmas diretrizes da proposta pedagógica da rede regular de ensino, não possuindo amparo de um projeto pedagógico específico para a modalidade do tempo integral. Entretanto, as atividades curriculares foram organizadas de forma a atender os alunos nos dois turnos. Os conteúdos da base comum do currículo eram desenvolvidos no período da manhã, e no período da tarde eram ofertadas tarefas diversificadas como: música, dança, oficina de xadrez, teatro (FERREIRA, 2012).

Cabe destacar que essas escolas não tinham um currículo específico que direcionasse as suas práticas escolares, mas tinham autonomia para definir as suas atividades curriculares. Embora elas trabalhassem de acordo com a proposta pedagógica das escolas regulares, não foi encontrado registro de como essas atividades eram desenvolvidas.

Para Ferreira (2012), o processo de implementação expandiu-se também ao nível fundamental com a Escola Estadual Djalma Batista da Cunha cuja implantação do projeto aconteceu no ano de 2006, atendendo aos anos finais do ensino fundamental. No ano seguinte, em 2007, foi a vez da Escola Estadual Roxana Pereira Bonessi, que atendia as crianças dos anos iniciais (FERREIRA, 2012). Elas também desenvolviam as suas atividades nos mesmos moldes das primeiras escolas que principiaram o projeto, sendo norteadas pela proposta pedagógica das escolas de tempo parcial.

Nessas primeiras experiências de Educação Integral, no estado, o sistema de ingresso nas escolas de tempo integral para o ensino médio e os anos finais do ensino fundamental atendia a um edital, que trazia como principal critério a realização de uma avaliação com questões de língua portuguesa e matemática, no qual as maiores notas davam direito a vaga em uma das escolas que trabalhavam com a modalidade (FERREIRA, 2012). No ano da regulamentação da Proposta, em 2008, o critério de ingresso nessas escolas, para os níveis fundamental e médio, passou a considerar o rendimento dos alunos candidatos às vagas, nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, obtido até o terceiro bimestre do ano letivo (AMAZONAS, 2008b).

Somente no ano de 2008, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM) regulamentou o projeto das Escolas de Tempo integral, sob a Resolução 112/2008 (AMAZONAS, 2008b) que aprovou esse projeto. Nessa resolução, existe a ressalva (artigo 2º), que a SEDUC-AM apresente ao CEE-AM, no período de um ano, a solicitação do pedido de autorização de funcionamento das escolas que já funcionava como tempo integral, tendo em vista que elas sofreram adaptações de seus espaços para receber esse modelo de educação.

Essa orientação normativa estabeleceu que o ingresso de alunos, nos anos iniciais do ensino fundamental, ocorreria por meio de preenchimento de um questionário socioeconômico, observando critérios: idade, proximidade residencial, procedência escolar de creche ou Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), e

condições socioeconômicas (renda familiar inferior a dois salários mínimos, ter um (a) irmão (ã) matriculado (a) na escola em que foram feitas as inscrições, composição familiar, etc.).

Depois disso, a SEDUC-AM anunciou um expressivo processo de expansão, contemplando, principalmente, o nível fundamental de ensino (FERREIRA, 2012, p. 63) e em 2011, a Resolução nº 17/2011 (AMAZONAS, 2011a) aprovou uma nova operacionalização do projeto de educação integral para todas as escolas que funcionam como tempo integral, retroativo ao ano de 2010. O mesmo documento autorizou o funcionamento do ensino fundamental e médio, ofertado em tempo integral, pelo período de cinco anos, de acordo com o início do funcionamento de cada escola. Posteriormente, em atendimento a Resolução nº 70/2011 (AMAZONAS, 2011b), o projeto foi reformulado, objetivando a atualização dos procedimentos de seleção, ingresso e matrícula dos alunos nessas instituições.

Atualmente, o critério de ingresso para uma das escolas de tempo integral da capital e do interior é por meio de processo seletivo, através do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM) com o aproveitamento do estudo do ano letivo para a classificação, sendo coordenado pela Central de Matrícula, segundo o edital da SEDUC-AM (AMAZONAS, 2017, p. 18). Geralmente, esse edital é lançado, em meados do mês de novembro no site da SEDUC-AM, ficando aberto para toda a comunidade. Atualmente a seleção pauta-se nas seguintes condições para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano):

1. Proximidade residencial do candidato – ou seja, o mesmo deve residir em um dos bairros ou sub-bairros que estejam incluídos dentro do raio de atendimento (dois quilômetros) da escola desejada;
2. Comprovação da família em programas sociais do governo federal, estadual ou municipal;
3. Maior número comprovado de filhos do responsável legal, em idade escolar na educação básica;
4. Comprovação de renda da família feita por maior de declaração de rendimentos ou declaração de imposto de renda;
5. Em caso de empate, o critério de desempate será a menor renda salarial da família;
6. Persistindo ainda o empate, adotar-se-á o critério de menor idade do candidato, considerando ano, mês e dia de nascimento (AMAZONAS, 2017, p.2).

Para o ingresso nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio (1ª a 3ª série), além de obedecer ao critério da proximidade

residencial, deve-se observar a somatória das notas dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, considerando que:

- a) Maior soma das notas em língua portuguesa;
- b) Maior soma das notas em matemática;
- c) As notas dos componentes de língua portuguesa e matemática serão obtidas por meio do rendimento escolar até o 3º bimestre do ano anterior, lançados no sistema SIGEAM, para alunos da rede pública estadual do Amazonas;
- d) Para candidatos oriundos de outras redes de ensino, serão considerados os conceitos convertidos ou as notas obtidas até o 3º bimestre ou equivalente, constantes no boletim escolar (original e sem rasuras);
- e) As somatórias das notas dos componentes curriculares deverão seguir o padrão da rede estadual, mínimo 18 (dezoito) pontos e máximo 30 (trinta) pontos até o 3º bimestre. Os ensinos e redes que possuem notas com padrão diferentes, terão as notas equivalidas para o padrão da rede estadual do Amazonas (AMAZONAS, 2017, p. 3).

O critério de desempate, para aqueles que concorrem a uma vaga nos anos finais ou no ensino médio, será o de menor idade do candidato, considerando ano, mês e data de nascimento (AMAZONAS, 2017).

É importante destacar que desde a implantação dessa política e durante a sua expansão, o governo do estado não construiu nenhuma escola com estrutura adequada para atender ao modelo de educação em tempo integral, apenas adaptou os espaços dessas instituições que recebiam a nomenclatura de Escola Estadual de Tempo integral, somente, em 2010, começam a ser construídos estabelecimentos de ensino com estruturas adequadas.

Nesse sentido, existem ainda dois modelos de estrutura predial, que atendem ao projeto de escolas de tempo integral com as seguintes denominações: Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) e os Centros de Educação em Tempo Integral (CETI). O quadro a seguir apresenta essas instituições estaduais da capital, que funcionam no modelo de tempo integral.

**Quadro 1 - Relação de Escolas de Educação Integral da Rede Estadual –
Capital**

Município	Escola	Ano de funcionamento	Nível de ensino
Manaus	E.E.T.I. Helena Araújo	2009	1º ao 5º
	E.E.T.I. Hermenegildo de Campos	2013	1º ao 5º
	E.E.T.I. José Carlos Mestrinho	2015	1º ao 9º
	E.E.T.I. Machado de Assis	2009	1º ao 5º
	E.E.T.I. Mª Tereza de Calcutá	2015	1º ao 5º
	E.E.T.I. Roxana Pereira Bonessi	2007	1º ao 5º
	E.E.T.I. Santa Terezinha	2008	1º ao 5º
	E.E.T.I. N. Senhora das Graças	2008	1º ao 5º
	E.E.T.I. Almirante Barroso	2008	1º ao 5º
	E.E.T.I. Gonçalves Dias	2012	1º ao 5º
	E.E.T.I. Profª Cinthia Régia G. do Livramento (CETI)	2011	4º ao 9º Médio
	E.E.T.I. Garcitylzo do Lago e Silva (CETI)	2010	1º ao 9º Médio
	E.E.T.I. Rafael Henrique P. dos Santos	2010	1º ao 5º
	E.E.T.I. Dra Zilda Arns (CETI)	2010	5º ao 9º Médio
	E.E.T.I. Instituto de Educação do Amazonas – IEA	2009	6º ao 9º Médio
	E.E.T.I. Antonio Telles de Souza	2017	6º ao 9º
	E.E.T.I. Djalma Batista	2006	6º ao 9º
	E.E.T.I. Gilberto Mestrinho (CETI)	2015	6º ao 9º Médio
	E.E.T.I. Isaac Benzecry	2010	6º ao 9º
	E.E.T.I. Prof. Leonor Santiago Mourão	2009	6º ao 9º
	E.E.T.I. Altair Severiano Nunes	2009	6º ao 9º
	E.E.T.I. Francisca B. Cunha e Silva	2013	6º ao 9º
	E.E.T.I. Áurea Pinheiro Braga (CETI)	2015	6º ao 9º Médio
	E.E.T.I. Marquês de Santa Cruz	2008	6º ao 9º
	E.E.T.I. Irmã Gabrielle	2010	6º ao 9º Médio
	E.E.T.I. Elisa Bessa Freire (CETI)	2011	6º ao 9º
	E.E.T.I. Engº Prof. Sérgio Alfredo Pessoa Figueiredo (CETI)	2013	6º ao 9º Médio
	E.E.T.I. João dos Santos Braga (CETI)	2010	6º ao 9º Médio
	E.E.T.I. Senador Petrônio Portela	2002	Médio
	E.E.T.I. Mª Rodrigues Tapajós	2017	Médio
	E.E.T.I. Marcantonio Vilaça	2002	Médio
	E.E.T.I. Profa. Lecita Fonseca Ramos (CETI)	2017	Médio
	E.E.T.I. Centro Ed. Arthur Virgílio Filho	2017	Médio
TOTAL: 33			

Fonte: AMAZONAS, 2014. Quadro elaborado pela autora

Com base nos dados observados, no quadro 1, verifica-se que a implantação do projeto das escolas de tempo integral na capital ocorreu de maneira crescente, principalmente, a partir de 2010, período em que o Governo do Estado iniciou a construção das escolas com estrutura específica para esse modelo educacional, os chamados Centros de Educação de Tempo Integral (CETI). Contudo, concomitante ao processo de construção, outras escolas de ensino regular continuaram sendo adaptadas, as chamadas Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI).

O que diferencia os CETI dos EETI é principalmente a estrutura arquitetônica. Os EETI são estabelecimentos de ensino regular, que tiveram os seus espaços físicos adaptados e, por conta disso, não dispõem da mesma infraestrutura, o número de salas não segue um padrão. Algumas EETI, por exemplo, dispõem de bibliotecas, mas em outros casos utilizam a própria sala de aula para esse fim. Em muitas escolas, de tempo integral, o espaço que era utilizado para a recreação deu lugar ao refeitório, algumas delas possuem quadra poliesportiva para desenvolver as práticas recreativas.

O Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas determina em seu artigo 8 e 9 que “os estabelecimentos de ensino da rede estadual são estruturados segundo a sua tipologia” (AMAZONAS, 2010, p.11), dentre os requisitos de classificação tipológica do estabelecimento está a infraestrutura física da instituição. A fim de atender as determinações do regimento, todas as escolas estaduais devem contar, dependendo da sua tipologia, com 9 a 30 salas exclusivas de aula, e ainda, com outros requisitos físicos como:

- a) laboratório de informática, de Ciências Físicas e Biológicas;
 - b) biblioteca;
 - c) quadra poliesportiva coberta;
 - d) brinquedoteca;
 - e) refeitório;
 - f) auditório;
 - g) área de recreação com jogos;
 - h) espaço cultural;
 - i) salas de descanso masculino e feminino;
 - j) piscina;
 - k) salas dos coordenadores de área;
 - l) TV escola;
 - m) cozinha;
 - n) rádio escola;
 - o) kit de mídias;
 - p) ambulatório médico e odontológico;
 - q) ter acessibilidade física de acordo com as normas técnicas;
 - r) funcionamento com tempo mínimo de 8(oito) horas/dia.
- (AMAZONAS, 2010, p. 14).

Se por um lado os CETI foram construídos com um projeto arquitetônico padrão e dispõem de uma estrutura física apropriada para a condução de uma educação integral, as escolas regulares que foram adaptadas para a Educação Integral, geralmente, não possuem essa estrutura física básica para atender à ampliação da jornada escolar, recebendo algumas reformas.

A orientação da SEDUC-AM é a deque todas as escolas de educação integral do estado devem ser dotadas com no mínimo um pedagogo, atuando como coordenador pedagógico que tem, entre outras atribuições, coordenar e acompanhar o planejamento dos professores, supervisioná-los em relação à metodologia das aulas, além de analisar e de acompanhar os rendimentos escolares, elaborando intervenções pedagógicas (AMAZONAS, 2010). Os docentes que trabalham nesses centros devem estar lotados com a carga horária de 40 horas.

Também, nas escolas de tempo integral, a figura de um coordenador de área, entre outras atribuições, apóia o docente em atividades de planejamento e avaliação do seu plano de componente curricular e de aula, estimulando o professor a trocar experiências com os demais colegas e ajudá-lo na superação de dificuldade de: conteúdo, métodos, domínio de classe, relacionamento com os pais ou responsáveis, alunos e colegas (AMAZONAS, 2010).

A expansão do projeto das escolas de tempo integral chegou ainda no interior do estado. Alguns municípios foram contemplados com o projeto no ano posterior ao início do processo de construção dos CETI, porém em muitos municípios eles não foram construídos, mas as principais escolas foram adaptadas para o funcionamento em tempo integral.

Quadro 2 - Relação de Escolas de Educação Integral da Rede Estadual – Interior

Município	Escola	Ano de funcionamento	Nível de ensino que atende
Anori	E.E.T.I. Pres. Costa e Silva	2013	Médio (Not) e EJA
Boca do Acre	E.E.T.I. Antonio José Bernardo	2013	Médio
	E.E.T.I. Danilo Correa	2013	6º ao 9º
Borba	E.E.T.I. José Holanda Cavalcante (CETI)	2016	Médio
	E.E.T.I. Balbina Mestrinho	2016	6º ao 9º e EJA (Not)
	E.E.T.I. Sérgio Rufino de Oliveira	2015	6º ao 9º e EJA

Carauari			(Not)
	E.E.T.I. Pedro Alves da Silva (CETI)	2015	6º ao 9º e Médio
	E.E.T.I. Carauari	2015	Médio e MedTec (Not)
Coari	E.E.T.I. Prof. Manuel Vicente F. Lima (CETI)	2016	Médio
Envira	E.E.T.I. Benedita Barbosa de Souza	2013	1º ao 5º
Humaitá	E.E.T.I. Álvaro Maia	2015	Médio
Irlanduba	E.E.T.I. M ^a Izabel F. Xavier Desterro e Silva (CETI)	2014	6º ao 9º e Médio
Itamarati	E.E.T.I. Francidene Soares Barroso	2013	Médio (Not) / MedTece EJA
Itapiranga	E.E.T.I. Tereza dos Santos	2013	Médio (Not) / Médioe EJA
Lábrea	E.E.T.I. Prof ^a Balbina Mestrinho	2013	6º ao 9º e EJA (Not)
Manacapurú	E.E.T.I. Pref. Washington Luís R. da Silva (CETI)	2016	1º Ano9º e Médio
Maués	E.E.T.I. Walton Rodrigues Bizantino	2013	6º ao 9º
Nhamundá	E.E.T.I. Prof ^a Enery Barbosa	2013	Médio e MedTec (Not)
Novo Airão	E.E.T.I. Danilo de Matos	2013	Médio e MedTec (Not)
	E.E.T.I. Joaquim de Paula	2013	1º ao 5º
	E.E.T.I. Balbina Mestrinho	2013	6º ao 9º
N. Aripuanã	E.E.T.I. Lourival Holanda Saraiva Neto	2015	6º ao 9º
Parintins	E.E.T.I. Glaucio Gonçalves (CETI)	2011	6º ao 9º e Médio
Presidente Figueiredo	E.E.T.I. Nova de Presidente Figueiredo (CETI)	2016	Médio
Sta. Izabel do Rio Negro	E.E.T.I. Padre José Schneider	2013	Médio e MedTec (Not)
São Gabriel da Cachoeira	E.E.T.I. Pedro Fukeyei Yamaguchi Ferreira (CETI)	2016	6º ao 9º e Médio
S. Sebastião do Uatumã	E.E.T.I. São Sebastião	2013	Médio
Urucará	E.E.T.I. Prof ^o Lázaro Ramos	2013	1º ao 5º
TOTAL: 28			

Fonte: AMAZONAS, 2014. Quadro elaborado pela autora.

Ao observar os dados do quadro 2, percebemos que 2013 foi o ano que o Governo do Estado implantou o projeto no maior número de escolas estaduais no interior do estado. O município de Parintins foi o primeiro a receber o projeto na estrutura padrão, o CETI Gláucio Gonçalves, inaugurado em 2011, atendendo a 611 alunos no ensino fundamental e 150 alunos no ensino médio, segundo informações da Secretária de Educação.

Com a política de ampliação da jornada escolar em crescimento no estado do Amazonas, aumentou a preocupação em relação à organização desse tempo nas escolas da capital e, principalmente, as do interior. A ampliação do tempo

educacional requer, não só a estrutura física de espaços, mas também recursos humanos, e isso se configura como um dos maiores desafios para a implantação do tempo integral no interior do estado.

O PNE, nas estratégias de sua meta 6, prevê disponibilizar a educação em tempo integral até 2024, a metade das escolas da rede pública de todo o país, de modo a atender, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014). Na tentativa de alcançar a proposta pelo PNE, o estado do Amazonas em seu Plano Estadual de Educação (PEE), estabeleceu a meta de matrículas no tempo integral de aproximadamente, 30% em dez anos (AMAZONAS, 2015, p. 58).

Tabela 2 – Matrículas na rede pública em educação integral no Estado do Amazonas

ANO	1º ao 5º ANO			6º ao 9º ANO			ENSINO MÉDIO		
	Capital	Interior	Estado	Capital	Interior	Estado	Capital	Interior	Estado
2014	2.836	754	3.590	8.094	3.070	11.164	3.331	2.541	5.872
2015	3.570	708	4.278	8.970	3.720	12.690	3.843	3.476	7.319
2016	3.571	1.101	4.672	9.447	4.062	13.509	3.412	3.992	7.404
2017	3.682	1.109	4.791	8.674	4.345	13.019	5.506	6.469	11.975

Observação: Dados da Matrícula Inicial extraídos do SIGEAM no dia 1º de abril de cada ano. Fonte: AMAZONAS, 2017. Tabela elaborada pela autora.

Segundo dados obtidos no SIGEAM (AMAZONAS, 2017), de 2014 a 2017, aconteceu um salto significativo nas matrículas das escolas de tempo integral no estado do Amazonas em todos os seguimentos, como revela a tabela 2. É provável que esse crescimento esteja relacionado a uma das principais ações, que o Governo do Estado do Amazonas projetou nesses anos e que se estendem a 2016/2017, ações realizadas por meio do Programa de Aceleração do crescimento (PADEAM), em parceria do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). De acordo com site da SEDUC-AM:

Os recursos foram captados junto ao BID pelo Governo do Estado via Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) e serão aplicados em ações que, no campo da engenharia, visam ampliar, em pelo menos 33 mil novas vagas a capacidade da rede de ensino, por meio da construção de 12 Centros de Educação de Tempo Integral; da transformação (adaptação) de 20 escolas-padrão para o modelo de tempo integral (AMAZONAS, 2017, s/p).

Com a construção de escolas, a Secretária Estadual de Educação ampliou a sua capacidade e garantiu mais vagas no ensino público do estado, esta ação visa cumprir o que estabelece a metas 6 do PEE/AM, que é o de “implantar e

implementar gradativamente a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo, pelo menos 50% dos estudantes da educação básica” (AMAZONAS, 2015a, p. 61). ASEDUC-AM é o órgão integrante da administração direta do poder executivo, sendo de sua competência supervisionar a construção dessas escolas.

Para conseguir acompanhar a execução de políticas como essa, a SEDUC-AM possui uma estrutura administrativa, composta por unidades constitutivas, para as quais delimita atribuições para execução das ações pertinentes à educação. As três principais estruturas administrativas responsáveis pela política de educação da SEDUC-AM são: a Secretária de Estado da Educação do Amazonas (alta-gestão) em particular como sua forma de funcionamento, atingindo o sistema como um todo, as Coordenadorias Distritais de Educação (CDE) na capital, e as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) interior, relacionadas com a alta-gestão.

De acordo com Andrade (2015), o art. 4 da Lei Delegada n.º 3.642, de 26 de julho de 2011 (AMAZONAS, 2011a), estabeleceu que essas estruturas sejam responsáveis pela coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretária, bem como a representação e a intermediação das demandas e as propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à Instituição (ANDRADE, 2015).

Dessa forma, vislumbrando atender aos anseios das escolas, em relação às ações pedagógicas desenvolvidas, no âmbito da escola, surge a necessidade de adotar possibilidades pedagógicas de organização do ensino, principalmente no que se refere ao tempo e aos espaços de aprendizagem. Para tanto, a Secretaria apresenta a elaboração de diretrizes para as escolas de tempo integral, no qual discorreremos.

1.3 Proposta pedagógica das escolas estaduais de educação em tempo integral do estado do Amazonas

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM), através do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), orientada pelas diretrizes do Ministério da Educação (MEC), adotou na rede estadual de ensino as Escolas de Educação em Tempo Integral, visando à extensão da

jornada escolar que, teoricamente, contribuiu para qualidade da educação, bem-estar dos estudantes e o desenvolvimento pleno do cidadão. Tal ação objetiva a interação do educando na sociedade, colaborando para a reconstrução de um mundo socialmente justo, bem como promove a ascensão social dos estudantes.

Nessa perspectiva, foi pensada uma Proposta Pedagógica para as Escolas de Tempo Integral do Amazonas, que sugere não só a ampliação da jornada escolar, mas o acesso, a permanência e o sucesso da criança, do adolescente e do jovem, nas escolas públicas estaduais, mas também a melhoria da aprendizagem. É importante, contudo, destacarmos que a formação integral dos alunos deve se dar em todas as dimensões necessárias à formação humana. Dessa feita, não se limita aos aspectos cognitivos, mas também para além deles, a exemplo da sua atuação cidadã diante dos inúmeros problemas sociais. Nesse sentido, Cavaliere e Gabriel (2012, p. 280) afirmam que a “educação integral significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação do indivíduo”, e, isso sim, configura-se como uma educação de qualidade.

De acordo com a Proposta Pedagógica para as escolas do tempo integral, os alunos terão assistência integral, em suas necessidades educacionais, para o desenvolvimento do aprendizado escolar, respondendo a uma das expectativas do governo estadual em relação às escolas de tempo integral, de reorganizar os tempos e os espaços no intuito de oferecer ao aluno “uma experiência educativa que não se limite a instrução escolar” (AMAZONAS, 2011b, p.11), mas que possa contribuir para sua formação plena e de qualidade. Nesse sentido, a Proposta aponta que:

A escola de educação em tempo integral deve ir além de uma simples proposta de ampliação do tempo que os alunos permanecem nas escolas, pensar em uma escola de educação em tempo integral significa repensar a proposta curricular a ser oferecida e a formação continuada dos processos, por ser uma ação na questão que todos participem na construção compartilhada do saber (FREITAS, 1998 apud AMAZONAS, 2011, p. 14).

As escolas de tempo integral do estado do Amazonas obedecem às diretrizes da Proposta Pedagógica, reformulada em 2011 (Resoluções nº 17 e nº 70/2011), que tem como um de seus principais objetivos fundamentados, na busca da qualidade do ensino, bem como em alavancar a aprovação e erradicar a evasão escolar. A

proposta prevê que as escolas se constituam em um lugar, onde os estudantes possam desenvolver valores relacionados à cidadania, à ética e à moralidade, em que as áreas sociais, culturais, esportivas e tecnológicas, possam ser desenvolvidas, através de projetos, sempre em busca de uma “integração com a comunidade escolar em todos os aspectos, sociais, políticos, humanos e pedagógicos” (AMAZONAS, 2011d, p. 11).

Assim, a proposta pedagógica das escolas de tempo Integral fundamenta-se a partir da concepção de educação integral de teóricos como Cavaliere, que entende a educação integral como uma “reconstrução da experiência” (CAVALIERE, 2002a, p. 248). Anísio Teixeira sublinha que a escola de tempo integral não representa um lugar de confinamento, mas sim uma oportunidade de vida melhor. Para tanto, as diretrizes da Proposta Pedagógica apontam para o desenvolvimento de uma educação, que considere o contexto social e político do aluno.

A organização do ensino quanto ao tempo e ao espaço é uma das estratégias das escolas de tempo integral do estado do Amazonas, que reitera as discussões sobre o tema no Brasil, trata-se da ampliação da jornada escolar com possibilidades e funções educativas desse espaço e tempo. Assim, qualquer ambiente que estabeleça uma relação educativa pode se tornar espaços de aprendizagem que possa “preparar o cidadão para a vida com integração dos conhecimentos em abordagens prioritariamente interdisciplinar e transversal” (AMAZONAS, 2011d, p. 10).

A sugestão da proposta sobre a educação integral, que considera o sujeito em sua condição multidimensional, é reafirmada por Lima (2014, p. 59), quando diz que a educação Integral está além dos aspectos da lógica ou do cognitivo, ela desenvolve também as dimensões afetivas, espirituais, artísticas, os valores, a saúde, o corpo, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade, marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento. Na perspectiva do desenvolvimento de um trabalho, voltado para as atividades extracurriculares, que permitam a participação efetiva dos estudantes. Segundo a Proposta Pedagógica para as Escolas de Tempo Integral, a escola que desenvolve as suas atividades em tempo integral oportuniza:

um currículo onde compreenda os componentes da Base Nacional Comum e atividades pedagógicas que serão ampliadas por meio de projetos e oficinas, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com enriquecimento do currículo básico, a partir de temas transversais e com a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante (AMAZONAS, 2011, p.15).

A implementação dessas ações implica em uma proposta curricular, que ofereça as orientações necessárias para que a organização das atividades curriculares e a ampliação da jornada escolar aconteçam de forma efetiva. A Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral surge com o intuito de subsidiar o desenvolvimento em todas as suas dimensões, para isso a sua carga horária deve contemplar oficinas e projetos a serem trabalhados em todos os componentes curriculares, sendo delegada a gestão da escola a tarefa de distribuir a carga horária de tais atividades, pautada nas orientações da Secretária de Educação Básica que atribui à escola a tarefa de construir um currículo significativo voltado para o contexto em que ela está inserida de modo a transformá-la a partir das ações propostas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Desse modo, entendemos que “a organização do currículo escolar flexível, evitando uma compartimentalização rígida, significa torná-lo mais eficaz na aprendizagem do conjunto de conhecimento que estruturam os saberes escolares essenciais” (BRASIL, 2011, s/p.), portanto, essa relação deve estar presente no PPP da escola.

Dito isto, as escolas de tempo integral do Amazonas organizam seu currículo vinculado aos componentes da Base Nacional Comum Curricular, acrescido de atividades, envolvendo projetos e oficinas, que serão desenvolvidas, através de temas transversais e atividades extracurriculares, como mostram os quadros a seguir:

Quadro 3 – Estrutura Curricular das Escolas de Educação Integral que atendem ao ensino fundamental (1º ao 9º ano) em vigor a partir do ano de 2008

Base Comum Nacional	Área de Conhecimento	Dimensão Globalizada Interdisciplinar	CARGA HORÁRIA TOTAL
	Linguagens	L. Portuguesa	2.320
		Artes	360
		Ed. Física	720
	Ciências Naturais e matemática	Matemática	1.880
		Ciências	680
	Ciências Humanas e Sociais	Historia	880
		Geografia	680
Parte Diversificada (Área de linguagens)		L. Estrangeira Moderna: Inglês, Francês e Espanhol.	360
		Ens. Religioso	320
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			8.200
Oficinas Curriculares	Orientações para Estudo e Pesquisa		400
	Atividades de Linguagem e de matemática	Hora da leitura	600
		Exp. Matemáticas	1.400
		Ling. Est. Mod. Inglês	200
		Ling. Est. Mod. Espanhol	800
		Lab. Científico Educacional	1.200
	Atividades Artísticas	Teatro	1.080
		Artes visuais	
		Música	
		Dança	
	Atividades Esportivas e Motoras Atividades de participação Social	Esporte	1.080
		Ginástica	
		Jogo	
			Saúde e Qualidade de Vida
Filosofia			
		Empreendedorismo Social	
TOTAL			8.000
TOTAL GERAL			16.200

Fonte: AMAZONAS, 2008a. Quadro adaptado pela autora.

O quadro 3 permite visualizar como a Proposta Curricular de 2008 contempla, em sua estrutura curricular, para os anos finais do ensino fundamental das escolas de tempo integral as atividades curriculares, as quais foram organizadas em três grupos: a Base Comum Nacional, a Parte Diversificada e as Oficinas Curriculares. Neste último grupo, está inserida as Orientações Curriculares para o Estudo e Pesquisa com uma carga horária de 400h/anuais.

Quadro 4 – Estrutura Curricular das Escolas de Educação Integral de ensino fundamental a partir de 2011

Bases Nacional Comum	Área de Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Total
	Linguagens	Língua Portuguesa	3.280
		Arte	880
		Educação Física	1.440
		Língua Estrangeira Moderna	1.040
		Prática de Redação	2.880
		Língua Estrangeira Moderna: Inglês, Francês ou Espanhol.	1.600
	Ciências da Natureza e Matemática	Matemática	1.600
		Ciências	1.600
	Ciências Humanas e Sociais	História	1.600
		Geografia	1.600
Ensino Religioso		360	
Parte Diversifica		Metodologia do Trabalho Científico	520
TOTAL GERAL DA CARGA HORARIA			15.200

Fonte: AMAZONAS, 2011b. Quadro adaptado pela autora.

