



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ELISÂNGELA RODRIGUES DA SILVA**

**ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E AS CONFIGURAÇÕES NA POLÍTICA  
DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE  
MACAPÁ/AP**

Macapá

2023

**ELISÂNGELA RODRIGUES DA SILVA**

**ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E AS CONFIGURAÇÕES NA POLÍTICA  
DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE  
MACAPÁ/AP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) – Linha de Pesquisa Políticas Educacionais –, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais.

Macapá

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

---

- S586 Silva, Elisângela Rodrigues da.  
Ensino médio em tempo integral e as configurações na política de formação continuada dos professores na rede estadual de Macapá/AP / Elisângela Rodrigues da Silva. - Macapá, 2023.  
1 recurso eletrônico. 177 folhas.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2023.  
Orientadora: Valéria Silva de Moraes Novais..
- Modo de acesso: World Wide Web.  
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).
1. Ensino Médio em Tempo Integral. 2. Política de Formação Continuada. 3. Programa Escola do Novo Saber/AP. I. Novais, Valéria Silva de Moraes, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 372

---

SILVA, Elisângela Rodrigues da. **Ensino médio em tempo integral e as configurações na política de formação continuada dos professores na rede estadual de Macapá/AP**. Orientadora: Valéria Silva de Moraes Novais. 2023. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

**ELISÂNGELA RODRIGUES DA SILVA**

**ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E AS CONFIGURAÇÕES NA POLÍTICA  
DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE  
MACAPÁ/AP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) – Linha de Pesquisa Políticas Educacionais –, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais.

Data da Apresentação:

20/04/2023

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Valéria Silva de Moraes Novais (UNIFAP/UEAP)

Função Presidente/orientadora \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Antônia Costa Andrade

Função: avaliadora interna \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Maria Edilene da Silva Ribeiro (UFPA)

Função: avaliadora externa \_\_\_\_\_

*Dedico esta conquista a meu Pai Benedito Assunção Pompeu da Silva, por todo amor, dedicação e ensinamentos.*

*E a minha mãe Dolvarina Rodrigues Pompeu (in memoriam) por todo amor, dedicação e ensinamentos e pelas palavras inesquecíveis ao saber do meu ingresso neste curso “Filha, eu já sabia que ia dar certo”*

***Minha eterna Gratidão***

## AGRADECIMENTO

A Deus, pelo dom da vida, pelas bênçãos recebidas e por me dar sabedoria, inteligência e força para não desistir;

Aos meus pais, Benedito Assunção Pompeu da Silva e Dolvariana Rodrigues Pompeu (in memoriam), pelo amor incondicional, pelo zelo, incentivo aos estudos e por serem o meu porto seguro;

Ao meu irmão Leoney e minhas irmãs Ângela, Lena, Dorilene, Francilene, Rosiane e Leylanny pela união, apoio e incentivo sempre;

Ao meu esposo Edielson Borges Coutinho, pelo companheirismo, compreensão e incentivo em todos os momentos;

Aos demais familiares pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência;

A minha Orientadora Profa Dra Valéria Novais pelos momentos de aprendizagem, incentivo e crescimento. Pelo carinho e paciência com a minha pessoa;

À turma PPGED/UNIFAP 2020 pelo companheirismo, empatia e crescimento pessoal e profissional, que o convívio, em meio a tantos desafios, me proporcionou;

À Coordenação do curso, sob a coordenação da Profa. Ilma Andrade Barleta, pela organização, orientações e competência com que administrou este curso;

Aos professores da turma PPGED/UNIFAP 2020, André Guimarães, Ilma Barleta, Valéria Novais, Margareth Guerra, Alexandre Pereira, Maria Edilene, Helena Queiróz, Maria da Conceição Costa, Antônia Andrade e Arthane Figueiredo, Arlete Camargo, pelos momentos e trocas de ensinamentos, experiências e construção de conhecimento no decorrer do curso;

A Profa. Ana Cláudia Peixoto de Cristo por me permitir participar da sua disciplina como estagiária e por sua contribuição e incentivo;

Aos meus colegas da E.E Profa. Raimunda Virgolino, escola a qual desenvolvo meu trabalho, pelo apoio, incentivo e contribuições no decorrer da minha pesquisa;

Aos gestores das escolas pesquisadas que me deram autorização e aos docentes que me concederam um pouco do seu precioso tempo para contribuírem no desenvolvimento desta pesquisa e exporem suas impressões sobre a formação continuada das ETIs;

Aos docentes que compuseram a banca do exame de qualificação: Profa. Dra. Antônia Andrade e Profa. Dra. Maria Edilene, pela disponibilidade e valiosas contribuições.

Aos meus amigos e amigas pelo incentivo e a força no decorrer da pesquisa;

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para esta conquista.

*Será necessário não perder o sentido político que esses programas representam: anunciar a urgência de respostas políticas do Estado, dos governos e do sistema escolar ao avanço dos direitos da infância-adolescência para tempos de um digno e justo viver.*

**Miguel G. Arroyo (2012)**

## RESUMO

Essa pesquisa abordou as implicações na Formação Continuada dos professores após a implantação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no estado do Amapá, tendo em vista que, a proposta de uma Escola em Tempo Integral está relacionada à discussão de uma educação que oportunize ampliação de possibilidades de conhecimento de mundo aos estudantes, que apresenta uma configuração pedagógica estruturada em três pilares: tempo, espaço e conteúdo, que necessita de investimentos financeiros, pedagógicos e formação qualificada para os profissionais que atuam ou vão atuar nessas escolas. A questão problema em voga nesta pesquisa buscou responder: Como vem se configurando a política de Formação Continuada de Professores em escolas de ensino médio em tempo integral da rede pública estadual de Macapá? e teve por objetivo analisar a política de formação continuada ofertada aos professores que atuam nas escolas em tempo integral, além de compreender as novas configurações do ensino médio no Brasil e seus desdobramentos; identificar o processo de implantação destas escolas no estado do Amapá e analisar como se constituiu ou vem se constituindo o plano estadual de formação continuada docente nas escolas de Macapá. O método utilizado foi o Materialismo Histórico Dialético, por compreender que ele fundamentou as análises das discussões quanto o contexto geral e específico da política citada, facilitou o entendimento das razões mais amplas que levaram a criação desta política no Brasil e seus desdobramentos no estado do Amapá, bem como as contradições inseridas. A investigação trouxe embasamento em estudos de pesquisadores da área de políticas públicas, notadamente as do campo educacional. Foi realizada pesquisa de campo, adotando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada para investigação dos professores e coordenadores pedagógicos de três escolas de ensino médio em tempo integral no município de Macapá, em um total de 15 sujeitos. A coleta dos dados se fundamentou na técnica de análise do conteúdo e passou pelas fases as quais Bardin (1977) considera importante, a qual é a organização da análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. Os resultados apontaram que a formação continuada para os docentes das ETIs foi relegada a segundo plano, o governo do estado do Amapá não priorizou a formação daqueles que iriam atuar nas ETIs. Conforme os relatos dos professores, não há um plano de formação continuada gerenciado pelo Estado, consistente, sistemático e contínuo que alcance todos os docentes que atuam nas escolas investigadas. As formações que ocorreram e que vem ocorrendo, tem como embasamento, as concepções filosóficas defendidas pelo ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), o que demonstra a presença do setor privado gerenciando a educação pública. O modelo ainda se encontra em meio a muitas discussões e controvérsias quanto a qualidade do tempo e espaço de aprendizagem, mesmo que as legislações nacionais e locais já tenham mencionadas a educação integral, a progressiva ampliação do tempo escolar, a importância, a necessidade da formação docente e a promoção de condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho nas escolas onde foram implantadas a Política de Fomento às escolas em tempo integral, as estratégias do governo ainda são insuficientes.

**Palavras-chave:** Ensino Médio em Tempo Integral, Política de Formação Continuada. Programa Escola do Novo Saber. Amapá, Escolas estaduais



## ABSTRACT

This research addressed the implications for the Continuing Education of teachers after the implementation of the Policy to Encourage the Implementation of Full-Time High Schools in the state of Amapá, considering that the proposal for a Full-Time School is related to the discussion of an education that provides opportunities for students to expand their knowledge of the world, which presents a pedagogical configuration structured on three pillars: time, space and content, which requires financial, pedagogical investments and qualified training for professionals who work or will work in these schools. The problem question in vogue in this research sought to answer: How has the policy of Continuing Teacher Education been configured in full-time high schools of the state public network of Macapá? and aimed to analyze the continuing education policy offered to teachers who work full-time in schools, in addition to understanding the new configurations of secondary education in Brazil and its developments; identify the implementation process of these schools in the state of Amapá and analyze how the state plan for continuing teacher education in schools in Macapá was constituted or is being constituted. The method used was Dialectical Historical Materialism, understanding that it based the analyzes of the discussions regarding the general and specific context of the aforementioned policy, facilitating the understanding of the broader reasons that led to the creation of this policy in Brazil and its consequences in the state of Amapá, as well as the contradictions inserted. The investigation was based on studies by researchers in the area of public policies, notably those in the educational field. Field research was carried out, adopting a semi-structured interview as an instrument for data collection to investigate the teachers and pedagogical coordinators of three full-time high schools in the city of Macapá, with a total of 15 subjects. Data collection was based on the content analysis technique and went through the phases that Bardin (1977) considers important, which is the organization of the analysis, the exploration of the material and the treatment of the results and interpretation. The results showed that continuing education for teachers at the ETIs was relegated to the background, the government of the state of Amapá did not prioritize the training of those who would work in the ETIs. According to the teachers' reports, there is no continuing education plan managed by the State, consistent, systematic and continuous that reaches all teachers who work in the investigated schools. The formations that took place and that are taking place, are based on the philosophical conceptions defended by the ICE (Institute of Co-responsibility for Education), which demonstrates the presence of the private sector managing public education. The model is still in the midst of many discussions and controversies regarding the quality of time and space for learning, even though national and local legislation has already mentioned comprehensive education, the progressive expansion of school time, the importance and need for training teachers and the promotion of the necessary conditions for the development of work in schools where the Policy for Fostering full-time schools was implemented, the government's strategies are still insufficient.

**Keywords:** Full-time High School, Continuing Education Policy. New Knowledge School Program. Amapá, State schools

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

### • Fotos

<b>Foto 1-</b> Manifestação de professores e estudantes contra a implantação das escolas em tempo integral no Amapá- 2017. ....	p.90
<b>Foto 2</b> Refeitório reformado da Escola A .....	p. 124
<b>Foto 3-</b> Cozinha reformada da Escola A .....	p. 124
<b>Foto 4-</b> Corredor reformado da Escola A .....	p. 124
<b>Foto 5-</b> Banheiros reformados da Escola A .....	p. 124
<b>Foto 6-</b> Laboratórios de Ciências da Escola B.....	p. 126
<b>Foto 7-</b> Refeitório ampliado da Escola B.....	p. 126
<b>Foto 8-</b> Bloco Novo de Salas- Escola B.....	p. 128
<b>Foto 9-</b> Sala de Atendimento Psicopedagógico-Escola B.....	p. 127
<b>Foto 10-</b> Sala do Professores-Escola B.....	p. 127
<b>Foto 11-</b> Sala de Planejamento Pedagógico-Escola B.....	p. 127
<b>Foto 12-</b> Sala de Leitura e Biblioteca-Escola B.....	p. 127
<b>Foto 13-</b> Banheiros dos docentes: masculino e feminino- Escola B.....	p. 127
<b>Foto 14-</b> Refeitório da Escola C .....	p. 131
<b>Foto 15-</b> Bebedouro da Escola C .....	p. 131
<b>Foto 16-</b> Escovódromo da Escola C .....	p. 131
<b>Foto 17-</b> Banheiro feminino da Escola C .....	p. 131
<b>Foto 18-</b> Banheiro Masculino da Escola C.....	p. 132

### • Gráficos

<b>Gráfico 1-</b> Jovens cursando Ensino Médio no Brasil- 2012 a 2020.....	p.57
<b>Gráfico 2-</b> Percentuais de Jovens matriculados em escolas de tempo integral no Brasil- 2012 a 2020.....	p. 60
<b>Gráfico 3-</b> Percentual de escolas de tempo integral no ensino médio distribuídas nos estados brasileiros- 2020.....	p. 60
<b>Gráfico 4-</b> Percentuais de professores da educação básica com acesso a formação continuada- 2020.....	p.72
<b>Gráfico 5-</b> Taxa de Projeção e Resultado Alcançado do IDEB no Estado do Amapá - Período de 2005 a 2021 .....	p.88

- **Figura**

**Imagem 1**-Matriz das Escolas Participantes do Programa- Escolas do Novo Saber do Amapá.....p.97

- **Quadros**

**Quadro 1**-Levantamento quantitativo das produções científica no Catálogo de teses e dissertações da Capes (2014-2020) voltadas para o Ensino Médio em Tempo Integral e a Formação Continuada para Professores..... p. 23

**Quadro 2**-Distribuição geográfica da produção científica no Catálogo de teses e dissertações da Capes (2014- 2020) ..... p.24

**Quadro 3**-Identificação das produções científicas no Catálogo de teses e dissertações da Capes (2014-2020) voltadas para o Ensino Médio em Tempo Integral e a Formação Continuada para Professores..... p. 25

**Quadro 4**-Dados numéricos do PARFOR de 2009 a 2021..... p. 73

**Quadro 5**-Dados sobre a formação docente levantados pelo Censo Escolar 2020..... p. 75

**Quadro 6**-Ano, amparo legal, escolas e município participantes do Programa Escolas do Novo Saber-2017 a 2022.....p.89

**Quadro 7**-Cadernos de formação do ICE 2015. ....p. 111

**Quadro 8**-Cadernos de formação do ICE 2019. ....p. 112

**Quadro 9**-Quantitativo de estudantes em 2022 na Escola A..... p. 122

**Quadro 10**-Dependências da Escola A.....p. 123

**Quadro 11**-Quantitativo de estudantes em 2022 na Escola B..... p. 125

**Quadro 12**-Dependências da Escola B.....p. 125

**Quadro 13**-Quantitativo de estudantes na Escola C- 2017 a 2022.....p. 129

**Quadro 14**-Dependências da Escola C.....p. 130

**Quadro 15**-Identificação das Coordenadoras Pedagógicas das escolas A, B e C.....p.135

**Quadro 16**-Identificação dos docentes das escolas A, B e C.....p. 146

- **Tabelas**

**Tabela 1**-Professores da Educação Básica, por nível de escolaridade e etapa de ensino-Brasil- 2020 (%) ..... p. 76

**Tabela 2**-Professores que possuem cursos de formação continuada com, no mínimo, 80 horas. Por etapa de ensino – Brasil- 2020..... p. 76