Ao comparar os quadros 3 e 4, percebemos que ocorreu uma alteração na carga horária. A Estrutura Curricular da Proposta pedagógica de 2008 (quadro 3) estabelecia uma carga horária total de 16.200, ao passo que a Estrutura Curricular da proposta pedagógica que foi reformulada em 2011 (quadro 4) apresentava uma carga horária total de 15.200. Além dessa alteração, a Resolução n. 165/2014, dentre outras mudanças, reduz a carga horária 15.200 para 12.600 horas totais. Esse redimensionamento de horas contemplou o componente metodologia de estudo com uma carga horária maior, entendemos que embora tenha ocorrido esse aumento de carga para o componente, no total de horas anuais houve uma redução significativa evidenciando a fragilidade da política de tempo integral, cujo objetivo maior é a formação nas diversas dimensões do ser humano.

A Proposta Pedagógica de 2008 não detalhou a organização do funcionamento escolar, apenas especifica o tempo escolar com carga horária de 40 horas semanais, divididas em jornadas de 8 horas diárias, sendo 8 horas para o período da manhã e 3 horas para o período da tarde (AMAZONAS, 2008a). Depois da reformulação, em 2011, a Proposta Pedagógica manteve basicamente o mesmo horário de funcionamento da anterior, conforme mostrado no quadro 5:

Quadro 5– Organização do tempo escolar das escolas de educação integral

	Turno Matutino	Turno Vespertino	Observações
Início e término das atividades	7h às 11h15	13h às 17h15	Incluindo 15min de intervalo
Intervalo	11h15 às 13h		Tempo destinado para o almoço, repouso e atividades.

Fonte: AMAZONAS, 2011b. Quadro adaptado pela autora.

A carga horária para o professor dos anos finais ou do ensino médio deve ser de 40 horas, igual a proposta anterior, porém se houver a impossibilidade de completar essa carga horária, o professor terá que completar seu horário com outro componente curricular para o qual seja habilitado ou com projetos complementares (AMAZONAS, 2011b).

Segundo as orientações da Proposta Pedagógica para as Escolas de Tempo Integral do Amazonas, é atribuição da equipe gestora a tarefa de ajustar a carga horária de maneira a contemplar as oficinas e projetos que deverão ser desenvolvidos em cada componente curricular da Base Comum Nacional, atendendo aos dois períodos de atividades escolares, matutino e vespertino (AMAZONAS, 2011b). Vale ressaltar que cada tempo de aula tem a duração de 60 minutos, dentro desse horário, o professor executará as atividades pedagógicas, que foram planejadas. Os projetos escolares são avaliados pelo Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) e devem considerar o reforço escolar, o qual será trabalhado em todos os componentes curriculares.

Para que seja possível o desenvolvimento desses projetos e oficinas dos componentes curriculares da Base Comum Nacional é imprescindível a ampliação da carga horária. Em relação ao currículo do ensino regular, os tempos de aulas são de 50 minutos, e no tempo integral são de 60 minutos. Consequentemente, a quantidade de aulas semanais também se altera, conforme a tabela 3.

Tabela 3 – Comparativo entre a carga horária do ensino em Tempo Integral e do ensino em Tempo Regular

Componente Curricular	Ensino Em Tempo Integral		Ensino em Tempo Regular	
	Aulas Semanais	Carga Horária Anual	Aulas Semanais	Carga Horária Anual
Língua portuguesa	8	320	5	200
Matemática	8	320	5	200
Ciências	5	200	3	120

Fonte: SIGEAM, 2017. Tabela elaborada pela autora.

Ao se analisar a carga horária, na tabela 3, pode-se inferir que a estrutura curricular das escolas de tempo integral tem a sua jornada estendida nos principais componentes curriculares, aumentando a carga horária semanal em relação a estrutura curricular do ensino regular, e por consequência a carga anual também prolonga-se. Segundo a Proposta Pedagógica, isso amplia a possibilidade de aprendizagem do estudante, com o enriquecimento do currículo básico, a partir da exploração de temas transversais (AMAZONAS, 2011b). Com isso, os estudantes terão uma melhor assistência dos professores, permitindo a participação em atividades extracurriculares e a inclusão do reforço escolar, que segundo a Proposta pedagógica das escolas de tempo integral, devem ser contempladas na elaboração de projetos escolares, permeando todos os componentes curriculares da Base Nacional Comum (AMAZONAS, 2011b).

Ao tecer uma avaliação mais precisa acerca da Política da Educação em Tempo Integral para o estado do Amazonas é possível observar uma pretensa contradição no desenho da política, pois ao mesmo tempo em que propõe uma formação integral para desenvolver as diversas dimensões do sujeito, as orientações práticas/curriculares enfatizam maciçamente os aspectos conteudistas e disciplinares, não apresentando informações claras tampouco proposições metodológicas que auxiliem nessa formação integral.

Vale ressaltar a reflexão de que prolongar o tempo não melhora a qualidade do ensino e não garante o desenvolvimento integral do estudante. É necessário que a ampliação da jornada também perpassasse pela elaboração de instrumentos que favorecessem o desenvolvimento integral do estudante, com alternativas que estão além do proposto para a estrutura de ensino regular. Para isso, é preciso, então, pensar na articulação dos conteúdos e proposição de orientações específicas aos docentes e sujeitos envolvidos diretamente no processo. A próxima seção traz essa abordagem, na medida em que parte para uma descrição acerca da Proposta Pedagógica e Curricular do Componente de Metodologia de Estudo. Como é possível perceber na descrição anterior, o componente de Metodologia do Estudo é a principal especificidade do currículo de tempo integral do estado, e a sua importância também é demonstrada, a partir da própria elaboração de um guia específico para a condução desse componente feita pela gestão das escolas e docentes vinculados à disciplina.

1.4 Proposta pedagógica e curricular de Metodologia do Estudo das escolas de tempo integral

A Secretária Estadual de Educação do Amazonas pensou na relevância da Proposta Pedagógica e Curricular de Metodologia do Estudo, a partir da necessidade de orientar o trabalho pedagógico dos professores, que lecionam tal componente, já que até então não havia diretrizes curriculares que norteassem o fazer pedagógico dos discentes. De acordo com a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral, em vigência: “o que se propõe é dar significado ao conhecimento escolar, mediante contextualização, evitar a compartimentalização mediante a interdisciplinaridade e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (AMAZONAS, 2011b, p. 22). Daí a importância de uma proposta pedagógica, que norteie o componente curricular de Metodologia do Estudo.

Anteriormente, ao ano de 2008, os professores das duas escolas⁸, que iniciaram o funcionamento no modelo de tempo integral desenvolviam suas atividades pedagógicas norteadas apenas pelas propostas curriculares das escolas de ensino regular (tempo parcial), que na sua estrutura não figurava o componente curricular de Metodologia do Estudo. Esse componente começou a ser desenhado a partir da aprovação do Projeto das Escolas de Tempo Integral, por meio da Resolução nº 112/2008 (AMAZONAS, 2008b).

Então, o CEE-AM autorizou o funcionamento dessas escolas como tempo integral, fazendo algumas recomendações, que deveriam ser cumpridas no prazo de dois anos. A proposta pedagógica das escolas de tempo integral, aprovada em 2008, apresenta em seu anexo uma estrutura curricular, que propõe o desenvolvimento de oficinas curriculares na parte diversificada. Dentro dessa estrutura, foram fixadas duas aulas semanais de “Orientação para Estudo e Pesquisa”, englobando o I e II Ciclo do ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), perfazendo um total de 80 horas anuais. Nessa proposta, o ensino fundamental anos finais (6º ao 9º) não era contemplado com atividades voltadas para a Orientação de Estudo e Pesquisa.

Entretanto, a mesma proposta não detalha como deveriam ser trabalhadas essas oficinas curriculares, apenas relaciona as atividades a serem desenvolvidas

⁸ Escola Estadual Petrônio Portela (2002) e Escola Estadual Marcantonio Vilaça (2002).

dentro dessas oficinas: “Orientação de estudo, Leitura e escrita, Resolução de problemas matemáticos, Orientação em pesquisa, Prática no laboratório de informática e ciências” (AMAZONAS, 2008b, p. 14). As oficinas curriculares da proposta ainda contemplavam as atividades complementares e as atividades desportivas.

O processo de implantação da política de educação em tempo integral teve início no nível médio de ensino. Como dito anteriormente, o ensino médio trabalha em sua estrutura curricular a Metodologia de Estudo como componente curricular e não como oficina, ao contrário do nível fundamental, que na estrutura curricular de 2008, figura como oficinas curriculares e não como componente curricular. Essas oficinas não tinham uma proposta curricular, que orientasse o trabalho do professor quanto aos conteúdos e metodologias a serem desenvolvidas.

Em 2011, a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo integral foi reformulada, aprovando uma nova estrutura curricular do ensino fundamental e médio para as escolas que funcionavam em tempo integral. Conforme mostra o quadro 4, na estrutura curricular do tempo integral de 2011, houve uma mudança no termo, o qual passou a ser chamada de Metodologia do Estudo, passando a vigorar como componente curricular na parte diversificada, desta vez sendo ministrado não apenas no ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), como também no ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano).

Na Proposta Pedagógica de 2008, a estrutura curricular para o ensino fundamental nos anos iniciais apresentava duas aulas semanais para o desenvolvimento de Orientação para Estudo e Pesquisa, como exposto anteriormente, totalizando uma carga anual de 400 horas, como observado no quadro 3. No entanto, a mesma proposta não orientava como deveria ser trabalhada junto aos estudantes do ensino fundamental anos iniciais.

Depois da reformulação, em 2011, o componente figura na nova estrutura curricular com a nomenclatura de Metodologia do Estudo, atendendo aos anos iniciais com uma (1) aula semanal, somando 40 horas anuais e para os finais do ensino fundamental estrutura curricular prevê que o componente de Metodologia do Estudo ocupe a carga horária de 80 horas anuais o que corresponde a duas aulas por semana. Dessa forma, conforme observado no quadro 4, o componente perfaz na estrutura um total de 520 horas na carga anual.

Como dito, a Proposta Pedagógica e Curricular de Metodologia do Estudo surgiu com o intuito de subsidiar as atividades pedagógicas do professor, que ministrava o componente curricular de Metodologia do Estudo (nomenclatura que figura na estrutura curricular vigente), e recomendava desenvolver, junto com os estudantes, práticas de estudo voltadas para um comportamento científico nos diversos componentes curriculares e incentivar a pesquisa e o pensamento crítico no ambiente escolar (AMAZONAS, 2015b). Assim, para que essas competências sejam mobilizadas pelos estudantes, o professor poderá valer-se de atividades interativas, em que o aluno possa dialogar e socializa-las, oportunizando espaços para planejar e organizar previamente as suas atividades.

Nessa perspectiva, a proposta trouxe conteúdos voltados principalmente para o aprendizado da pesquisa científica, da construção de hábitos de estudo e da organização dos trabalhos escolares. De acordo com essa proposta, estes conteúdos estão estruturados em eixos, relacionados a cada ano escolar. Para o 1º ao 5º ano correspondem os conteúdos do eixo: “Aprendendo a estudar”, do 6º ao 9º ano são trabalhados conteúdos, a partir do eixo: “Orientações Metodológicas de Estudo”, nesse eixo a aprendizagem acontece por meio do estudo de assuntos que se diluem, através dos seguintes conteúdos:

1. Conceitos sobre metodologia e pesquisa.
2. Fatores condicionantes do estudo.
3. Falar em público.
4. Procedimentos de leitura e escrita.
5. Instrumentos de organização das atividades (agenda e portfólio).
6. Mapas Conceituais.
7. Regras da ABNT.
8. Conceitos e orientações para elaboração de resumo, cartaz, mural didático e seminário (AMAZONAS, 2015b, p. 8).

Embora a proposta pedagógica das escolas de tempo integral determine que “o componente de Metodologia do Estudo deva desenvolver suas atividades na forma de orientação pedagógica, em consonância com os conteúdos da Base Nacional Comum” (AMAZONAS, 2011b, p.16), observa-se, na proposta do componente de Metodologia do Estudo, a ausência de orientações metodológicas, que conduzam o desenvolvimento dos conteúdos em uma perspectiva interdisciplinar ou simultânea com os demais componentes, fazendo com que o professor desenvolva os conteúdos de forma isolada, sem fazer relação com os

demais componentes. É preciso destacar que enquanto a aula dos demais componentes curriculares retoma e fixa o conteúdo escolar, ou seja, reforça o ensino, a Metodologia do Estudo utiliza esse mesmo conteúdo não como fim, mas como estratégia para transformar a relação do aluno com a aprendizagem.

O componente curricular de Metodologia do Estudo foi criado em 2011, e somente em 2015, esse componente tem a sua proposta curricular aprovada pelo CEE-AM por meio da resolução nº 16/2015. Portanto, ele ficou sendo trabalhado sem proposta específica, durante cinco anos.

Em consulta realizada em setores da SEDUC-AM não foram encontrados registros de formação ou orientação por parte da Secretária Estadual de Educação que propusesse como esse componente deveria ser desenvolvido em sala de aula. A partir dessa informação, se conclui que durante esses sete anos que o componente ficou sem proposta (2008-2015), cada professor conduzia as suas aulas da maneira que lhe parecesse adequado, sem a segurança de que os conteúdos delimitados para ele seriam ensinados aos alunos em todas das escolas de tempo integral.

Anterior à implantação da Proposta Pedagógica e Curricular de Metodologia do Estudo, a SEDUC-AM implantou nas escolas da capital o Sistema Eletrônico do Diário Digital⁹, no qual os conteúdos, constatados nas propostas curriculares de cada componente eram inseridos (armazenados), e selecionados pelos professores em cada aula ministrada. Como a Metodologia de Estudo, já figurava como componente na estrutura curricular das Escolas de Tempo Integral percebeu-se a necessidade da elaboração de uma proposta para este componente que elencasse os conteúdos a serem desenvolvidos, os quais também deveriam ser inseridos no Diário Digital. Essa foi possivelmente uma das razões que motivou a elaboração da proposta curricular de metodologia que até, então, estava sem um direcionamento específico na rede de ensino.

A elaboração da Proposta Pedagógica de Metodologia do Estudo começou, em 2014. O movimento inicial para a elaboração foi dado pelas Coordenadorias Distritais de Educação (CDE), que fizeram consultas aos professores sobre os conteúdos que estavam sendo trabalhados no componente em Metodologia do Estudo das escolas de tempo integral no ensino fundamental. Após a coleta, os

⁹Agenda eletrônica, na qual os professores podem armazenar informações relativas à frequência, conteúdo ministrado, lançamento de notas e agendamento de provas.

conteúdos foram analisados e sintetizados pela equipe técnica da Gerência do Ensino Fundamental, responsável pela elaboração da proposta.

Posteriormente, no mês de março de 2014, a equipe realizou duas reuniões com os professores, que aconteceu no refeitório do Centro de Formação Padre Anchieta (CEPAN), com o objetivo de discutir os conteúdos que deveriam ser priorizados na proposta. Não foi encontrado nenhum registro desse encontro em ata documental, entretanto, os professores assinaram a sua participação com frequência elaborada pela própria Gerência, conforme consta nos registros de frequência da Gerência do Ensino Fundamental (Anexo A e B). Na reunião, estiveram presentes 9 professores dos anos iniciais do ensino fundamental, 15 professores dos anos finais do ensino fundamental e duas assessoras pedagógicas da Gerência do Ensino Fundamental. Os docentes do interior do estado participaram do processo de validação dos conteúdos da proposta de Metodologia do Estudo, através do Centro de Mídia de Educação do Amazonas (CEMEAM¹⁰).

Posterior à validação da proposta, o documento foi encaminhado pela Secretária Estadual de Educação do CEE-AM que, sob a resolução nº 16/2015, validou o referido documento, passando a vigorar, a partir da data da aprovação.

A Proposta Pedagógica e Curricular de Metodologia do Estudo orienta que se desenvolvam, com os alunos, práticas de estudo voltadas para o comportamento científico nos diversos componentes curriculares e incentivar a pesquisa e o pensamento crítico no ambiente escolar (AMAZONAS, 2015b). Para que essas competências sejam mobilizadas pelos estudantes, o professor poderá valer-se de atividades interativas, possibilitando ao estudante dialogar e socializar atividades, oportunizando o planejamento e a organização prévia de suas atividades. Também sugere ao professor discutir conceitos sobre a metodologia e a pesquisa, a fim de que se possa desenvolver, no discente, elementos fundamentais, no que se refere à aprendizagem.

O primeiro entrave apresentado em relação à consolidação da proposta de Metodologia do Estudo é justamente o processo de implementação nas escolas de tempo integral. Após a sua elaboração, a Secretária de Educação não propôs

¹⁰Importante recurso tecnológico utilizado pela secretaria para encurtar distâncias e levar educação aos estudantes das comunidades do interior do estado, que cursam o ensino fundamental e médio por meio do projeto: “Ensino Presencial com Mediação Tecnológica”, onde as aulas aconteciam diariamente (no período noturno), as quais eram ministradas de estúdios de televisão no Centro de Mídias, em Manaus, em formato de teleconferência e acompanhadas pelos professores nas salas de aulas dos municípios.

nenhuma ação específica para a orientação e a implementação da proposta em questão, nas escolas de tempo integral, que fossem além da própria criação do documento. Não há no Centro de Formação Profissional, Padre José de Anchieta (CEPAN), responsável pela formação continuada dos servidores da SEDUC-AM, nem na Gerência do Ensino fundamental da SEDUC-AM, registro de nenhuma capacitação ou formação dos professores e gestores das escolas em tempo integral, envolvidas com o componente de Metodologia de Estudo, desde 2014, ano em que a proposta foi implementada, portanto, somam mais de três anos de atuação sem a formação dos profissionais envolvidos.

Desta maneira, enquanto profissional vinculada à Gerência de Ensino Fundamental, minha percepção é que as escolas de tempo integral continuam a desenvolver as suas atividades pedagógicas da mesma forma, a despeito de todo o movimento de reformulação do componente empreendido, uma vez que a consolidação da proposta não é o suficiente para viabilizar uma prática efetiva nos ambientes escolares, se faz necessária uma capacitação aos referidos profissionais que irão exercer a docência do componente. É importante refletir que o sucesso da implementação de políticas no contexto escolar está ligado tanto ao oferecimento e ao monitoramento de formação continuada pelas instituições, quanto pela oferta de capacitação por parte das próprias instituições de ensino envolvidas.

Outro entrave percebido, a partir da minha experiência profissional com o caso, diz respeito à formação inicial requerida para os profissionais docentes que ministram essa disciplina. A Proposta Pedagógica e Curricular do Componente Metodologia propõe que o professor ministrante do componente seja pedagogo ou tenha licenciatura plena com especialização em metodologia (AMAZONAS, 2015b, p. 11), para que dessa forma conheça o trabalho com os projetos interdisciplinares e possa construir uma metodologia indicada para lidar com os desafios de se trabalhar com os diferentes níveis de conhecimento dos alunos. Entretanto, durante as assessorias realizadas nas escolas de educação integral, percebe-se que grande parte das escolas não conta com os professores com a formação requerida. A tabela 4 evidencia as situações da formação inicial dos docentes lotados no componente Metodologia do Estudo, com dados disponibilizados pela gerência de lotação, e que reúnem informações das 33 escolas de tempo integral da capital:

**Tabela 4 – Formação Inicial dos docentes do componente curricular
Metodologia do Estudo nos anos de 2014, 2015, 2016**

FORMAÇÃO INICIAL	2014	2015	2016
Bacharelado	0,4%	-	-
Graduação em Pedagogia	56%	45%	48%
Outra Graduação	40%	55%	52%
Total	100%	100%	100%

Fonte: SIGEAM, 2017. Tabela elaborada pela autora.

Entendemos que o quadro apresentado na tabela acima, relacionado à formação dos professores, aparece como uma dificuldade significativa à demanda da disciplina, na medida em que a formação em Pedagogia pressupõe um olhar específico quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido, e se associando também, ao perfil para o qual toda a proposta curricular foi delineada.

Para tanto, a tabela 4 nos mostra que embora haja um equilíbrio de percentual entre os professores com a habilitação em pedagogia e docentes com outra licenciatura, como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, entre outras, estes não possuem a especialização em metodologia como orienta a proposta curricular do componente. No triênio observado, apenas uma média de 36% por cento dos professores tinha algum curso de especialização. A falta do profissional para assumir esse componente também se caracteriza como outro fator que dificulta, como demonstra o quadro abaixo, informando o número de professores lotados, nos anos de 2014, 2015 e 2016.

Quadro 6 - Professores lotados no Componente Curricular de Metodologia do Estudo (2014, 2015, 2016)

MUNICÍPIO	ESCOLA	2014	2015	2016
Manaus	E.E.T.I. Helena Araújo	1	-	-
	E.E.T.I. Hermenegildo de Campos	1	1	2
	E.E.T.I. José Carlos Mestrinho	-	1	1
	E.E.T.I. Machado de Assis	1	1	-
	E.E.T.I. M ^a Tereza de Calcutá	-	1	-
	E.E.T.I. Roxana Pereira Bonessi	-	-	1
	E.E.T.I. Santa Terezinha	1	-	-
	E.E.T.I. N. Senhora das Graças	-	-	1
	E.E.T.I. Almirante Barroso	1	-	-
	E.E.T.I. Gonçalves Dias	1	1	1
	E.E.T.I. Prof ^a Cinthia Régia G. do Livramento (CETI)	2	2	2
	E.E.T.I. Garcitylzo do Lago e Silva (CETI)	2	2	1
	E.E.T.I. Rafael Henrique Pinheiro dos Santos	-	1	1
	E.E.T.I. Dra Zilda Arns (CETI)	2	1	1
	E.E.T.I. Instituto de Educação do Amazonas – IEA	1	1	1
	E.E.T.I. Antonio Telles de Souza*	-	-	-
	E.E.T.I. Djalma Batista	3	1	2
	E.E.T.I. Gilberto Mestrinho (CETI)	-	-	2
	E.E.T.I. Isaac Benzecry	-	-	1
	E.E.T.I. Prof. Leonor Santiago Mourão	1	-	-
	E.E.T.I. Altair Severiano Nunes	1	1	1
	E.E.T.I. Francisca Botinelly Cunha e Silva	-	1	1
	E.E.T.I. Áurea Pinheiro Braga	-	1	1
	E.E.T.I. Marquês de Santa Cruz	1	1	1
	E.E.T.I. Irmã Gabrielle	-	1	1
	E.E.T.I. Elisa Bessa Freire (CETI)	3	1	2
	E.E.T.I. Eng ^o Prof. Sérgio A. Pessoa Figueiredo (CETI)	1	1	-
	E.E.T.I. João dos Santos Braga (CETI)	1	1	1
	E.E.T.I. Senador Petrônio Portela	1	1	1
	E.E.T.I. M ^a Rodrigues Tapajós*	.	.	-
	E.E.T.I. Marcantonio Vilaça	.	.	1
	E.E.T.I. Lecita Fonseca*	-	-	-
	E.E.T.I. Centro Educacional Arthur Virgílio Filho*	-	-	-
Número total de professores lotados no componente “Metodologia do Estudo” na capital		25	22	27

(*) Estas escolas iniciaram as suas atividades como tempo integral em 2017, e até o presente momento não há professor lotado na carga do componente de Metodologia do Estudo.

(-) No momento da coleta de dados junto à Gelot, estas escolas não apresentavam professor lotado no componente de metodologia.

Fonte: SIGEAM, 2017. Tabela adaptada pela autora.

O quadro 6 evidencia a precariedade de lotação de professor no componente Metodologia do Estudo nas escolas de educação integral. Segundo dados

fornecidos pela Gerência de Lotação (GELOT), no ano de 2014, 16 escolas estavam com a carga vaga no componente, no ano de 2015, a ausência do professor no componente era observada em 13 escolas, e no ano de 2016 foram 11 escolas sem professor lotado, na carga do componente. Os dados indicam que o quantitativo de professores concursados e convocados pela GELOT não supriu a necessidade da rede de ensino, e normalmente, quando isso acontece a SEDUC-AM abre processo seletivo para contratação temporária com duração de um ano.

Se a falta do profissional para assumir o componente de metodologia se configura fator desfavorável para a implementação da proposta, o tipo de vínculo desse profissional com a instituição também deve ser observado. Partimos do pressuposto, que a existência de um número significativo de docentes que tenham um vínculo precário, lotados, nesse componente, poderia dificultar o estabelecimento de estratégias de continuidade das ações pedagógica do componente. A tabela abaixo revela dados relativos ao tipo de ligação dos docentes que ministraram a disciplina, nos anos de 2014 a 2016.

Tabela 5 – Tipo de Lotação do Professor do Componente de Metodologia do Estudo (2014, 2015, 2016)

Tipo de Vínculo	2014	2015	2016
PSS	36%	41%	22%
Efetivo	64%	59%	78%

Fonte: SIGEAM, 2017. Tabela adaptada pela autora.

Através da tabela 5, é possível identificar que o índice em relação ao tipo de ligação tem oscilado bastante no triênio observado. Nota-se um crescimento no quantitativo de professores contratados do ano de 2014 para 2015, mas em 2016 esse número teve queda de 19% em relação ao ano anterior. No caso dos professores com vínculo permanente (efetivos), houve uma pequena queda entre os anos de 2014 e 2015, entretanto, no ano seguinte, ocorreu um crescimento de 19% na lotação de professores efetivo para o componente de Metodologia do Estudo.

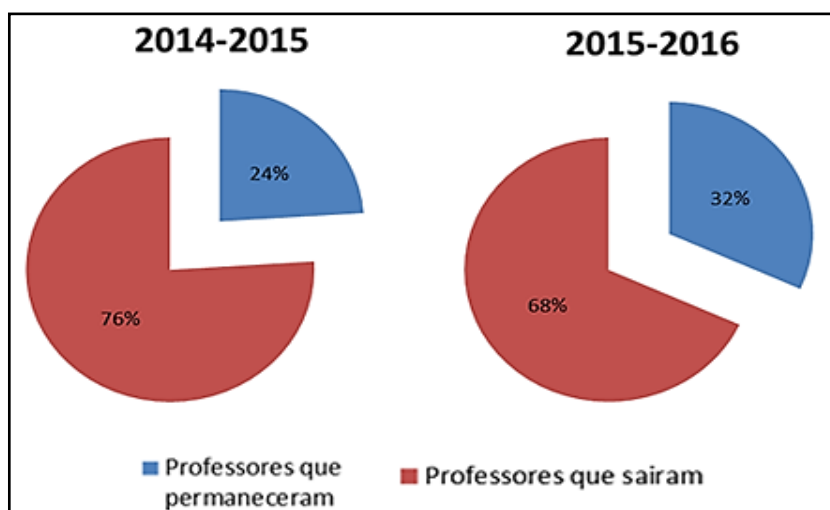
Normalmente, o ingresso do profissional na rede estadual de ensino ocorre por meio de concurso público, que efetiva a lotação permanente do professor na rede de ensino. O preenchimento do quadro de docentes também é feito, através de um Processo Seletivo Simplificado (PSS), na intenção de reservar vagas para

contratações temporárias de professores para as diversas modalidades de ensino. A necessidade desse tipo de processo de contratação temporária é devido à carência de professores na rede estadual de ensino, pois, mesmo com abertura de concurso, a rede estadual de ensino não consegue suprir sua demanda.

A convocação desses professores para ocuparem as vagas acontece, no decorrer de todo o ano letivo, conforme a exigência da rede, a partir dessas informações, é possível perceber outro entrave para a efetivação da proposta, relacionando o número significativo de docentes da disciplina de Metodologia do Estudo que possui contrato temporário com a rede estadual de educação.

O professor contratado geralmente não dispõe de tempo suficiente para inteirar-se das proposições da orientação do documento orientador dessa disciplina, que tem um caráter de conteúdo bastante específico. Nesse caso, embora o professor assuma a turma durante todo o ano letivo, o trabalho desenvolvido tende a não ter continuidade devido à rotatividade dos profissionais contratados, pois, em se tratando de um vínculo de contrato não há garantia que o profissional fique lotado na mesma escola, no ano seguinte. O gráfico 1 indica os índices de rotatividade dos professores nos últimos três anos.

Gráfico 1 – Rotatividade de professores no componente de Metodologia do Estudo (2014, 2015, 2016)



Fonte: SIGEAM, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

De acordo com os dados disponibilizados pela GELOT, no triênio observado, ocorreu uma rotatividade significativa de professores. O gráfico 1 evidencia o

quantitativo de professores, que permaneceram na lotação do componente é inferior comparado ao número de professores que deixaram o componente.

Desse modo, a implementação da Proposta Pedagógica e Curricular de Metodologia do Estudo, foco desta pesquisa, vem se consolidando nas escolas em consonância com o projeto de Tempo Integral do estado. É possível perceber, que implementação da política de Educação integral, compreendido pela ampliação dos tempos escolares, dos espaços e da reorganização do currículo, levou a proposição da inserção do componente Metodologia do Estudo na estrutura curricular e, conseqüentemente a elaboração de uma proposta específica. Assim, é importante observar de que maneira esse componente está sendo compreendido e trabalhado pelos envolvidos, desde o processo de implementação, até a sua repercussão no decurso da sua efetivação no cotidiano escolar.

A implantação da política de Educação integral no Amazonas se apresenta como um desafio por conta de sua expressividade e potencial de formação. Diante disso, acredita-se que estudos desta natureza podem trazer à tona reflexões acerca desse projeto educacional, que propõe o reordenamento curricular, do tempo e dos espaços, e que levou a inserção do componente Metodologia do Estudo, na estrutura curricular. Desse modo, no próximo capítulo, apresentamos a análise da implementação da Proposta Pedagógica do Componente Metodologia do Estudo e o percurso metodológico adotado, tendo como objetivo compreender as principais dificuldades na implementação da referida proposta, à luz das teorias de autores como: Cavaliere (2002a), Sacristán (2000), Moll (2012), Arroyo (2013), Gadotti (2009), entre outros, que tratam dessa temática, e igualmente, analisar como os envolvidos no processo percebem o componente dentro da estrutura curricular das escolas de Educação integral.