## LISTA DE SIGLAS

- AP-** Amapá
- BM-** Banco Mundial
- BNCC-** Base Nacional Comum Curricular
- BNC-Formação-** Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- BNC- Formação Continuada-** Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
- CEE-** Conselho Estadual de Educação
- CNE-** Conselho Nacional de Educação
- CEP-** Comitê de Ética em Pesquisa
- CEPAJOB-** Centro de Ensino Profissionalizante do Amapá Professora Josinete Oliveira Barroso
- CIEPs-** Centros Integrados de Educação Pública
- CIEMs-** Centros Integrados de Educação Municipal
- CF-** Constituição Federal
- CNE-** Conselho Nacional de Educação
- COVID-** Corona Vírus Disease
- DCN-** Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEM-** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DF-** Distrito Federal
- ECA-** Estatuto da Criança e do Adolescente
- ICE-** Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
- EEMTI-** Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
- EJA-** Educação de Jovens e Adultos
- EMTI-** Ensino Médio em Tempo Integral
- EMR-** Ensino Médio Regular
- ENEM-** Exame Nacional do Ensino Médio
- ETIs-** Escolas em tempo Integral
- FCP-** Formação Continuada de Professores
- FUNDEB-** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FTP-** Formação Técnica Profissional
- GEA-** governo do Estado do Amapá

**ICE-** Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

**IDEB-** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**INEP-** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**ISG-** Instituto Sonho Grande

**LDBEN-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC-** Ministério da Educação e Cultura

**MHD-** Materialismo Histórico Dialético

**MP-** Medida Provisória

**NEM-** Novo Ensino Médio

**NGP-** Nova Gestão Pública

**OMC-** Organização Mundial do Comércio

**OCDE-** Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

**PARFOR-** Programa de Formação Inicial e Continuada Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica

**PCA-** Professor Coordenador de Área

**PEE-** Plano Estadual de Educação

**PIBID -** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

**PNAD-** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

**PNE-** Plano Nacional de Educação

**PRODOCÊNCIA-** Programa de Consolidação das Licenciaturas

**RCA-** Referencial Curricular Amapaense

**SEED-** Secretaria de Estado da Educação

**SIGEDUC-** Sistema Integrado de Gestão da Educação

**SINSEPEAP-** Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá

**TPE-** Todos Pela Educação

**UNESCO-** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNIFAP-** Universidade Federal do Amapá

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> .....	35
1.1- Educação Integral ou Educação em Tempo Integral: recentes configurações e algumas controvérsias .....	38
1.2- O que dizem os documentos sobre Educação em Tempo Integral .....	49
1.3- O Ensino Médio em Tempo Integral e as implicações na Política de Formação Continuada .....	64
<b>2 POLÍTICA DE FOMENTO A IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: SEUS DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO AMAPÁ</b> .....	82
2.1- Processo de implementação das Escolas em Tempo Integral no Estado do Amapá .....	83
2.2- A proposta pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral .....	96
2.3- A Política de Formação Continuada dos docentes do EMTI da rede estadual do Amapá .....	106
<b>3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O CASO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DE MACAPÁ</b> .....	119
3.1- Breve contexto das escolas investigadas .....	120
3.2- Ouvindo os sujeitos: O que diz a coordenação pedagógica sobre o processo de formação continuada nestas escolas .....	134
3.3- Ouvindo os sujeitos: O que dizem os professores quanto ao processo de Formação Continuada na perspectiva da Educação em Tempo Integral .....	145
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	163
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	168
<b>APÊNDICE A-</b> Roteiro de Entrevista para a coordenação pedagógica da Escola de EMTI .....	178
<b>APÊNDICE B-</b> Roteiro de Entrevista para Docentes da Escola de EMTI .....	180
<b>APÊNDICE C-</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE .....	182

## INTRODUÇÃO

A reflexão acerca da formação humana na educação e seus desafios não envolvem apenas as dimensões epistemológicas e gnosiológicas, mas também as condições políticas, sociais, econômicas e culturais. Este sentido mais abrangente da educação requer, além de um olhar diferenciado, condições pedagógicas, estruturais e financeiras que deem conta de oportunizar esta formação mais ampla.

Tal concepção remete a compreensão da omnilateralidade como meio de emancipação humana, uma formação escolar que seja construída tendo como base uma instrução intelectual, física e tecnológica para todos, que seja pública e gratuita, pautada de fato na realidade concreta. Não privilegiando apenas um aspecto, mas a totalidade que forma o ser humano, tendo como práxis a unidade e organicidade na formação (Marx e Engels, 2011). Poderíamos definir uma formação omnilateral dessa forma, que procura potencializar todas as lateralidades do ser humano, e que o leve a construção de sua existência de forma emancipada e não alienante.

A construção da formação omnilateral é uma questão que ainda precisa ser bastante discutida, pois nossa sociedade está organizada de forma fragmentada, existindo uma divisão dos meios de produção e do trabalho, que gera como consequência uma divisão no conhecimento e das profissões, e distinguindo os trabalhadores entre os que pensam e os que fazem, no entanto, ela representa a formação ampla do homem enquanto ser livre que se constrói nas relações livres e emancipadoras.

A formação omnilateral tem um caráter totalizante, possibilita uma formação humana integral, preocupada com o desenvolvimento do homem enquanto ser social, político, emocional, contraditório. Para isso, precisamos partir da realidade concreta, analisar e refletir sobre a situação desumanizante em que muitos homens e mulheres são colocados em seus trabalhos, além de, processos de trabalho extremamente divididos em especialidades que limitam a capacidade de formação do ser humano.

Considerando a formação omnilateral, a ideia de educação integral no Brasil aprofundou-se em 1932. Segundo Saviani (2007) o marco histórico foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava uma nova concepção de educação “em lugar dessa concepção tradicional, que servia a interesses de classes, a nova concepção vem fundar-se no “caráter biológico” que permite a cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito” (2007, p. 244) e complementa que os autores do Manifesto defendiam os seguintes princípios: “função essencialmente pública da educação, escola única, laicidade, gratuidade,

obrigatoriedade e coeducação” (2007, p. 245), isto é, uma nova configuração para os rumos da educação.

Desta forma, ao se considerar que as discussões sobre a educação integral vêm ganhando espaço de debate, principalmente na última década, torna-se essencial entendê-la em sua totalidade, no sentido de compreender suas propostas e de que maneira ela contribui para a mudança social.

Diante disso, é, necessário, primeiramente, a compreensão das características que estão inseridas na concepção de educação integral mencionada nas legislações que regem sobre a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo, assim como, na concepção da educação em tempo integral, que também dispõe sobre o “desenvolvimento pleno da pessoa”, porém, esta última traz outras ponderações, como uma organização de tempo, espaço e currículo diferenciados, que remete a necessidade de uma reconfiguração educacional, considerando uma ampliação do tempo escolar e estratégias qualificadas de utilização deste tempo, características de uma educação em tempo integral. É, importante, analisar estas concepções, não como sinônimas, mas considerando suas semelhanças e controvérsias.

Neste sentido, o Ministério da Educação (MEC) vem ao longo dos anos buscando estratégias para implantar o modelo de educação integral, e no que tange ao ensino médio este modelo vem trazendo não apenas a concepção de educação, baseada na formação integral do estudante, mas também, uma nova configuração e redefinições estruturais e pedagógicas.

A proposta da Educação em Tempo Integral no ensino médio no contexto educacional brasileiro se fortaleceu com a reforma do ensino médio através da criação da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, que em 16 de fevereiro de 2017 foi convertida na Lei nº 13.415, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, sendo aprovada e sancionada pelo então Presidente Michel Temer, dando início neste mesmo ano a implantação do Programa de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) aderido pelos 26 estados brasileiros e pelo Distrito Federal.

Consoante com as normativas da Portaria MEC nº 1.145/2016 (BRASIL, 2016a), redefinidas pela Portaria MEC nº 727/2017 (BRASIL, 2017a), a adesão dos Estados e Distrito Federal ao Programa de Fomento à Implementação das Escolas em Tempo Integral, principal ação no Governo Temer para indução da ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, deu-se por meio da assinatura do Termo de Compromisso e Elaboração do Plano de Implementação. Entre outras providências, a Portaria definiu o número máximo de 572



escolas e de 257.400 matrículas, em termo nacional, assim como o quantitativo mínimo de alunos e de escolas para cada Unidade da Federação.

O não apreço a democracia, ao diálogo e a diferença de pensamento já se evidenciou desde o início do governo Temer através das mudanças na composição do MEC, exoneração de 12 dos 24 membros do CNE, dissolução do Fórum Nacional de Educação (FNE) e a edição da MP - instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República em casos de relevância e urgência, e com efeitos imediatos para a reforma da educação, que desconsiderou todo o acúmulo das discussões sobre a BNCC que vinham sendo realizadas de forma colaborativa entre a sociedade civil organizada e o Congresso Nacional.

Em continuidade ao projeto de Reforma do Ensino Médio, o novo Ensino Médio como a expressão do projeto de formação reducionista, pragmática e interessada a ser destinada aos jovens das classes trabalhadoras, e do projeto de privatização/mercantilização da educação pública, o governo Bolsonaro assumiu a presidência a partir de 2019 e, economicamente, agiu na mesma linha de Temer, e fez avançar o corte de recursos da educação e a desvalorização dos professores.

Face a essas considerações, a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), já estava incluída no atual Plano Nacional de Educação (PNE-2014) entre uma das metas a serem alcançadas até 2024. Porém, esta proposta reverberou na atuação docente requerendo maior preocupação com a formação continuada dos professores, e trouxe também muitos questionamentos sobre a sua implementação, principalmente em relação a sua matriz curricular, com ampliação de carga horária, metodologias diferenciadas, um currículo que apresenta, além das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), outras disciplinas denominadas da Parte Diversificada, que são obrigatórias, e foram distribuídas para serem ministradas pelos mesmos professores que já trabalham com as disciplinas da BNCC, acarretando a estes novos procedimentos metodológicos, que incidem diretamente no seu fazer pedagógico, e ainda as dificuldades estruturais e financeiras das escolas em que esta política foi implantada.

Inicialmente, foram selecionadas algumas escolas para começar no ano letivo de 2017, e terão o prazo de cinco anos para que pelo menos 50% das instituições educacionais ofereçam essa proposta de ensino. Entretanto, muitos desafios ainda precisam ser vencidos para a implantação do EMTI nas escolas públicas em todo o Brasil, para promover a qualidade educacional almejada.

Diante do contexto, para estar em conformidade com as legislações vigentes, no que tange a ampliação do quantitativo de escolas em tempo integral país afora nos últimos anos, e

diante dos resultados negativos e baixo desempenho no ensino médio (MEC, 2020), o Estado do Amapá, através do Decreto nº 4.446 de 19 de dezembro de 2016 cria o Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual, vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEED) trazendo como seu principal objetivo:

(...) o planejamento, a execução e a avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado do Amapá, assegurando a criação e a implementação de uma rede de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (AMAPÁ, 2016).

Como desdobramento do programa de tempo integral da Secretaria de Estado da Educação (SEED/AP), cria-se a Lei nº 2.283 de 29 de dezembro de 2017 que institui o Programa de Escolas do Novo Saber, tendo como um dos objetivos específicos “planejar e oferecer formação continuada em rede e em serviço para os gestores, professores e demais profissionais vinculados ao Programa Estadual de Educação Integral (AMAPÁ, 2017)”. Considerando esse contexto, esta pesquisa versou sobre a política de formação continuada no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual de Macapá/AP.

O Ensino Médio constitui-se em uma etapa intensa na formação dos indivíduos, pois assume múltiplas funções, tais como a consolidação dos conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes, a preparação para o ingresso no ensino superior ou ao mercado de trabalho e a formação de sujeitos capazes de engajar-se na sociedade.

Por conta disso, ressalta-se a relação do Estado na garantia desta política, especialmente, na promoção da qualificação da formação docente nas escolas de ensino médio em tempo integral, tendo em vista, que este deve proporcionar mudanças estruturais e pedagógicas comprometidas com a educação integral dos estudantes, onde o tempo seja um aliado na construção de uma concepção de educação que ajude as escolas a criarem possibilidades que qualifiquem o processo educacional.

Esse novo panorama da educação - agora em tempo integral - requer um profissional com vivências e concepções diferenciadas acerca do tempo escolar, da promoção do processo ensino e aprendizagem, da quantificação dos conteúdos, além disso, na promoção dos espaços educativos que a escola/cidade oferecem. Exige um educador com ações diferenciadas, articuladas, novas formas didáticas e metodológicas, que desenvolva ações que sejam norteadas pela organização do currículo, integrando os conhecimentos a partir de abordagens

interdisciplinares, transdisciplinares e transversais. Além da ampliação de carga horária, uma organização curricular diferenciada e vários desdobramentos em relação à prática docente.

Com esta recente configuração do Ensino Médio em Tempo Integral, destaca-se a importância das discussões sobre o desdobramento desta política no que se refere a formação continuada dos professores que atuam nas escolas de ensino médio em tempo integral, em face à implementação progressiva desta política, a fim de compreender a proposta pedagógica e os desafios que se apresentam, como: acesso e permanência, currículo, práticas pedagógicas, reorganização da escola, reinvenção do tempo, e como vem sendo discutidos e operacionalizados no cenário educacional amapaense. As expectativas, esforços e caminhos que estão sendo ou já foram percorridos para que se tenha clareza da importância e urgência de formação para os professores no Ensino Médio em Tempo Integral.

A adesão do estado do Amapá à política das escolas em tempo integral deu-se em 2017, inicialmente em 08 instituições de ensino médio da rede pública estadual, sendo 05(cinco) no município de Macapá e 03 (três) em Santana. Em 2023 já totalizam 29 escolas, espalhadas em quinze dos dezesseis municípios do estado.

Diante deste contexto e buscando compreender o cenário do ensino médio no município de Macapá/AP, a implantação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) que criou o Programa de Escolas do Novo Saber no estado, as alterações trazidas à Lei 9.394/96 pela Lei 13.415/2017, o processo de formação continuada baseado no modelo pedagógico da educação em tempo integral, as configurações pedagógicas de formação em serviço da Secretaria de Estado da Educação (SEED), as alterações que vêm ocorrendo no chão da escola sobre a formação dos professores, surgiu a necessidade de abordar a problemática: *Como vem se configurando a política de Formação Continuada de professores em escolas de ensino médio em tempo integral da rede pública estadual de Macapá?*

Para compreensão dessa indagação e seus desdobramentos, são necessárias as seguintes questões norteadoras: Quais as configurações do programa de escolas em tempo integral do Amapá em relação à formação continuada dos professores? Qual o contexto vivenciado pelo ensino médio para que fosse implantada a Política de Fomento a Implementação das Escolas em Tempo Integral e os desdobramentos desta política na formação Continuada dos Professores? Quais as implicações da proposta pedagógica do EMTI na formação dos professores que atuam nas escolas de ensino médio?

Neste sentido, a pesquisa teve como objetivo central: Analisar como vem se configurando a política de Formação Continuada de Professores nas escolas de ensino médio

em tempo integral da rede pública estadual de Macapá. E nos objetivos específicos: **a)** compreender as recentes configurações do ensino médio no Brasil nas últimas décadas e seus possíveis desdobramentos/implicações para a política de formação continuada dos professores em nível nacional e Amapaense; **b)** identificar como se deu a organização técnico-administrativo-pedagógica no contexto de implantação da Política de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Macapá e; **c)** analisar, a política de formação continuada docente em três escolas de ensino médio em tempo integral da rede pública estadual de Macapá, a partir das falas dos professores e coordenação pedagógica.

Para tanto, a teoria social e epistemológica escolhida para a sustentação desta pesquisa foi o Materialismo Histórico-Dialético, método particular de análise e explicação dos acontecimentos da realidade com base em condições estritamente complexas e materiais, de onde se pode assimilar, de maneira racional, as fontes geradoras das dinâmicas sociais, históricas, psicológicas, etc, presentes na humanidade. (MCLELLAN, 1975).

Para Marx, idealizador do método, a realidade humana é essencialmente material, por isso a pesquisa deve dominar a matéria, considerando os detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só após concluído esse trabalho o movimento real pode ser adequadamente exposto, isto é, desvelar a realidade a partir da análise das contradições e buscando chegar na totalidade. Este método propõe a análise da crise na base produtiva da sociedade, como se refere Masson:

O método marxiano aponta que é necessário partir do real, do concreto, da visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegar a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado às abstrações cada vez mais delicadas, até atingir as determinações mais simples (MASSON, 2007, p. 110).

Portanto, o método em Marx é um movimento dialético que parte da sua concepção ontológica da realidade social, em que o ser humano produz suas próprias condições objetivas e subjetivas de existência, uma análise histórica do objeto concreto, para determinar suas categorias mais simples e mais complexas, numa relação dialética entre particularidade e universalidade, na determinação de suas mediações, visando compreender aparência e essência do objeto, revelando suas contradições, visando superá-las.

No entanto, é importante compreender o materialismo histórico-dialético não de forma isolada, sem contextualização, sem articulação, onde as categorias as quais ele se sustenta sejam entendidas desarticuladas com o contexto geral, como menciona Frigotto (1991) “não-

historicizadas”, mas sim, faz-se necessário que suas categorias como totalidade, contradição, mediação e alienação possam dar conta da discussão como um todo, onde estas façam parte da construção histórica, como afirma Frigotto:

Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente. (FRIGOTTO, 1991, p. 73)

Neste sentido, no contexto da educação integral, a categoria contradição é bastante visível, tendo em vista que as legislações já mencionam esta proposta, assim como, uma mudança estrutural no que diz respeito ao tempo, espaço e currículo escolar, no entanto, tais mudanças não garantem, por si só, transformações que possibilitem o desenvolvimento humano em todas as suas facetas como dispõe a Constituição Federal (CF) de 1988, a qual destaca a educação como um direito social, propulsora para a formação integral do indivíduo, dando conta de seus aspectos físico, intelectual, artístico, psicológico e social, ou seja, da formação humana. Contudo, as políticas públicas são direcionadas a partir de outros interesses, como disposto na Lei nº 13.415 “A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017), não convergem com a garantia da formação integral do estudante.

As legislações supracitadas trazem diferentes finalidades de educação integral e demarcam as contradições dos diferentes interesses. Os interesses do Estado divergem a tal apontamento, que vislumbram como foco a formação para o melhor desempenho, para alcance de resultados, para formação de um sujeito competente para atender as demandas do capital, fortemente presente na atual conjuntura da política educacional e materializadas em várias metas do atual Plano Nacional de Educação que explicitam bem esses interesses.

Destaca-se também a categoria mediação, o que possibilita a compreensão do objeto entre suas articulações macro e micro, possibilitando ao pesquisador uma análise não isolada, mas associada as relações em que o objeto está inserido, o que Netto (2011) aponta “[...] alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, [...] o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”, (2011, p. 22). Por isso, educação em tempo integral e formação continuada de professores precisam ser discutidas considerando os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, em contextos

locais e nacionais, para que se consiga um acúmulo de informações que respondam aos questionamentos que a pesquisa se propõe.

No que tange a categoria totalidade, Marx deixa claro a sua importância para os estudos científicos, pois através dela conseguimos transpor a “elaboração de uma representação caótica do todo” (MARX, 2009, p. 258), sendo assim, é possível apreender a totalidade das relações desta pesquisa. Com isso, ao investigarmos os contextos do EMTI e FCP foi importante analisar o aspecto micro, sem deixar escapar a concepção de totalidade, uma visão sob a ótica de diferentes olhares, ou seja, fez-se necessário analisar o contexto das políticas educacionais de forma mais ampla e como elas vão se desenhando até chegar no espaço escolar, no chão da sala de aula, onde o processo educacional acontece. Na pesquisa em questão, foi importante perceber como a política das escolas em tempo integral vem sendo construída no cenário educacional amapaense e como ela está afetando a formação docente.

A alienação em Marx é entendida como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção, um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive “A apropriação surge como alienação, e a alienação como apropriação” (MARX, 2002, p.122). Ele não se insere, não interage e por conta disso, submete-se, ao capital. No contexto da formação continuada dos docentes do EMTI, visualizou-se esta alienação, a partir das falas dos entrevistados, onde muitos aceitaram e se adaptaram ao modelo, por motivos particulares, sem maiores questionamentos, sem resistência, e sem uma análise crítica de uma política mais ampla, o que favorece a manutenção do controle e fortalecimento do que o capital estabelece.

Desta feita, a discussão sobre o Ensino Médio em Tempo Integral de Macapá e as configurações trazidas para a formação continuada dos professores, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, visou buscar subsídios para compreender a realidade, procurando elementos que possibilitem respostas a alguns apontamentos, como, as interpretações que sustentam ou diferenciam a educação integral, ou em tempo integral, as formações em serviço, a qualificação do trabalho docente, e de modo especial, as relações envolvidas, considerando os aspectos históricos, sociais, econômicos, assim como, enfoques locais e nacionais, para que se tenha um acúmulo de informações consistentes.

Enfim, as categorias do método Materialismo Histórico Dialético, se apresentam de formas articuladas, e precisam estar diretamente ligadas ao objeto de estudo e desta forma, levar o pesquisador a extrair o que Netto (2011) fala de “múltiplas determinações” e “quanto mais avança na pesquisa, mais descobre determinações” (2011, p. 53), ou seja, quanto mais se

debruça e avança nos estudos é possível encontrar elementos que enriqueçam a discussão e tragam possibilidades de melhorar os resultados da pesquisa.

Para tanto, realizar as análises sobre educação integral e educação em tempo integral, que não é recente, porém é urgente, devido às demandas sociais que estão em consonância com os aspectos educacionais, tendo em vista o desenvolvimento integral dos sujeitos e as muitas discussões que vem sendo travadas no contexto educacional brasileiro, e particularmente na rede de ensino do estado do Amapá, nos motivou a trazer a reflexão sobre formação docente, e de forma mais específica como categoria ligada ao meu objeto de pesquisa, discutir sobre formação continuada dos professores atuantes nas escolas de EMTI.

Neste contexto, investigou-se também a atuação do Estado, no que tange as estratégias da Secretaria de Estado da Educação (SEED) frente às demandas da Escola em Tempo Integral, sendo uma proposta pedagógica com diretrizes pedagógicas e estruturais bem específicas, que precisam ser atendidas, especialmente, com valorização de seus professores.

O interesse também surgiu a partir da minha atuação como pedagoga/coordenadora pedagógica, na rede pública estadual de ensino de Macapá, em uma das escolas de ensino médio onde foi implantada em 2017 a Política de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, vivenciando o modelo pedagógico, a complexidade, as discussões travadas na escola, especialmente, as indagações, angústias dos professores diante do que prevê a proposta, e um acúmulo de informações que de forma recorde está direcionando seus trabalhos.

Outra questão fundamental, foi trazer esta discussão para o meio acadêmico, pois a proposta de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral faz parte da reforma do ensino médio, que estabelece entre as principais alterações a ampliação da jornada escolar e estratégias do governo para atender as metas 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE), e o acompanhamento destas políticas públicas e seus desdobramentos é responsabilidade de todos.

Por fim, a possibilidade deste estudo ter contribuído para que a escola e os docentes que atuam nas escolas de EMTI compreendam melhor seu papel, na dinâmica e atuação da política local, na promoção de uma educação com mais qualidade, visto que, o cenário atual é de ampliação gradativa do Programa, atingindo um número cada vez maior de profissionais para atuarem nesta proposta, para que independente da ampliação de carga horária possam contribuir para o desenvolvimento integral do educando, como afirma Cruz (2007),

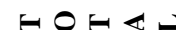
Ter clareza acerca do papel cultural da escola é algo importante e necessário. No entanto, é preciso, além disso, definir a maneira como esse papel é apontado nos programas escolares e nas práticas dos professores. Mais do que definir o conteúdo cultural que integrará os programas curriculares, é preciso sinalizar as orientações ou os princípios que guiarão as escolhas culturais dos professores. (CRUZ, 2007)

Para tanto, considerou-se, também, importante realizar o levantamento das produções científicas sobre o tema, disponibilizadas no Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2014-2020), a fim de buscar novos subsídios para a discussão. O princípio da busca para esta revisão da literatura foram nos descritores apontados no quadro 1, em um total de 1602 (mil seiscentos e duas) produções, dentre elas 805 (oitocentos e cinco) tem proximidade com temática e destas foram recuperadas 65 (sessenta e cinco) dos seguintes descritores: *Ensino Médio em/de Tempo Integral* - 47 (quarenta e sete) sendo selecionada 01(uma) produção com relação à temática; *Formação Continuada de Professores do Ensino Médio em Tempo Integral*, sendo identificadas 16 (dezesesseis) relacionadas a temática e selecionadas 07 (sete); *Política Pública de Formação Continuada para professores*, identificadas e selecionadas 03 (três) com proximidade ao tema; *Política de Formação Continuada para professores do Ensino Médio*, identificadas e selecionadas 03 (três) com proximidade ao tema, *Trabalho Docente na Escola em/de Tempo Integral*, identificadas 03 (três) com proximidade a temática e selecionada 01 (uma) e *Relações Público-Privadas no ensino médio em tempo integral*, identificadas 03 (três) e selecionada 01(uma), também com proximidade a temática. Finalizando com 16(dezesesseis) produções com proximidade ao tema que terão maior destaque nesta pesquisa, sendo 15 (quinze) dissertações de mestrado e 01 (uma) tese de doutorado.

**Quadro 1-** Produções científicas relacionadas ao tema da pesquisa- (2014-2020)

Descritor	Produções encontradas	Produções aproximadas	Descritores selecionados	Produções relacionadas
Educação Integral	162	83		00
Educação em/de Tempo Integral				00
Escola em/de Tempo Integral				00
Ensino Médio em/de Tempo Integral	47	30	30	<b>01</b>
Formação Continuada de Professores	1331	654		00
Formação Continuada de Professores do Ensino Médio em Tempo Integral	16	14	14	<b>07</b>
Política Pública de Formação Continuada para professores	03	03	03	<b>03</b>
Política de Formação Continuada para professores para o Ensino Médio	03	03	03	<b>03</b>



Trabalho Docente na Escola em/de Tempo Integral	03	03	03	<b>01</b>
Currículo Escolar Para a Educação Em Tempo Integral	01	01		00
Políticas Públicas para/do o ensino Médio	31	05	05	00
Políticas Públicas para o Ensino Médio em Tempo Integral		04	04	00
Relações Público-Privadas no ensino médio em tempo integral	03	03	03	<b>01</b>
Implantação da Política do Novo Ensino Médio	03	03		00
Financiamento do Ensino Médio em Tempo Integral	02	02		00
<b>Teses de Doutorado</b>				<b>01</b>
<b>Dissertações de Mestrado</b>				<b>15</b>
	<b>1602</b>	<b>805</b>	<b>65</b>	<b>16</b>

**Fonte:** Elaboração própria após levantamento no site <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/-2021>

A partir deste levantamento das produções científicas, foi possível observar que a temática sobre Ensino Médio em Tempo Integral e Formação Continuada de professores para o Ensino Médio em Tempo Integral ou Políticas Públicas de Formação Continuada para o Ensino Médio em Tempo Integral ainda é pouco discutida. Somente 16 (dezesesseis) produções foram possíveis alinhar a discussão em questão, evidenciando com isso a necessidade de ampliar a investigação sobre o Ensino Médio em Tempo Integral e Formação Continuada de professores que atuam nesta proposta de ensino.