2 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE METODOLOGIA DO ESTUDO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE MANAUS

No capítulo anterior, discutimos sobre a educação integral, partindo de uma abordagem histórica da escola de educação integral, no país, até a descrição de experiências importantes que configuram como uma política educacional de Educação integral no Brasil, descrevendo-se o panorama da implantação desse modelo educacional no estado do Amazonas, além de explicitarmos a proposta dessa política e, por fim, destacou-se o componente Metodologia do Estudo, que está inserido na estrutura curricular das escolas, e é objeto dessa pesquisa, no qual pontuamos os aspectos, que apontaram o entendimento da proposta e a sua efetivação no âmbito da sala de aula.

Este capítulo tem o intuito de aprofundar a análise da implementação do componente de Metodologia do Estudo no currículo das escolas de educação integral do estado do Amazonas, buscando perceber os fatores, que podem ter dificultado a consecução dos objetivos postos, em sua proposta pedagógica. Nesse sentido, o propósito é responder a questão: Quais são as dificuldades na implementação da Proposta Pedagógica e Curricular do Componente Metodologia do Estudo no âmbito das escolas de educação integral, que atendem aos anos finais do nível fundamental de ensino da capital?

Para tanto, esse capítulo divide-se em três seções. Na primeira seção, será apresentado o referencial teórico, envolvendo dois eixos de análise. O primeiro eixo aborda as concepções de autores, que tratam acerca do “Currículo no/do tempo integral” como: Cavaliere (2002a), Gonçalves (2006), Gadotti (2009), Sacristán (2000), Moll (2012) e Arroyo (2013). O segundo eixo versa sobre o ensino de Metodologia do Estudo, a partir das reflexões de: Demo (2004), Teixeira (2003), Perrenoud (1995), Fazenda (2013) e outros; que nos ajudam a entender a contribuição do componente Metodologia do Estudo para a formação integral dos alunos.

Na segunda seção, será explicitado a respeito do aspecto metodológico da pesquisa, de forma a mostrar as etapas da realização deste trabalho, dos instrumentos de pesquisa e dos motivos que me leva a optar por eles. A Metodologia utilizada é o questionário, que serve de suporte para compreender de que maneira

os professores entenderam a Proposta Pedagógica do componente curricular Metodologia do Estudo, bem como a sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas.

2.1 Referencial Teórico

A educação em tempo integral constitui-se como uma realidade em uma parcela significativa das unidades educacionais públicas brasileiras, caracterizando-se pela ampliação da carga horária dos alunos na escola. Entretanto, faz-se necessário refletir sobre a qualidade do tempo, se essa ampliação de permanência do aluno visa a sua formação integral ou à ocupação do tempo com mais atividades. Para fazermos essa ponderação, é imprescindível considerar os elementos principais que envolvem o conceito de educação integral, que nos remetem à outra lógica de aprendizagem, que está além dos conteúdos escolares.

A relação que a educação integral tem com o espaço e o tempo é diferente da forma tradicional de educação, que temos na maioria das nossas escolas públicas. Oliveira e Marques (2011) ponderam que os tempos e os espaços escolares não são neutros, e sim definidos pelos determinantes dos modos de ensino e aprendizagem, visto que o aprendizado não se limita ao intelecto, estando circundado de emoções e sentimentos, já que pessoas diferentes e com experiências próprias aprendem de múltiplas formas. Nesse contexto, é preciso considerar outras fontes de aprendizagem.

A despeito disso, a rigidez e a organização do tempo escolar regular tendem a não seguir as particularidades dos sujeitos. Mais importante do que ampliar esse tempo, é o que se faz com ele diariamente, exigindo-se um melhor planejamento pedagógico a fim de aproveitar de forma mais transversal esse tempo, e nisso, se inclui a organização curricular, que atenda efetivamente a educação integral.

Nesse sentido, as discussões aqui pautadas estão organizadas com base em dois eixos de análise, que tem a intenção de orientar e conduzir as reflexões teóricas de elementos, que dialoguem diretamente com o problema apresentado no capítulo anterior.

O primeiro eixo de análise está voltado para reflexões acerca da organização do currículo, na perspectiva da educação integral, que tenciona contemplar o desenvolvimento das potencialidades do aluno considerando todas as suas dimensões. As ponderações circundam em torno da ampliação do tempo na escola

e das implicações disso para o currículo, o qual precisa estar em consonância com o que se pretende em nível de ensino e aprendizagem, haja vista que, teoricamente, o currículo constitui o elemento nuclear do processo pedagógico e que, além dos conteúdos selecionados, deve levar em conta as necessidades dos alunos, sua realidade social e sua diversidade cultural. Na visão de Arroyo (2013), as experiências dos educandos também precisam ser incorporadas como objeto de conhecimentos escolares, porém essas experiências sociais encontram-se paralelo com os desenhos curriculares, e isso também se aplica aos currículos da educação integral.

O segundo eixo de análise visa refletir sobre a relevância do componente curricular de Metodologia do Estudo no currículo das escolas de educação integral como proposta de construção de conhecimento, a partir do ensino que estimule o pensamento científico e criativo dos conhecimentos adquiridos nos demais componentes curriculares. É imprescindível saber de que modo é compreendido e quais as implicações dos conteúdos, oferecido pelo componente no processo de aprendizagem do aluno, visto que o conteúdo, o conhecimento, só adquire significado se vinculado à necessidade real, capaz de fornecer instrumentais teóricos e práticos com o propósito na vida social do aluno.

Nessa lógica, as discussões levantam questionamentos em torno do aluno como ser ativo no processo ensino aprendizagem, bem como afirma Teixeira (2003), que o ofício de aluno é aprendido, tanto os conteúdos como as competências transversais do estudar, ler e escrever.

2.1.1 Currículo no/do tempo integral

A sociedade brasileira tem os seus direitos assegurados na forma da lei. No contexto educacional, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), prevê em seu artigo 208, o ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo. Com esse amparo legal, a população tem a possibilidade de reivindicar o acesso à educação e garantir os serviços prestados pelo poder público. Segundo Clarisse Duarte:

O direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. De fato, a partir do desenvolvimento deste conceito, passou-se a reconhecer

situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular. (2004, p. 113).

Assim, por meio do direito público subjetivo, a sociedade deve posicionar-se para exigir que a legislação seja cumprida. Essa garantia depende da implementação de políticas públicas, por parte do poder público. Conforme Duarte (2004), o que se busca não é mais uma abstenção, mas a realização de direitos por meio da implementação de sistemas públicos adequados de saúde, educação, assistência social. E na intenção de fazer cumprir o que demanda a lei, os governos propõem políticas públicas, que assegurem tais direitos, e no campo educacional, a oferta de educação integral configura uma política que garante o direito social.

Segundo Condé (2012), toda política pública é fruto da necessidade social e sua principal característica é se constituir de decisões e ações, revestidas de um caráter impositivo, que emana de uma autoridade soberana do poder público, possuindo legitimidade para sua implantação, por isso apresentam relações diretas com a política. Nesse contexto, o conceito de política pública está diretamente ligado à ação do Estado, entendido como o conjunto de ações, atividades, planos e programas por ele desenvolvidos. Ora, se há uma necessidade social, criam-se políticas públicas a serem implementadas pelos atores de determinado cenário. É nesse processo, o da implementação, que acontece “o teste da realidade” (CONDÉ, 2012, p. 15), nas palavras desse autor, tudo isso se dá no lugar de ação. Isso dependerá da compreensão dos atores sobre a política. Partindo desse princípio, os postulados de Condé (2012) auxiliam na compreensão do processo de implementação do componente Metodologia do Estudo nas escolas de Tempo Integral do estado do Amazonas.

Quanto às recentes políticas públicas, Cavaliere (2002a) afirma que:

[b]uscam garantir a permanência da criança na escola [...] revelam a percepção, por parte da sociedade, de que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo a primeira e indispensável condição para tal integração efetiva de todas as crianças a vida escolar. (CAVALIERE, 2002a, p. 249).

Dessa maneira, surgem as propostas que oferecem à criança um tempo maior na escola para melhor aproveitamento das aprendizagens, o que no Brasil vai ocorrer com maior expansão, após a promulgação da LDB em 1996. O projeto de

ampliação da jornada escolar está atrelado a um abrangente cenário de reformas educacionais no Brasil e na América Latina, a partir da década de 1990, tais reformas foram amplamente justificadas pela noção de que seria preciso buscar soluções para o ensino público brasileiro, cujo fracasso era expresso em taxas de evasão, repetência e distorção idade-série. Tal justificativa, também, embasa a política de tempo integral do estado do Amazonas.

Assim, na tentativa de responder às exigências postas para educação, nesse cenário, os governos elaboram seus programas, voltados para a reorganização curricular e do tempo escolar, no intuito de estabelecer um novo modelo de ensino, que correspondesse ao desafio de instituir uma educação de qualidade, para além do desafio anterior de promover a universalização do ensino. Gadotti (2009) afirma que, nesse contexto, a escola passa a ser o centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população.

Atualmente, diferentes significados são aplicados à educação, dependendo do contexto social, cultural e econômico em que é exercida. Isso nos remete às formulações de concepções de educação integral, que na visão de Cavaliere (2002b), nos últimos anos, tem ocupado espaço nos debates, associada à formulação de uma escola de educação integral. Desse modo, o conceito de educação integral parece tão amplo e polissêmico, que alguns teóricos alertam para o risco de ter seu sentido esvaziado, uma vez que se aproxima, em muitos contextos, do próprio conceito de educação. Segundo Gonçalves (2006), a definição mais habitual que determina o tema diz que:

Educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na condição cognitiva como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido em contexto de relações. (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Para o autor, essa educação entende o sujeito em uma condição multidimensional, no qual o corpo e a mente interagem na construção da aprendizagem e do entendimento do mundo, em que está inserido. De fato, para se pensar em uma educação que considera as potencialidades e valoriza a convivência social em uma perspectiva humanizadora e coletiva, deve-se pensar em um currículo que atenda a essas expectativas, a fim de que haja sucesso na efetivação

da proposta de educação integral, a escola precisa assumir um comportamento diferenciado:

Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas. (GADOTTI, 2009, p. 41).

A construção de um novo currículo é preponderante, quando almejamos que o aluno, além de mobilizar os conhecimentos acumulados entre as gerações anteriores, possa também dar conta de novas tarefas que lhe são propostas.

A legislação delega aos estados a formação básica dos estudantes, o artigo 210 da Constituição Federal determina como dever do estado para com a educação fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Com isto, instauram-se discussões acerca da organização das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos políticos pedagógicos das unidades de ensino com vistas a alinhar os seus currículos, definindo conteúdos de conhecimento em conformidade com o que determina o artigo 26 da vigente Lei de LDB:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Na tentativa de atender as proposições das orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades, suas rotinas e fazer as indagações sobre suas reais condições, sua trajetória e sua organização interna. Por meio do panorama do ensino à luz das perspectivas curriculares, percebe-se que, em cada momento histórico existem diferentes condições sociais, econômicas e culturais que determinam a ação pedagógica e o ensino. O processo de ensino e a aprendizagem sofreram mudanças significativas, provocadas pelas transformações sociais e pela democratização do ensino. Para Gadotti (2009), a escola ganhou outra dimensão, hoje deve adequar-se com a qualidade de um

público maior, que nas palavras do autor “é preciso matricular o projeto de vida desses alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica”¹¹. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral (GADOTTI, 2009, p.24).

Na tentativa de delimitar o conceito de currículo, constatamos que não há uma unanimidade entre os teóricos no que se refere à definição objetiva do termo. Pode-se dizer que se trata de um programa, que inclui um conjunto de disciplinas, e de atividades educativas, as metodologias e os materiais, usados no processo ensino-aprendizagem.

Talvez a reflexão para melhor entender, o que é um currículo implica investigar suas diferentes dimensões: social, política, econômica e cultural para melhor entender as forças diversas oriundas de cada contexto histórico, que influenciaram o processo de desenvolvimento curricular como um território amplamente contestado. Arroyo (2013) destaca que o currículo não é apenas território de disputas teóricas, já que os sujeitos da ação educativa fazem parte dessa tomada de força. Segundo o autor, os professores e os alunos não são considerados apenas como mestres e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes, que requerem ter vez no território dos currículos.

Por outro lado, Sacristán (2000) sublinha que os currículos são expressões do equilíbrio de interesses e de forças, que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado, possuindo especificidades diversificadas, dependendo da época em que eles estão inseridos, configurando-se como um reflexo de um determinado projeto de cultura e socialização.

Ao se tratar de como o currículo se realiza, em um contexto, tendo em vista o seu significado cultural, Sacristán (2000) pondera sobre a qualidade da educação e do ensino, associado ao tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo, através das práticas e dos códigos, traduzindo em um

¹¹Trata-se da pedagogia orientada para a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana, tendo como objetivo a promoção das sociedades sustentáveis. O conceito de ecopedagogia, criado por Francisco Gutiérrez, pesquisador do pensamento de Paulo Freire na Costa Rica, segue os princípios da “Carta da Terra”, documento anunciado em março de 2000 pela Unesco e que será adotado pela ONU no ano 2002 com o mesmo valor da “Declaração dos Direitos Humanos”.

processo de aprendizagem para os alunos. Dessa maneira, o currículo se consolida no âmbito escolar, porém sem desconsiderar o contexto social, no qual a escola está inserida.

Arroyo (2013) reitera, considerando a relação espaço e aprendizagem, que as ampliações do significado das experiências sociais e culturais, vividas pelos estudantes, e a sua relação com o espaço possam ser anexadas como objeto dos conhecimentos escolares:

Uma vez que o currículo e o material didático carregam um déficit de experiências e tem dificuldade de reconhecer ainda as experiências sociais nem sequer dos educandos e dos educadores como conhecimento devido e esquematizado (ARROYO, 2013, p.125).

Na visão do autor, os materiais didáticos, utilizados, na sala de aula, tratam os conteúdos curriculares de forma isolada nos componentes, sendo desenvolvidos somente no espaço escolar de forma desconexa com o campo social, sendo importante expandir essas aprendizagens para além dos muros da escola. Arroyo (2013) julga essa conexão como uma tentativa tensa.

Se o princípio básico da educação integral é, justamente, a integralidade do sujeito, então, percebe-se que o ensino e a aprendizagem dos componentes curriculares que são estudados em sala de aula não podem estar distanciados da aprendizagem emocional e psíquica, muito menos da formação cidadã, que pressupõe uma visão holística. A concepção de integridade na visão de Gadotti (2009) está como:

Um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral (como aliás deveria ser em toda escola) o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos (GADOTTI, 2009, p. 98).

Na verdade, os currículos precisam de ampla reorganização, além de incluir os aspectos mencionados, devendo ser a expressão da realidade local, da cultura e dos saberes desenvolvidos pelas comunidades, pois extrapola o aspecto da formalidade e se expressa por meio da prática, portanto, o conhecimento oportunizado pelo ensino tem se adaptado as diferentes mudanças e tem evoluído seus objetivos. Em consequência disso, percebemos o papel fundamental do

currículo na formação do aluno, que por meio dos atuais objetos de ensino amplia suas competências para atuar nas diferentes esferas da sociedade de forma ativa, crítica e reflexiva.

Normalmente, os educadores se perguntam sobre o conhecimento que deve ser ensinado aos estudantes e sobre o tipo de ser social que desejam formar. Sem dúvida, isso é importante, mas é preciso pensar no motivo desse currículo. A perspectiva da educação integral problematiza o currículo, visto que o estudante é posto como centro dos processos educativos, levando em conta suas diferentes dimensões formativas, que segundo Cavaliere (2002a), é a base da concepção de educação integral, e ainda considerando a ampliação de tempos, espaços e agentes educativos.

Ao buscar a integração dos saberes acadêmicos aos conhecimentos locais, oriundos do território, onde vivem esses estudantes, põe em cheque a fragmentação de conteúdos, representada por matérias ou disciplinas, e volta-se para uma dimensão integral do conhecimento a ser produzido.

E quando se trata da integração dos conhecimentos, refletimos a organização de uma proposta que contemple esse aspecto, para o qual Arroyo (2013) afirma:

Os conteúdos das áreas, do material didático e literário adquirem não apenas novas referências e novos significados, mas podemos chegar a novas formas de ordenar, trabalhar os conhecimentos, a formação humana. Nesse reconhecimento dos sujeitos da ação educativa encontram aspirações os reordenamentos e as reorientações curriculares e até as formas inovadoras de reorganização do trabalho (p. 250).

Dessa forma, é importante entender que o currículo em uma perspectiva de educação em tempo integral não apresenta apenas a ampliação do tempo escolar em relação ao tempo do ensino regular, mas também da reorientação estrutural de todo o processo de ensino e aprendizagem, de maneira que se articule os saberes vivenciados pelos estudantes com os diversos campos de conhecimento por meio da prática pedagógica.

2.1.2 Ensino de Metodologia do Estudo

Na sociedade do conhecimento aprender é, em si, um grande desafio, tendo em vista que a função do professor, nesse cenário, não é mais a de deter e transmitir o conhecimento, e sim provocar e instigar seus alunos a irem além, a procurarem informações, e a selecionarem conteúdos. Esse processo de aprender implica saber questionar, possuir estratégias e utilizar instrumentos, requerendo estudantes motivados, frequentes e que veem finalidade no ato de estudar. Entretanto, esse não é o cenário que define o perfil dos discentes, no contexto atual. Paulo Freire (1982), em sua reflexão nos chama a atenção para o "ato de estudar, como um trabalho difícil e que exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a". Desse modo, o ato de estudar também torna o estudante responsável pela sua aprendizagem.

Na última década, os professores são estimulados a aderir a novas metodologias de ensino tendo a pesquisa como instrumento de aprendizagem, que segundo Demo (2004), implique em “aprender a aprender”. Assim, faz-se necessário entender que educar não se restringe a repassar conteúdos, pelo contrário, a realidade da educação tem nos alertado para o fato de que as metodologias tradicionais têm sido pouco eficientes na ajuda da construção de um aluno capaz de pensar, refletir e criar com autonomia soluções para os problemas que enfrenta em sociedade. Educar é, portanto, ensinar a importância da aprendizagem, do conhecimento, da convivência.

Ao se tratar dessa temática, é preciso entender que o conceito de estudar, originada da expressão do latim *studium*, se refere ao ato de “aplicar a inteligência para aprender. Dedicar-se à apreciação, análise ou compreensão de algo” (HOLANDA FERREIRA, 1986, p. 840). Como o ato de aprender exige muita aplicação, o termo para designar essa atividade passou a denominar-se de estudo, do latim “*studere*”, que possibilita o aprendizado, tornando o sujeito apto ou capaz de alguma coisa, em consequência do estudo, observação, experiência. Assim, o ato de estudar deve estar intimamente relacionado à ideia de aprender. Mas o que vemos não é isso, já que, geralmente, os alunos finalizam sua incursão na educação básica, compreendendo o estudo como algo sem utilidade prática, cansativo e desmotivador.

Por outro lado, para formar o estudante ativo é importante, que a escola oportunize o desenvolvimento das capacidades cognitivas dele, o processo de ensino e aprendizagem não pode basear-se em memorização e transmissão de conhecimentos, e sim, do papel ativo de quem aprende e de quem ensina.

Na visão de Perrenoud (1995), ser aluno é exercer um ofício, pois segundo o autor, do ponto de vista semântico a expressão nos remete à “ocupação e à trabalho”, aceitável do ponto de vista semântico. Nesse sentido, o estudo está para a criança como o trabalho está para o adulto. Segundo Perrenoud (1995):

Os meios de sobrevivência não se limitam à questão material. Para existir, dependemos dos outros de uma forma ainda mais fundamental: temos necessidade que nos reconheçam uma identidade, uma utilidade, o direito de ser o que somos, de fazer o que fazemos. Ora, estes meios de sobrevivência, tanto a criança como o adolescente, retiram-nos essencialmente do seu ofício de alunos. [...] Decididamente, o aluno exerce um gênero de trabalho, reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual retira os seus meios de sobrevivência (p.15).

Então, exercer um ofício e/ou um trabalho é uma das formas de ser reconhecido em uma dada sociedade. Idealmente, o ofício do aluno consiste em aprender, e o do professor em formar. O trabalho do aluno é intensivo e rotineiro, o que pode produzir efeitos contrários aos desejados. Então, o desafio dos docentes é o de tornar essa atividade interessante, justificável, com sentido e utilidade com o saber, com o trabalho e com o outro, a fim de que o aluno passe a interessar-se profundamente pelo seu trabalho e pelas consequências que virão dele.

Por sua vez, muitos professores reclamam dos alunos devido à falta de dedicação, estudo e interesse, que apenas “trabalham para a nota” (PERRENOUD, 1995, p. 17), levando a reflexão de que muitas vezes, as atividades pedagógicas propostas pelos educadores não têm significado nem para a prática pedagógica do mediador, muito menos do aluno, faltando assim dar um sentido ao trabalho escolar. De acordo com o autor, essa análise não é nova.

A maior parte das escolas, hoje como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são ativos, não se trabalha por projeto. A autogestão pedagógica e a escola nova permanecem, em boa parte, senão como sonhos, pelo menos com realidades isoladas (PERRENOUD, 1995, p. 19).

Desse modo, a construção do sentido do trabalho, dos saberes, das situações e das aprendizagens escolares, poderia permitir que se reunissem contribuições interdisciplinares, através das atividades que a escola inventa e que são capazes de provocar aprendizagens, no qual o aluno aprende o real sentido de estudar, pois na escola ele é preparado para viver e agir, transformando-se em sujeito do seu saber.

É possível realizar atividades ou trabalhos interdisciplinares de forma diversificada, identificando e fazendo relações entre o conteúdo de um componente curricular e o de outros, existentes no currículo ou não. Para Fazenda (2013):

Cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contempla, nos conceitos anunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios lócus de cientificidade (p.22).

A autora defende que o cunho científico do processo interdisciplinar, dependerá do desempenho do professor em rever as suas práticas, fazendo com que aconteça a interação entre os conteúdos dos componentes curriculares.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Este é um movimento crescente nas escolas que procuram estratégias de relacionar os saberes.

A concepção de que através da interdisciplinaridade, é possível modificar a prática docente e, com isso, o aprendizado, seria uma das tentativas de romper com o ensino tradicional, transmissivo e que parece estagnado no tempo, trazendo possibilidades de cruzar conhecimentos de vertentes distintas, fazendo-os dialogar, e rompendo barreiras antes impostas por metodologias antigas. Nessa dimensão, pode-se pensar em interdisciplinaridade, refletindo sobre o sentido que se quer dar aos conteúdos e aos saberes científicos, adquiridos pelos alunos na sala de aula, no intuito da compreensão total do conhecimento, superando a visão fragmentada antes relacionada com a pesquisa e o aprendizado, ocasionando, muitas vezes, aversão ao estudo e a tudo que se relaciona com o ato de estudar.

Portanto, é possível pensar em metodologias direcionadas para uma prática interdisciplinar, que desenvolva no aluno o hábito dos estudos que, de alguma forma, possa sistematizar o interesse pelas disciplinas, e aumentar o processo de

construção de aprendizagem. De fato, uma postura interdisciplinar, a ser adotada pelos docentes, buscaria, nas raízes dos conteúdos, a sua história, a sua importância, a sua aplicabilidade e as suas inter-relações. Assim, o pensar reflexivo e metódico seria o fundamento metodológico para o encaminhamento dos conteúdos selecionados em cada série. Sendo assim, o trabalho com a leitura e a produção escrita se realiza como tarefa de todas as disciplinas, uma vez que a necessidade de interpretar e compreender o mundo físico, social, político, econômico, cultural e espiritual não podem prescindir dessas competências.

2.2 Aspectos Metodológicos da Pesquisa

A importância da opção metodológica na construção da pesquisa constituiu-se em um processo tão significativo para o pesquisador quanto o texto que ele elaborou ao final do estudo. A escolha dos instrumentos utilizados e a interpretação dos resultados também são fundamentais, pois permitem chegar às conclusões e à possibilidade de refazer o caminho, de forma a avaliar com mais segurança as afirmações feitas no decorrer do processo.

A observação da implementação de uma política pública na área da educação, deve transcender as análises dos registros documentais. Isso reforça a possibilidade de materializar a dinâmica de seu cotidiano, o que torna necessário um trabalho mais detalhado na obtenção de informações.

Nesse sentido, a pesquisa adotada, nesse estudo de caso, classifica-se como descritiva e utiliza a metodologia de natureza qualitativa. Na opinião de Godoy (1995, p. 63), quando o estudo é de caráter descritivo, o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Então, a abordagem qualitativa trata-se de um processo de reflexão e análise da realidade por meio do emprego de método e de técnica para a melhor compreensão do objeto, inserido em seu contexto.

Segundo Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis. Marconi e Lakatos (2008) ponderam que o modelo qualitativo fornece uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos, sendo uma forma adequada para entender um fenômeno social.

Em relação à escolha da metodologia qualitativa, considera-se, em princípio, a sua adequação ao objeto de estudo, a operacionalização e implementação da Proposta de Metodologia do Estudo com o foco nos anos finais do ensino fundamental, na medida em que esse modelo metodológico possibilita o acesso à realidade pesquisada e à apreensão das múltiplas interpretações e significados que são atribuídos pelos atores entrevistados ao objeto de estudo.

Assim, a pesquisa qualitativa é vista como apropriada, pois agrega a coleta, ordenação, descrição e interpretação de dados suscitados de entrevistas, observações ou documentações. Em suma, essa pesquisa procura interpretar e compreender os significados dos fenômenos, das crenças, dos valores e dos hábitos para o indivíduo e para o coletivo. Nesse sentido, a obtenção de dados para as análises será feita por meio da pesquisa de campo, mais especificamente pela pesquisa documental, realização de entrevistas e aplicação de questionários.

De fato, esse estudo tem o intuito de analisar a implementação de uma política educacional, pelo viés da percepção dos principais atores que a implementaram, utilizando dois tipos de instrumentos para a coleta de dados, que caracterizou a ida a campo em dois momentos principais. Em um primeiro momento, as entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como instrumento de pesquisa por se constituírem em “fontes essenciais de informação para o estudo de caso” (YIN, 2001, p.112). Elas têm a característica de oportunizar o pesquisador a levantar “informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados” (DUARTE, R., 2004, p. 215).

Diante disso, optou-se pela realização da entrevista semiestruturada com gestores da secretaria de Educação do Amazonas para falar sobre o acompanhamento da proposta, e na escolha de profissionais, que atuaram em momentos diferenciados da implementação do tempo integral no Estado e da criação da proposta para o componente. Nesse contexto, foram entrevistados o ex-diretor do Departamento de Políticas e Programas Educacionais, a ex-gerente do Ensino Fundamental e duas assessoras pedagógicas da Gerência de Ensino Fundamental. Esse instrumento possibilita a interação do pesquisador com o entrevistado e a coleta de informações sobre as características, as percepções ou as opiniões relativas a um grande grupo de pessoas ou organizações (YIN, 2001).

Assim, as entrevistas foram compostas por questões que versaram sobre a implantação da política de educação em tempo integral no Amazonas e o processo de implementação do componente de Metodologia do Estudo nas escolas de educação integral, conforme Apêndice A e B desse trabalho. As entrevistas foram previamente agendadas e tiveram duração média de 35 minutos, sendo registradas em áudio, com a devida autorização do entrevistado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e, posteriormente, transcrita para facilitar a análise.

A pesquisa de campo foi desenvolvida com a finalidade de analisar os problemas descritos. Para tanto, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas direcionadas aos sujeitos que atuaram diretamente na implementação da Proposta Curricular de Metodologia do Estudo, que na época do processo de implantação atuavam no Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), setor responsável pela implementação de políticas públicas educacionais no âmbito da SEDUC-AM.

Em um segundo momento, foram aplicados questionários aos professores que estão conduzindo o componente curricular Metodologia do Estudo nas escolas de educação integral da capital. Por se tratar de um número maior de participantes, optou-se por esse tipo de instrumento, uma vez que o mesmo apresenta como vantagem a possibilidade de “atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa” (GIL, 2008, p. 122).

Nessa perspectiva, esse instrumento foi concebido com a intencionalidade de criar um diálogo ou enfrentamento das informações e percepções dos profissionais, atuantes na secretária de educação do estado (ex-diretor, ex-gerente e duas assessoras pedagógicas, que foram entrevistados para esta pesquisa) com as informações e as percepções dos docentes do componente, que lidam efetivamente com esse componente curricular no contexto da escola em educação integral.

Dessa maneira, o instrumento de pesquisa direcionado aos docentes se estruturou a partir dois blocos: o primeiro bloco com questões que visavam a caracterização inicial do profissional docente do componente curricular de Metodologia do Estudo e o segundo bloco com assertivas retiradas das entrevistas com os profissionais da SEDUC-AM, a respeito da implementação da proposta pedagógica do componente Metodologia do Estudo no âmbito das escolas.

Os professores deveriam escolher a opção que melhor representasse a sua opinião sobre a assertiva e marcá-la em Escala Likert¹² de concordância e de frequência com graus de variações, conforme consta no Apêndice C. O questionário, segundo Gil (2008), pode ser definido como:

A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opinião, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.(p. 128).

A partir das respostas dos docentes aos questionários, intencionou-se, através de um estudo comparativo qualitativo entre as respostas fornecidas, estabelecer algumas variáveis, que possibilitem uma melhor visualização do caso pesquisado, direcionando-se para duas variáveis principais: como está sendo implementada a proposta pedagógica do componente Metodologia do Estudo e quais as possíveis dificuldades dessa implementação.

O instrumento foi enviado para 39 professores das 28 escolas de educação integral da capital do Amazonas, que atuam nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisadora encaminhou o questionário aos educadores pela internet, utilizando o aplicativo *Google* formulários, ficando disponível para as respostas pelo período de vinte dias. O percentual de respostas desse questionário chegou a 95% do total de docentes (37 respondentes), um percentual significativo, no que concerne ao público alvo do instrumento. As questões elencadas tiveram origem, a partir das percepções dos entrevistados, cujas respostas serão analisadas na seção seguinte.