As regiões sul, centro-oeste e norte são as que apresentam mais produções, sendo identificadas 04 (quatro) em cada uma, o que ainda é pouco, considerando a relevância da temática. Na região Norte das 04(quatro) encontradas, 03(três) foram produzidas no estado do Amapá, todas no ano de 2020 conforme o quadro 2. No corte temporal definido para análise das produções para a pesquisa, que foi de 2014 a 2020, período que iniciou o PNE, Lei 13.005/2014, que traz diretrizes para a ampliação das escolas em tempo integral, a quantidade das produções foram: em 2014 03 (três), em 2015 03 (três), em 2016 02 (duas), em 2017, ano de maior número de produção, 04 (quatro), em 2018 01 (uma) e em 2020 03 (três).

**Quadro 2-**Distribuição geográfica das produções científicas- (2014- 2020).

<b>Região</b>	<b>Quantidade de produções</b>	<b>Posição</b>	<b>Produções/Estado</b>
Sul	04	1°	03-Paraná e 01-Rio Grande do Sul
Centro-Oeste	04	1°	02-Goiás, 01-Mato Grosso e 01-Minas Gerais
Norte	04	1°	03-Amapá e 01-Pará
Nordeste	03	2°	01-Maranhão, 01-Bahia e 01-Paraíba

Sudeste	01	3º	01-Minas gerais
<b>Total</b>	<b>16</b>		

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/2021>

No quadro 3 as dezesseis produções encontradas dissertaram sobre as políticas públicas educacionais, as políticas de formação continuada para professores em geral, para professores do ensino médio e, em especial, formação continuada para professores do ensino médio em tempo integral, as quais trazem elementos e reflexões relevantes para a temática em questão e reforçam a importância deste estudo, tendo em vista, os interesses que envolvem as políticas públicas educacionais, bem como, as possibilidades de intervenção e resistência mediante as formas de exclusão e desrespeito.

Foram destacadas a categoria das produções (mestrado ou doutorado), seus autores, temáticas, ano da publicação, instituição de ensino e região, para podermos ter conhecimento quais as ponderações sobre a temática estão sendo manifestadas no estado do Amapá e em outros estados.

**Quadro 3-** Descrição das produções científicas de maior relação com o tema da pesquisa (2014-2020).

LEGENDA						
Produções que têm relação com a temática e foram produzidas à luz da realidade do estado do Amapá						
Formação Continuada de Professores do Ensino Médio em Tempo Integral						
Política Pública de Formação Continuada para professores						
Política de Formação Continuada para professores do Ensino Médio						
Ensino Médio em/de Tempo Integral	Mestrado	Ensino Médio em Tempo Integral: A Política Nacional do Novo Ensino Médio e sua Gestão no Estado do Amapá (2016-2019)	2020	Fonseca, Katia de Nazaré Santos.	UNIFA	NORTE
Trabalho Docente na Escola em/de Tempo Integral	Mestrado	Trabalho Docente na Reforma do Ensino Médio Amapaense (2016-2019)	2020	Pádua, Maria de Barros da Trindade.	UNIFA	NORTE
Relações Público-Privadas no ensino médio em tempo integral	Mestrado	A Feição Privatista na Gestão do Ensino Médio Público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018)	2020	Nunes, Jose Almir Viana.	UNIFAP	NORTE
Formação Continuada de Professores do Ensino Médio em	Mestrado	A Formação Continuada dos Professores de uma Escola em Tempo Integral e sua Contribuição para o Bem-Estar Docente	2014	Novais, Pablaine Lemes Macena.	UEMGS	CENTRO-OESTE
	Mestrado	Educação e Diversidade: Interfaces e Desafios na Formação de Professores para a Escola de Tempo Integral	2015	Souza, Rosana Ramos de.	UFOPA	NORTE

Tempo Integral	Mestrado	Educação Integral, Possibilidades e Desafios de Formação Continuada de Professores: Um Estudo de Caso em uma Escola Privada de João Pessoa – PB	2015	Dutra, Thiago de Medeiros	UFPB	NORDESTE
	Mestrado	Formação Continuada de Professores e Escola de Tempo Integral: A Experiência do Município de São José de Ribamar – MA	2016	Pereira, Erika Christianne Sousa.	UFMA	NORDESTE
	Mestrado	A Formação Continuada de Professores na Escola de Tempo Integral e a Possibilidade da Reestruturação Curricular para a Implantação da Educação Integral	2017	Tavares, Angela Machado.	UNIPAMP	SUL
	Doutorado	A Formação e o Trabalho Docente na Escola de Tempo Integral	2017	Marques, Glaucia Fabri Carneiro	UFJF-	SUDESTE
	Mestrado	A Formação de Professores da Educação em Tempo Integral: Desafios e Possibilidades	2018	Garcia, Miriana Pereira de Souza.	UFPR	SUL
Política Pública de Formação Continuada para professores	Mestrado	Políticas Emergenciais de Formação Continuada de Professores para a Educação Básica: Estudo da Rede (2009) e do Parfor (2009) no Governo Popular Brasileiro	2014	Gomes, Fabricio Augusto.	UEGO	CENTRO-OESTE
	Doutorado	Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil: Um Estudo de Caso na Rede Escolar Pública Estadual de Educação do Paraná	2015	Casagrande, Ieda Maria Kleinert.	UFSM	SUL
	Mestrado	Políticas Públicas de Formação Continuada de Docentes: dos marcos legais á realidade da Rede Pública Municipal de Ensino	2017	Carvalho, Margareth Pinheiro.	UESB	NORDESTE
Política de Formação Continuada para professores do Ensino Médio	Mestrado	A Política de Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio de uma Escola Estadual do Município de Diamantino/MT	2014	Nobile, Michelle Graziela de Oliveira	UFMT	CENTRO-OESTE
	Mestrado	Políticas de Formação Continuada de Professores: A Experiência do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná	2016	Tiecher, Adilson Luiz.	UFPR	SUL
	Mestrado	As Políticas de Formação Continuada do Professor do Ensino Médio no Tocantins e seus Desdobramentos na Valorização Docente	2017	Castro, Eliane Pereira dos Santos.	PUC	CENTRO-OESTE

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> 2021

Foi oportuno destacar dentre as produções encontradas autores e autoras que fazem referência a importância da realização de estudos sobre a política de fomento a implementação das escolas em tempo integral e seus desdobramentos, de modo especial, no que diz respeito a formação continuada dos professores no estado do Amapá. Estes fazem um estudo importante de como vem se desenvolvendo esta política no estado em todos os seus aspectos. Fonseca (2020), faz o seguinte apontamento:

Depreende-se daí que, o comprometimento com um projeto maior e mais amplo de educação em tempo integral passa, sem dúvida, por processos de gestão que busquem melhores resultados na aprendizagem dos alunos, e isso exige capacitação de todos os operadores do processo educacional (FONSECA, 2020, p.95).

Em sua pesquisa a autora apresenta a necessidade de formação continuada para os profissionais que estão à frente desde modelo pedagógico, tendo em vista a importância que eles têm no processo de aprendizagem, considerando o tempo ampliado e a complexidade curricular que advém da gestão do ensino médio em tempo integral. Nunes (2020), também menciona, que a implantação do ensino médio em tempo integral fortaleceu as parcerias público-privadas como possibilidade de uma política educacional focada para melhorar os resultados, porém, no entanto, tais parcerias serviram para intensificar o processo mercadológico da educação, como afirma

Conforme menção, verifica-se a intensificação de parcerias entre os setores privado e público como alternativa de política educacional, o que tem reforçado a mercantilização da escola, garantindo a hegemonia das políticas neoliberais no contexto educacional (NUNES, 2020, p.17).

Este processo mercadológico, cuja das características é a presença do setor privado no público, está estreitamente ligado a formação docente, tendo em vista que as formações iniciais deste modelo foram ofertadas pelo setor privado e não supriram as necessidades dos professores que estavam iniciando o trabalho nesta nova configuração, como aponta Pádua (2020),

Sobre a formação dos docentes voltada à atuação específica para o EMTI, por meio de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e pela escola de desempenho dos docentes, as respostas são diferentes daquelas relacionadas à formação acadêmica. A maioria, 51 (cinquenta e um) dos docentes, não está satisfeita com os cursos que são organizados pela SEED. (PÁDUA, 2020, p.30).

Outro ponto a destacar, nos achados das produções científicas, no que diz respeito a dinâmica de uma ETI e demonstrando a importância da formação docente, são as diversas atribuições que o professor tem e as várias atividades que precisa desenvolver, o que muitas vezes acarreta desgaste no seu fazer pedagógico, como menciona, Novais (2018),

Diante das análises dos fatos observados e vivenciados na rotina da ETI no acompanhamento das professoras, podemos afirmar que as professoras que não participaram da pesquisa demonstram que durante a rotina da escola, o grande número de atividades que são realizadas, acabam por gerar estresse e grande tensão na rotina da escola, já que as professoras optam por finalizar todas as atividades durante os HTPAs, porém ainda não conseguem, segundo elas. Sendo assim, elas relataram que necessitam levar para casa grande parte das atividades da escola para —poder dar conta do recado, nas palavras delas (NOVAIS, 2014, p.118).

O que é reforçado pelos estudos de Dutra (2015), que infere a partir das falas dos professores a importância da formação continuada para os docentes das ETIs, devido à variedade curricular que exige do professor a busca constante de aperfeiçoamento para entender e operacionalizar as metodologias contidas na proposta de educação integral, e relata:

é notório que os professores percebem que a formação continuada do corpo docente na educação integral é algo diferenciado, haja vista a presença constante das frases “atualização e alinhamento dos processos pedagógicos”, “atualizações e alterações do que fora aprendido na formação básica”, “a perspectiva da formação continuada para a educação integral deve ser adaptada de forma que atenda este modelo de ensino”, além da ideia de 2 Vide Apêndice VI - Questionário e respostas dos professores sobre o projeto de formação pela avaliação. 64 “inovação” que esteve presente em duas respostas. De fato, a educação integral diferencia-se da histórica educação tradicional em diversos aspectos, sendo, portanto, necessário para os professores uma formação que privilegie estes distintos aspectos, tendo em vista que a formação inicial não ter prestigiado, na maioria das vezes, a proposta da educação integral (DUTRA, 2015, p. 63-64).

E que, não é diferente nos achados de Almeida (2016), quanto a necessidade das ETIs, seja no que diz respeito a uma boa estrutura física para atender os estudantes, como também, de uma formação continuada qualificada para a equipe escolar, em especial, os professores, devido estarem diretamente na execução da proposta, além de outros apontamentos relevantes para afirmação de uma ETI,

Dentre os aspectos mais relatados como fundamentais para o funcionamento da ETI, os professores destacam: a estrutura física adequada, ter profissionais competentes (o que se relaciona também com a formação

continuada de professores e demais funcionários), gestão administrativa e pedagógica atuantes, ter atividades diversificadas e uma equipe multidisciplinar, participação da família, atividades em espaços socioeducativos diferentes, recursos didáticos em todas as áreas (ALMEIDA, 2016, p.115).

Tavares (2017), infere que no processo de formação continuada abrem-se possibilidades de aprimoramento e construção coletiva, facilitando a compreensão de novas práticas, tendo em vista, que os docentes precisam desta troca de experiências para o enriquecimento de sua prática pedagógica,

A formação continuada na escola e dentro da escola permite um aprimoramento e maior compreensão da necessidade de novas práticas pedagógicas, uma vez que nestes momentos os professores dialogam, discutem teorias, repensam práticas e elaboram propostas de trabalho colaborativo, ultrapassando as barreiras do individual e favorecendo as práticas coletivas (TAVARES, 2017, p.124).

Marques (2017) demonstra que os aspectos relacionados as questões pedagógicas, com destaque para a formação docente, são os pontos mais abordados pelos professores, quando se fala em educação em tempo integral, visto que a proposta requer de fato um olhar diferenciado de todos,

No total geral das escolas, percebo que a referência principal dos participantes da pesquisa é a dimensão pedagógica. Observo que a questão pedagógica que envolve o currículo, a articulação entre projetos e disciplinas, o trabalho coletivo, a formação de professores, entre outros aspectos, demonstra ser o principal ponto abordado pelos professores ao pensar no tempo integral (MARQUES, 2017, p.154).

Identificou-se, também, nos estudos de Garcia (2018) que a formação continuada em escolas de ETIs do Paraná foram bem fragilizadas, o que não difere do que acontece no estado do Amapá, onde não há um plano de formação continuada consistente para aperfeiçoar o trabalho docente. A autora menciona como percebeu as formações,

Embora, as Instituições de ensino possuam características diferentes de planejamento da ETI, devido à disparidade de “tempos” de experiências entre as mesmas, observa-se em ambas as escolas certa fragilidade no planejamento dos eventos de formação continuada para os professores. Pois nos períodos de observações, não se identificou nenhuma formação específica para a ETI e em eventos anteriores, apesar de serem poucos, os professores relataram que as formações foram desconexas e desinteressantes

para atuação docente e para a organização pedagógica da escola (GARCIA, 2018, p.128).

Dada a falta de qualidade das formações, a desconexão e desarticulação com os reais interesses da educação, Gomes (2014), relata que as políticas educacionais estão articuladas ao capital e não às necessidades que os professores apontam como primordiais para o desenvolvimento e valorização do seu trabalho,

As políticas educacionais para o fomento da formação docente, inicial e continuada, a exemplo da Política supracitada, são elaboradas em um contexto amplo de necessidades e interesses dos Estados, Municípios e de setores da sociedade civil organizada, em âmbito local, regional e nacional (GOMES, 2014, p. 165).

Carvalho (2017), reforça ao analisar à realidade da rede pública municipal de ensino em Vitória da Conquista na Bahia, onde o modelo de formação continuada lá desenvolvido privilegia a dicotomia entre teoria e prática, características das práticas neoliberais, que atendem aos interesses do capital,

Assim, mais uma vez, notamos que esse modelo de formação está condizente com o novo modelo de formação continuada, ditado pelos organismos internacionais, no qual possui, por trás de suas diretrizes para formação continuada de professores, um modelo de formação continuada que é caracterizada pela dicotomia teoria-prática, existindo, portanto, a distância entre aqueles que pensam e aqueles que recebem a formação continuada (CARVALHO, 2017, p. 94).

Em sua tese, Casagrande (2015), menciona a necessidade de aprofundar os estudos sobre a formação continuada dos professores, e complementa, a importância do processo de formação docente se aproximar da realidade concreta das escolas,

Os aspectos atinentes aos impactos da formação continuada dos professores na produção de conhecimento dos alunos ainda precisam ser mais estudada. Um primeiro aspecto refere-se ao conteúdo do trabalho e à contextualização das problemáticas que geraram os projetos de pesquisa dos professores em articulação a realidade concreta da escola, a necessidades das turmas e estudantes (CASAGRANDE, 2015, p. 195).

O que complementa, Nobile (2014) quanto a importância de aproximar os planos de formação continuada docente para a realidade da escola, onde de fato eles atendam as necessidades e desafios que as escolas enfrentam e, de modo especial, atendam as expectativas dos professores,

Para a construção de um currículo de formação continuada que realmente atenda as expectativas de seus participantes, é necessário a realização de um levantamento das necessidades de formação daqueles que irão frequentá-la, registrando todas as dificuldades, anseios e expectativas, para só então, em regime de colaboração com toda a equipe pedagógica da escola, selecionar os assuntos e conteúdos a serem trabalhados durante a execução desses cursos (NOBILE, 2014, p. 131).

Tiecher (2016) aponta, partindo dos estudos dos autores como Grigoli *et al* e Perrenoud, que os programas de formação continuada, ainda não contemplam os anseios dos professores e ainda não produzem as mudanças necessárias que eles se sintam de fato contemplados e valorizados, e que segundo os autores, estes programas não têm conseguido promover grandes mudanças nas práticas pedagógicas docentes.

Daí, a importância de discutirmos sobre formação continuada, em especial neste estudo, sobre formação continuada para docentes de ETIs, a fim de que, se promova políticas públicas que deem condições para as escolas desenvolverem um trabalho de qualidade, atendam as expectativas dos professores, respeite-os e valorize-os como sujeito indispensável a melhoria do processo educacional, como aponta Castro (2017),

Destacamos, ainda, que não basta ao professor reconhecer os avanços e recuos que a formação contínua traz à sua profissão, é preciso ter condições apropriadas para desenvolvê-la. Dessa maneira, cabe às instâncias governamentais desenvolver projetos educacionais que atendam às necessidades básicas e reais dos professores e respeitá-los como profissionais da educação (CASTRO, 2017, p. 140-141).

Diante destas análises, considerando a necessidade de fomentar a discussão sobre formação continuada, sobre os aspectos mercadológicos da educação, que incidem na formação docente e, de modo especial, pela importância de capacitar constantemente os professores para atuarem no ensino médio em tempo integral de forma qualitativa, focando nas reais necessidades do seu trabalho na escola, é que vi a relevância da minha pesquisa, tendo como diferencial o foco maior na formação dos professores que atuam nas escolas de ensino médio em tempo integral, onde foi implantada a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, para possibilitar investigar as implicações desta política na formação destes profissionais.

As demais produções científicas trazem também à tona a importância do debate, pois impulsionam a troca de ideias, conhecimentos e experiências e agregam conteúdo ao conjunto dos envolvidos no processo, possibilitam investigar as políticas públicas educacionais e suas



interfaces, bem como, os desafios das escolas em tempo integral e de modo especial, aqueles relacionados a política de formação continuada para a atuação nessas escolas.

Desta forma, para responder à questão problema e as questões norteadoras, o tipo de pesquisa adotado foi a pesquisa de campo, a fim de observar os fatos e fenômenos diretamente da realidade concreta, a partir da escuta das falas da coordenação pedagógica e dos professores das unidades escolares aqui envolvidas. Este tipo de pesquisa tem segundo Marconi e Lakatos (2003) o objetivo de “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (2003, p. 186)

A investigação foi realizada nas escolas estaduais de ensino médio em tempo integral do município de Macapá/AP, denominadas A, B e C. As intenções que levaram a esta escolha se deram a partir dos seguintes critérios, primeiramente pelo fato destas escolas terem sido as primeiras escolas de Macapá transformadas em escolas em tempo integral em 2017 (ano de implantação da Política de Fomento à implementação das escolas em Tempo Integral no estado do Amapá), segundo, por entender que cada escola teve suas motivações para adesão ao programa e, por fim, pela localização geográfica da pesquisadora, considerando o município que reside e tem facilidade na imersão necessária à coleta de dados.

Os direcionamentos desta pesquisa tiveram como subsídios, além da análise dos dados oriundos dos instrumentos de coletas, também o aporte de teóricos, que se constituiu na primeira etapa da investigação, o qual foi o levantamento bibliográfico, partindo de autores que abordam a conjuntura das políticas educacionais como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Gilberto Souza, Jaqueline Moll, Antonio Nóvoa, Paulo Freire, Christian Laval, Shiroma, Olinda Evangelista e outros que somaram a esta construção.

Foi realizada, como segunda etapa, a análise documental, para captar/coletar dados que permitissem identificar aspectos relativos à política de fomento as escolas em tempo integral, para tanto analisamos o PEE do Amapá, Lei nº 2.283/2017 do Programa Escola do Novo Saber e os Cadernos de Formação do ICE.

Para a terceira etapa da pesquisa, realizamos a coleta de dados, cujo instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, que para Manzini (1990/1991, p. 154), está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias no momento. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas, permitindo ouvir os professores e

coordenadores pedagógicos e identificar suas percepções quanto as relações entre o EMTI e a formação continuada. O roteiro que guiará as entrevistas consta nos Apêndices A e B.

Os sujeitos envolvidos foram os professores que estão diretamente atuando em sala de aula nas escolas-campo e membros da coordenação pedagógica. As abordagens foram direcionadas as suas impressões sobre a Reforma do Ensino Médio, o processo de implantação de escola em tempo integral na sua escola, o processo de formação continuada a qual estão inseridos, a proposta pedagógica do EMTI, o plano de formação continuada oferecido pelo estado (SEED), as implicações na sua atuação pedagógica e o que mais for relevante para o estudo.

O quantitativo de sujeitos que compuseram essa pesquisa nas três escolas pesquisadas, foi: 01 coordenador pedagógico e 04 docentes (01 por área do conhecimento), por escola, totalizando 15 sujeitos. Os sujeitos participantes do estudo foram escolhidos considerando os seguintes critérios: a) ser servidores (preferencialmente efetivos) que estão desde o início da implantação ou com maior tempo de serviço no Programa de Escolas do Novo Saber, pois esses conseguirão trazer elementos mais consistentes acerca de todo o processo e as necessidades de formação, b) estar atuante na escola no momento da coleta de dados.

Para as inferências sobre os dados e a sistematização, foi adotada a técnica de análise dos estudos de Bardin (1977) no que se refere a análise de conteúdo, onde foram analisados os depoimentos dos sujeitos da pesquisa e os documentos que deram embasamento legal e forneceram elementos para compreender a política de fomento à implementação das Escolas em Tempo Integral, e as novas configurações na formação continuada dos professores que atuam nesta proposta de ensino. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é,

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 31).

Neste sentido a pesquisa passou pelas fases as quais Bardin (1977) considera importante, a qual é a organização da análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação, a fim de trazer riquezas de informações e, principalmente, credibilidade de dados e resultados.

A pesquisa buscou respeitar todas as exigências éticas, tendo sido submetida a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo aprovada sem pendências através do Parecer nº 5.530.699 por atender as recomendações estabelecidas pela Resolução nº 466/12.

Portanto, todos os sujeitos participantes tiveram suas identidades preservadas e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Enfim, esta investigação propôs a articulação da formação continuada na perspectiva de direito do professor, de mudanças e melhorias na prática pedagógica, buscou encontrar elementos para o entendimento da atuação do Estado frente às demandas da ETI, analisou as estratégias, parcerias, recursos e procedimentos em relação a formar continuamente os professores, e ainda destacou a importância desta discussão dentro e fora da academia para que a comunidade, de modo geral, possa conhecer, entender e se abastecer de argumentos para confrontar as possibilidades de dominação, agressão, preconceitos e alienação.

O estudo foi organizado em 03 capítulos, sendo esses desdobrados em 03 seções cada, que realizou algumas reflexões sobre Educação Integral ou Educação em Tempo Integral, fazendo um apanhado histórico de como se desenhou as iniciativas de escolas em tempo integral no Brasil, bem como, seus amparos legais, isto é, de que forma as legislações trazem as definições de papéis e responsabilidades, especialmente, como estas discutem a formação continuada docente, o que destacam sobre um plano de formação continuada de qualidade para os profissionais que atuam nas escolas em tempo integral; discutiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e seus direcionamentos no estado do Amapá, fazendo a articulação desta política com a formação continuada docente.

Analisou os apontamentos que justificaram as tomadas de decisões que levaram a uma mudança estrutural da educação no país, com uma nova proposta de um modelo pedagógico que redefiniu e flexibilizou a estrutura curricular, bem como, as estratégias do ensino e da aprendizagem.

Por fim, buscou-se conhecer algumas das primeiras experiências no município de Macapá/AP, contextualizando um pouco da história das escolas investigadas, citadas acima, as quais foram transformadas em escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e inseridas no Programa Escolas do Novo Saber, criado pelo estado do Amapá em 2017. Foram ouvidos, membros da coordenação pedagógica e professores e suas concepções, no que diz respeito a proposta pedagógica do Programa, suas percepções e seus papéis na dinâmica desta política, sobre o processo de formação continuada em serviço promovido pela SEED, e, os desafios e conquistas que enfrentam no cotidiano escolar, tendo em vista, o cenário atual que é de reforma e de mudanças.

## **1- A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

É importante a compreensão do Ensino Médio como a etapa final da educação básica, que engloba também a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No Brasil, somente a partir do século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação escolar passou a ser um dever do Estado, devendo ser ministrada com base no princípio de que todos os brasileiros tenham igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Segundo o texto original da CF/88 consta “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio” (BRASIL, 1988), ou seja, o Estado, num curto prazo de tempo, deveria garantir que todos os brasileiros cursassem o Ensino Médio. Já com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, Lei nº 9.394/96, houve uma alteração na redação oficial da Constituição de 1988, assim, conforme a LDB o Estado deveria garantir a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (BRASIL, 1996).

Logo, com a promulgação da lei 12.796, de 4 abril de 2013 (BRASIL, 2013), e da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro do 2009 (BRASIL, 2009), a educação básica se tornou obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, inclusive para todos os que não tiveram acesso a ela na idade adequada, o que garantiu o acesso público e gratuito ao Ensino Médio.

Portanto, a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, foi possível a implementação de políticas públicas e marcos legais, como: o Plano Nacional de Educação – PNE (2001 e 2014), que está referido no art. 214 da Constituição Federal de 1988; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação- FUNDEB em 2007; a Lei nº 11.274 de 2006, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino fundamental com duração de 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos.

Em relação ao Ensino Médio, a LDB/1996 estabeleceu, no artigo 35, que é a “etapa final da educação básica”, pois a Constituição de 1988 já prenunciava, no inciso II do artigo 208, a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Médio, conferindo a este o estatuto de direito de todo o cidadão. A partir da LDB/1996 o ensino médio passou a ter as seguintes finalidades, descritas no artigo 35:

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

Desta forma, o ensino médio a partir dos anos 90 é marcante, seja do ponto de vista legal ou pedagógico. Esta etapa do conhecimento sofreu importante mudança, e tem sido alvo de discussões em diferentes espaços e épocas. As políticas educacionais no Brasil para esta etapa do conhecimento têm expressado a dualidade educacional que distribui os homens pelas funções manuais e intelectuais segundo sua classe social, o que faz com que o ensino médio historicamente seja seletivo e fortalecedor das desigualdades sociais.

Neste período, as reformas para o Ensino Médio (propedêutico e profissional) realizadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e do Decreto n.º 2.208/97 do Governo Federal, novamente afirma-se a superação da dualidade estrutural, no nível do discurso, ao remodelá-lo como um novo curso para preparar o aluno com formação geral e dar-lhe uma habilitação profissional através da formação complementar e optativa. No entanto, a formação geral e a habilitação profissional não se realizam de forma unitária, uma vez que podem ser feitas concomitante ou sequencial ao curso regular de Ensino Médio.

O advento da atual LDB trouxe aparentemente outra concepção de educação para o ensino médio, defendendo uma formação escolar que tivesse como ponto de partida a aprendizagem do sujeito. No entanto, a promulgação desta lei está intrinsecamente ligada a política neoliberal que caracteriza o Estado Brasileiro desde o início da década de 1990, e é expressão superestrutural da reorganização produtiva, por meio da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia, exigindo a redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade no sistema produtivo, bem como, a racionalização do uso dos recursos, (Kuenzer, 1997)

Nota-se, o alinhamento com as diretrizes das agências econômicas, como o Banco Mundial, aplicadas à política educacionais brasileira, que prevê diminuir a presença do papel do Estado no financiamento; na busca intencional de mecanismos por meio das várias formas da privatização; na redução dos direitos dos trabalhadores; na utilização do conceito de competência para justificar a seletividade do acesso; no fortalecendo da lógica mercadológica,

que segundo Shiroma (2014) adentram aos espaços nacionais e locais por articulação de intelectuais orgânicos. Shiroma e Evangelista (2014) reforçam,

Novos intelectuais orgânicos coletivos, como a rede “Todos pela Educação”, pressionam por mudanças no campo educacional, movidos pelos velhos interesses de classe. Seu discurso estrutura-se sobre slogans, contribuindo para confundir intencionalidades e erigir consensos em torno da necessidade de reformas da educação pública (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p.33)

Neste sentido, a Reforma do ensino médio através da Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, vem sendo impulsionada pelas mudanças no mundo do trabalho e pelas exigências dos mecanismos internacionais de modo atingir a excelência dos resultados. Segundo estes intelectuais orgânicos, a excelência nos resultados e alcance das metas, perpassam pela formação docente e pelo trabalho realizado nas escolas.