2.3 Análise dos Resultados das Entrevistas

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados por meio de entrevistas, realizadas, no período de 21 de março a 18 de maio de 2017. Tal análise tem como principal objetivo conhecer as dificuldades na implementação da Proposta Pedagógica do Componente Curricular Metodologia do Estudo das escolas de educação integral da capital. Assim, para realização de uma investigação mais consistente, esse estudo procurou conhecer, através das entrevistas, o processo de

¹² Segundo Gil (1999, p. 139), trata-se de um instrumento constituído com o objetivo de medir a intensidade das opiniões e as atitudes de maneira mais objetiva possível.

elaboração, implantação da Proposta Pedagógica de Metodologia do Estudo e a inserção do componente na estrutura curricular das escolas de educação integral. Para isso, optou-se por entrevistar os atores que participaram mais diretamente desse processo.

A pesquisa inicia-se pelas entrevistas (Apêndices A e B), porque devido ao número reduzido de atores e a sua disponibilidade, estas foram as primeiras informações coletadas. Assim, o critério adotado para a seleção desses profissionais foi terem exercido, ou estarem desempenhando, as suas devidas funções nos setores que participaram diretamente da elaboração e implantação da Proposta Pedagógica do Componente Curricular de Metodologia do Estudo.

Quadro 7 – Perfil dos Profissionais entrevistados na pesquisa

ENTREVISTADO	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	LOCAL DE ATUAÇÃO DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	PERÍODO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO
1	Ex-diretor	Licenciatura em Matemática	Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE)	2012 - 2015
2	Ex-gerente	Licenciatura em Pedagogia	Gerencia de Ensino Fundamental (GENF)	2006 - 2015
3	Assessora Pedagógica A	Licenciatura em Pedagogia	Coordenadoria Distrital de Educação	2006 - 2012
4	Assessora Pedagógica B	Licenciatura em Pedagogia	Gerencia de Ensino Fundamental (GENF)	2003 - 2013

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O quadro 7 apresenta informações dos profissionais entrevistados para a realização desta pesquisa, observa-se que o período de atuação em suas respectivas funções coincide com o período de implementação da proposta. De acordo com as informações do quadro, os entrevistados foram: o ex-diretor do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), a ex-gerente do Ensino Fundamental (GENF) e duas Assessoras Pedagógicas da GENF, que

coordenaram a elaboração da Proposta Pedagógica de Metodologia do Estudo. Por se tratar de profissionais com diferentes funções e competências, foi utilizado um roteiro de entrevista, contendo questões comuns a todos, e outras perguntas específicas, de acordo com as funções exercidas relacionadas ao caso estudado.

Cabe comentar que antes da aplicação do questionário, foi entregue aos entrevistados um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constam apresentação e objetivos da presente dissertação, metodologia da entrevista e critérios de participação e confidencialidade. Todos concordaram com os termos definidos no referido documento.

Importante pontuar que, em relação à caracterização profissional dos entrevistados, os dados trazidos pelo ex-diretor do Departamento de Políticas e Programas Educacionais e pela ex-gerente da Gerência do Ensino Fundamental correspondem especificamente ao período de tempo que atuaram nesses respectivos cargos. Com relação às duas Assessoras Pedagógicas entrevistadas, que aqui denominaremos de assessora pedagógica A e assessora pedagógica B, somente a assessora B permaneceu na função dentro da Gerência do Ensino Fundamental. A assessora pedagógica A esteve, desde o início do processo de implantação da educação integral no estado, e participou dos primeiros desenhos para a elaboração da proposta do componente de Metodologia do Estudo, enquanto respondia como assessora pedagógica do Ensino Fundamental. Atualmente, a entrevistada assume outro cargo na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Já a assessora pedagógica B acompanhou a implantação do projeto de educação integral, a partir do olhar da Coordenadoria Distrital de Educação, onde atuava como assessora pedagógica, e mais tarde foi convidada para assumir o mesmo cargo na Gerência de Ensino Fundamental, sendo atribuída a tarefa de dar seguimento ao processo de elaboração da proposta do componente Metodologia do Estudo.

No que concerne à pesquisa com os docentes do componente curricular Metodologia do Estudo, foi prevista a participação de 39 professores, lotados em 28 escolas de educação integral pesquisadas, que atuam no ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ministram o componente. Desse total de docentes, houve um quantitativo de respostas bastante expressivo, com retorno de 37 professores, correspondendo a quase 95% do total de docentes do componente, lotados na capital do estado. Segue abaixo a tabela com a síntese dos participantes da pesquisa:

Tabela 6 – Professores Respondentes e versão do instrumento

ETAPA DE ENSINO	INSTRUMENTO			
	ON-LINE		FÍSICO	
Anos Iniciais	24,4%	9	70,2%	28
Anos Finais	18,2%	7	75,6%	30

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2017).

A realização da pesquisa demandou mais tempo do que o previsto, pois o questionário foi enviado via e-mail aos docentes e muitos demoraram a responder. Em alguns casos, o envio retornou por causa de erro no endereço eletrônico institucional, disponibilizado pela Coordenadoria Distrital, no qual a escola do professor estava vinculada. Para conseguir um número expressivo de entrevistados, a pesquisadora precisou ir até às escolas para a aplicação dos questionários *in loco*.

Percebeu-se uma participação maior dos educadores na versão impressa do questionário, tanto nos anos iniciais quanto nos finais. A baixa participação na versão online foi elucidada na ocasião da aplicação *in loco*, quando eles informaram que as contas de e-mail institucional, criadas pela rede para “login” de acesso ao diário digital, geralmente, não são utilizadas, pelo motivo dos docentes possuírem outras contas particulares.

Nas próximas subseções é apresentada a análise dos dados coletados no decurso da pesquisa. No intuito de auxiliar a compreensão desses dados, optamos por organizá-los, a partir dos principais pontos levantados nas entrevistas: (i) implementação da Proposta Estadual de Educação Integral e do Componente Curricular Metodologia do Estudo, (ii) Metodologia do Estudo e seleção dos estudantes para a política de educação integral e (iii) Metodologia do Estudo e o currículo de educação integral. Além disso, há uma seção específica de análise com os dados obtidos no questionário para os docentes.

2.3.1 Implementação da proposta estadual de educação integral e do componente curricular Metodologia do Estudo

Esta seção está organizada com o intuito de evidenciar como os elementos de organização do tempo e espaço se relacionam, nas escolas de educação integral, com a proposta de criação do componente Metodologia do Estudo. Essa relação já é estabelecida na própria implementação da política estadual de

educação integral. Iniciamos o estudo com o relato e a experiência dos entrevistados, relacionado com a implementação da política na rede estadual de ensino.

Retomamos a informação que os entrevistados, direta ou indiretamente, participaram da implantação em algum período do Programa, e estiveram mais próximos das ações do macrossistema, que delinearam o desenho da mesma. Assim, acredita-se que a percepção da implantação dessa política a partir dos atores responsáveis pela sua efetivação seja importante para traçar um entendimento mais coerente da participação dos mesmos em tal processo.

O ex-diretor do DEPPE começou a sua fala apontando a existência de entraves no período de implementação da educação integral no Amazonas que impactaram diretamente na organização dos tempos e espaços da proposta. Segundo o entrevistado, inicialmente, não havia projeto estabelecido pela Secretária Estadual de Educação. Para o ex-diretor, *“havia escolas que estavam funcionando sem nenhuma legislação específica que respaldasse o seu processo, e nós fizemos na época um documento que foi a proposta pedagógica das escolas de educação integral”* (EX-DIRETOR DO DEPPE, 2017).

A Escola Estadual Senador Petrônio Portela e a Escola Estadual Marcantonio Vilaça, ambas atendendo a alunos do ensino médio, foram as primeiras escolas a funcionarem com a jornada ampliada. Essas desenvolveram as suas atividades pedagógicas sem nenhuma orientação estadual específica, que direcionasse às ações administrativas e pedagógicas da escola, desde 2002, ano de implantação do projeto, até 2008, período que o CEE-AM regulamentou o Projeto das Escolas de Educação Integral.

Seguindo essa linha, a assessora pedagógica B também comentou sobre a ausência de orientação normativa no início da implementação das escolas em educação integral, bem como a necessidade de uma diretriz para essas escolas e da importância de sua implementação:

Inicialmente, o que eu percebi foi essa necessidade [referindo-se à proposta], além da questão de uma proposta que foi construída dentro desse processo de implantação, porque a proposta pedagógica foi feita junto com o processo de expansão das escolas (ASSESSORA PEDAGÓGICA B, 2017)¹³.

¹³ Optamos por destacar em itálico o discurso dos entrevistados com o objetivo de diferenciá-los das demais citações utilizadas nesta dissertação.

Diante dessa necessidade, entendemos que ao pensar no desenho de uma política pública é importante que sejam considerados os momentos de decisões, o que Condé (2012) chama de “ciclo de políticas”, e dar voz a todos os atores envolvidos no processo. A respeito disso assinala o autor:

Um dos modelos de formulação de políticas públicas muito comum e originário da burocracia estatal é do tipo *top/down* ou “por cima”. Nesse caso, o principal problema envolve o que é esperado por que determina e a realidade local: o choque entre o centro e o local (CONDÉ, 2012, p. 92).

Ao associarmos os argumentos do autor às colocações dos entrevistados que, anteriormente, pontuaram que a implementação da política e sua expansão ocorreu a priori sem nenhum respaldo legal, diríamos que a implantação da política de educação integral e a elaboração do documento orientador ocorreram de forma concomitante, não contando com a participação ou consulta de todos os atores envolvidos no processo. O relato da assessora A evidenciou esse ponto:

o professor já trabalhava a metodologia com sugestão de atividades em Metodologia do Estudo, e após isso foi que a secretária veio a construir a proposta de Metodologia do Estudo, então, eu vejo isso assim, como um ponto negativo na rede estadual de ensino nas escolas educação integral, a proposta vir após a execução do trabalho do professor (ASSESSORA A, 2017).

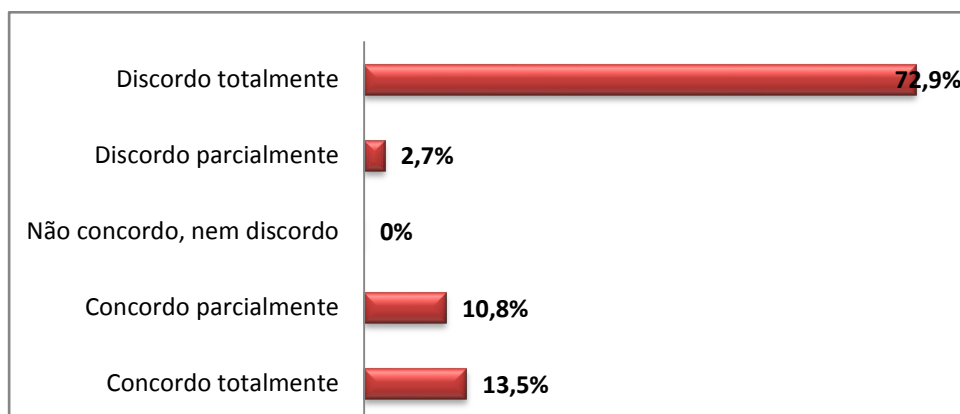
Essa mesma situação é reforçada no posicionamento da assessora B ao afirmar que os professores não participaram efetivamente da formulação da proposta e sim do momento de sua validação. Ao se referir à proposta, ela enfatizou que:

o meu trabalho foi coordenando esse estudo, esse desenho dessas propostas, com a validação, dos professores e encaminhamento para o conselho [...] o processo de implantação aconteceu quando nós tivemos a devolutiva com a resolução do Conselho, aprovando a proposta, né? Reconhecendo e aprovando a proposta, nós convocamos todos os professores de anos iniciais e anos finais de metodologia para apresentação (ASSESSORA PEDAGÓGICA B, 2017).

Fica evidente nessa passagem que a participação dos professores não se deu no decurso de sua elaboração, mas tão somente no momento de validação da proposta, conforme apontam as frequências (Anexos A e B).

Os dados de pesquisa obtidos por meio dos questionários respondidos pelos professores reforçam essa ponderação. O gráfico abaixo evidencia um resultado expressivo: 72,9% dos entrevistados assinalaram que não participaram das decisões que envolveram a elaboração da proposta pedagógica de Metodologia do Estudo.

Gráfico 2 - Participação do docente na elaboração da Proposta Pedagógica de Metodologia do Estudo



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2017).

Evidenciamos a ausência da participação dos professores ou da esfera escolar na formulação do Programa como elemento importante de análise, na medida em que essas orientações são normativas, dando contorno efetivo às ações posteriores da educação integral.

A respeito disso, Condé (2012) afirma que cada ator opera com determinado recurso de poder, ou seja, em todas as etapas da formulação política, a participação ativa de cada sujeito deve ser considerada, a fim de que seus interesses, preferências e suas vozes sejam evidenciadas:

É visível a complexidade do processo de formulação. Um bom estudo preliminar facilita em muito a futura implementação, mas nem sempre ele é realizado. [...] Por isso, decidir reflete a capacidade dos formuladores em compreender o processo, suas restrições e os mecanismos de produção de alternativas. Sendo assim, como já deve ter ficado claro, o processo de formulação/desenho de políticas públicas nunca é meramente técnico: é também político, refletindo valores e estratégias de quem dele participa (CONDÉ, 2012, p.87).

Concordamos com o autor quanto à ideia de que a formulação da política é o momento em que ficam mais claras as preferências e os interesses dos atores no processo, ou seja, é preciso estabelecer momentos de discussão durante o desenho da política, ouvindo, sugerindo, debatendo, e tentando transformar um problema em alternativas de solução conduzidas por diferentes estratégias, tal como comentou a assessora pedagógica A:

Olha, é como eu te falei, esse componente ele já foi estendido pros anos iniciais e finais, ele já veio numa proposta que já tinha lá no ensino médio e já foi compulsoriamente trazido pro ensino fundamental. A gente deveria fazer uma discussão sobre a escola de educação integral para o ensino fundamental, esse componente, ele tem relevância? ouvir os professores, isso num debate que eu acho que os atores do processo são fundamentais para indicar. Olha, na época a gente não teve isso (ASSESSORA PEDAGÓGICA A, 2017).

Além dos desafios apresentados acima, outro elemento de análise, evidenciado no discurso dos entrevistados, diz respeito à relação direta do componente Metodologia de Ensino com o nível de ensino médio.

Nós tínhamos duas escolas de ensino médio, na época, que já foi no final do governo do Amazonino (Amazonino Mendes ex-governador) que foi implantado duas escolas de integral, exatamente o Petrônio Portela e o Marcoantônio Vilaça. Em vez de começar pela base, nós começamos pelo topo, começamos por cima [...] Nesse caso primeiro para o ensino médio depois é que veio para o fundamental, porque no caso as escolas que existiam eram a do ensino médio, e hoje em dia essas duas escolas ainda continuam exclusivamente com o ensino médio. Evidentemente, as outras escolas que foram aderindo ao programa da escola de educação integral, tinham que adquirir o material, aí sim, dependia de cada gerente. Cada gerência de ensino fundamental, de ensino médio tinha que solicitar a aquisição do material para atender as escolas (EX-DIRETOR DO DEPPE, 2017).

Esse é, portanto, um dado para pensar a implementação do componente curricular de Metodologia do Estudo no Ensino Fundamental. Inicialmente, vinculado ao ensino médio, o componente foi se fortalecendo na prática de educação integral do estado. À medida que a expansão dessa política foi consolidando, a oferta do ensino fundamental na modalidade integral aumentou, o caminho adotado foi implementar, também para esse nível de ensino, o componente que era o diferencial no currículo do estado.

2.3.2 Metodologia do Estudo e seleção dos estudantes para a política de educação (em tempo) integral

Como foi possível perceber nas informações e nas falas apresentadas na seção anterior, as experiências de ampliação da jornada escolar no contexto das escolas estaduais começaram a acontecer antes da efetiva formulação de uma proposta estadual de educação integral. Essa situação gerou, então, um contexto de coexistência entre a concepção da educação integral do estado e a efetiva prática dela nas escolas. Notamos que a relação de coexistência na fala da assessora B, ao fazer referência ao processo de seleção dos alunos para atendimento nas escolas de educação integral:

a Coordenadoria na época foi quem pensou junto com a Secretária toda essa questão do reordenamento, de como ficaria, quais as crianças seriam atendidas na escola no educação integral, e... aí começou também a pensar no processo seletivo para essas crianças já que a procura sempre ia ser maior do que a demanda. E [...] aí se começou a discutir quais seriam os critérios pro ingresso, pra matrícula dessas crianças (ASSESSORA PEDAGÓGICA B, 2017).

Destacamos que a implementação da Proposta de Educação em tempo integral no Estado do Amazonas, em 2008, preconizava o processo de seleção para o ingresso dos alunos nas escolas de educação integral, subsidiado, a partir do “rendimento escolar até o 3º bimestre da série em que o estudante estiver cursando [...]” (AMAZONAS, 2008, p. 14) e também considerando a idade como critério para o ingresso. Tal proposição foi retomada na reformulação realizada, em 2011, acrescentando-se, o critério do preenchimento do questionário socioeconômico, como visto na Proposta Pedagógica das Escolas de Educação Integral:

O ingresso às Escolas de Educação Integral será realizado no rendimento escolar dos estudantes da 4ª série e da 8ª série, apurado até o 3º bimestre dessas séries; para os estudantes do 1º e 2º ciclo o processo de ingresso dar-se-á através de formulários econômicos. Os critérios aqui definidos serão instituídos no Regimento Escolar das Escolas. Esse regime de seleção dos candidatos será aprovado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e pelo Conselho Estadual de Educação (AMAZONAS, 2011, p. 10).

Nesse aspecto, a Ex-Gerente também esclareceu sobre o estabelecimento desses critérios para o processo de seleção dos alunos, outro elemento que pode demonstrar a fragilidade na implementação da política de educação integral:

[a] contribuição efetiva com as políticas das escolas integral foi para melhorar o processo de atenção das crianças, né? Nesse todo não é? O todo porque as escolas regulares que são só um turno de 4 horas, percebia-se que o aluno precisava de mais um tempo né? pra sanar algumas dificuldades encontradas no processo. E aí, com os resultados das avaliações externas que não estava muito... apresentando bons resultados, aí criamos a política de atender esses alunos das escolas que têm o índice de reprovação bem alto em tempo integral, aí surgiu as escolas EETI, que é educação tempo integral, não eram as escolas de estrutura física adequada para atender esses alunos mas a gente foi adaptando, a secretaria foi adaptado os espaços existentes na estrutura pra atender os alunos com 7h, de ensino para melhoria dessa aprendizagem (EX-GERENTE DO GENF, 2017).

A partir desses excertos, é possível observar que essa política apresenta contradições com relação à concepção de educação integral, que orienta à condução da proposta. Ao tratar das políticas públicas de educação em tempo integral, Jaqueline Moll (2012) afirma que com o aprofundamento do aspecto democrático, dentre outras tarefas do Brasil, a principal delas trata-se do “enfrentamento das desigualdades sociais historicamente corroboradas pelo sistema educacional por meio da entrada tardia e, em geral, em condições adversas das camadas populares na escola” (MOLL, 2012, p. 130). Logo, a educação em tempo integral em jornada ampliada apresenta-se, nesse debate, como uma das possibilidades para superar a questão das desigualdades sociais ainda muito presentes nas esferas sociais brasileiras.

A fala da ex-gerente demonstra uma preocupação em selecionar escolas que não apresentavam bons resultados nas avaliações externas para atuar em tempo integral, destacando a oportunidade de melhoria na aprendizagem em tais instituições. Entretanto, a regulamentação da proposta estadual para as escolas de tempo integral em 2008, passou a considerar o maior rendimento escolar como o principal preceito para o ingresso do aluno nessas escolas. Dessa maneira, a meritocracia para o ingresso dos alunos nas escolas de educação integral do Amazonas se contrapunha aos ideais democráticos de superação das desigualdades sociais, que endossam às proposições da educação integral.

Da mesma forma, ex-gerente se pautou numa justificativa do Governo estadual para implementar o projeto de educação integral no estado, o qual surgiu com o intuito de corrigir o baixo rendimento na aprendizagem (AMAZONAS, 2011). Por outro lado, o estado por meio da proposta das escolas de educação integral também defendeu a adoção da educação integral, “visando um ganho na qualidade da educação, colaborando para a reconstrução de um mundo socialmente justo e promovendo a ascensão social dos estudantes” (AMAZONAS, 2011, p. 10).

Para Brooke (2012), “a situação da equidade seria alcançada quando a interferência da classe social no desempenho do aluno deixasse de existir” (p. 395). Assim, é um desafio enorme conciliar esses dois objetivos: selecionar pelo maior rendimento, promover a correção do baixo rendimento e colaborar para a reconstrução de um mundo socialmente justo, promovendo a ascensão social dos estudantes.

Nesse contexto, o componente Curricular de Metodologia do Estudo também é alvo das intercorrências dessa dualidade na proposta do componente Metodologia do Estudo, como explicitou a ex-gerente:

os resultados das avaliações externas que não estava muito... apresentando bons resultados, aí criamos a política de atender esses alunos das escolas que têm o índice de reprovação bem alto em tempo integral, aí surgiu as escolas EETI, que é educação tempo integral, não eram as escolas de estrutura física adequada para atender esses alunos, mas a gente foi adaptando (EX-GERENTE DO GENF, 2017).

Assim, fica evidente que esse é o componente que serve para dar continuidade à manutenção dos objetivos iniciais da política de educação em tempo integral do Amazonas de elevar os índices de aproveitamento dos alunos.

Esse é o primeiro pressuposto que se pode relacionar com a existência e com as características do componente curricular de Metodologia do Estudo. Ao associar os objetivos da escola integral e o processo seletivo dos alunos com a possibilidade de melhoria dos resultados nas avaliações e, consequentemente, trazendo bons resultados para a escola, (índices nas avaliações externas), uma vez que o tempo e o espaço da educação integral são pensados e estabelecidos em função de tais objetivos. Nesse sentido, incorre-se na possibilidade de conferir à ampliação da

carga horária um *status* de “solução” de problemas de fluxo e resultados insatisfatórios nas avaliações externas.

Como desdobramento desse movimento, os entrevistados demonstraram que o próprio componente de Metodologia do Estudo em grande parte pode ser entendido como o espaço para se realizar atividades específicas de “reforço escolar”. Ao tratar desse aspecto, os participantes destacaram:

Veja bem, como estava dizendo, nas duas primeiras escolas Marcantonio Vilaça e Petrônio Portela, já havia essa disciplina metodologia de estudo, mas a gente não tinha nas escolas... não tinha no currículo, não tinha na estrutura curricular. Era uma matéria que era dada no contra turno (EX – DIRETOR DO DEPPE, 2017).

Eu visitei algumas escolas, né, o Roxana, visitei o Machado, o Santa Terezinha que já tinham um trabalho, até para ouvir os professores, e aí a gente sentia a questão que o professor desse componente em algumas escolas, ele funcionava mais como professor de reforço (ASSESSORA PEDAGÓGICA A, 2017).

Os dados obtidos no questionário, aplicado aos docentes, reforçam a indicação da Assessora Pedagógica A de que o tempo do componente Metodologia do Estudo estaria sendo utilizado para realizar atividades de reforço. A tabela abaixo indica que o trabalho de reforço referente às outras disciplinas é a estratégia com mais adeptos: somente 16 % dos docentes indicaram que raramente ou nunca usam as aulas de Metodologia do Estudo para trabalhar o reforço de outros componentes curriculares. Os demais assinalaram o uso regular de tal estratégia:

Tabela 7 – Uso das aulas de Metodologia do Estudo para trabalhar o reforço de outros componentes curriculares

	Frequência	Percentual
Sempre	23	62,2%
As vezes	8	21,6%
Raramente	4	10,8%
Nunca:	2	5,4%

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2017).

É preciso salientar, entretanto, que a proposta estabelecida para o componente de Metodologia do Estudo não se relaciona com a estrutura de uma disciplina de reforço escolar. As orientações curriculares de tal componente propõem que os elementos subsidiem o trabalho do professor na perspectiva interdisciplinar,

de modo a munir-lhe de conhecimentos e metodologias que o auxiliem em sua prática pedagógica. A proposta estadual de educação integral revela que as estratégias de reforço devem ser desenvolvidas nos tempos de aula de cada componente curricular, pelo próprio docente da disciplina (AMAZONAS, 2011b, p. 15).

Com base nessa premissa, se os/as estudantes selecionados/as passam por um processo que privilegia a incorporação de quem alcança notas boas nas avaliações (tanto externas quanto internas) e tal componente, entendido como o espaço para se realizar atividades específicas de “reforço escolar”, temos a evidência de que a própria concepção da política prevê que esse tempo adicional refletirá em melhoria dos resultados nas avaliações e, conseqüentemente, se traduzirá em resultados positivos para a escola (especialmente índices nas avaliações externas).

Ora, fica claro que ao ser compreendido dessa maneira, o componente perde o sentido de sua inserção no rol curricular, uma vez que tende a ignorar a questão interdisciplinar, enquanto um componente de apoio às demais disciplinas, no qual fica evidente a supremacia do aspecto teórico em detrimento do aspecto prático, a fim de se elevar índices. Havendo, portanto, a necessidade de que o componente Metodologia do Estudo seja conduzido de forma a possibilitar aos alunos práticas concernentes ao ato de aprender, tornando-se, assim, um diferencial para a formação integral desses alunos.

2.3.3 Metodologia do Estudo e o currículo de educação integral

Outro elemento de análise demonstrado com bastante consistência nas entrevistas e respostas aos questionários, diz respeito à questão do currículo na proposta estadual de educação integral. Organizamos a discussão e análise desse elemento, através de dois eixos principais: (i) reflexões sobre a concepção do componente de Metodologia de Estudo e (ii) considerações acerca da relevância do componente Metodologia do Estudo na estrutura curricular das escolas de educação integral.

2.3.3.1 A concepção do Componente Metodologia do Estudo

A literatura nos convida a refletir sobre a necessidade de pensar em um currículo que situe o aluno na centralidade do processo educativo, contemplando as suas diferentes dimensões formativas. Segundo Cavaliere (2002a), um dos fundamentos de educação integral se traduz na predisposição de receber o sujeito como um ser multidimensional, trabalhando, por meio de estratégias curriculares, os elementos que contemplem as dimensões emocionais, cognitivas, afetivas, dentre outras. Nesse sentido, o intuito dessa seção é discutir como a concepção de currículo da educação integral se manifesta na fala dos entrevistados e nos dados dos questionários.

Nesse sentido, o contexto do currículo para a educação integral tem relação direta com o próprio entendimento da concepção de educação integral em si. A partir dos relatos dos entrevistados, é possível perceber que no momento inicial de implementação do programa de educação integral amazonense a organização dos tempos e espaços se dava a partir da divisão: turno e contraturno. Segundo os entrevistados, as escolas não propunham a articulação entre as atividades do turno e contraturno, de modo que as tarefas do contraturno pudessem ser estruturadas para favorecer o ensino aprendizagem voltadas aos princípios da integralidade. Tal como pontua a Assessora Pedagógica B:

Eu lembro que, inicialmente a secretária começou com uma matriz onde funcionava uma divisão de dois horários. De manhã os professores trabalhavam o currículo da base, e a tarde entrava a oficina (ASSESSORA PEDAGÓGICA B, 2017).

A ex-gerente também evidenciou que a divisão, de tempo, espaços e currículos, das escolas de educação integral em turno e contraturno, estabelecendo uma relação com a estrutura do Programa Mais Educação:

porque eu lembro que, inicialmente, a secretaria começou com uma matriz onde funcionava uma divisão dos dois horários né? De manhã os professores trabalhavam os componentes curriculares da base, e à tarde entrava oficinas, como se essas oficinas, como se o conteúdo trabalhado, o conhecimento trabalhado nessas oficinas não fizesse parte do currículo da base também. Era como se fosse alguma outra coisa né? com atividades mais prática, projetos e... Eu acredito que, inicialmente se baseou muito no modelo do Mais Educação, com atividades complementares no contra turno. Mas a partir do momento

que essa proposta foi se desenvolvendo, os próprios professores e equipe gestora das escolas que estava desenvolvendo esse currículo viram que tudo fazia a parte, ou estava relacionado, né? Aí ficava para os professores da sala de aula [...] a teoria e para os oficinairos-professores que eram contratados para trabalhar as oficinas do projeto no contraturno - a parte prática, como se fosse desvinculada do currículo oficial da secretaria (EX-GERENTE DO GENF, 2017).

Nesse sentido, a entrevistada argumenta que o currículo na educação integral não deve corresponder à justaposição do currículo de turno regular ao de turno expandido, mas sim a reorientação estrutural de todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma que os elementos significativos da vida dos estudantes e de suas comunidade, possam ser os articuladores dos diversos campos de conhecimento acionados nas práticas pedagógicas escolares. Ao tratar disso, Moll (2012) pondera que “a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição” (p. 24), de modo que essa reorganização possibilite um melhor aproveitamento do período, e que a permanência do aluno na escola seja convertida em resultados positivos na aprendizagem, atendendo todas as dimensões necessárias ao seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o ex-diretor apontou que a oportunidade para mudar essa organização curricular aconteceu no momento de elaboração de uma nova proposta pedagógica para a educação integral no estado, aprovada em 2011 e até o momento rege as ações das escolas estaduais que aderiram ao programa. A respeito do currículo das escolas de educação integral, o ex-diretor sublinha:

Até então não existia uma estrutura curricular adequada né, porque o que nós tínhamos normalmente era uma estrutura curricular do ensino médio... vamos chamar assim, ensino médio regular porque nunca foi regulado, foi ensino médio propedêutico, normal o que estava sendo aplicado dentro das escolas de educação integral e no turno seguinte era feito o contra turno no com as atividades de recreação não muito voltada à questão do currículo, era mais recreação, projetos, outros que não estavam muito ligados diretamente com os componentes curriculares de cada área. Podia criar projeto de qualquer natureza para se desenvolver que se pudesse tomar o tempo dos alunos, que eram perfeitamente aprovados, analisados, encaminhados e trabalhados. Então nossa perspectiva quando nos criamos isso [se referindo a proposta pedagógica da educação integral estadual de 2011] era que houvesse um turno único, tempo integral, o aluno entrasse às 7:00 da manhã e saísse às 17:00 horas, com um único currículo, trabalhando todos os componentes curriculares. É lógico, sem ser

uma coisa assim muito massacrante era a preocupação na época, mas não precisava fazer aquilo que era feito antes que chamávamos de faz de conta, né, por que no contra turno as crianças não faziam nada, era só coisas lúdicas. Então queríamos que no contra turno fosse feito o aprofundamento da teoria, fosse feito no contra turno práticas voltadas. Por exemplo, oficina de leitura, oficina de escrita, foi pensado em oficina de aplicação da matemática nas outras áreas, foi pensado nessas possibilidades (EX-DIRETOR DO DEPPE, 2017).