Por isso, a formação continuada qualificada, é primordial, tendo em vista, que os profissionais que estão à frente, necessitam de suporte teórico-metodológico para desenvolverem um trabalho, com possibilidades de intervenção, mediante as contradições apresentadas no cenário educacional atual, com muitas exigências do mercado, mas também, buscando educar para a integralidade.

Portanto, o capítulo abordou a política de ensino médio em tempo integral ao longo dos anos no Brasil, como esta política vem se constituindo, empreendendo análises sobre o surgimento de um modelo pedagógico que objetiva a educação integral do estudante e redefine as estratégias do ensino e da aprendizagem.

Foi realizado um estudo sobre os documentos que tratam desta configuração, analisando os amparos legais que direcionam este modelo e de que forma as legislações trazem as definições de papéis e responsabilidades, especialmente, de que forma os documentos abrangem a formação continuada docente e como ela está sendo direcionada, de modo especial, as legislações do estado do Amapá.

E, também, foi necessário fazer a articulação entre a política de ensino médio em tempo integral e a formação docente, analisando como a formação dos professores está inserida no contexto desta política, de que forma o Estado garantiu ou vem garantindo uma formação continuada de qualidade para os profissionais que atuam nas escolas em tempo integral, que implicações ocorreram ou estão ocorrendo no fazer pedagógico, mediante a esta nova estrutura educacional, e, principalmente, analisar se os esforços, estão indo ao encontro

da formação omnilateral, ou seja, da formação do sujeito em todas suas dimensões, e preparando-os para opor-se a formação unilateral provocada pelo trabalho alienado.

### **1.1- Educação Integral ou Educação em Tempo Integral: recentes configurações e algumas controvérsias**

Algumas experiências foram surgindo ao longo das décadas para que se consolidasse a educação integral no Brasil, tendo como marco o Manifesto dos Pioneiros em 1932 onde idealizam um Brasil educado, democrático e defendiam a construção de um modelo de escola que garantisse, em especial para as famílias mais pobres, não apenas o currículo escolar, mas fundamentalmente, a formação para a vida, para a cidadania, como os modelos defendidos por Anísio Teixeira na década de 50, que idealizou as Escolas Parque na Bahia, na década de 80, Darcy Ribeiro implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. Também merecem destaque, na década de 60, os Ginásios Vocacionais, organizados em São Paulo, tendo sido implantadas seis unidades que duraram apenas oito anos, e, em Porto Alegre os Centros Integrados de Educação Municipal–CIEMs (SANTOS, 2015).

Buscamos um pouco mais as contribuições do educador Anísio Teixeira para estruturação da educação integral no Brasil através do movimento reformador da Escola Nova que segundo Saviani (2007),

Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos (SAVIANI, 2007, p. 245).

O educador Anísio Teixeira é apontado como principal idealizador das grandes transformações que marcaram a educação brasileira no século XX, pioneiro na implantação de escolas públicas e gratuitas de todos os níveis e maior idealizador de uma educação pública em tempo integral, de qualidade, igualitária e laica, que objetivava uma formação plena do educando e apontava que a escola ao invés de instruir, deveria educar, formando homens livres, inteligentes e tolerantes.

Anísio Teixeira, estabeleceu a noção de educação integral a partir de seus ideais e práticas educacionais reformadoras e ainda mencionou o papel do Estado na garantia deste direito, conforme rege o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova “... tem por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento

natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento” (1932, p. 40). Fica explícito no Manifesto, a obrigatoriedade do estado em relação à oferta da Educação Integral,

[...], mas do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado, que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. [...] Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao estado a organização dos meios de o tornar efetivo. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCACAO NOVA, 1932, p. 5)

Esta concepção defendida por Anísio Teixeira argumentava que a educação era o elemento principal da modernização e da inovação, e que para garantir a educação integral, desenvolvimento em todas as dimensões, tem-se que ter uma organização do sistema público de ensino e que uma escola democrática e universalizada deve considerar os interesses, aptidões, habilidades e a realidade social de cada aluno e desenvolver práticas educativas voltadas para a formação integral da criança.

O autor acreditava que os altos índices de evasão e de repetência resultavam da inadequação do modelo tradicional de escola. A escola não poderia mais ser meramente o local da instrução de antigamente, ela “deveria fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social, de recreação e de jogos” (TEIXEIRA, 1967, p.129).

Assim como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, outros estudiosos já traziam reflexões sobre educação integral, considerando uma educação para o desenvolvimento pleno, que não esteja focado apenas nos conteúdos disciplinares, mas que seja encarada de forma mais ampla.

Afirma Coelho (2009), a educação integral compreende uma concepção ampliada de educação e que existe certa igualdade entre as várias áreas que fazem parte da formação, estejam elas associadas aos aspectos físicos, intelectuais, éticos, entre outros. E reforça “(...) a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social” (COELHO, 2009, p. 85).

Gallo (2012) destaca que a perspectiva de pedagogia libertária como prática escolar foi se consolidando na segunda metade do século XIX e nas três primeiras décadas do século 20, e essa consolidação ocorreu em torno do conceito de educação integral. Apesar das muitas



décadas passadas desde o manifesto dos pioneiros, a educação integral não foi consolidada, necessitando ser ponto de discussão, e que Gadotti (2009) já mencionava que as experiências e análises sobre o tema ocorreram e estão ocorrendo em diferentes partes do Brasil.

[...] o tema não é novo; é tema recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida (GADOTTI, 2009, p. 21)

Para Gadotti (2009), o tema da “educação integral” voltou ao debate público depois de alguns anos, como tema recorrente e não como tema novo, entendendo-a como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” (2009, p. 21). Desta forma, quando se aborda a questão da educação integral, não se fala somente de ampliação da jornada escolar, mas também, de uma concepção de educação mais ampla, que compreende formar crianças e adolescentes de modo a desenvolver conhecimentos exigidos no mundo contemporâneo.

Guará (2006), reforça que a educação integral deve basear-se na vivência e nas experiências cotidianas. Dessa forma, “a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional” (2006, p. 16), ao contrário do que existe hoje, pois a estrutura escolar e seus conteúdos continuam privilegiando o saber voltado à instrução e complementa que a concepção de homem integral compreende a totalidade humana, a necessidade de desenvolver-se em todas as suas faculdades,

Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integral de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. (GUARÁ, 2006, p. 16).

Como afirma o autor, esse modelo de educação propõe uma educação integral, onde o educando é visto não somente em sua dimensão cognitiva, mas como um ser completo, onde seja entendido e explorado de forma multidimensional. Essa perspectiva de totalidade na formação humana está presente em outras concepções e teorias mundo afora, especialmente nas teorias de cunho contra hegemônico.

Manacorda (2007) reflete sobre o conceito de homem omnilateral que se destaca a exigência de um desenvolvimento total, completo em todos os sentidos, multilateral, frente à alienação do homem com a natureza. A formação omnilateral tem um caráter totalizante, possibilita uma formação humana integral, preocupada com o desenvolvimento do homem

enquanto ser “não-alienado e dotado de uma formação verdadeiramente humana, omnilateral” (SOUSA, 1999, p. 100). Para isso, precisamos partir da realidade concreta, analisar e refletir sobre a situação desumanizante em que muitos homens e mulheres são colocados em seus trabalhos e buscar um meio “real e não-fictício” de formação dos sujeitos que construam uma educação emancipatória.

No entanto, para que esta ideia se concretizasse no país exigiam-se mudanças consideráveis, desde as questões estruturais, quanto às dimensões administrativa e pedagógica. Assim como, uma reorganização da escola para que promovesse de fato a educação integral, onde as atividades desenvolvidas se voltassem para todas as dimensões do desenvolvimento humano, emergindo assim possibilidades de ampliação de tempo na escola e uma reestruturação nas escolas em todos os seus aspectos.

Daí, vale destacar as concepções de educação integral e educação em tempo integral, que não podem ser confundidas, tendo em vista, entendimentos e organizações diferenciadas. A educação integral é caracterizada por ser uma formação que trabalha diversas dimensões dos estudantes, como física, emocional, intelectual, social e cultural, conceito defendido por Manacorda (2007), o homem omnilateral, contemplando o seu desenvolvimento em todos os sentidos. Na educação em tempo integral, a preocupação maior é com o número de horas que o estudante passa dentro da instituição de ensino, independente de receber ou não uma formação integral.

A educação em tempo integral se configura na perspectiva do fortalecimento das unidades escolares, com investimento nas unidades educacionais e o atendimento em período integral, com uma proposta curricular de ampliação de carga horária que contempla disciplinas/atividades diversificadas e preenche o tempo estimado na escola e assim buscar atingir o real significado de educação integral, desenvolvimento em todos os aspectos da vida humana.

De acordo com Sousa (2016), a educação em tempo integral ganhou força no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 devido aos crescentes movimentos sociais em prol de melhorias na educação e com a Constituição Federal de 1988 que impulsionou “a criação de políticas e programas educacionais voltados para garantir a presença da criança na escola e aumentar seu tempo de permanência” (SOUSA, 2016, p.16-17). Esta legislação foi um importante marco normativo para educação, cito o artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A CF/1988 constitui a educação como um direito constitucionalmente garantido aos brasileiros, frente às dimensões adquiridas em relação às perspectivas de desenvolvimento econômico, social, humano, ético e de formação para a cidadania. Segundo o artigo 6º da CF/1988, “são direitos sociais a educação, a saúde, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988).

A garantia legal do direito à educação é o passo fundamental para que os governos trabalhem na elaboração de políticas públicas que viabilizem esse direito, apontado como fundamental entre os direitos sociais definidos constitucionalmente. Desde a promulgação da CF/1988, nas esferas federal, estadual e municipal, pressupõe-se que venham sendo elaboradas ações para a efetivação do compromisso do Estado com a educação pública, porém ainda não implementadas com sucesso.

Neste sentido, mudanças sociais, políticas e econômicas que se desenvolvem neste século XXI passaram a exigir adaptações das instituições sociais para atenderem a novas demandas. A sociedade atual exige uma escola que prepare o estudante para o exercício da cidadania e que, ao mesmo tempo, o qualifique para o mercado de trabalho, de modo a ser preparado para enfrentar e resolver problemas, sendo a escola um dos ambientes privilegiados de formação. Por isso, o debate acerca da educação em tempo integral vem se fortalecendo como bandeira de setores representantes da sociedade civil e entre estudiosos da educação. (Gadotti, 2009).

Portanto, vale fomentar a discussão das contradições da sociedade capitalista, visto que, a política de educação em tempo integral vislumbra melhores resultados, melhor estrutura nas escolas, tempo qualificado das aulas, formação continuada para a equipe escolar e demais investimentos, o que Saviani (2008) já apontava como caminho mais viável para que o Estado alcance as metas desejadas é “equipar adequadamente às escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social” (2008, p.14), no entanto, o desinteresse político dificulta a concretização de ações que promovam a formação integral do cidadão.

Diante deste contexto, e considerando a Reforma para o Ensino Médio que se instalou a partir da Lei n.º 13.415/2017 e seus apontamentos para uma educação integral e o tempo integral, é oportuno debatermos sobre a concepção de formação integral, assim como a concepção de educação em tempo integral, visto que, conforme abordado anteriormente a educação integral visa o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade, que pode ocorrer no tempo já estimado ou em tempo ampliado. A educação em tempo integral, defende que para obter a educação em todos os aspectos da formação humana, precisa-se pensar na extensão de

carga horária. Porém, tais ponderações precisam ser melhor aprofundadas, para que se entenda o que de fato é necessário para alcançar a educação integral. Será que a ampliação do tempo garante este objetivo, ou será apenas para atender o jogo de interesses?

A reforma do ensino médio, é uma política que decorre dos interesses políticos de alguns governantes, seja na busca de enfrentar o problema da qualidade do ensino e da ampliação das oportunidades educativas, seja numa perspectiva democrática voltada para uma formação mais humana, ou direcionada como mecanismo eleitoreiro em uma visão educativa voltada para o assistencialismo, o que na maioria das vezes emperra o avanço das políticas públicas, de modo especial, as educacionais, e que faz com que os caminhos apontados por Saviani (2008) não seja uma realidade na maioria das escolas.

Por isso, é cabível buscarmos elementos para entendermos um pouco mais sobre as concepções de educação integral e educação em tempo integral e percebermos em que momentos elas convergem ou divergem, e ainda para termos possibilidades de compreendermos a intencionalidade das políticas públicas educacionais.

Observa-se que a educação integral mencionada nas legislações está voltada para a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas dimensões, mas também, sugere uma organização de tempo, espaço e currículo, o que remete a necessidade de uma configuração diferenciada, ou seja, uma ampliação de carga horária e um currículo diferenciado, características de uma educação em tempo integral.

Propostas semelhantes em relação ao seu objetivo, porém, com configurações pedagógicas bem diferente, tendo em vista que, o alcance da educação integral, independe de aumentar a carga horária escolar, ela está vinculada, especialmente, a promoção de políticas públicas responsáveis e comprometidas em garantir o bem-estar das pessoas em todos os aspectos.

A educação integral vislumbra o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural, sem necessariamente uma alteração do tempo escolar, já a educação em tempo integral, pode ou não focar no desenvolvimento do estudante em todos os aspectos, porém leva em consideração o tempo que ele irá passar na escola. Um tempo, espaço e currículo que deverão ser transformados, tornando-se mais prazerosos e com condições de desenvolver conhecimentos mais amplos que lhe subsidie em seu projeto de vida.

É importante refletir, também, sobre alguns questionamentos que Cavaliere (2014) faz sobre as medidas de ampliação do período obrigatório escolar e também da ampliação da jornada escolar,

Ao contrário de outras medidas recentes, como a ampliação do período da obrigatoriedade escolar, a ampliação da jornada suscita dúvidas e questionamentos. Do ponto de vista do direito, qual seria a diferença entre essas duas medidas? Pode-se apontar que a primeira delas é direcionada inequivocamente a todos os cidadãos, sendo consequência do consenso de que o “ponto de corte” do mínimo necessário em anos de escolarização foi modificado. A educação escolar dos 4 aos 17 anos tornou-se direito e obrigação do Estado e da sociedade. Já a segunda medida, a despeito de todo um arcabouço legal que vem sendo construído para seu suporte, ainda permanece dúbia quanto ao fato de ser ou não um direito de todos, e, no limite, de vir a ser ou não obrigatória. Seria uma necessidade imperiosa e geral do conjunto da sociedade brasileira ou uma medida compensatória, emergencial, para os mais desprovidos economicamente? Seria uma medida opcional a depender de realidades regionais ou locais específicas, ou seria uma medida necessária apenas para as crianças menores, dependentes de cuidados e proteção durante o dia inteiro? São esses aspectos, ainda pouco amadurecidos, que têm impedido uma inequívoca resposta sim, à pergunta formulada no início deste. Acresça-se ainda o fato de que a tradição escolar brasileira, mesmo para as elites, é de escola de turno parcial, só recentemente tendo aumentado a oferta, nas escolas privadas, do horário integral (CAVALIERE, 2014, p.1206).

A autora traz estes questionamentos na tentativa de entender para que estão servindo essas medidas, se são de fato para garantir o direito a educação para todos, ou para suprir os interesses políticos e econômicos, são medidas para resolver os problemas de um pequeno grupo ou mascarar uma realidade cheia de dificuldades, e que mais uma vez a educação está sendo usada para resolver as questões econômicas, como manobra política.

Enfim, questionamentos que precisam ser aprofundados, e que estão diretamente ligados as medidas de ampliação do tempo escolar, que já é uma realidade, que precisam ser compreendidas e problematizadas, para que a educação se torne instrumento em favor da emancipação humana, do desenvolvimento do homem integral, como diz Guará (2006), que a Educação Integral, sob essa perspectiva, não pode estar restrita aos processos educacionais, práticas pedagógicas, currículo e atividades convencionais e formais. Essa formação envolve os educandos, educadores, familiares e toda equipe escolar, assim como, os lugares podem ser transformados em espaços de aprendizagem significativa, aproveitando a cidade, as experiências, os saberes e culturas de cada sujeito envolvido no processo educacional.

Em relação à Educação em Tempo Integral, Gatti (*apud* GUARÁ, 2006, p. 18) ressalta que a ampliação do tempo escolar diário comportaria um processo educativo pensado segundo outras premissas, que não os disciplinares, mas realizado por atividades, oficinas, experiências, em que os alunos pudessem trabalhar não só com os saberes, mas com coisas, cultivar artes aplicadas, cultivar elementos artísticos, criar projetos e desenvolvê-los sob a orientação de profissionais diversificados.

Quando se fala em escola em tempo integral, refere-se à duração do tempo de estadia que o educando fica no ambiente escolar, ou seja, a ampliação da jornada escolar, o que pode favorecer um maior aproveitamento de atividades extracurriculares, como também extraclasse no entorno da comunidade escolar, valorizando desta forma os saberes além dos muros da escola. O Ministério da Educação, traz uma definição de Educação Integral, como:

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (BRASIL, 2015, p. 4).

Diante da concepção de educação integral defendida pelo MEC, é importante destacar as contradições nela embutidas pontuadas por Evangelista e Shiroma (2014), as autoras veem a escola como um espaço de velamento e desvelamento das intervenções dos organismos dominantes, para elas a educação precisa ser para emancipar o sujeito em toda sua plenitude. A escola precisa ser um espaço de construção de uma educação emancipadora e de desconstrução das ordens perversas do capital. No entanto, para o governo as características que se revelam aqui, estão direcionadas as políticas neoliberais, como a responsabilização total da escola pelo desempenho dos estudantes, as parcerias público-privada, os conceitos de eficiência, o foco no empreendedorismo, e, estratégias de ajustar-se as exigências do mercado.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) 2018 para o Ensino Médio, mencionam em seu Art. 3º o direito a esta etapa do conhecimento, porém a pessoa deve desenvolver-se plenamente para exercer a cidadania e estar qualificado para o mercado de trabalho,

O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB) (BRASIL, 2018, p. 1-2).

As DCNs regem que o Estado precisa comprometer-se para garantir o direito a esta etapa do conhecimento, para que o estudante se desenvolva plenamente. E, a concepção de educação integral apontada nesta legislação, é que o estudante deve tornar-se autônomo e protagonista, assim terá condições mais condições de alcançar o seu projeto de vida,

formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p.2)

Desta forma, observa-se que há continuidade das políticas educacionais direcionadas pelas “recomendações” do Banco Mundial, que demonstra um pretenso compromisso com a qualidade da educação brasileira, no entanto, há a intensificação das políticas neoliberais e seus perversos desdobramentos, cito a formação de professores, pois, para o BM os professores precisavam estar mais qualificados para desenvolverem na sala de aula, práticas educativas significativas para formarem pessoas protagonistas, porém, um protagonismo voltado para atender aos interesses do capital.

Com efeito, Evangelista (2013) destaca que para o BM fica claro “que a qualidade do trabalho docente, neste projeto, resultaria da formação, sob a forma preferencial de treinamento, do controle dos resultados e do rendimento dos alunos” (Evangelista, 2013, p. 33), desta forma o que de fato interessa é desqualificar o trabalho docente e não promover a tão desejada educação integral da forma defendida por Moll (2009).

Para Moll (2009) a concepção da implementação da educação integral, exige a superação de inúmeros paradigmas vigentes em nossa sociedade. Aquela escola focada em apenas repassar conteúdos, abre espaço para uma educação que trabalhe também sustentabilidade ambiental, direitos humanos, valores, respeito as diferenças, e muito mais. A autora ainda diz que o tempo e o espaço também são paradigmas a serem vencidos, onde a educação não está limitada às quatro paredes da sala de aula. Aprender em vários lugares e em novos momentos do dia são essenciais para a compreensão de uma educação que exige comunicação e reciprocidade, trabalhando em prol da formação integral e aponta o que caracteriza a Educação Integral,

[...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos (MOLL, 2009, p.13).

Desta forma, educação integral pressupõe que a formação dos alunos deva estar além do doutrinamento em determinados conteúdos e que educar envolve também discutir outras frentes do conhecimento, como ética e direitos humanos, cidadania, democracia, desigualdades sociais, de raça, gênero, política e outros. Deve-se pensar em uma pedagogia que transcenda os espaços escolares, explorando e transformando outros lugares em espaços pedagógicos. Tempo e espaço se relativizam e se cruzam, pois, a aprendizagem significativa pode utilizar-se de um maior período de estudo dentro ou fora dos ambientes escolares.

A educação pode ser concebida como integral enquanto, a partir da escola, o sujeito histórico, ao mesmo tempo, em que cria, se apropria do que foi criado por ele e pelo conjunto dos homens na sua condição histórica. A educação integral em sua essência é humanizadora, emancipadora e libertadora, não separando o fazer do pensar ou mesmo a atividade física da intelectual. Isto pressupõe também oferecer possibilidades para que, a partir dela, o sujeito se aproprie da cultura, da arte, da história e do próprio conhecimento, tomado este de forma diversificada, praticada, vivida e experienciada. Antes de se pensar em estender o tempo da escola, é preciso, portanto, situar que não somente a escola é de tempo integral, mas trata-se de uma educação integral. Recorrendo a Moraes (2009, p.21), tem-se que a “Educação integral forma pessoas íntegras”.

Da mesma forma, Paro (2009) reflete sobre a educação integral e o tempo integral, numa perspectiva de mudança do modelo estabelecido, e que além dos conteúdos disciplinares que já conhecemos, que a escola possa ensinar outros saberes, culturas, crenças, conhecimentos que façam sentido, integrados com o cotidiano das pessoas, e reforça, que somente desta forma vale a pena pensar a educação integral e também em uma ampliação do tempo escolar,

Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo desta escola que está aí. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este ‘um “antes” lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta (PARO, 2009, 18-19)

O autor complementa “não basta se propor a ensinar a ler e a escrever: é preciso levar as pessoas a terem necessidade da leitura e da escrita” (PARO, 2009, p.20). É tornar a aprendizagem significativa, e considerando a extensão do tempo escolar ofertado pelas escolas em tempo integral, é usá-lo como facilitador desta aprendizagem, possibilitando o



acesso a um conjunto de atividades que contribuam para que a aprendizagem ocorra de forma enriquecida, aprofundada, não se limitando e nem mesmo se consubstanciando em uma ação assistencialista e compensatória.

Segundo Arroyo (1988) a proposta de escola em tempo integral se destaca pelo caráter formador que pretende oferecer ao estudante, uma experiência educativa total, não focando apenas em garantir a instrução, mas também a socialização dos estudantes, por meio de experiências como alimentar-se, conversar, falar sobre si, conhecer outros, brincar, dentre outras. O tempo de escola não é ampliado para que o aluno aprenda mais e melhor e sim para construir boas relações.

Para o autor, a extensão de tempo na escola deve implicar também na qualidade das atividades que irão constituir essa extensão de jornada. O ideário de Educação Integral não pode ser confundido com apenas extensão da jornada escolar, pois ao se oferecer mais tempo para permanecer no mesmo, seria apenas mais tempo na escola e não mais educação. Por isso, o ideal seria uma educação que formasse o homem em sua completude, uma educação íntegra.

Para tanto, embora não haja garantias do desenvolvimento da formação integral em todos os seus aspectos, a extensão do tempo escolar pode ser uma aliada nesta construção de novos saberes, fortalecimento dos valores, troca de experiências, exploração de ideias e descobertas, e especialmente, oportunidades de lutas contra as formas de depreciação do ser.

Arroyo(1988) afirma que a escola de tempo integral não pode estar desvinculada do conhecimento acerca da educação integral, pois precisa utilizar a opção de uma expansão do tempo escolar para promover estratégias que desenvolvam, além do cognitivo, o social, o emocional, o econômico, enfim, alinhando o tempo disponível a ações que favoreçam o desenvolvimento, o crescimento da pessoa, precisa ser espaço de mudança e não de manutenção do que foi ultrapassado por não trazer uma construção positiva.

Segundo Paro (2009) “Se vai ser uma escola de tempo integral ou uma instituição maior e mais complexa de tempo integral não sei, mas que certamente precisamos pensar num conceito para negar este que está aí, precisamos” (PARO, 2009, p.19), para ele a escola que está posta serve apenas para ensinar conteúdos disciplinares e não para promover interações. O que ele pontua é que não precisa retirar o que já está aí, porém precisa-se valorizar as experiências dos estudantes, as relações, os saberes construídos dentro e fora da escola e os contextos em que os estudantes estão envolvidos.

O que aponta Freire (2011) como a historicidade dos homens que precisa ser olhada, ele revela que a concepção e a prática “bancária” de educação levam ao desconhecimento dos

homens como seres históricos, enquanto a educação problematizadora parte justamente do caráter histórico e da historicidade dos homens.

Enfim, essas inquietações destacam as controvérsias da educação integral e a educação em tempo integral, tendo em vista, que a ampliação do tempo não garante mudanças significativas, se esta não estiver alinhada a um currículo que priorize o desenvolvimento humano, em detrimento das exigências do mercado de trabalho. E, mesmo, com diferentes entendimentos, um apontando para atividades significativas que promovam o desenvolvimento integral do indivíduo, e o outro, que também sugere desenvolvimento integral, porém atrelado a uma reorganização do tempo, espaço, currículo e uma ampliação de carga horária, que estes possam estar voltados para a construção de uma educação emancipadora.

Desta forma é importante destacar o que trazem as legislações sobre a educação em tempo integral, para que haja a compreensão do seu real objetivo, e de fato se criem espaços de debates para o conhecimento dos direcionamentos a respeito da qualificação da ampliação do tempo, das diretrizes pedagógicas e estruturais e das responsabilizações no que tange ao papel do estado, da escola e todos seus envolvidos.

## **1.2- O que dizem os documentos sobre Educação em Tempo Integral**

Diante do exposto até aqui, é importante ressaltar a relação do Estado na promoção da Política de Fomento as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, tendo em vista, que ele deve garantir esta mudança estrutural da educação de forma qualitativa, onde de fato ela expresse as concepções e práticas pedagógicas comprometidas com a educação integral dos estudantes. Deve promover uma (re)organização do tempo escolar, sendo vislumbrada não como mera ampliação da jornada escolar desvinculada de uma concepção rigorosa de educação, mas considerando, alterar os espaços de aprendizagem, o currículo, qualificar o trabalho e a formação docente, de modo a promover o desenvolvimento humano e a formação integral, além de, garantir o previsto nas legislações quanto aos investimentos financeiros para as escolas, afirma Peroni (2018), “[...] ressaltamos a importância do Estado como o principal responsável pelo direito à educação, principalmente em países em que os direitos sociais não são consolidados e o dever do Estado é ainda mais relevante” (2018, p 216).

Estado e governo são peças fundamentais para a promoção das políticas públicas educacionais. Para Carnoy (1987) “qualquer estudo do sistema educacional não pode ser separado de alguma análise implícita ou explícita dos propósitos e do funcionamento do setor

governamental” (1987, p.19), isto é, faz-se necessário refletirmos sobre o funcionamento das ferramentas do governo, entender seus reais interesses, tendo em vista, que a educação se tornou uma função do Estado, e este, precisa garantir a educação integral em seu sentido mais amplo e contemplando as várias dimensões do desenvolvimento humano, assim como, as condições necessárias quando se tratar de ampliação do tempo escolar.