Nesse contexto, o entrevistado, que participou de forma ativa da implementação da educação, demonstra uma concepção utilitarista do currículo, característica que aparecerá, também, na proposta pedagógica implementada, em 2011. O excerto, a seguir, explicita de maneira evidente o entendimento utilitário da construção do currículo da educação integral na proposta:

precisávamos dar uma roupagem a esse processo de ensino de educação integral, um currículo único que tivesse uma identidade, que os alunos realmente tivessem coisas significativas, estudos significativos no contra turno para ser estudado, fugindo daquele processo que nada tinha a ver com a escola, com a escola tinha, mas não tinha a ver com os componentes curriculares, entendeu? (EX-DIRETOR DO DEPPE, 2017).

Precisamos refletir, o que o entrevistado quer dizer por “estudo significativo”. É comum vermos tanto os praticantes imediatos da educação quanto os estudiosos, defendendo essa perspectiva de que o “currículo tem que ter relação direta com a vida do estudante”, e isso tem sido amplamente distorcido por uma visão utilitarista, ou seja, ao estudante só é necessário estudar o que lhe será útil. Pois, enquanto docentes, pensar o reordenamento do currículo nessa perspectiva, perdemos a oportunidade de trabalhar a formação humana no aluno, optando por uma imagem reducionista, o que na visão de Arroyo (2013):

reduzimos o currículo e o ensino a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência. Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza (p.26).

As ponderações do autor nos fazem refletir sobre a importância de ter um currículo que permita perceber o aluno como sujeito, que busca um estímulo, através da educação, como parte de sua construção humana, preocupando-se em

ampliar o conhecimento do significado de sua vivência, e não relegar o sujeito à margem do contexto social.

Sacristán (2000) nos lembra de que o currículo supõe a concretização de fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui a educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Isso pressupõe ao aluno entender o seu contexto social e cultural para construir identidades e saberes de si, pois, segundo Arroyo (2013, p.261), negligenciar o “direito de conhecer-se, saber de si e de seus coletivos” é uma das consequências causadas pela ausência do sujeito social no currículo, seja de educadores ou de educandos.

Para tanto, os professores devem entender quem são os seus alunos, quais são seus anseios e aspirações e, a partir dessas reflexões, possibilitar uma aprendizagem que tenha um currículo que faça sentido para ele enquanto ser social ativo. Desse modo, os estudos destacam que a aprendizagem significativa se sobrepõe ao mero ato de assimilar informações com o intuito de se obter uma média, nota, conceito ou solucionar tarefas. Segundo José Moran (2008), a aprendizagem significativa é aquela que desperta no aluno o interesse em buscar novos caminhos para sua aprendizagem, envolvendo-se, pesquisando, produzindo novos conhecimentos e interagindo com eles. Nos postulados de Perrenoud (1995), tanto os aprendizes quanto professores devem possuir um papel ativo no processo, a fim de que essa aprendizagem significativa, de fato, ocorra. Ele ainda afirma que, o que falta é o sentido do trabalho escolar. Para isso, a escola deve munir-se de um currículo capaz de promover as aprendizagens reais e amplamente significativas. Moran (2008) diz que:

[a] escola precisa partir de onde o aluno está, das suas preocupações, necessidades, curiosidades e construir um currículo que dialogue continuamente com a vida, com o cotidiano. Uma escola centrada efetivamente no aluno e não no conteúdo, que desperte curiosidade, interesse. (p. 1).

A aprendizagem deve partir de situações concretas às quais serão incorporadas outras informações e teorias. É possível perceber por meio das considerações da ex-gerente que essa visão utilitarista de currículo acaba se refletindo na própria concepção do componente curricular de Metodologia do Estudo:

Sim, ele foi pensado né no desenho da escola de educação integral, nessas discussões com as equipes pedagógica da secretaria, com a equipe de gestão, com o setor de política, com o setor de Formação, com Conselho Estadual de Educação, houve muitas discussões com relação à implantação desse componente. E aí chegamos no consenso que é importante, que seria importante né que fosse implantado na matriz curricular esse componente curricular para os alunos. Então assim, claro que ia tirar mais uma carga horária de um outro componente para trabalhar, mas tudo ia facilitar pra vida do aluno, pra a formação integral do aluno (EX-GERENTE DO GENF, 2017).

Essas colocações nos levam a pensar que o componente Metodologia do Estudo foi criado sem ter a sua finalidade claramente elucidada. Na Proposta Pedagógica das Escolas de Educação Integral, o componente foi posto como a ser desenvolvido em consonância com os demais componentes curriculares. De fato, a interdisciplinaridade apresenta-se no documento como o eixo que norteia as atividades, o que para Yared (2013, p.161), significa “relação entre as disciplinas”, que interagem no âmbito do conhecimento, de suas metodologias e aprendizagens.

Dessa forma, a contribuição da disciplina Metodologia do Estudo é a potencialidade de ser trabalhada com vista a superar o isolamento, não só dos conteúdos como também dos atores educacionais, respeitando as especificidades de cada componente e buscando pontos de interligação. Na visão de Fazenda (2013, p. 106), a interdisciplinaridade é como uma “nova” atitude frente ao conhecimento, na busca do sentido do saber, procurando superar a insatisfação que a fragmentação cria. Essa nova atitude, apontada pela autora, se traduz em um novo processo que precisa ser vivido e exercido pelo professor.

O ex-diretor ressalta a importância da disciplina, que surge no currículo com intuito de dialogar com os outros componentes do currículo:

foi exatamente colocar essa disciplina para dar suporte aos professores para trabalhar com todos os alunos e era uma matéria específica para todas as disciplinas, [...] servia para poder estar utilizando nas suas aulas de matemáticas de física, de química, nos seus trabalhos, na organização de como era feito o seus trabalhos.(EX-DIRETOR DO DEPPE, 2017).

Vale salientar que a carga horária, disponibilizada para o componente, não foi apontada pelos entrevistados como um elemento que dificulte o comprometimento do desenvolvimento dos conteúdos, considerando que o tempo para trabalhar os

conteúdos do componente é de apenas uma hora por semana. Entretanto essa carga é efetivamente um fator limitante à proposta de atuação interdisciplinar. A percepção dos professores que trabalham com o componente também afirmam que a carga horária não é satisfatória, como mostra a tabela 9, mais de 70% responderam que a carga horária é insuficiente para o desenvolvimento dos conteúdos do componente.

Sobre a inserção do componente Metodologia do Estudo no currículo das escolas de educação integral, nota-se a relevância de trabalhar o componente na realidade das escolas de educação integral. A assessora pedagógica B, foi a única entrevistada a trazer uma reflexão, acerca do componente embasada na questão de ‘aprender a aprender’:

Eu penso que ele é importante sim, e quando nos iniciamos essa discussão, esse estudo, essa pesquisa para se pensar na elaboração dessa proposta curricular pra rede, nós nos baseamos nos quatro pilares da educação que a Unesco prega, que um dos pilares é aprender a aprender, então pra escola de educação integral, com essa ampliação de jornada, nós vimos a importância de ter um componente curricular que ensinasse as crianças aprendem a aprender, a serem mais autônomas na aprendizagem (ASSESSORA PEDAGÓGICA B, 2017).

Ou seja, dar ao aluno a possibilidade de participar ativamente na construção do conhecimento, por meio de uma aprendizagem significativa. Nesse aspecto, Teixeira (2003) destaca que:

É preciso compreender diversos caminhos para a construção do conhecimento para podermos compreender as novas modalidades de trabalhos que iremos fazer as novas atitudes que necessitaremos ter (p. 17).

O posicionamento da Assessora Pedagógica B, Elizabeth Teixeira (2003), demonstra a importância de que os conhecimentos teóricos adquiridos, durante a trajetória acadêmica, estejam constantemente, relacionados à prática, em uma perspectiva crítica reflexiva, tanto do saber como do fazer. O desenvolvimento da autonomia deve, assim, ser integrado no processo de ensino-aprendizagem, desde cedo e constituir-se como objeto de práticas e de reflexão constantes. E, então, o aluno, juntamente com o professor e/ou com os seus colegas, tende a se responsabilizando pela sua aprendizagem. Conforme defende Libâneo (2004):

a tarefa das escolas e dos processos educativos é desenvolver em quem está aprendendo a capacidade de aprender, em razão de exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e nas redes informacionais, da necessidade de lidar com um mundo diferente e, também, de educar a juventude em valores e ajudá-la a construir personalidades flexíveis e eticamente ancoradas (p. 6).

De fato, o aprender a aprender vem ao encontro de uma realidade que vivemos hoje, que é a da necessidade de atualização constante. Sob esse aspecto, o papel da escola não é dar só o conteúdo, mas sim tornar o aluno capaz de buscar o aprendizado por conta própria. E nesse processo, é preciso que o professor, enquanto mediador do conhecimento, também crie condições favoráveis para que o ensino e a aprendizagem apresentem resultados positivos. Entretanto, para que essas situações se concretizem, é importante nos afastarmos da concepção utilitarista do currículo, previsto para o componente Metodologia do Estudo, precisamos tornar o componente um espaço de articulação dos saberes, discussão e interligações de temáticas próximas ou não do cotidiano do aluno. De acordo com José (2013):

É nesse exercício de pergunta e pesquisa, de possibilidades de respostas (que podem ser diferentes, não precisam ser iguais às esperadas pelo professor) que o aluno constrói a capacidade de argumentar, refletir e inferir sobre determinada realidade. E no repensar constante da prática, no diálogo entre os professores e com os teóricos, que as concepções vão se formando e, com elas, a própria formação do aluno (p. 95).

Essa seria a situação ideal para o ensino, que na percepção da autora seria levar o aluno desenvolver a autonomia, e é nessa perspectiva que o componente Metodologia do Estudo parece dar, na sua origem, sua melhor contribuição: propor o desenvolvimento dos conteúdos, interagindo com os demais componentes no sentido de refletir e discutir os conteúdos e os saberes adquiridos no intuito de sistematizá-los.

2.3.3.2 Organização do componente Metodologia do Estudo

Nas sociedades contemporâneas, as políticas educacionais, e mais precisamente, as políticas de currículo vão se constituindo como lutas políticas que se articulam em espaços de interesses conflitantes, o que Arroyo (2013) chama de território de disputa, não apenas disputas teóricas, mas também entre os sujeitos da ação educativa, que buscam significar e hegemonizar os discursos em torno de objetivos comuns.

As discussões acerca da organização curricular partem das orientações, pautadas na LDB que aponta, em seu artigo 26, para a construção de um currículo que contemple “uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, s/p.). Assim, compreendemos que embora as redes de ensino disponham de um currículo pensado e materializado nas suas propostas com o objetivo de orientar o trabalho dos professores, estes, no âmbito de suas salas de aula e da relativa autonomia que o mesmo lhe confere, organizam o currículo para além daquilo que se expressa em tais documentos.

Diante disso, observa-se que a implementação do componente curricular, Metodologia do Estudo na estrutura curricular das escolas de educação integral, ocorre devido à reorganização curricular:

Então nossa perspectiva quando nós criamos isso era que houvesse um turno único, tempo integral, o aluno entrasse às 7:00 horas da manhã e saísse às 17:00 horas, com um único currículo, trabalhando todos os componentes curriculares, é lógico, sem uma coisa assim muito massacrante era a preocupação na época, é lógico que não precisava fazer aquilo que era feito antes que chamávamos de faz de conta né, porque no contraturno as crianças não faziam nada eram só coisas lúdicas. Então queríamos que no contraturno fosse feito o aprofundamento da teoria, fosse feito no contraturno práticas voltadas.... por exemplo oficina de leitura, oficina de escrita, foi pensado em oficina de aplicação da Matemática nas outras áreas, foi pensado nessas possibilidades (EX-DIRETOR DO DEPPE, 2017).

É possível perceber nas afirmações do ex-diretor, que a inserção do componente acontece como justificativa para a permanência do aluno na escola em razão da ampliação da jornada, preenchendo esse tempo com mais um componente no contra turno, já que não é possível identificar com clareza o seu real propósito.

Ainda nesse excerto, fica claro que as proposições dos elaboradores da política voltam-se à lógica turno/contraturno mantendo, assim, uma educação fragmentada que pouco contribui para a formação integral e para o desenvolvimento pleno dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Conforme Brasil (2009, p. 24), “a expansão do tempo escolar tem o potencial de incrementar a qualidade da educação [...] desde que essa extensão se traduza em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos [...]”, logo, isso aponta para a formulação de uma proposta de educação integral que oportunize aos alunos atividades diferenciadas que supere “a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos” (BRASIL, 2011, p. 24).

Tal fato é reforçado respectivamente pelos comentários da assessora pedagógica A e do ex-diretor do DEPPE:

Quando foi me dado esse componente para que eu olhasse, fundamentasse, enriquecer esse componente da proposta curricular; eu confesso que eu tive dificuldade, muita dificuldade. E aí eu ficava imaginando, qual é a finalidade desse componente dentro dessa estrutura aqui, ensinar o aluno a estudar? Ele vai funcionar como reforço ou como uma interlocução entre os componentes curriculares do currículo base e do currículo diversificado? Como é que ele vai funcionar? Então assim, de onde que surgiu essa proposta? Porque quando ele veio já fazia parte da estrutura né? (ASSESSORA PEDAGÓGICA A, 2017).

Então na revisão [referindo-se a Proposta Pedagógica das Escolas de Educação Integral] quando foi feita já foi exatamente colocar essa disciplina para dar suporte aos professores para trabalhar com todos os alunos e era uma matéria específica para todas as disciplinas, [...] servia para poder estar utilizando nas suas aulas de matemáticas de física, de química, nos seus trabalhos, na organização de como era feito os seus trabalhos. (EX-DIRETOR DO DEPPE, 2017).

Diante dessas afirmações, é possível notar que a inserção do componente na estrutura curricular acontece sem ter a sua finalidade delineada, bem como a sua relevância no currículo dessas escolas. Percebemos, por meio das palavras do ex-diretor, que o projeto desse componente é torná-lo um “suporte” para a realização de tarefas nas outras disciplinas, ensinando a preparar trabalhos, por exemplo, como se fosse um ensino das “regras da ABNT” (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Isso evidencia a ausência de finalidade para o componente, pois tanto o ex-diretor do DEPPE quanto a assessora pedagógica A, não deixam claro essa utilidade, dúvida essa que, possivelmente, também é sentida pelos professores, ocasionando

uma dificuldade na implementação do componente Metodologia do Estudo. Tal percepção também fica clara nos excertos da entrevista da ex-gerente, que considera a importância do componente, entretanto, destaca isto do ponto de vista técnico, apresentando um componente com caráter instrumental:

A importância da metodologia de estudo no currículo das escolas educação integral foi para que esse aluno ao chegar no ensino superior, já (possa) saber trabalhar a parte de como estruturar um projeto dentro da ABNT, esse foi o nosso propósito, começar a trabalhar essa criança desde os anos iniciais, aquilo que a gente ensina, aqueles dois dedos de margem, o parágrafo, ponto. Às vezes o professor ele pode fazer isso, ele pode muito bem ser trabalhado, mas o aluno vai passando por cada ano escolar e chega ao ensino médio sem saber estruturar um projeto dentro da ABNT e quando chega no ensino superior há outra situação também, e portanto, a gente observando isso na prática, a saída dos nossos alunos no ensino médio, então a gente pensou né, nesse componente que venha favorecer a vida desse aluno no percurso da sua caminhada estudantil (EX-GERENTE DA GENF, 2017).

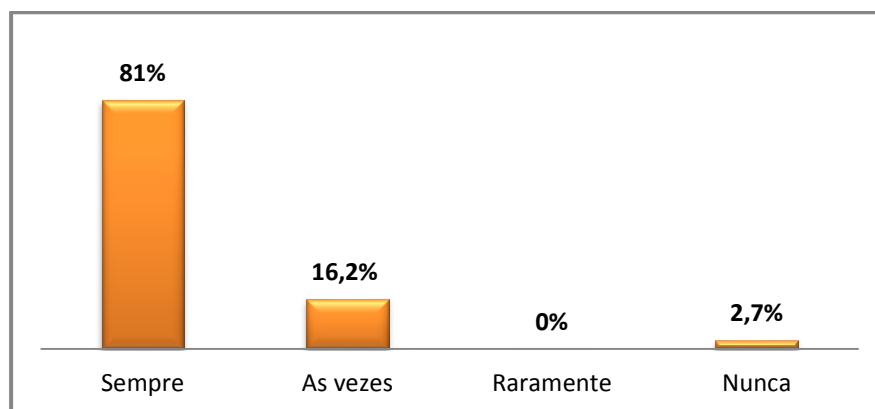
O trecho acima revela uma concepção tecnicista, que os entrevistados têm acerca do componente, na qual a aplicabilidade técnica se sobrepõe as possibilidades de reflexão. Percebe-se a ausência de referência às potencialidades de pensar em metodologias que oportunizem ao aluno fazer parte da construção do conhecimento de forma ativa, pois a escola aponta, de forma previsível, o caminho a ser trilhado. É importante pontuar que essa proposição de cunho tecnicista vai de encontro à educação integral, uma vez que essa deve garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares pelos alunos, sendo que deve haver a ligação concreta entre esses conhecimentos e a vida de cada um para que tais conhecimentos tenham sentido para a vida dos sujeitos. Dessa feita, conhecimentos teóricos, tais como os propostos pelo componente metodologia de estudo, devem se interrelacionar com a vida prática, ou seja, dialogar com as diversas realidades e experiências dos alunos, de forma que esses conhecimentos articulados constituam o “currículo necessário à vida em sociedade” (BRASIL, 2011, p. 26).

Nesse modelo metodológico, segundo Luckesi (2003, p. 62), o professor transmite os conteúdos conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. Desta forma, o trabalho docente resume-se em estabelecer a ligação

entre a verdade científica e o aluno, através do emprego de métodos instrucionais previstos. Assim, esta situação nos leva a considerar que os objetivos do componente sejam discutidos com mais convicção pelos seus proponentes para que faça sentido dentro do currículo dessas escolas.

Esse modelo de educação tecnicista a que o autor se refere também ficou evidente nos posicionamentos dos professores que trabalham com o componente curricular Metodologia do Estudo, como mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Percentual de professores que trabalham as normas da ABNT em sala de aula



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2017).

Os dados do gráfico indicam que 81% dos professores, no desenvolvimento de suas aulas, orientam seus alunos quanto às normas da ABNT para elaboração dos trabalhos escolares. Este é um dos conteúdos presentes na proposta do componente Metodologia do Estudo, o que indica, também, uma prática tecnicista do componente por parte da maioria dos professores.

Vale ressaltar que, de acordo com a estrutura curricular das escolas de educação integral vigente, o componente engloba a parte diversificada, assim, é preciso compreender que lugar é esse. As diretrizes legais reconhecem a parte diversificada do currículo como um espaço para se pensar a cultura local e a cultura dos sujeitos da escola, assumindo a diferença cultural, levando-nos a questionar se na parte diversificada do currículo, se essa diferença se torna um conteúdo temático ou um fundamento para a sua organização. Para Sacristan (2000):

[o] currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e

social, das necessidades vitais dos indivíduos para o seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais, etc. (p. 55).

O tratamento dados do currículo deve ter um caráter totalizador, que pressuponha não só a mudança nas relações pedagógicas, bem como um novo olhar da instituição sobre os alunos. É importante destacar que os componentes elencados na base comum do currículo tem um grande percurso histórico, apoiado em parâmetros, são componentes comuns a todos aos estudantes da educação básica, considerados obrigatórios por lei, a serem ministrados nas escolas, por outro lado, na parte diversificada são relacionados os componentes propostos por cada rede de ensino, constituídos mediante debates, configurando uma possibilidade para os sistemas de ensino, escolas e professores pensarem os seus currículos.

Nesse sentido, ao se propor um componente para a parte diversificada do currículo, é preciso entender o contexto em que a escola está inserida e quais são os anseios da comunidade, a qual atende. Para tanto, a falta de diálogos acerca das proposições do componente e de seus objetivos dentro do currículo, configura-se como um aspecto a ser melhorado no processo de implementação, pois, em se tratando de um componente curricular que integra a parte diversificada do currículo, vale considerar os aspectos que trabalhem a identidade cultural da escola.

Padilha (2012, p. 199) sublinha que, quando se propõem a elaboração de um currículo, é importante que se considere “tudo o que estiver no âmbito da cultura da escola”, isto é, as particularidades da instituição. Decerto, fazer essa conexão entre a cultura da escola e o conjunto de conhecimentos organizados, é tarefa da própria instituição escolar. Nesse sentido, observa-se a relevância do trabalho pedagógico está direcionado para uma prática interdisciplinar, ou seja, as atividades, nas quais o ponto principal seja os nexos entre os conhecimentos das disciplinas com o intuito de que o aluno amplie seus saberes de maneira abrangente.

Na verdade que a gente via ali era que se tirava, tentava isolando um elementos que é a interdisciplinaridade, transformá-la quase que num componente curricular, enquanto ela deve existir dentro dos componentes desse e se articular. Eu vejo assim, na época, uma dificuldade muito grande do entendimento do papel desse componente. Tanto que o professor na época, eu não sei como está hoje, mas na época que a gente, que eu visitei... tanto que eu Visitei algumas escolas né, o Roxana, visitei o Machado, visitei o Santa Terezinha que já tinham um trabalho, até para ouvir os professores, e

aí a gente sentia a questão que o Professor desse componente em algumas escolas ele funcionava mais como professor de reforço (ASSESSORA PEDAGÓGICA A, 2017).

As proposições da assessora pedagógica A estão ancoradas nos excertos da proposta pedagógica das escolas de educação integral: “como os alunos permanecerão mais tempo na escola, o ‘dever de casa’ será realizado nas dependências da escola, com assistência dos professores” (AMAZONAS, 2011b, p. 15). Isso confirma o entendimento distorcido que se tem acerca da organização curricular para as escolas que trabalham em tempo integral. Tal situação configura-se como um desafio a ser superado pelos atores que implementam o projeto, haja visto que a ampliação do tempo escolar não configura uma educação integral. Nas proposições de Moll (2012), não basta apenas que se aumente a carga horária ou se criem novas disciplinas, mas o importante é que os componentes curriculares sejam rearticulados, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Diante disso, é importante que o projeto pedagógico das escolas esteja articulado com a proposta de educação integral, busquemos levantar o entendimento dos atores escolares sobre o conceito da interdisciplinaridade e como isso acontece na prática escolar. Pois, para Fazenda (2013), é preciso ir além das observações, quando tratarmos de interdisciplinaridade na educação, todavia deve-se levar em consideração uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada. As afirmações da assessora pedagógica B, demonstra a necessidade de se conhecer o processo interdisciplinar:

Então assim, de onde que surgiu essa proposta? Porque quando ele veio já fazia parte da estrutura né. E aí eu não acompanhei como ele foi constituído como elemento necessário para esse currículo, isso daí eu não participei, então eu já peguei o bonde andando né, tanto que ele já tinha uma estrutura delimitada com as atividades que a gente já sabe. Então aí eu já fui olhar e já fui fazer a fundamentação do que era necessário, porque ali tinha muita proposição de atividades pro professor, como trabalhar, e aí por essa proposição que eu fui olhando e fui identificando, mas na própria literatura, na época, era ainda muito escasso para os alunos de anos iniciais esse componente, a gente vê muito para o ensino superior. Pro ensino médio pode até funcionar, até porque é bem interessante ter um professor para aquele componente, como tem para os anos finais também, é mais fácil de se encaixar esse componente e até verificar como trabalhar, mas para os anos iniciais isso era bem difícil. Inicialmente para mim compreende-lo de como ele deveria ter esse papel de transversalidade, interdisciplinaridade e que eu acho que

ainda é um papel muito importante dentro da escola e eu acho que ainda nos temos muitas dificuldades mesmo trabalhando com um currículo por área de conhecimento (ASSESSORA PEDAGÓGICA B, 2017).

O trecho da entrevista relata a dificuldade em perceber o objetivo desse componente dentro do currículo, as palavras da assessora pedagógica B nos leva a entender que a proposta pedagógica do componente direciona os conteúdos, a partir de uma lista de atividades pontuais sem perspectiva interdisciplinar. É oportuno destacar que a proposta pedagógica do componente apresenta muitos conceitos e pouca orientação metodológica que apontem para a condução das atividades elencadas. Embora ela não destaque de forma clara uma orientação específica para este componente, o documento propõe que as atividades referentes a esse componente sejam desenvolvidas no decorrer das oficinas, e/ou nas atividades de orientações de pesquisa:

Deixei a proposta em processo de construção, eu fiz principalmente a fundamentação, ela é uma necessidade imensa de uma fundamentação voltada para ensino fundamental porque o que se tinha muito era... a gente via na literatura, na época, muito voltado para o ensino superior, mas como trabalhar esses elementos para uma realidade dos anos iniciais? então assim, fui pesquisar, ouvir os professores, entendeu... fazer uma consulta, porque eu acho que antes de passar ali tinha uma lista riquíssima de atividades para os professores que atuavam naquele componente, mas o professor não é um mero tarefeiro, ele é um intelectual e aí ele precisava também participar dessa construção. E aí o que a gente fez na época, ouvir. Ai foi quando fomos pras escolas. E quais são as escolas que já tem o que já tão trabalhando? Roxana, e aí ouvir a professora, aí vai pra outra, mas aí foi aí constatamos que cada uma trabalhava de uma maneira o componente. Tinha atividades riquíssimas, tinha uma abordagem extremamente... que conseguia inteirar com os componentes e tudo... e aí a gente via a carga horária que muitas das vezes não era suficiente. Então tinha uma série de coisas que precisavam antes de revê-la, escutar, entendeu. (ASSESSORA PEDAGÓGICA B, 2017).

Fica evidente, nas ponderações dos entrevistados, que o projeto de implantar um componente antecede à ideia de se pensá-lo especificamente. Nesse sentido, a noção de que essa disciplina tenha sido criada apenas para se gerar mais um espaço na matriz curricular da educação em tempo integral em que o/a estudante pudesse ficar dentro da sala de aula sob a supervisão de um professor (de qualquer

formação), de preferência, tendo um “reforço escolar”, já que esse/a estudante é alguém que foi selecionado dentre os/as que têm menores notas na escola.

Diante disso, é interessante buscar as percepções dos atores diretamente envolvidos, na implementação da proposta pedagógica do componente Metodologia do Estudo, a fim de compreender como está acontecendo a sua implementação no cotidiano escolar. Acreditamos que é importante percebermos os percursos pedagógicos e os curriculares adotados, tanto pelos atores institucionais como pela gestão macro. Nessa perspectiva, questionamos o ex-diretor se tem conhecimento da proposta que está sendo trabalhada nas escolas de educação integral, foi possível perceber, nos seus argumentos certo desconhecimento:

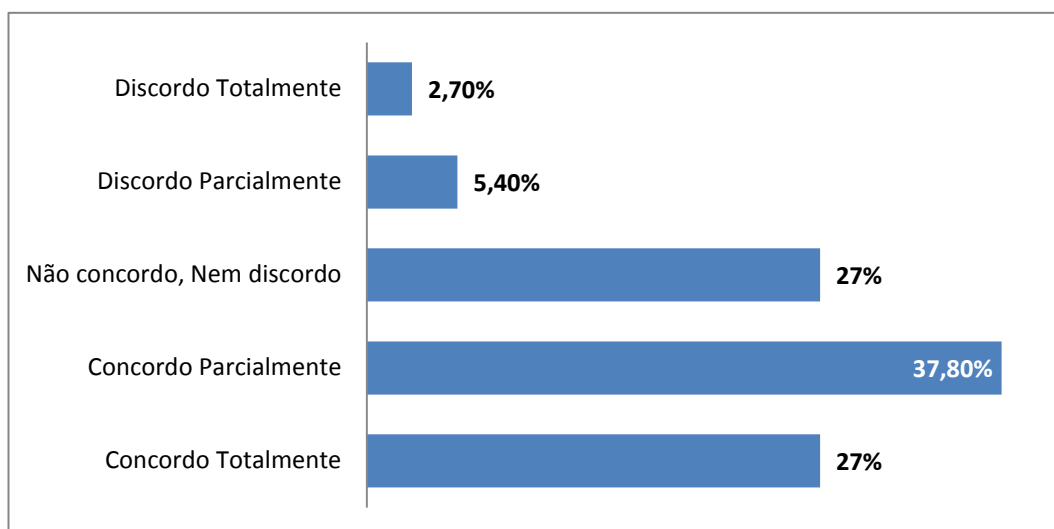
Agora, veja bem, a Metodologia do Estudo hoje deve estar muito mais em pauta, evidentemente, com o novo ensino médio, se você prestar atenção, se pegar um aluno que sai do ensino médio hoje, ele não sabe fazer um currículo. Então a metodologia do ensino no ensino médio seria muito interessante para se trabalhar nessa questão de se elaborar um currículo mínimo, com qualidade, com competência, para o aluno estar se pensando em sair do ensino médio para o mercado trabalho, fazer uma faculdade e fazer faculdade também né, precisa conhecer nessa estrutura de mercado o que se precisa para se apresentar, como se apresentar em uma empresa e [...] primeira coisa [...] como se apresenta um currículo. Então acho que dentro da metodologia de estudo tem que trabalhar muito isso, já passa um pouco aí pelas habilidades sócio emocionais, aí já entra na questão de preparar o aluno para as novas tendências de mercado e a metodologia de estudo também pode estar preparando para poder desenvolver um currículo com mais eficiência, com mais transparência, um currículo enxuto e que traga ali todas as suas experiências acadêmicas, que são poucas, mas são importantes, da sua vida. Por que o aluno às vezes não sabe fazer um currículo, precisa saber o que é um currículo. Eu acho que também essa metodologia de estudo também pode ter contribuído com aluno para desenvolver esse tipo de trabalho, de atividades articuladas e com as habilidades sócio emocionais, com o novo ensino médio (EX-DIRETOR DO DEPPE,2017).

As declarações do ex-diretor deixam transparecer os diversos desafios, enfrentados para implementação da proposta, bem como a sua real finalidade dentro do currículo. O entrevistado aponta para um trabalho do componente que possibilite ao aluno um aprendizado mais prático e rápido, de modo que atenda às necessidades e às demandas do mercado de trabalho. As ponderações do entrevistado apontam para a ideia de que o componente contempla uma “necessidade” pragmática, relacionada às questões conteudistas do currículo e não

voltada às proposições de uma formação integral, que desenvolva todas as dimensões do sujeito.

Esta visão pragmática do ensino também se apresenta nos dados coletados, através dos questionários aplicados aos professores, por meio das percepções deles, observamos de que maneira o componente contribui para o desenvolvimento sócio emocionais dos estudantes, conforme mostra o gráfico 4.

Gráfico 4 – Contribuição do componente Metodologia do Estudo no desenvolvimento das habilidades sócio emocionais



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2017).

Quando somados o quantitativo dos que responderam que concordam totalmente (35,1%) e dos que concordam parcialmente (29,7%), totalizam mais da metade (64,8%). Outro fator percebido nas respostas dos professores, e que coaduna com as assertivas do ex-diretor diz respeito à contribuição do componente no desenvolvimento emocional do aluno, os que concordaram totalmente/parcialmente com essa questão apresentam 64,9%. Pelo posicionamento do ex-diretor, é possível inferir que o componente se resume a oferta de uma educação preocupada com a formação do aluno para o mercado de trabalho.

Diante dessas observações, o fator fundamental é entender o que se pretende com esse componente e de que maneira será trabalhado dentro do currículo. Dessa forma, em se tratando de uma educação em tempo integral, é preciso priorizar um currículo capaz de ofertar uma formação plena, possibilitando a autonomia.

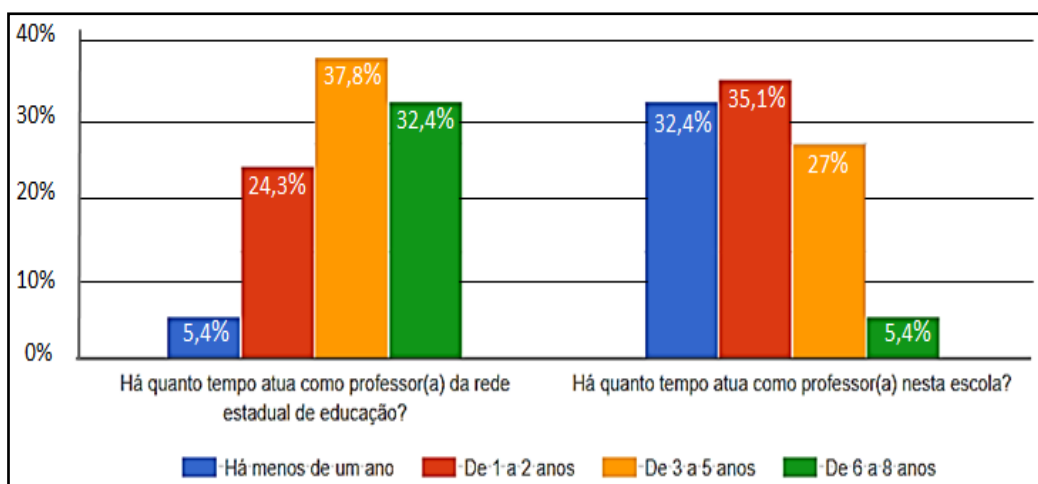
2.4 Análise dos resultados do questionário aplicado aos professores

O profissional da educação se forma, através de um processo dinâmico de interações e experiências, no qual os saberes são construídos, seja para resolver problemas na sua prática pedagógica seja para organizá-la. De modo geral, a formação do professor, tanto inicial, quanto contínua, deve ser tratada como elemento prioritário na unidade escolar para que o mesmo consiga realizar e desempenhar um trabalho docente eficaz.

Por meio das respostas aos questionários, foi possível confirmar a caracterização inicial do perfil dos docentes do componente, delineado no capítulo 1. E, embora mais da metade dos professores (54,1%), que conduzem o componente Metodologia do Estudo tenha a formação inicial em alguma licenciatura, apenas 27% possuem algum curso de especialização requerido na proposta, e uma parcela mínima (18,9%) tem bacharelado, curso que não atende ao perfil de formação acadêmica, indicado na proposta do componente.

Este quadro confirma, então, a hipótese levantada anteriormente no início da pesquisa no que concerne à formação desses docentes. De maneira complementar, é possível observar também um crescimento significativo de professores com bacharelado que assumiram o componente este ano. Em 2014, foi registrado um número mínimo de professores com esta formação, e nos dois anos seguintes não houve registro de nenhum bacharel, já este ano esse profissional está presente.

A maioria dos professores que respondeu a pesquisa atua nos anos finais do ensino fundamental (66,7%), e os que trabalham nos anos iniciais, somando uma porcentagem de 33,3%. Para verificação do tempo da experiência na docência dos educadores, foram organizadas opções de questões com intervalos de três anos, o que permitiu observar a distância entre o tempo de experiência de docência na rede estadual e de atuação na escola, como mostra o gráfico a seguir.

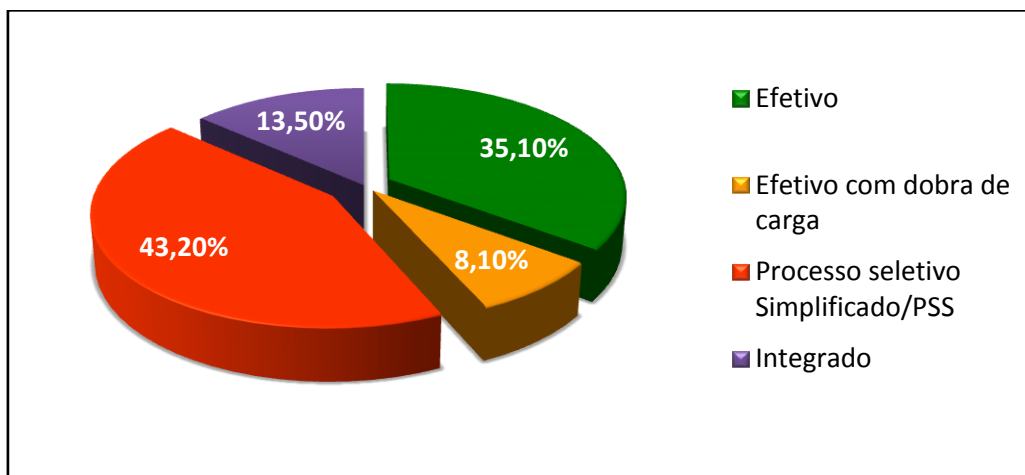
Gráfico 5 – Porcentagem de tempo de docência/atuação na escola

Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2017).

A maioria dos professores pesquisados exerce a profissão, de três a oito anos¹⁴, que somados ultrapassa o percentual de 50%. Com isso, depreende-se que esses profissionais desenvolviam, suas atividades na escola, antes da elaboração da proposta pedagógica do componente Metodologia do Estudo, criada em 2015, posterior à implantação do projeto de educação integral no estado.

Presume-se que esse tempo, no qual os educadores estão na rede de ensino, não garante que tenham participado ou acompanhado o processo de discussão do documento, tendo em vista que esses docentes estão há pouco tempo na escola, 32,4% estão presentes, menos de um ano, e 35,1% há dois anos. É provável que esses docentes sejam oriundos dos últimos concursos, realizados pela SEDUC-AM. Este fator pode ser visualizado no gráfico abaixo, quando verificamos o vínculo empregatício deles.

¹⁴ Quanto ao tempo de atuação, o questionário trazia somente opções até o período de oito anos. Infere-se, então, que os respondentes que assinalaram a opção “de 6 a 8 anos” podem ter mais de 8 anos de atuação na escola

Gráfico 6 – Percentual de professores por vínculo empregatício/2017

Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2017).

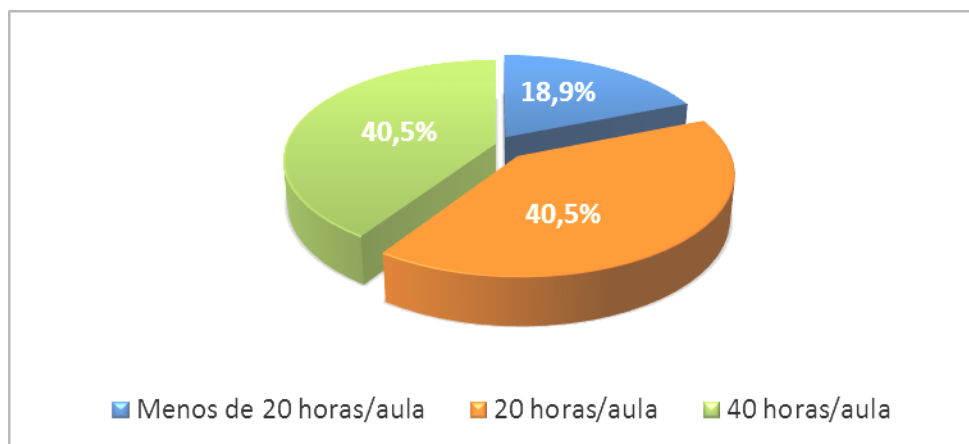
O Gráfico 6 demonstra que 35,1% dos professores têm vínculo efetivo com a instituição, porém a maioria dos professores (43,2%) é servidor temporário. Ou seja, foram contratados pela SEDUC-AM por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS) para exercerem o cargo de professor do componente metodologia pelo período de um a dois anos. Como foi mencionado no capítulo anterior, isso pode ser considerado um fator que dificulte a implementação da proposta por pressupor que a frequência, no rodízio de docentes, diminui a abrangência dos atores que de fato irão executar o componente na sala de aula, impedindo o aprofundamento do conhecimento da proposta no que se refere aos seus objetivos e diretrizes.

Isso também pode ser aplicado aos professores integrados¹⁵, que na pesquisa somam um percentual de 13,5%, um número mínimo, mas que pode fragilizar o trabalho pedagógico, tendo em vista que a situação desse tipo de vínculo também pressupõe instabilidade.

Ao analisar o percentual de carga horária do professor, observamos um equilíbrio entre os docentes que trabalham o componente com carga horária semanal de 20 horas e aqueles que cumprem com carga horária de 40 horas, em ambos os casos o percentual é de 40,5%, conforme mostra o gráfico abaixo.

¹⁵ Servidores que foram contratados por tempo determinado, e que por meio da Lei nº 2.624, de 22 de dezembro de 2000 passaram a integrar o chamado quadro efetivo da SEDUC/AM sem a prévia aprovação em concurso público.

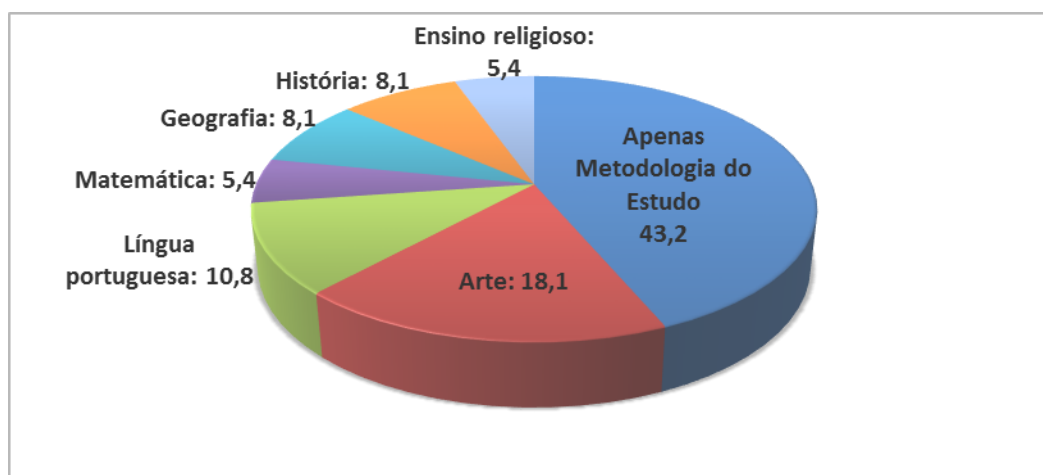
Gráfico 7 – Componentes que complementam a carga horária de Metodologia do Estudo



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2017).

Vale ressaltar que a proposta pedagógica das escolas de educação integral recomenda que, para a organização do funcionamento escolar, “a carga horária prevista para o trabalho do (a) professor (a) que atua nos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio, na Escola Estadual de Educação em tempo integral, deve ser de 40 horas” (AMAZONAS, 2011b, p.17).

Gráfico 8 - Outros componentes curriculares ministrados



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2017).

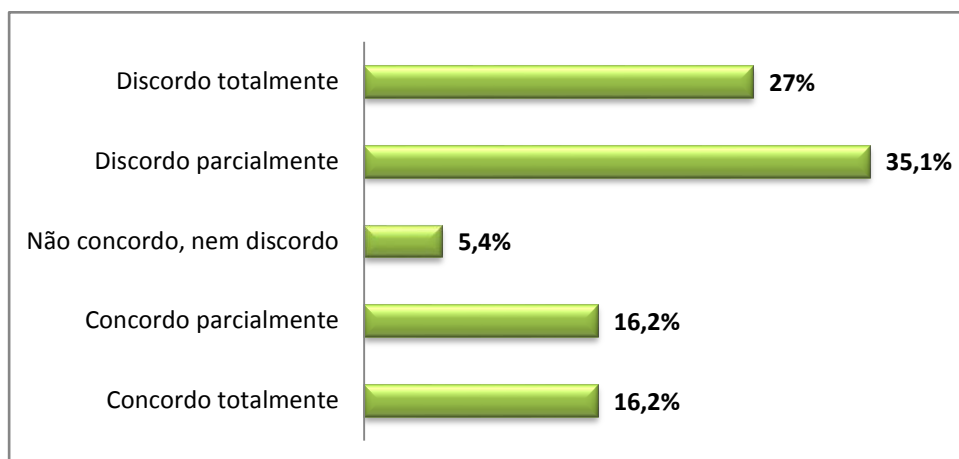
O gráfico revela que 43,2% dos professores ministram aulas exclusivamente no componente curricular Metodologia do Estudo. Entretanto, mais da metade dos profissionais pesquisados lecionam, além de Metodologia do Estudo, outros componentes. Em alguns casos, o referido componente configura como “ponta de

carga”. Talvez isso explique o percentual de outros componentes curriculares que aparecem no gráfico. A proposta pedagógica das escolas de educação integral sugere que: “caso haja a impossibilidade de completar essa carga horária, o (a) professor (a) deverá completar o seu horário como outro componente curricular para qual seja habilitado ou com projetos complementares” (AMAZONAS, 2011b, p. 17).

Assim, o profissional que assume esse componente detém uma especificidade em relação aos outros profissionais que deve ser observada, haja vista que, segundo a visão dos entrevistados, o componente retoma os conteúdos trabalhados nos outros componentes curriculares de forma prática. Assim, para atender ao que a proposta do componente objetiva, é fundamental pensar em um profissional que tenha uma visão holística em relação aos conteúdos trabalhados nos demais componentes curriculares. Para tanto, é importante que o professor não só saiba que conteúdos serão trabalhados nas aulas de Metodologia do Estudo, mas também como serão trabalhados, de que forma esses conteúdos farão ligação com os demais componentes curriculares.

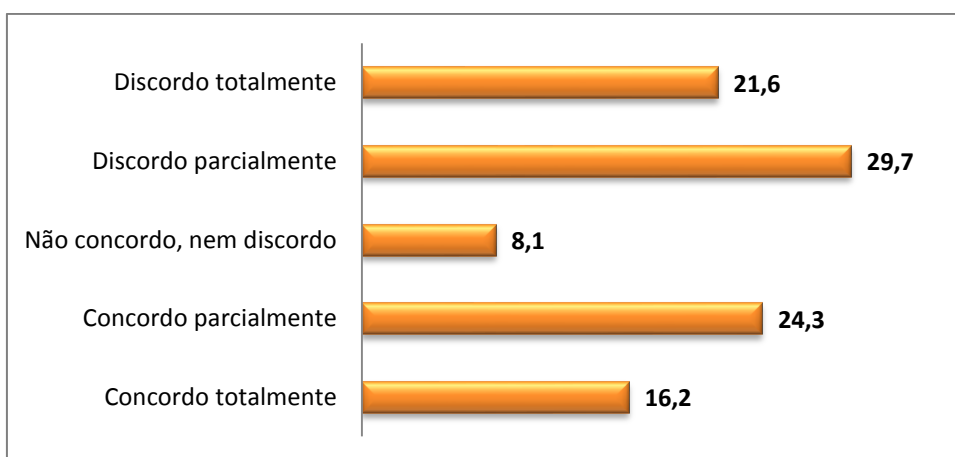
Ao serem questionados sobre como é pensada a formação continuada dos professores que ministram o componente Metodologia do Estudo, os entrevistados concordaram que a capacitação dos professores é um fator importante que traz subsídios para desenvolver um trabalho de qualidade, e foram unânimes em pontuar que desde a implantação da proposta do componente e da inserção deste na estrutura curricular a Secretária não ofereceu nenhum tipo de orientação específica para professor. Como afirmou o ex-diretor “não houve nenhum momento, da parte do DEPPE, nenhuma política de formação, a menos que haja uma política de Formação pelo Centro de Formação, mas pelo Departamento de Política não houve, isso posso te afirmar”.

De certa forma, esse resultado tem reflexo quando se observa até que ponto os professores têm conhecimento da proposta pedagógica do componente. O gráfico 8 revela um percentual de discordância (discordo totalmente e parcialmente), que somam 62,1%.

Gráfico 9 – Conhecimento da proposta pedagógica de Metodologia do Estudo

Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2017).

Diante dessa situação, depreende-se que a equipe gestora e pedagógica da escola não informe ao professor, que assume o componente, a existência de um documento orientador específico, ou ainda, a própria equipe está inapta a orientar por falta entendimento da aplicabilidade da proposta, como mostram os dados do gráfico 10.

Gráfico 10 - A equipe gestora e pedagógica tem entendimento da Proposta de Metodologia do Estudo e de sua Aplicabilidade

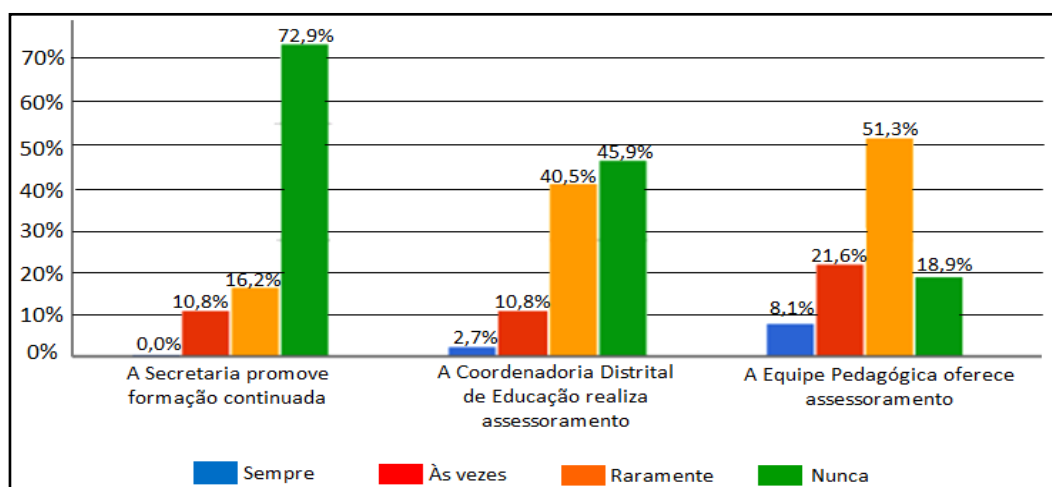
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2017).

De acordo com os dados apresentados pelo gráfico acima, 21,6% dos docentes discordam totalmente com a afirmativa de que a equipe gestora e pedagógica têm entendimento da proposta do componente Metodologia do Estudo e de sua aplicabilidade, e outros 29,7% têm uma discordância parcial da questão.

Infere-se com isso a falta de continuidade, na implantação da proposta, ou seja, a discussão dela com esses profissionais também é necessária.

Ainda sobre a categoria de análise que trata das ações de implantação da Proposta Pedagógica do componente Metodologia, foram observadas três questões muito relevantes com respostas em escala de frequência. Veja o gráfico 11.

Gráfico 11– Percentual de assessoramento ao professor de Metodologia do Estudo



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2017).

Os dados no gráfico revelam que 72,9% dos professores afirmam que a secretária de educação nunca promoveu formação continuada, acerca das proposições do componente Metodologia do Estudo. Com isso, deduz-se que até o momento não há um planejamento em nível de macro sistema, que ofereça aos professores, principalmente aos recém-ingressados na rede, formação continuada que o ajude a entender o propósito do componente, não sendo disponibilizado espaços, onde possam ser discutidos, não apenas os conteúdos em si, mas também a sua relevância, no que diz respeito à formação do aluno.

Quanto ao assessoramento por parte da Coordenadoria Distrital de Educação, a resposta equilibra-se entre “raramente” (40,5%) e “nunca” (45,9%), ou seja, a maioria dos professores pesquisados percebe a ausência de acompanhamento e assessoramento pedagógico aos professores que promova momentos de estudo e discussão da proposta, bem como, a mediação com a secretária estadual de educação, na disponibilização de material didático.

No que tange à escola, observa-se que existe uma proporcionalidade entre as respostas. 51,3% dos professores percebem que “raramente” a equipe pedagógica da escola oferece assessoramento, quanto ao entendimento e à aplicabilidade do componente em sala de aula, e outros 21,6% responderam que “às vezes” isso acontece. Os dados anteriormente analisados (gráfico 9), de certa forma corroboram com este resultado, pois nele as respostas também apresentam certa estabilidade. Com isso, infere-se que se não existe uma apropriação das proposições pelos gestores e pela equipe pedagógica, ficando difícil promover orientações relativas aos objetivos da proposta e da aplicabilidade dos conteúdos. Essa percepção pode ter relação com a pouca oferta de formação continuada no espaço escolar para os professores.

Por outro lado, existe a possibilidade de as escolas não contarem com um pedagogo que possa realizar esse trabalho com os professores, ou se existe, a falta de interação entre o professor e a equipe pedagógica, podendo explicar essa situação. Diante disso, é importante lembrar que o assessoramento aos docentes no desenvolvimento das atividades pedagógicas está descritos nos incisos X, XII e XIV do artigo 118 do Regimento Geral das Escolas Públicas:

- X. orientar os professores na tarefa de avaliação, metodologia, recursos e atividades das classes de apoio e recuperação de estudos;
- XII. discutir com os professores os métodos e técnicas adotadas na aprendizagem e escolher os mais adequados;
- XIV. efetuar um levantamento das dificuldades encontradas pela equipe, no manejo de situações de classe e preparar medidas corretivas (AMAZONAS, 2010, p.38).

Nas entrevistas, quando perguntamos se a proposta está sendo implementada, de acordo como foi idealizada na época da implantação a ex-gerente acredita que:

pelo visto as coisas continuam da mesma maneira que foi implementada, o componente foi implementado e precisou de uma proposta, precisou desse professor formado na área de metodologia, e aí? Então assim, não se pararia só aqui, mas a gente daria uma continuidade, uma implementação na execução desse componente. Então, formação do professor, instrumentalizar com material pedagógico para que ele possa trabalhar com os alunos sala de aula de uma forma bem mais dinâmica para acontecer o processo de ensino que o aluno (EX-GERENTE DO GENF, 2017).

A preocupação da ex-gerente indica que a falta de acompanhamento e de assessoramento contínuo realizado pela SEDUC-AM e ainda, de um estudo sistemático acerca das proposições do componente de Metodologia do Estudo com os professores e com a equipe pedagógica das escolas torna frágil a tentativa de implementação da proposta. Isso, de certa forma, dificulta a reflexão em relação ao componente, que compromete o trabalho do professor, como aponta a assessora: “cada um trabalhava a sua maneira o componente, a aí a gente via a carga horária que muitas vezes não era suficiente, então tinha uma série de coisas que precisavam antes de revê-la, escutar...” (ASSESSORA PEDAGÓGICA A, 2017).

A assessora pedagógica B, quando se refere ao monitoramento e a avaliação da proposta, ressalta que o tempo para se observar a efetividade da proposta no contexto escolar ainda é pouco, tendo em vista que o início da implementação foi em 2015:

Nós ainda não fizemos um momento de avaliação, né? com esse grupo de professores, um ano é muito pouco para você avaliar a proposta, mas dois anos a gente acredita que... nesse... mesmo sendo poucas escolas de educação integral, nós temos de tempo integral anos iniciais somente catorze escola funcionando na capital, em Manaus, e quatro no interior, então são 18 escola. É um grupo pequeno pras quinhentas e poucas escolas que a secretaria tem, mas a gente acredita que mesmo sendo universo pequeno de professores, gente acredita que o percentual seja o mesmo, que já está dois anos né? (ASSESSORA PEDAGÓGICA B, 2017).

Para Condé (2012, p. 95), o monitoramento é importante “porque se deve acompanhar a implementação para verificar o cumprimento das ordenações e corrigir erros”, da mesma forma a avaliação também é fundamental “porque o investimento público realizado em uma política deve ser verificado quanto ao atendimento de suas metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade”.

Em suma, entrevistados apontaram pontos importantes sobre o processo de implementação da proposta de Metodologia do Estudo, e o resultado deste estudo poderá responder se há necessidade de reformulação no documento. No entanto, é importante reconhecer que não basta a reformulação para que seus objetivos e diretrizes se efetivem de fato, é fundamental que sejam observados outros fatores que interferem, no caso da implementação da proposta de Metodologia do Estudo,

precisam ser observadas entre outras questões, a lotação do professor, formação continuada, carga horária e material didático.

Esta constatação também se confirma nos depoimentos de todos os entrevistados que, de forma unânime, afirmam que desde a aprovação da proposta pedagógica de Metodologia do Estudo, nunca houve uma formação específica para os professores que conduzem o componente. Isso causa preocupação, quando se pensa em educação de qualidade. O parágrafo único do artigo 61, a LDB faz um destaque aos profissionais da educação:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas *competências de trabalho*;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e *capacitação em serviço*;

III – o aproveitamento da formação e *experiências anteriores*, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Os vocábulos em *itálico* enfatizam a precarização da formação, com implicações para o trabalho docente, pois ninguém promove a aprendizagem daquilo que não teve a oportunidade de conhecer. Para tanto, é fundamental como responsabilidade e contribuição da SEDUC-AM para o aperfeiçoamento profissional docente, pensar uma forma de organização da rede de ensino que possibilite a formação continuada para os professores que ministram: o componente Metodologia do Estudo.

Para uma análise panorâmica dos resultados referentes à implementação específica do componente curricular de Metodologia do Estudo, foi organizado uma tabela com as questões referentes à percepção dos professores em relação à implementação da proposta na escola, tendo como opção a seguinte escala: CT – Concordo totalmente; CP – Concordo parcialmente; NC/ND – Não concordo, nem discordo; DP – Discordo parcialmente; DT – Discordo totalmente.

Tabela 8 - Percepções dos professores quanto à implementação da Proposta na escola (síntese das respostas)

QUESTÃO		CT	CP	NC/ND	DP	DT
8	Dentro do currículo das escolas de educação integral, considero importante o componente curricular Metodologia do Estudo.	72,9%	21,6%	5,4%	0,0%	0,0%
9	Os conteúdos da proposta estão em articulados com os demais componentes do currículo.	18,9%	62,1%	8,1%	10,8%	0,0%
10	A carga horária semanal de Metodologia do Estudo é suficiente para desenvolver os conteúdos do componente.	10,8%	13,5%	2,7%	37,8%	35,1%
13	Os conteúdos do componente Metodologia do Estudo contribuem para o trabalho interdisciplinar.	32,4%	32,4%	10,8%	21,6%	0,0%
14	A abordagem dos conteúdos acontece conforme sugerido na Proposta Pedagógica do componente.	18,9%	45,9%	10,8%	18,9%	5,4%
16	O desenvolvimento dos conteúdos do componente contribui para a formação acadêmica do aluno.	35,1%	29,7%	18,9%	10,8%	5,4%
17	O componente Metodologia do Estudo auxilia nas atividades dos demais componentes curriculares.	32,4%	54%	2,7%	5,4%	5,4%
18	A Metodologia do Estudo contribui para desenvolver no aluno as habilidades sócio emocionais.	27%	37,8%	27%	5,4%	2,7%

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2017).

A tabela demonstra que 72,9% dos professores consideram importante (concordam totalmente) que o componente Metodologia do Estudo integre o currículo das escolas de educação integral, somando 21,6% dos que concordam parcialmente, fazendo com que o nível de importância do componente seja significativo, uma vez que atinge a amostra quase em sua totalidade.

A proposta pedagógica das escolas de educação integral (AMAZONAS, 2011b, p. 16), sugere que o componente curricular Metodologia do Estudo deve desenvolver suas atividades na forma de orientação pedagógica, em consonância com os conteúdos dos componentes da Base nacional Comum”. Dessa forma, diante da afirmação da questão 9: “os conteúdos da proposta estão articulados com os demais componentes do currículo”, 62,1% responderam que concordam parcialmente com a afirmativa, e outros 18,9% disseram que concordam totalmente. Com isso, deduz-se que os professores compreendem essa articulação como uma

forma de trabalhar em sala de aula, propondo temas com abordagens em diferentes componentes curriculares.

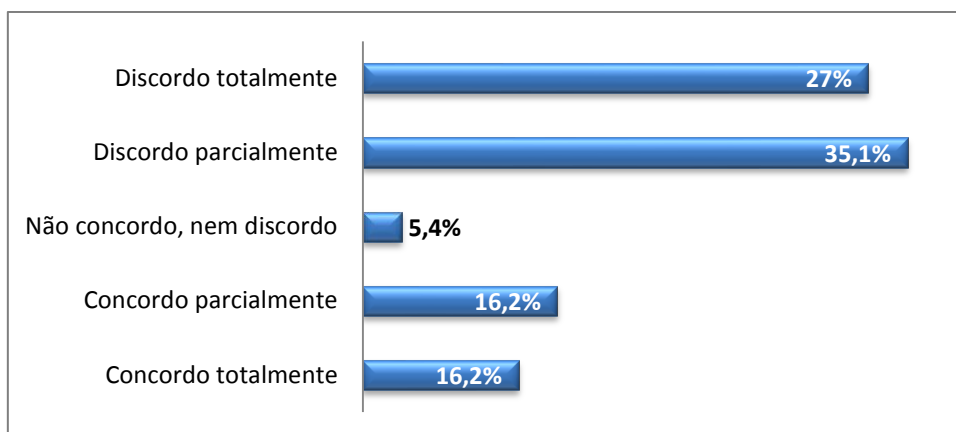
Por outro lado, nas afirmativas das questões 13 e 17 da tabela, percebe-se certa discrepância entre os que acreditam que o componente contribui para o trabalho interdisciplinar (32,4%) e os que acham que auxiliam nas atividades dos outros componentes (54%), ou seja, a maioria dos professores entende que os conceitos, trabalhados no componente, são possíveis de serem aplicados no desenvolvimento das atividades dos outros componentes, entretanto, outros acreditam nessa possibilidade como algo isolado, sem a necessidade de adotar como prática interdisciplinar. Isso fica evidente, quando confrontamos os dados, dos 37 professores pesquisados, 81% deles afirmam que usam as aulas para trabalhar as normas da ABNT e, desse mesmo número de professores, 62% trabalham o reforço escolar durante as aulas, esses resultados indicam alguma inconsistência, na medida em que vislumbram as possibilidades de trabalho interdisciplinar, também dizem fazer o uso de atividades utilitaristas no desenvolvimento do componente. Infere-se com isso, a necessidade de um melhor entendimento por parte do educador, quanto ao trabalho interdisciplinar, como estimular os alunos a procurarem as conexões com os outros componentes, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento, produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (BRASIL, 1997, p.31).

Vale ressaltar que a proposta pedagógica do componente apresenta uma série de conceitos, todavia é muito sistemática nas sugestões de atividades, e não deixa claro como o professor deve proceder quanto à realização dessas atividades de forma a integrá-las aos outros conteúdos. Uma das estratégias que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico interdisciplinar são os projetos didáticos. Através deles é proposto que o professor introduza um estudo de temas que não pertencem a um componente específico, envolvendo dois ou mais componentes curriculares.

A carga horária chama atenção para o componente, presente na questão 10, pois a maioria dos professores pesquisados discorda da afirmativa que diz ser suficiente a carga horária semanal para trabalhar os conteúdos do componente.

Gráfico 12– Percentual de carga horária do componente



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2017).

Quando se somam os resultados dos professores que responderam “discordo parcialmente” e dos que responderam “discordo totalmente”, resulta em um percentual de 72,9% de discordância. Então, diante dos dados analisados anteriormente, verificamos que o professor percebe a importância do componente, a sua contribuição em relação à aprendizagem dos conteúdos nos demais componentes e ao aporte em relação ao trabalho interdisciplinar. Com isso, deduz-se é necessário rever a questão da carga horária do componente na estrutura curricular para que haja um desenvolvimento mais profícuo dos conteúdos.

Outra categoria de análise, diz respeito à prática pedagógica do professor, no desenvolvimento do componente, em sala de aula. Para essa análise foram propostas questões usando a escala de frequência.

Tabela 9 - Implementação da Proposta no contexto da sala de aula (síntese das respostas)

QUESTÃO	SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Considero as orientações da proposta pedagógica do componente Metodologia do Estudo no planejamento das minhas aulas	27%	54%	13,5%	2,7%
No desenvolvimento das minhas aulas faço uso de outros materiais didático	56,7%	35,1%	8,1%	0,0%
Uso as aulas de Metodologia do Estudo para trabalhar o reforço de outros componentes curriculares	62,1%	21,6%	10,8%	5,4%
Uso as aulas de Metodologia do Estudo para trabalhar as normas da ABNT com os alunos	81%	16,2%	0,0%	2,7%
Uso as aulas de Metodologia do Estudo para trabalhar projetos interdisciplinares	21,6%	64,8%	5,4%	2,7%
Solicito aos alunos que realizem em casa as tarefas do componente Metodologia do Estudo	45,9%	27%	18,9%	8,1%

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2017).

Diante dos dados, constatamos que 54% dos professores “às vezes” fazem uso da proposta do componente na ocasião do planejamento das aulas e 27% usam “sempre”. Isso é inquietante, haja vista que o planejamento é ação indispensável para que os objetivos e conteúdos sejam desenvolvidos, de modo a proporcionar aos alunos conhecimentos por meio da aplicação de uma metodologia compatível com a temática estudada. Esta situação pode ser explicada ao verificarmos que mais de 50% (35,1% DP e 27% DP) dos professores que afirmaram desconhecer a proposta pedagógica do componente.

Quanto ao uso de material didático, mais da metade (56,7%) dos professores afirmaram que usam outros materiais didáticos para auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos. Isso se configura como um dado positivo, pois, diferentes dos outros componentes do currículo, que tem todo um acervo de material que respalda e orienta o trabalho do professor, o componente Metodologia do Estudo foi constituído

sem nenhuma oferta de material de pedagógico que possa servir como apoio ao professor, durante suas aulas. Nesse caso, o uso de outros recursos didáticos é bem-vindo, pois facilitam as interações da teoria e da prática, e os alunos têm a oportunidade de vivenciarem situações reais, associadas ao cotidiano.

Outro dado que corrobora com o contexto anterior, diz respeito ao questionamento sobre as tarefas do componente. Quase a metade dos professores pesquisados (45,9%) respondeu que sempre solicitam aos alunos levarem as tarefas para serem resolvidas em casa, e 27% disseram que fazem esse movimento: “às vezes”. São, portanto, mais de setenta por cento do total de entrevistados que assinalam usar essa prática. Estes dados estão de acordo com o que preconiza à proposta pedagógica de 2011, quando determina que “os estudantes permanecerão mais tempo na escola, o dever de casa será feito nas dependências da escola”. A ampliação de jornada nas instituições de educação integral pressupõe que o aluno terá tempo para aprofundar a aprendizagem e a desenvolver as suas atividades com acompanhamento do professor.

Em síntese, as análises dos dados obtidos nessa pesquisa apontam fatores, que intervêm na implementação da proposta pedagógica de Metodologia do Estudo, e nos mostram o panorama dessas dificuldades. Durante as entrevistas, os atores do macro sistema concordaram que a capacitação dos professores é um fator importante que auxilia no desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Entretanto, nem a gestão macro, nem a escola propiciam percursos formativos que auxiliem esses profissionais. Acreditamos que esse também é um aspecto fundamental para que, de fato, aconteça a implementação da proposta pedagógica de Metodologia do Estudo.

A situação acima descrita suscita outro fator que intervém na efetivação da proposta. Embora os professores considerem a importância do componente e a pertinência em se trabalhar a articulação dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares, na prática, essa reflexão se mostra contraditório. Os dados demonstram que a condução das atividades é dotada de uma postura tecnicista, pois ao mesmo tempo em que avistam as possibilidades de trabalho interdisciplinar, ponderam fazer o uso de atividades utilitaristas, no desenvolvimento do componente. Isso demonstra a importância de pensarmos em mecanismos para superação dessa postura e efetivar um currículo voltado para as práticas interdisciplinares adequadas que respondam aos propósitos da proposta pedagógica e de uma formação integral.

Essa situação também poderia ser trabalhada por meio de ações, materiais e estratégias, que sejam capazes de subsidiar o trabalho do docente desse componente.

Diante dos resultados encontrados e analisados, apresentamos ao macro sistema da rede de ensino, propostas descritas em um Plano de Ação Educacional (PAE), que pretende melhorar as etapas de implantação e implementação da Pedagógica de Metodologia do Estudo nas escolas, detalhadas no próximo capítulo.

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ALTERNATIVAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE METODOLOGIA DO ESTUDO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA CAPITAL

No decurso dessa pesquisa, buscou-se identificar os maiores entraves presentes na implementação do componente curricular Metodologia do Estudo nas escolas de educação integral. Para tanto, o objetivo geral está em compreender os possíveis fatores que dificultam a implementação da proposta pedagógica de Metodologia do Estudo dos anos finais do ensino fundamental das escolas de educação integral da capital.

No intuito de chegar a tal objetivo, esse estudo propôs três objetivos específicos: (i) descrever o contexto de implantação do componente curricular Metodologia do Estudo e sua inserção na estrutura curricular, (ii) analisar os possíveis fatores que dificultam a sua implementação na escola, (iii) propor ações que se configuram em um instrumental de apoio para reflexão e posterior encaminhamento da SEDUC-AM com relação ao componente curricular.

A motivação para essa pesquisa foi devido ao meu envolvimento profissional como assessora técnica do ensino fundamental na Gerência de Ensino Fundamental, setor ligado ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais, observando de que maneira esse componente está sendo compreendido e trabalhado pelos envolvidos, desde o processo de implementação até a sua efetivação no cotidiano escolar. É verdade que quando se trata de implantar uma política educacional, encontrar-se-á muitas opiniões contraditórias, o que não se pode esperar um bom resultado apenas com a vontade da equipe escolar, o sucesso da implementação depende de um conjunto de ações (governo, instituição, atores escolares, entre outros) que permitam que o desenho da política se concretize de fato no âmbito escolar.

Essa pesquisa apresentou, no capítulo 1, o panorama da educação integral no Brasil com início nos anos de 1930, demonstrando o seu aspecto legal e contextualizando algumas importantes experiências de escolarização pública nessa modalidade. E ainda, descreve a implementação da política de educação integral instituída no estado do Amazonas, enfatizando os fatores peculiares, que destacam o problema da pesquisa, tendo um olhar sobre a esfera macro, com uma descrição

da implantação da Proposta do Componente Curricular de Metodologia do Estudo e a sua implementação no contexto escolar.

Ao longo do capítulo 2, a pesquisa fez uma abordagem teórica que contribuiu para as reflexões acerca da temática estudada, e subsidia a análise dos dados levantados, bem como as ações propostas. Inicialmente, as abordagens foram voltadas para as reflexões acerca da organização do currículo na perspectiva da educação integral, que tenciona contemplar o desenvolvimento das potencialidades do aluno considerando todas as suas dimensões, na sequência, o estudo propõe refletir sobre a relevância do componente curricular de Metodologia do Estudo no currículo da educação integral como proposta de construção de conhecimento a partir do ensino que estimule o pensamento científico e criativo, através dos saberes adquiridos nos demais componentes curriculares.

Com base na pesquisa de campo, propomos ainda no capítulo 2, uma reflexão analítica, organizada por meio de dois instrumentos: questionário e entrevistas individuais, cujos dados foram estruturados em eixos de análise. Vale ressaltar que no decorrer do trabalho, alguns atores educacionais forneceram, através de suas respostas, os dados necessários para os resultados dessa investigação.

Com o objetivo de possibilitar um melhor entendimento dos dados obtidos, através das análises deles, foi elaborado um quadro que mostra, de maneira resumida, os itens mais relevantes, relacionados aos eixos propostos.

Quadro 8 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

(continua)

Nº	Eixo de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1	Implementação da proposta estadual de educação integral e do componente curricular Metodologia do Estudo.	Dificuldade de entendimento da concepção de educação integral; Ausência dos professores na elaboração da proposta pedagógica de Metodologia do Estudo.	1. Promover formação continuada dos professores e da equipe pedagógica acerca da (o): - concepção de educação integral; - concepção de currículo numa perspectiva de educação integral; - conceito de interdisciplinaridade.
2	Metodologia do Estudo e seleção dos estudantes para a	Uso do tempo do componente para realização de aulas	2. Criar um guia de implementação da proposta pedagógica do componente

(conclusão)

	política de educação (em tempo) integral.	de reforço e ABNT;	Metodologia do Estudo;
3	Metodologia do Estudo e currículo de educação de educação integral	Divergências quanto ao entendimento da concepção de currículo numa perspectiva de educação integral;	3. Seleção de material que subsidie a prática pedagógica do professor; 4. Criar espaço para divulgação de boas práticas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2017).

Com a recente implantação da proposta de Metodologia do Estudo e a inserção desse componente na estrutura curricular das escolas de educação integral, surgem dificuldades no entendimento pelas equipes gestoras e professores, ocasionadas por diferentes interpretações relacionadas às diretrizes e orientações. A partir desse contexto, esse estudo considerou ser de fundamental relevância para maior eficiência dos objetivos da política, conhecer as dificuldades percebidas por todos os sujeitos da pesquisa, em especial pelos professores.

Portanto, partindo dos achados da pesquisa propomos um Plano de Ação Educacional (PAE), que seja exequível em nível de gestão e que contribua para minimizar os desafios da implementação da proposta pedagógica de Metodologia do Estudo no âmbito das escolas de educação integral.

3.1 Plano de Ação Educacional (PAE)

A partir desses resultados é que foram pensadas as ações do PAE. Para isso, a apresentação de propostas de controle e melhoria da qualidade deles, serão feitos, através do método 5W2H. Segundo Behr, Moro e Estabel (2008) o modelo 5W2H é uma ferramenta que consiste em uma forma de materializar o pensamento (ideias) de forma estruturada e bem organizada antes da implantação de alguma solução. As letras W e H se referem às palavras e expressão de origem inglesa. São elas: What (O quê), When (Quando), Why (Por quê), Where (Onde) e Who (Como), How (Quem) e HowMuch (Quanto). A ferramenta 5W2H tem como objetivo central responder a sete questões e organizá-las.

Assim, a organização dar-se-á de modo que cada ação corresponda a um questionamento relacionado a um problema identificado, que serão desenvolvidas pela equipe pedagógica, e foram elaboradas, conforme o quadro abaixo.

Quadro 9 - Ações a serem executadas pela equipe gestora

Nº	Eixo	What O que?	Why Por que?	Where Onde?	When Quando será feito	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
1	Implementação da proposta estadual de educação integral e do componente curricular Metodologia do Estudo.	1. Promover formação continuada dos atores as SEDUC, envolvidos no processo de implementação da educação integral, acerca da (o): concepção de educação integral; currículo; interdisciplinaridade.	Pela necessidade da equipe de conhecer a política de educação integral proposta, conceito de currículo voltado para a educação integral, bem como o aprimoramento do conceito de Interdisciplinaridade, a fim de repensar, analisar e avaliar a política de educação integral, propondo estratégias para a reelaboração dessas propostas.	Sala de estudo do CEPAN	Uma vez por semana durante três meses	Formadores do CEPAN, Diretores de Departamento, Gerentes e Assessores Pedagógicos.	Momentos de Estudo e reflexão	Estimativa de R\$ 1.500 para impressão de material.
		2. Promover formação continuada dos professores e da equipe pedagógica acerca da (o): - concepção de educação integral; - currículo numa perspectiva de educação integral; - interdisciplinaridade.	Pela necessidade da equipe de conhecer a política de educação integral proposta para o estado e compreender o conceito de currículo voltado para a educação integral, bem como o aprimoramento dos conhecimentos do conceito de Interdisciplinaridade.	Na escola	Um encontro a cada mês, durante todo o ano letivo.	CEPAN/CDE/ Professores e Equipe e pedagógica das escolas	Os encontros acontecerão nos horários de HTP dos professores.	Estimativa mensal de R\$3.500,00 para diárias, transporte para o deslocamento dos formadores, material e impresso.
2	Metodologia do Estudo e seleção dos estudantes para a política	3. Criação de um guia de implementação da proposta pedagógica do componente Metodologia do Estudo.	Para orientações a equipe pedagógica no processo de implementação da proposta pedagógica.	SEDUC	Seis meses.	Equipe de assessores pedagógicos do DEPPE, CEPAN e das	Reuniões entre as equipes para a construção do material	R\$ 4.000,00

3	de educação (em tempo) integral.					CDE		
	Metodologia do Estudo e currículo de educação integral.	4. Seleção de material que subsidie a prática pedagógica do professor	Potencializar e dinamizar a aula, facilitando a aprendizagem dos alunos ocupados, motiva-os, despertando o interesse pela aula.	SEDUC	Seis meses.	Equipe de assessores pedagógicos do DEPPE e das CDE	Seleção do material será feita pela equipe.	R\$ 30.000 Estimativa de gastos.
		5. Criar espaço para divulgação de boas práticas.	Registrar e dar visibilidade de boas práticas para toda a rede, a fim de estimular a promoção da melhoria na qualidade da educação integral, através da formação.	Auditório do CEPAN e internet	Uma vez por ano.	SEDUC	Realização de Workshop e disponibilização de relato de experiência na SEDUC.	R\$ R\$50.000,00 Estimativa de gastos.

3.2 Detalhamento da Proposição

Partindo dos dados resultantes da pesquisa de campo, mediante os questionários e as entrevistas com os atores escolhidos, foram sistematizadas as possíveis ações a serem realizadas. Esta seção aborda o detalhamento das referidas ações.

3.2.1 Estratégias de estudo para os atores do macro sistema sobre a concepção de educação integral, currículo e interdisciplinaridade

Para se alcançar um salto de qualidade na educação, é preciso buscar não só o desenvolvimento e o enriquecimento de competências, mas principalmente uma mudança significativa na formação e identidade profissional. Por essa razão, devem-se promover espaços, nos quais o profissional possa dar continuidade a sua formação. Entretanto, é importante refletir sobre o caráter formativo dessas atividades, como sublinhou Candau:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc.), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU, 1997, p. 64).

A autora, em questão, assinala que a formação continuada propicia a criação de espaços, nos quais se possa aprofundar a discussão sobre as práticas pedagógicas dos educadores. Acreditamos que a concepção moderna da tarefa do profissional da educação, também inclui o exercício da autonomia e capacidade de decisão. A escola precisa propor momentos de estudo, debates e reflexões para que o docente não só aprimore seus conhecimentos, mas também possa participar com mais propriedade das tomadas de decisões.

A partir dos dados coletados percebeu-se uma série de contradições nos discursos dos sujeitos com relação à política de educação integral implementada no estado, especificamente, das proposições que embasam o componente Metodologia do Estudo, havendo necessidade de momentos de estudo e discussões entre os

atores do macro sistema para um entendimento ou mesmo uma definição da real proposição de inserção desse componente no currículo.

Para tal, propomos um circuito de estudos dirigidos entre os diretores dos departamentos (Departamento de Programas e Políticas Educacionais – DEPPE, Departamento de Gestão Escolar – DEGESC e do Centro de Formação Padre Anchieta – CEPAN), gerentes dos respectivos departamentos e assessores pedagógicos do DEPPE e DEGESC, e formadores do CEPAN; a fim de aprimorarem seus conhecimentos a cerca das concepções de educação integral, de currículo e de interdisciplinaridade. De modo a repensar, analisar e avaliar as propostas de educação integral e do componente Metodologia do Estudo vigente no estado do Amazonas, definindo estratégias para a reelaboração desses documentos.

Esses estudos devem ocorrer no período de três meses, sendo que no primeiro mês haverá um encontro semanal para a realização das leituras. No segundo mês, a equipe deve reler as propostas de Educação Integral e do componente Metodologia do estudo em quatro encontros e, por fim, no terceiro mês, em quatro encontros, deve-se avaliar as referidas propostas, definindo as estratégias para a reelaboração desses documentos.

As leituras propostas para nortear as discussões são: Escolas de Educação Integral: uma ideia forte, uma experiência frágil, de Cavaliere (2002a); Tempo de escola e qualidade na educação pública, de Cavaliere (2007); Caminhos da educação integral no Brasil, do Ministério da Educação (BRASIL, 2011), Interdisciplinaridade – transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas, de Fazenda (2013); e O currículo: uma reflexão sobre a prática, de Sacristán (2000).

3.2.2 Estratégias de estudo sobre a concepção de educação integral, currículo e interdisciplinaridade

Durante as análises dos dados, perceberam-se, significativas divergências a respeito do conceito de educação integral e da organização de um currículo voltado para a prática interdisciplinar. Diante disso, a segunda ação proposta consiste no estudo da concepção de educação integral por parte dos professores e da equipe pedagógica das escolas, no intuito de ampliar o conhecimento acerca do documento norteador do projeto e da forma como esse modelo de educação é proposto, e partir de leituras possam discutir essa temática com propriedade, bem como aprimorar o

conhecimento acerca do conceito de interdisciplinaridade com a finalidade de levar os atores a melhoria de sua prática pedagógica, possibilitando a construção do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar.

Para essa ação, foi proposta a realização de formação continuada com toda a equipe pedagógica da escola e os professores que ministram o componente Metodologia do Estudo, no qual acontecerá, durante todo o ano letivo, no próprio ambiente das escolas de educação integral, no horário de HTP dos professores. O intuito dessa ação é fazer com que a escola esteja continuamente pensando e repensando sua prática de educação integral, assim, o objetivo de propor uma formação continuada/permanente e mais particularizada está em possibilitar maior aproveitamento desses momentos, tendo em vista que um número reduzido de professores permite maior interação e proximidade nos debates, essa alternativa, de formação *in loco*, constitui-se como uma excelente oportunidade para que os profissionais que atuam dentro da mesma unidade possam trocar experiências e, por meio dos estudos realizados, estipulem metas, objetivos e ações para a melhoria da qualidade da educação oferecida. As atividades de estudo serão coordenadas pela equipe de formadores do CEPAN, que é o órgão da secretária de educação, responsável pelos cursos de capacitação e de formação continuada, que previamente organizará material (slide, vídeos, etc.) para subsidiar o estudo, e selecionará as sugestões de leituras para esses momentos.

A formação continuada é uma ação que perpassará todas as outras ações propostas no PAE, e deverá ser desenvolvida, seguindo algumas fases: na primeira fase, será destinada aos momentos de estudo propostos para acontecer nos horários de HTP dos professores de Metodologia do Estudo, mas tendo em vista que esse horário é utilizado para atividades (correção de atividades, pesquisa, etc.), propomos apenas dois encontros a cada mês.

O primeiro encontro deverá acontecer no início do ano letivo com o intuito de elaborar um cronograma de encontros para a apresentação do plano de formação a ser desenvolvido, durante os demais encontros. Tal plano deverá ser estruturado de modo a fazer com que os temas tratados obedeçam a uma sequência lógica e as estratégias formativas levem ao aprofundamento do conhecimento sobre a educação integral e os conceitos de currículo e interdisciplinaridade. Os encontros terão duração de uma hora cada, para a apropriação das leituras e discussão das principais reflexões, acerca da temática.

As leituras propostas para nortear as discussões são: Escolas de Educação Integral: uma ideia forte, uma experiência frágil, de Cavaliere (2002a); Tempo de escola e qualidade na educação pública, de Cavaliere (2007); Caminhos da educação integral no Brasil, do Ministério da Educação (BRASIL, 2011), Interdisciplinaridade – transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas, de Fazenda (2013); e O currículo: uma reflexão sobre a prática, de Sacristán (2000).

Na segunda fase dessa ação, a escola organizará grupos de estudos. No cronograma elaborado coletivamente, ela indicará as datas em que ocorrerão os dois encontros por mês. No primeiro encontro de cada mês, quem conduzirá as discussões será a própria equipe da instituição escolar que, ancorado nos postulados dos teóricos, promoverá estudos, acerca dos contextos, que envolvem a política da educação integral, da apropriação dos conceitos sobre o currículo, voltado para a organização do tempo e dos espaços, e da interdisciplinaridade, enquanto prática pedagógica, levantando situações relacionadas ao cotidiano e a realidade da escola. No outro encontro do mês, a equipe do CEPAN trará indicações de outras leituras que auxiliem no processo de discussão e reflexão, motivando pesquisas, planejamentos e fará a sistematização das discussões feitas pelos professores. Nesse encontro será feita a avaliação e os encaminhamentos pertinentes para as próximas reuniões do mês seguinte.

Assim, ofertar a Educação integral exige o envolvimento de todo o corpo escolar, mas também da comunidade e do governo em suas diversas frentes, visando a organização e a preparação para enfrentar os desafios apresentados, pois segundo o MEC, “a educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente o projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação”. (BRASIL, 2009, s/p).

A terceira fase da formação continuada seria conhecer outras formas de pensar a educação integral, e como esse modelo educacional se processa nos outros estados da federação. O estudo terá o mesmo movimento que na fase anterior, ou seja, a equipe de formadores do CEPAN deverá organizar material (vídeo ou impresso), que mostre experiências de educação integral nos outros estados, no intuito de entender como acontece o processo de implantação e implementação da política de educação integral em nível de Brasil, e de que maneira esse modelo educativo impacta no desenho das instituições e na forma de pensar a organização do currículo, definido como núcleo universal e comum a todos, e o que

é peculiar ao contexto local. Essas discussões serão propostas pela equipe do CEPAN, que no primeiro encontro do mês, fará a apresentação da temática e levantará alguns questionamentos a ser discutido pelos grupos de estudo, que serão organizados, no segundo encontro do mês, pela equipe pedagógica da escola, encarregada de conduzir e mediar as discussões, estimular a pesquisas e empreender as reflexões. Posteriormente, a equipe do CEPAN deverá propor momentos de monitoramento e registros dos encontros, bem como a avaliação da formação.

3.2.3 Elaboração de um guia de implementação da Proposta Pedagógica do Componente Metodologia do Estudo

Entendemos que ao se desenhar uma política se faz necessário atribuir voz a todos os atores envolvidos no processo. E, após a implantação, promover discussões com objetivos de conhecer as proposições e os conceitos apresentados. Com isso, fomentar reflexões no intuito de verificar como está sendo executada, para mais tarde, se preciso, propor uma reformulação com vista à melhoria da implementação.

Durante todo o processo de descrição e análise dos dados, ficou evidente não apenas a falta de participação dos professores na elaboração do documento orientador, como também o conhecimento restrito das proposições presentes na proposta pedagógica do componente Metodologia do Estudo, por parte da equipe pedagógica. O professor é o sujeito, que irá conduzir os conteúdos a serem ensinados, acreditamos na importância de sua participação na elaboração do documento, principalmente no sentido de propor estratégias de ensino e aprendizagem. Cabe destacar que tais aprendizagens não podem e não devem ficar isoladas no tempo e no espaço da escola, mas integrar-se aos outros componentes, constituindo um currículo unificado e organizado.

Tendo em vista, que na ação anterior, já foram contemplados momentos de estudo, discussões e ampla reflexão teórica, essa ação propõe a criação de um Guia de Implementação da proposta pedagógica do componente Metodologia do Estudo, que servirá como uma referência e auxiliará a equipe pedagógica, em especial o professor, na compreensão das proposições, dos documentos que respaldam a sua

elaboração, e do aporte teórico que a fundamenta. O Guia visa melhorar e organizar o trabalho pedagógico, por meio de orientações e conceitos pertinentes.

Essa ação se desenvolverá da seguinte forma: primeiro será constituído um grupo de trabalho, formando assessores pedagógicos da SEDUC-AM, CEPAN e das CDE, que ficará a cargo da elaboração do Guia de Implementação da Proposta Pedagógica de Metodologia do Estudo, apresentando a previsão para ser desenvolvida durante seis meses, com reuniões, que acontecerão na sala de estudo do CEPAN. No primeiro encontro, a equipe organizará um cronograma, onde estarão sistematizadas as datas das próximas reuniões, também definirá como serão o desenho do Guia, quais as principais informações que farão parte dele. Os próximos encontros serão para a leitura, as discussões e a escrita do documento.

Depois de finalizado o documento, será encaminhado para apreciação superior, e posteriormente para a assessoria de comunicação da Secretaria, que fará a disponibilização do material por meio de um link no sítio oficial da Secretaria para o acesso de toda a comunidade escolar e no Diário Digital do professor.

Durante a formação continuada, proposta como segunda ação deste PAE, a equipe deverá propor momentos de estudo do Guia de implementação da proposta Pedagógica de Metodologia do Estudo, no intuito de compreender o processo de elaboração da proposta e os seus objetivos, acesso às orientações de como desenvolver os conteúdos propostos no componente e, quanto a equipe gestora, o Guia poderá ajudar a responder dúvidas, que possuem questões como: por onde começar, como organizar o processo de implementação e a quem envolver.

3.2.4 Seleção de material didático pedagógico

No intuito de tornar o processo de ensino aprendizagem mais interessante e eficaz, muitos profissionais se valem do uso de um material didático pedagógico durante as suas aulas. Essa prática tem acompanhado a educação brasileira, ao longo de sua história. O uso de materiais diversificados nas salas de aula, alicerçado por um discurso de reforma educacional, passou a ser sinônimo de renovação pedagógica, criando uma expectativa quanto à prática docente, já que os professores ganharam o papel de efetivadores da utilização desses materiais, de maneira a conseguir bons resultados na aprendizagem de seus alunos.

Segundo Souza (2007), o uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro os alunos aprofundem, apliquem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos, a partir desses. Para que isso ocorra, é necessário que o professor dê significância ao conteúdo que está sendo ministrado, mostrando para o aluno as aplicações práticas do conteúdo em seu cotidiano, a fim de que, em uma perspectiva científica, ele possa interferir em seu ambiente de forma positiva e consciente, caracterizando assim, uma aprendizagem com significado. Assim, essa ação tem como objetivo a seleção de material didático pedagógico, que subsidiem a prática do professor, voltado para o processo de ensino aprendizagem em uma perspectiva interdisciplinar.

Nesse sentido, para essa ação, destinamos seis meses para ser desenvolvida entre os assessores pedagógicos do DEPPE e das CDE, a equipe pedagógica e os professores, que ministram o componente estão encarregados de pensarem em materiais que possam ser utilizados para potencializarem as suas aulas, quebrando o excesso de verbalismo, e concretizando o assunto abordado.

Para essa ação, a Secretária Estadual de Educação faria a contratação de uma empresa especializada para prestação de serviço de formulação desse material didático com base em critérios de clareza, didática, editoração. O conteúdo do material será fornecido pela equipe técnica da SEDUC-AM em arquivos eletrônicos e, após o recebimento do conteúdo, a empresa terá o prazo de 30 dias para submeter cópia impressa à apreciação da equipe técnica. Caso haja correções, quantas forem necessárias, as mesmas deverão ser feitas em até 15 dias. Após as correções do material, a equipe da SEDUC-AM fará a devolução do material, gravado em CD contendo: o arquivo eletrônico “aberto” no software em que foi criado, devidamente identificado, apresentando fontes e todos os arquivos anexados, necessários para impressão remota ou futura revisão da edição.

Com o processo finalizado, a SEDUC-AM ficará encarregada de disponibilizar o material elaborado a todas as escolas de educação integral, para ser uma ferramenta que subsidie o professor de Metodologia do Estudo na sala de aula. É importante destacar que o componente Metodologia de Estudo, diferente dos outros componentes curriculares, não possui um aporte didático abrangente e historicamente consolidado que possa servir de diretriz para o professor de Metodologia do Estudo. Portanto, essa ação se justifica, quando verificamos que

este componente foi inserido na estrutura curricular das escolas de educação integral, sem antes se pensar em um aporte pedagógico adequado.

3.2.5 Divulgação das ações pedagógicas desenvolvidas

O registro no campo educacional é material imprescindível para a compreensão dos caminhos percorridos e análise das trajetórias pelas quais os atores passaram e atuaram, possibilitando a retomada do processo, a avaliação dos avanços, assim como o delineamento de etapas posteriores. Vasconcelos (2007) argumenta que a documentação pedagógica faz parte do trabalho de qualquer educador consciente, pois, através dele, o trabalho pode ser reformulado, analisado.

Ao se refletir sobre os registros e sua divulgação, deve-se salientar que esse processo se torna um meio de democratização das informações, do conhecimento e dos percursos da prática educativa. Assim, acreditamos que essa ação é uma excelente oportunidade para (re)conhecer a excelência e a inovação pedagógica dos professores, que por meio de Workshop terão a oportunidade de apresentar distintas e relevantes experiências pedagógicas, essencial para reforçar a qualidade das práticas pedagógicas em sala de aula, bem como discutir e aprofundar a importância da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

O Workshop será promovido pela SEDUC-AM, a ser realizado uma vez por ano, no intuito fazer desse tipo de divulgação uma prática contínua. O evento contará com a participação dos professores, que ministram o componente Metodologia do Estudo, que terão acesso a palestras e minicursos.

O objetivo do workshop é oportunizar o compartilhamento de relatos e experiências que possam propiciar a melhoria do ensino, a autoavaliação das práticas pedagógicas e possibilitar a integração com outros profissionais e instituições.

Essa ação terá o seguinte desenvolvimento: primeiramente, será montada uma comissão de organização formada por assessores pedagógicos do DEPPE e do CEPAM, este se responsabilizará pela certificação de participação e o contato com os palestrantes, o DEPPE que ficará encarregado de elaborar o projeto básico do evento, onde será previsto todo o material a ser utilizado no evento.

O workshop acontecerá no segundo semestre, com o período de duração um dia, com intervalo para o almoço. Terá início às 8 horas com o credenciamento,

momento este em que o participante receberá o kit de material com informações referente à programação do evento. Durante o período da manhã, após o credenciamento, acontecerá a abertura do evento com as palavras do Secretário de Estadual de Educação e a palestra principal, proferida por um palestrante convidado (nome a ser definido), tendo a duração de uma hora. Depois, os professores inscritos previamente apresentarão as suas práticas pedagógicas, dando sequência ao evento. Essa dinâmica continua, após o retorno do almoço, e o evento se encerrará às 16 horas com a certificação dos professores palestrantes. Nesse momento, será realizado os agradecimentos e a apresentação da importância do evento como espaço de discussão e de reflexão sobre a prática pedagógica do professor, que leciona a disciplina de Metodologia do Estudo.

Cabe ressaltar que as ações aqui prescritas foram pensadas, a partir dos resultados da pesquisa, e foram propostos no intuito de aprimorar todo o processo de Implementação da Proposta Pedagógica do Componente Metodologia do Estudo. O que não implica que nelas não possa haver mudanças ou adaptações futuras, de acordo com as necessidades apresentadas, no decorrer do seu desenvolvimento, através das interpretações e das demandas futuras. Uma proposta que pretende ser participativa e democrática, envolvendo os atores e as diversas instâncias no processo, tornando-se, também, flexível a mudanças ou sugestões, conforme as especificidades de cada contexto que emergem no decorrer da ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como ponto de partida conhecer e analisar o processo de implementação da Proposta Pedagógica do Componente Metodologia do Estudo dos anos Finais de Ensino Fundamental, vigente nas Escolas de Educação Integral de Manaus. A partir das informações obtidas, no decorrer dessa pesquisa, foi possível compreender as principais dificuldades para a implementação da proposta, que vão desde o entendimento, por parte de todos os agentes educacionais, da política de educação integral, instituída no estado do Amazonas, passando por uma reflexão acerca da reorganização do currículo que conduziu a inserção do componente Metodologia do Estudo na estrutura curricular das Escolas de Educação Integral.

O referencial teórico consultado se configurou em uma estimável fonte para a compreensão a respeito do que vem a ser uma educação integral e de como os esforços, desde Anísio Teixeira, que até hoje inspira estudos sobre educação integral, com programas de abrangência nacional, tem demonstrado que a ampliação dos tempos e dos espaços educacionais pode contribuir na busca de uma educação plena e de qualidade.

A ida à campo com entrevistas, junto ao ex-diretor de departamento, a ex-gerente, as assessoras pedagógicas e professores nos deu acesso a uma série de dados que permitiu identificar alguns desafios em se implementar a Proposta Pedagógica do Componente Metodologia do Estudo. As informações obtidas possibilitaram a constatação de que a concretização da implementação da Proposta se encontra intimamente ligada a diversos fatores que podem levar a alguma dificuldade, percebemos que além da falta de entendimento sobre a concepção de educação integral, os atores educacionais desconhecem ou não participaram da elaboração da Proposta Pedagógica do componente, principalmente os docentes que lidam diretamente com a proposta, o que ocasiona um visível distanciamento entre as proposições do documento e o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula.

Assim, recorrendo às palavras de Condé (2012), em todas as etapas da formulação da política a participação ativa de cada sujeito deve ser considerada, a fim de que seus interesses, preferências e suas vozes sejam evidenciadas. Assim, ao se apresentar como uma política pronta, no formato *top-down*, a equipe escolar

não se sente participante desse processo de implementação, é pertinente que haja uma aproximação entre os propositores e os implementadores da política.

Outro desafio está relacionado às divergências quanto ao entendimento da concepção de currículo, percebe-se a dificuldade em associar o conceito de currículo voltado para a educação integral, fazendo com que esse entendimento seja motivado, a partir da definição de ações, no intuito de tornar a educação em tempo integral, um instrumento para formar cidadãos que atuem na sociedade. Nas palavras de Cavaliere (2002a), um dos fundamentos de educação integral, se traduz na predisposição de perceber o sujeito como um ser multidimensional, trabalhando, por meio de estratégias curriculares, elementos que contemplem todas as dimensões. Dessa forma, entendemos que o contexto do currículo para a educação integral tem relação direta com a concepção de educação integral em si.

A dificuldade acima constatada tem relação com a aplicabilidade da Proposta Pedagógica de Metodologia do Estudo, pois se percebe que, embora os dados demonstrem a importância do componente quanto ao trabalho interdisciplinar, também fica evidente que os tempos de aula são utilizados para realização de aulas de reforço e do trabalho com a ABNT, o que gera uma incoerência no que se refere às proposições da proposta, sendo necessário fomentar mecanismos que auxiliem no entendimento da proposta e na sua consolidação.

No decurso da pesquisa, foram identificados outros fatores que precisam ser considerados para que a implementação da proposta de Metodologia do Estudo se consolide, como a rotatividade de docentes que assumem o componente, que surge em decorrência da maneira como foi pensado e inserido esse componente no currículo da educação em tempo integral; e a carga horária determinada para o componente, para a qual se faz necessária considerar a possibilidade de revisá-la, com o objetivo de oportunizar ao professor um tempo adequado para o trabalho interdisciplinar, com vista a atender as orientações da Proposta Pedagógica para as Escolas de Educação Integral do Amazonas, a qual sugere à equipe pedagógica “ajustar a carga horária de maneira a contemplar as oficinas e projetos que deverão ser desenvolvidos em cada componente curricular da Base Comum Nacional” (AMAZONAS, 2011, p.16). Estes elementos podem servir de subsídios para pesquisas futuras, que contribuam para que o funcionamento do componente possa ser de fato consolidado de forma favorável.

Alicerçado nos dados coletados e nas temáticas discutidas, à luz dos referenciais teóricos apresentados, esse trabalho propõe ações que aparecem, a partir do que foi observado de mais relevante nas análises dos dados, como promover um estudo e consequente multiplicação a respeito dos conceitos de educação integral, passando por uma análise da Proposta Pedagógica de Metodologia do Estudo, culminando assim, na viabilização da elaboração um Plano de Ação Educacional (PAE), cuja finalidade se direciona em buscar caminhos que possam contribuir com o processo de implementação da Proposta no âmbito escolar.

Os caminhos apontados pelas análises passam pela promoção de formação continuada dos professores e da equipe pedagógica, acerca da concepção de educação integral e de currículo em uma perspectiva de educação integral, bem como estudos sobre o trabalho pedagógico, voltado para a interdisciplinaridade, além da criação de mecanismos, que auxiliem na implementação da proposta, e que deem acesso ao professor a outras ferramentas pedagógicas, no sentido de subsidiar a sua prática, e oportunizar espaços de diálogos e de troca de experiências.

As proposições presentes nessa dissertação buscam se fundamentar na importância do envolvimento de todos os atores envolvidos com a educação. Tais atores são professores, coordenadores e gestores que atuam tanto nos ambientes escolares como na Secretária Estadual de Educação, primando, assim, por uma política de gestão participativa, colaborativa e democrática.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Resolução nº 051/1996**. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 1996.

_____. **Proposta Pedagógica das Escolas da Escolas em Tempo Integral**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2008a.

_____. **Resolução nº 112, de 20 de outubro de 2008**. Aprova o Projeto de Escolas de Tempo Integral no Estado do Amazonas e dá outras orientações. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2008b.

_____. **Resolução nº 165, de 17 de dezembro de 2014**. Aprova a matriz curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio das Escolas de Tempo Integral da Capital e Interior do Amazonas. Conselho Estadual de Educação. Amazonas, 2014.

_____. **Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2010.

_____. **Lei nº 3.642, de 26 de julho de 2011**. Dispõe sobre a secretaria de estado de educação e qualidade do ensino - Seduc, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos comissionados e estabelecendo outras providências. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. 2011a.

_____. **Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2011b.

_____. **Resolução nº 17/2011 – CEE/AM**. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2011c.

_____. **Resolução nº 70/2011 – CEE/AM**. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2011d.

_____. **Plano Estadual de Educação do Amazonas**. Manaus: Governo do Estado, 2015a. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/PEE/AMPEE.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

_____. **Proposta Pedagógica e Curricular de Metodologia do Estudo das Escolas Estaduais de Tempo Integral - 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2015b.

_____. **Processo Seletivo para as Escolas Estaduais de Tempo Integral**; Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/E-DITAL-PS-EETIs-2018.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017

AMAZONAS NOTÍCIAS. **Governo assina aviso de licitação para construção do Centro Educacional de Tempo Integral (Ceti) de Tefé**, 2017. Disponível em: <<https://www.amazonasnoticias.com.br/governo-assina-aviso-de-licitacao-para-construcao-centro-educacional-de-tempo-integral-ceti-de-tefe/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

ANDRADE, J. O. **Prática de gestão: a percepção dos gestores sobre o uso do planejamento estratégico no sistema de ensino do Amazonas**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2015, 105 f. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/02/JEORDANE-OLIVEIRA-DE-ANDRADE.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSESSORA PEDAGÓGICA A, **Entrevista concedida à Tatiana Del Pilar Barros Rivera**. Manaus: Mar. 2017.

ASSESSORA PEDAGÓGICA B. **Entrevista concedida à Tatiana Del Pilar Barros Rivera**. Manaus: Abril 2017.

BEHR, A.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, E. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, vol. 37, n. 2, p. 32-42, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, vol. 22, n. 80, p. 109 – 120. dez. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2224/2191>>. Acesso em: 05 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. **Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7083.htm>. Acessado em: 29 nov. 2016.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Série Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/caminhos_elaborar_educ_integral_cecipe_seb.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2016.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 09 dez. 2017.

BROOKE, N. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Escolas de Tempo Integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. V; COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação Brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002b.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100, pp. 1015-1035, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, vol. 20, n. 46, p. 249-259, Ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____; GABRIEL, Carmen T. Educação Integral e o currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, vol. 2, n. 2, p. 78 - 100, 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/articloe/view/24>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

COSTA, A. M. **Implementação do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais do campo em Manacapuru/AM**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. 2015, 107 f. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/02/ANTONIO-MENEZES-DA-COSTA.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DUARTE, C. S. Direito público Subjetivo e Políticas Educacionais. **São Paulo e Perspectiva**, São Paulo, vol.18, n. 2, Abr/Jun 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012>. Acesso em: 16 de maio de 2017.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 20, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

EX-DIRETOR DO DEPPE. **Entrevista concedida à Tatiana Del Pilar Barros Rivera**. Manaus: Mai. 2017

EX-GERENTE DA GENF. **Entrevista concedida à Tatiana Del Pilar Barros Rivera**. Manaus: Abr. 2017.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. C. A (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, J. N. **O Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, 2012. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3180>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

FREIRE, P. Considerações sobre o ato de estudar. In: **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 9-12.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo. Instituto Paulo Freire. 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, vol. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>>. Acesso em: 02 out. 2016.

HOLANDA FERREIRA, A. B. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed., 5ª impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JOSÉ, M. A. M. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, I. O que é Interdisciplinaridade? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, E. M. M. **Educação Integral e Gestão Escolar: Análise do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/EVERDELINA-MARIA-MENESES-DE-LIMA.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2016.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MIGNOT, A. C. V. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 15, n. 42, p. 153-168, 2001.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200005>. Acesso em: 05 out. 2016.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, A. M. Ciep – escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, vol. 21, n. 80, p. 35-51, 2009.

MORAN, J. **Aprendizagem significativa**. Entrevista concedida ao Portal Escola Conectada. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

MOREIRA, L. S. **A Educação do Corpo nos Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987/1991-1994)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015, 105 f. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes2015/dluizamoreira2.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2016.

NEVES, P. C. S. **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: a trajetória de educadores brasileiros na luta por uma educação integral para todos**. 2013. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105665/Paula%20Christine%20da%20Silva%20Neves.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

OLIVEIRA, C. E. A.; MARQUES, L. P. Tempos e infâncias entrelaçados no cotidiano escolar. **Educação Unisinos**. v. 15, n. 3, set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2011.153.01/53>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

PADILHA, P. R. Educação Integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, J. (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189-206.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Coleção Ciências da Educação, vol. 19. Porto: Porto Editora, 1995.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGEAM. **Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas**: módulo administração escolar, 2017. <https://servicos.sigeam.am.gov.br/login/login.asp>. Acesso em: 29 nov. 2017.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativa”. Maringá, PR, 2007. Disponível

em: <[http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/R
ec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf](http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/R
ec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf)>. Acesso em: 14 out.
2017.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, E. Competências transversais para o ofício de aluno: a metodologia acadêmica em questão ou quando estudar, ler e escrever faz a diferença. **Revista Trilhas**, vol. 1, n. 2, p. 28-37. nov., 2000.

_____. **As três metodologias**. 6. ed. Belém: Editora UNAMA, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação pedagógica**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

YARED, I. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, I. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada para aplicação junto a(o)ex-diretor(a) do DEPPE/SEDUC-AM e a(o) ex-gerente do GENF

1. Qual foi a sua contribuição efetiva para a implementação da educação em tempo integral na rede estadual de ensino?
2. Quais foram os maiores desafios para a implementação?
3. Como você avalia a importância do componente Metodologia do Estudo no currículo das escolas de educação integral?
- 3.1. Dentro dessa avaliação, quais são os aspectos positivos e os aspectos negativos que podem ser apontados?
4. Como acontece o processo de seleção dos professores que ministram o componente Metodologia do Estudo?
5. Que tipo de formação é necessária para um professor ministrar a disciplina Metodologia do Estudo? Por quê?
6. Como é pensada a formação continuada dos professores que ministram o componente Metodologia do Estudo?
7. Com base em que esse componente curricular foi proposto?
8. Atualmente, a proposta está sendo implementada conforme foi pensada na época da implantação? O que mudou?
9. O que você mudaria na proposta em relação à proposta original?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para aplicação junto aos assessores pedagógicos

1. Qual foi a sua contribuição efetiva para a implementação da educação em tempo integral na rede estadual de ensino?
2. Quais foram os maiores desafios para a implementação?
3. Como você avalia a importância do componente Metodologia do Estudo no currículo das escolas de educação integral?
- 3.1. Dentro dessa avaliação, quais são os aspectos positivos e os aspectos negativos que podem ser apontados?
4. Como acontece o processo de seleção dos professores que ministram o componente Metodologia do Estudo?
5. Como foi a recepção da proposta do componente Metodologia do Estudo nas escolas?
6. Como é feita a formação continuada dos professores que ministram o componente Metodologia do Estudo?
7. O que se espera do professor que ministra o componente Metodologia do Estudo?
8. Atualmente, a proposta está sendo implementada conforme foi pensada na época da implantação? O que mudou?
9. O que você mudaria na proposta em relação à proposta original?

APÊNDICE C – Questionário para professores de Metodologia do Estudo

Prezado (a) professor (a),

Sou professora da SEDUC-AM e atualmente estou cursando o mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/ Universidade Federal de Juiz de Fora.

Venho solicitar sua colaboração nesta pesquisa, respondendo a este questionário, sem a necessidade de identificação, garantindo assim seu anonimato. Este instrumento faz parte do estudo que estou realizando cujo tema é: A implementação da Proposta Pedagógica e Curricular do Componente Metodologia do Estudo das Escolas Estaduais de Educação Integral do Ensino Fundamental da capital do Amazonas. As questões visam conhecer as dificuldades percebidas pelos professores na implementação da Proposta na escola.

Sua participação será de grande importância para essa pesquisa, que tem dentre seus objetivos a elaboração de um plano de ação com sugestões de ações voltadas para melhorias na implementação da proposta, na respectiva rede de ensino.

Agradeço antecipadamente sua colaboração.

Tatiana Del Pilar Barros Rivera

Professora e Técnica Pedagógica da SEDUC-AM

BLOCO 1 – DADOS PESSOAIS E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Qual a sua formação acadêmica?

- () Magistério ensino médio
- () Graduação – licenciatura
- () Graduação – bacharelado
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado

2. Há quanto tempo atua como professor na rede de ensino?

- ☐ Há menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 2 anos
- ☐ De 3 a 5 anos
- ☐ De 6 a 8 anos

3. Há quanto tempo atua como professor nessa escola?

- ☐ Há menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 2 anos
- ☐ De 3 a 5 anos
- ☐ De 6 a 8 anos

4. Qual é a sua situação funcional nesta escola?

- ☐ Efetivo
- ☐ Efetivo com dobra de carga
- ☐ Processo Seletivo Simplificado/PSS
- ☐ Integrado

5. Nesta escola, qual a sua carga horária semanal?

- ☐ Menos de 20 horas-aula
- ☐ 20 horas-aula
- ☐ 40 horas-aula.

6. Você ministra algum outro componente além de Metodologia do Estudo?

- ☐ sim
- ☐ não

Se sim, qual? _____

7. Você ministra o componente Metodologia do Estudo para qual nível de ensino?

- ☐ Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- ☐ Anos Finais do Ensino Fundamental

BLOCO 2 – IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE METODOLOGIA DO ESTUDO

Indique o grau de concordância/discordância com cada uma das afirmações

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo totalmen- te
8. Dentro do currículo das escolas de educação integral, considero importante o componente curricular Metodologia do Estudo.					
9. Os conteúdos da proposta estão em articulados com os demais componentes do currículo.					
10. A carga horária semanal de Metodologia do Estudo é suficiente para desenvolver os conteúdos do componente.					
11. Participei da elaboração da Proposta Pedagógica e Curricular de Metodologia do Estudo.					
12. Tenho pleno conhecimento do conteúdo da Proposta do componente de Metodologia do Estudo.					
13. Os conteúdos do componente Metodologia do Estudo contribuem para o trabalho interdisciplinar.					
14. A abordagem dos conteúdos do componente acontece conforme sugerido na Proposta Pedagógica e Curricular do componente.					
15. A equipe pedagógica tem entendimento da proposta de Metodologia do Estudo e de sua aplicabilidade.					
16. O desenvolvimento dos conteúdos contribui para a formação acadêmica do aluno.					
17. O componente Metodologia do Estudo auxilia nas demais atividades dos demais componentes curriculares.					
18. A Metodologia do Estudo contribui para desenvolver no aluno as habilidades sócio emocionais.					

Indique com que frequência são realizadas as seguintes atividades

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
19.A Secretaria promove formação continuada acerca das proposições do componente Metodologia do Estudo.				
20.A Coordenadoria Distrital realiza assessoramento junto aos professores que ministram o componente Metodologia do Estudo.				
21. A equipe pedagógica da escola oferece assessoramento quanto ao entendimento e aplicabilidade do componente em sala de aula.				
22.Considero as orientações da Proposta Pedagógica do componente Metodologia do Estudo no planejamento das minhas aulas.				
23.No desenvolvimento das aulas faço uso de outros materiais didáticos (livros didáticos, jornais, revistas, outros).				
24.Uso as aulas de Metodologia do Estudo para trabalhar o reforço de outros componentes curriculares.				
25. Uso as aulas de Metodologia do Estudo para trabalhar as Normas da ABNT com os alunos.				
26.Uso as aulas de Metodologia do Estudo para trabalhar projetos interdisciplinares.				
27.Solicito aos alunos que realizem em casa as tarefas do componente Metodologia do Estudo.				

28.Como você considera a proposta do componente Metodologia do Estudo?

- () Ótimo
- () Bom
- () Razoável
- () Ruim

APÊNDICE D– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **A IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE METODOLOGIA DO ESTUDO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MANAUS**. Nesta pesquisa pretendemos compreender os possíveis fatores que dificultam a implementação do componente curricular Metodologia do Estudo dos anos finais do ensino fundamental das escolas de educação integral da capital do Amazonas. a relevância do estudo da temática se dá na medida em que é preciso observar de que maneira esse componente está sendo compreendido e trabalhado pelos envolvidos, desde o processo de implementação, até a sua repercussão, no decurso da sua efetivação no cotidiano escolar.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais da Secretária Estadual de Educação, responsáveis pela implementação da Proposta de Metodologia do Estudo, além de questionários aplicados a 39 docentes de 28 escolas de educação integral que atuam no componente Metodologia do Estudo.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição

quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **"LOCAL DA PESQUISA"** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **A IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE METODOLOGIA DO ESTUDO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MANAUS**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Manaus, _____ de _____ de 20__ .

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Nome do Pesquisador Responsável: Tatiana Del Pilar Barros Rivera

Endereço: Rua Antígua nº 13B, QUADRA 122A – Conj. Nova Cidade

CEP: 69097376 / Manaus – AM

Fone: (92) 99179-4371

E-mail: tatianadelpilarr@gmail.com

ANEXO A – Frequência dos professores dos anos iniciais que participaram da validação da proposta pedagógica de Metodologia do Estudo



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPAZ

Encontro com professores de Metodologia do Estudo dos Anos Iniciais, para validação da proposta curricular.

DATA: 13/03/2014 HORA: 14h00 Local: Auditório do Cepan.

RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES

	ESCOLAS / DEPARTAMENTO	CDE'S	NOME	Assinatura
1	ETI HELENA ARAÚJO ✓	CDE 01	LEIDAR ROCHA DO NASCIMENTO	Leida Rocha do Nascimento OL
2	ETI HERMENEGILDO DE CAMPOS ✓	CDE 01	LILEY CARIOCA RODRIGUES	Liley C. Rodrigues OL
3	ETI ROXANA P. BONESSI ✓	CDE 02	Mª DE NAZARÉ C. F. FILHA	Mª de Nazaré C. F. Filha OL
4	ETI MACHADO DE ASSIS ✓	CDE 02	MARTA DA SILVA BELEZA	Marta da Silva Beleza OL
5	ETI GONÇALVES DIAS ✓	CDE 03	LUCY MARY CUNHA DA SILVA	Lucy Mary C. da Silva OL
6	ETI N. SRA. DAS GRAÇAS ✓	CDE 03	NEUZA NILCE LAMEGO DE MELO	Neuza Nilce Lamego de Melo OL
7	ETI SANTA TEREZINHA ✓	CDE 03	CARGA VAGA	—
8	ETI ALMIRANTE BARROSO ✓	CDE 03	CARGA VAGA	—
9	ETI RAFAEL HENRIQUE ✓	CDE 07	MÁRCIO DA LUZ. B. QUEIROZ	Márcio da Luz B. Queiroz OL
10	CETI GARCITYLZO DO L. E SILVA ✓	CDE 07	CARLA LIMA DO NASCIMENTO	Carla Lima do Nascimento OL
11	GENF/ DEPPE	--	HILÉIA MONTEIRO MACIEL	Hiléia Monteiro Maciel OL
12	GENF/ DEPPE	--	ALINE SANTOS DE ALMEIDA	Aline S. de Almeida OL
13	ETI HELENA ARAUJO		Dulcicleia da Silva e Silva	Dulcicleia da Silva OL
14	CDE-03	CDE-03	Ana Andréia Lima	Ana OL
15				
16				

liley-19@hotmail.com. / ou Escola Hermenegildo
 lucy.mary.cunha@hotmail.com
 aasb@educ.am.gov.
 Escola Rosana Pereira Bonessi ✓

ANEXO B – Frequência dos professores dos anos finais que participaram da validação da proposta pedagógica de Metodologia do Estudo



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

Encontro com professores de Metodologia do Estudo dos Anos Finais, para validação da proposta curricular.

DATA: 14/03/2014 HORA: 14h00 Local: Auditório do Cepan.

RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES

	ESCOLAS / DEPARTAMENTO	CDE'S	NOME	Assinatura	
1	Instituto de Educação do Amazonas	CDE 01	Filadelfia Valente Aires	Filadelfia Valente Aires	X
2	ETI Isaac Benzecri	CDE 02	Silvana Ferreira de Matos	Silvana Ferreira de Matos	X
3	ETI Djalma da Cunha Batista	CDE 02	Jorge Costa Santos	Jorge Costa Santos	X
4	ETI Djalma da Cunha Batista	CDE 02	Renata Araújo de Moraes	Renata Araújo de Moraes	X
5	ETI Djalma da Cunha Batista	CDE 02	Márcia Dolzano	Márcia Dolzano	X
6	ETI Altair Severiano Nunes	CDE 03	Manuella Serejo Cabral dos Anjos	Manuella Serejo Cabral dos Anjos	X
7	EETI Francisca Botinelly	CDE 03	Solange Cunha Carvalho	Solange Cunha Carvalho	X
8	EETI Leonor Mourão	CDE 03	Júlia Fernandes Valente Vieira	Júlia Fernandes Valente Vieira	X
9	EETI Marquês de Santa Cruz	CDE 04	Kennedy Pinheiro dos Santos (coord. de área / carga vaga)	Kennedy Pinheiro dos Santos	X
10	CETI Elisa Bessa	CDE 05	Francisca Rufino de Almeida	Francisca Rufino de Almeida	X
11	ETI Irmã Gabriele Cogels	CDE 05	Rosemary Araújo Cruz	Rosemary Araújo Cruz	X
12	CETI Sérgio Pessoa	CDE 05	Raimundo Nonato de L. Pinheiro	Raimundo Nonato de L. Pinheiro	X
13	CETI Sérgio Pessoa	CDE 05	João Valter Sevalho	João Valter Sevalho	X
14	CETI Cinthia Régia G. do Livramento	CDE 05	CARGA VAGA		
15	CETI Marcantonio Vilça II (CMPM)	CDE-06	Samanta Santos Fernandes	Samanta Santos Fernandes	X
16	CETI Garcitylzo do Lago e Silva	CDE 07	Antônio de Pádua Cavalcante	Antônio de Pádua Cavalcante	X
17	CETI Garcitylzo do Lago e Silva	CDE 07	Carla Lima	Carla Lima	X
18	EETI Rafael Henrique	CDE 07	Márcio Augusto da Luz de Queiroz	Márcio Augusto da Luz de Queiroz	X
19	CETI Zilda Arns	CDE 07	Davila Regina Chagas de Melo	Davila Regina Chagas de Melo	X
20	CETI João dos Santos Braga	CDE 07	Gilles Rodrigues Nazaré	Gilles Rodrigues Nazaré	X
21	DEPPE / GENF	--	Aline Santos de Almeida	Aline Santos de Almeida	X
22	DEPPE / GENF	--	Hileia Monteiro Maciel	Hileia Monteiro Maciel	X
23	CETI E. C. M. P. M. 2 - Marcantonio Vilça II	--	Valdineia Sena de Sousa	Valdineia Sena de Sousa	X
24	ETI Djalma da Cunha Batista	CDE 02	Rita de P. da S. Almeida	Rita de P. da S. Almeida	X

ETI E. C. M. P. M. 2 - Marcantonio Vilça II
manuellanunes@outlook.com
jonesouza12@hotmail.com
jrcastano7@gmail.com
fiorproff.w@gmail.com (CETI - Sérgio Pessoa)

JORGE-COSTA-SANTOS@IG.ET.COM.BR
KennedyPinheiro20@hotmail.com
renatamoraes_82@hotmail.com
cassiatinoco@hotmail.com