Shiroma e Evangelista (2014), mencionam que com as reformas do Estado no Brasil nos anos 90, caberia a ele gerenciar as políticas públicas, porém vivencia um processo de transferência de responsabilidades às organizações privadas para que estas possam gerir os serviços públicos. As autoras inferem que o Estado se mostra presente, mas já não é o provedor exclusivo dos serviços públicos, ele passa a ser o regulador, descentralizador, promovendo estratégias hegemônicas que caracterizam o interesse do capital.

Isso se enxerga nas políticas educacionais como critica Shiroma (2011), cada vez mais vem se manifestando a presença do setor privado direcionando as demandas da educação, cujo foco é o mercado de trabalho, a valorização do capital, a política de resultados, a meritocracia, o empreendedorismo, a terceirização de responsabilidades, caso das escolas em tempo integral e a formação dos professores, ratificando assim as diretrizes do capital, como mencionado nos estudos de Bruns e Luque (2004), como seu verdadeiro propósito,

Aumentar o capital humano — o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida — é, portanto, um desafio central para a região. Embora a cobertura da educação na América Latina e no Caribe se tenha expandido rapidamente, é a aprendizagem dos estudantes — não os anos de escolaridade concluídos — que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação (BRUNS; LUQUE, 2004, p.12).

Perante o exposto, Laval (2018) discute esta crise de legitimidade da educação em tempos de avanço neoliberal e coloca em xeque os valores embutidos hoje na educação, como "inovação" e "eficiência". Ele critica a ideia de capital humano, de educação para o trabalho. Que o discurso de que a escola forma o cidadão para a vida é questionável, visto que, as organizações curriculares apontam a formação para o mercado de trabalho e cita dois termos deste novo contexto pedagógico “homem flexível” e “trabalhador autônomo”, sujeitos disponíveis para atender o capital, e as exigências da sociedade globalizada para progredir.

Diante disso, ressalta-se que as reformas cruciais no Estado e na educação nas últimas três décadas foram dadas em estreita relação com as demandas do mercado, em consonância com as agências internacionais, vários setores da educação foram atingidos: a gestão dos sistemas de ensino, os currículos, os livros didáticos, a avaliação em larga escala, a formação

docente, e ainda estratégias, como as parcerias público privadas, políticas sociais, como o Programa Bolsa Família e Mais Educação, para que nem uma criança ficasse fora da escola, no entanto, era tão somente para atender as exigências do Banco Mundial em articulação com o Estado e ao interesse do capital, com o propósito que menciona Evangelista (2013) “A educação foi chamada a dar as condições, em termos ideológicos, para a espinhosa tarefa de combater a pobreza brasileira – tarefa inviável” (2013, p. 13).

O Banco Mundial atrelava seus empréstimos para o Brasil ao cumprimento de suas exigências, como, aumento de matrícula, o fortalecimento da pré-escola, a articulação da educação com a saúde, o fortalecimento da gestão escolar, criação de mecanismos de avaliação para controle no desempenho dos estudantes e na formação dos professores. Tais reformas foram organizadas, conforme destaca Evangelista (2013) “A reforma educacional era instrumentalizada para que populações pobres ou miseráveis fossem controladas, apassivadas e não oferecessem riscos à organização internacional do capital” (2013, p. 22) e complementa “aumentar o patrimônio dos pobres-neste caso, mais educação geraria maior capacidade de trabalho - e vincular fortemente a educação à economia (2013, p 25).

Mota Júnior (2014) destaca em seu estudo que o objetivo do BM vai além de descrever e elogiar as políticas educacionais, eles buscam, principalmente, “seguir orientando o caráter e os rumos das políticas educacionais no país no sentido de manter e aprofundar a hegemonia de seu modelo de educação e sociedade em todo o mundo” (2014, p. 11), isto é, alinhar a educação ao mercado de trabalho e ao capital, ao crescimento econômico, com as políticas públicas sendo direcionadas a atender as exigências de um mercado competitivo e explorador.

O cenário analisado reforça os interesses do BM direcionando e intervindo nas políticas educacionais de países periféricos, como o Brasil, articulando-se ao Estado e promovendo um conjunto de reformas, embasadas nas políticas neoliberais, na articulação da educação com a economia, na gestão de resultados, nas privatizações, na política assistencialista, na parceria público-privada, enfim, ratificando as diretrizes do capital e seu propósito, formar para o trabalho.

Desta forma, as reformas educacionais são impulsionadas a darem retorno positivos as questões econômicas e, com isso, tendem a intensificação do trabalho docente, voltando-o a competição, à produtividade, a gestão de competências, a responsabilização pelos resultados e, outras características da “Nova Gestão Pública”, exigindo que os docentes estejam mais capacitados para gerir o seu trabalho e levar os estudantes a estarem aptos a serem inseridos

no mercado de trabalho e assim atender as demandas deste novo trabalhador, competente, porém, alienado e expropriado de direitos, como diz Oliveira (2019),

As reformas das profissões na área da educação são influenciadas por organizações e agências internacionais por meio de suas ferramentas de avaliação para sistemas educativos e de seus discursos direcionados para a eficácia e qualidade. Essa agenda reformadora, que se estende a nível global, tem desafiado o conhecimento e competência dos professores e a sua autonomia profissional ao promover novos padrões, recomendações e melhores práticas (OLIVEIRA, 2019, p. 8).

As exigências deste novo profissional, mais preparado, focado na gestão das metas e resultados, inteirado nas novas tecnologias, remete ao que anteriormente chamamos de Nova Gestão Pública apontada por Oliveira (2021), e que esta nova gestão dos serviços públicos está vinculada aos interesses dos organismos internacionais, cujo discurso é “o docente é considerado essencial para o sucesso e a eficácia da aprendizagem para a formação de cidadãos e trabalhadores do futuro” (2021, p. 251). O interesse neste profissional é apenas para que ele esteja apto a formar pessoas para atender as “recomendações” destes organismos.

Shiroma e Evangelista (2014) citam as ações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) contribuindo com a efetivação das reformas neoliberais na educação, com argumento da inadequação da educação às demandas do século XXI, e utilizando-se de estratégias para que estas reformas fossem vistas pelo lado positivo, que pudessem contribuir com a educação e para a vida social, por isso, utilizou-se da formação para a sociabilidade, definida como cidadania ativa, caracterizada pelo empreendedorismo, competitividade, trabalho voluntário e colaboração social.

Por isso, para formar este sujeito social, alinhado aos ideais da UNESCO e demais organismos (inter)nacionais, investir na educação é primordial, pois ela estará articulada aos parâmetros capitalistas, e buscando estratégias, como, ampliação do ensino, permanência dos alunos na escola, políticas sociais para o alívio da pobreza, e, inclusive com mudanças na função do professor, estando este propenso a atender as demandas do mercado, o que Shiroma e Evangelista (2014), entendem que há uma reconversão do trabalho docente.

Diante de algumas estratégias encontradas para o fortalecimento da NGP, as questões que envolvem a Reforma do Ensino Médio, suas implicações na formação continuada docente e os interesses do Estado estão inseridos neste contexto e devem ser maciçamente discutidas, para que assim se criem possibilidades de mudanças frente à implementação de políticas públicas educacionais não apenas e simplesmente para justificar recursos financeiros ou ser instrumento de

exploração e manipulação do Estado, e sim, que estejam voltadas para seu real objetivo, a formação integral dos estudantes em todos os seus aspectos, que segundo Harvey (2016) o Estado busca estratégias no seio das políticas públicas para manter-se à frente, ditar as regras do jogo e direcionar os processos e reforça Souza (2016) que tudo isso tem uma ligação com a luta permanente pelo poder:

A discussão sobre as políticas educacionais e os conflitos subjacentes oportuniza e amplia as condições de se avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais e, especialmente, de se reconhecer que isto tudo tem uma intimidade marcante com a luta pelo poder (SOUZA, 2016, p. 77)

Desta forma, Gallo (2006) reflete que a educação está inserida nesta luta, e pode ser entendida como mantenedora dos interesses neoliberais ou transformadora, cabe emprendermos análises, investigações e busca de possibilidades para conclusões mais assertivas, para que segundo ele “o pensamento e a ação criativa e produtiva sigam possíveis em educação” (2006, p. 564) e reitera Martins (2002) que a mudança deve ser forjada no seio da classe subalterna e que a educação tem papel ético-político, e que tem o poder de manter ou traçar estratégias de luta e superação.

Dardot e Laval (2018) reforçam que “não há meio-termo ou democracia do consumidor, ou ditadura do Estado. Os princípios éticos ou estéticos não valem nada na esfera do mercado. Não pode haver economia de mercado sem a primazia absoluta do interesse” (p. 146), isto é, há sempre a luta pelo poder, o jogo de interesses, a intervenção da lógica do capital, a ditadura do Estado interferindo nas tomadas de decisões, as exigências do mercado levando o indivíduo cada vez mais a viver sobre pressão, sobre a gestão de metas e resultados e, conseqüentemente, contribuindo para o fortalecimento do capital.

Esta ressignificação do trabalho, em especial do trabalho docente, somente corrobora a partir da chamada reestruturação produtiva, para o aprimoramento de conceitos e posturas direcionadas a produtividade, competição, eficácia e eficiência, que levam a flexibilização, desregulamentação do trabalho, precarização, apontado por Costa (2021) como “coisificação do trabalho docente”, que visa, a intensificação da lógica capitalista e busca “adequar os modelos educacionais a essa visão mercantilizada” (COSTA, 2021, p.326).

Desta forma, observa-se um dos alinhamentos da educação com os objetivos dos organismos internacionais, através das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, estas vem fortalecer a discussão acima, cujo foco é o desenvolvimento de competências e habilidades para a inserção ao mercado de trabalho, o

fortalecimento da lógica do capital, o processo na gerência de resultados e metas, a formação de trabalhadores e não cidadãos.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XX, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p.13).

Diante deste alinhamento e da discussão que vem sendo feita desde a primeira seção, é importante analisarmos o que as demais legislações ao longo dos anos vêm garantindo no que concerne à educação integral e as possibilidades de mudanças, considerando a ampliação do tempo escolar e a reorganização dos espaços e configuração curricular.

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral já previa o direito a educação em tempo integral e possibilidades de mudanças no modelo até então estabelecido, como é possível analisarmos nas principais normatizações como a Constituição Federal do Brasil de 1988 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123), e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/1990 (ECA) “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2021, p.43).

Nestas legislações a concepção de educação menciona o “pleno desenvolvimento da pessoa” que se entende na garantia da formação em todos os aspectos da pessoa, porém também incentiva que esteja apta para exercer sua cidadania e qualificada para o trabalho, no entanto, não existe por parte do Estado a promoção de políticas públicas responsáveis que atenda esta demanda. Estas leis não previram uma educação em tempo integral, porém, com o passar dos anos vão se abrindo as discussões e em legislações posteriores a ampliação do tempo escolar começa a ser mencionada como manobra política do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/1996 (LDBEN) já traz em alguns de seus artigos a garantia da ampliação do tempo escolar e do pleno desenvolvimento

do estudante, cito o art.2 “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), o art.34 “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996), e o art.87 § 5º “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996)

Embora a LDBEN 9.394/96 traga que a educação tem por finalidade o desenvolvimento pleno da pessoa e já dispor sobre a progressiva expansão de carga horária, que é uma das características da educação em tempo integral, que antes era destinado exclusivamente ao ensino fundamental e as regulamentações posteriores vêm ampliando seu escopo, esta não vem garantindo a formação de maneira integral, em todos os seus aspectos, pois, a ampliação do tempo escolar está mais direcionada a atingir os interesses e metas estabelecidas pelos organismos internacionais, do que de fato promover a qualidade da educação, assim, também, como dispostos nos Planos Nacionais de Educação.

No âmbito dos planejamentos orientadores das políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (2001-2010) em seu objetivo 18, mesmo que de forma tímida, faz a menção a educação em tempo integral para a educação infantil “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2001) e para o ensino fundamental em seus objetivos na meta 21 “ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” e na meta 22,

prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas. (BRASIL, 2001)

No ensino médio, se apresentava a obrigatoriedade do atendimento à população de 15 a 17 anos estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (BRASIL, 2009), e na Emenda Constitucional nº 14 de 1996 “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1996), elas trazem em seu bojo a ideia da garantia desta última etapa da educação básica e da promoção da ampliação como estratégia de elevação da sua qualidade.



No Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) o tema educação em tempo integral ganhou maior relevância, com destaque para a meta 6 específica para este atendimento “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, para atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2015), o que motivou o Ministério da Educação a pensar em estratégias de atendimento desta meta.

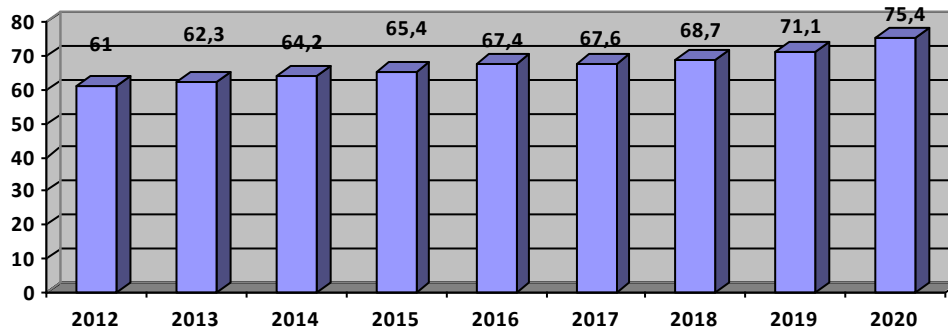
Assim, observa-se que a prioridade do PNE 2001-2011 era, por um lado, garantir atendimento em tempo integral na educação infantil às crianças oriundas de famílias de mais baixa renda e cujos pais trabalhavam fora de casa. De outro, cumprir os comandos legais já previstos na LDB, de extensão progressiva do horário e adoção do regime de tempo integral. E, no PNE 2014-2024, conforme foi apontado na meta 6 e nas estratégias que lhe segue, ele busca estabelecer uma meta de educação em tempo integral para toda a educação básica, sem distinguir percentuais de cumprimento por etapas ou apontar segmentos prioritários de atendimento. Embora com diferenças no que diz respeito a educação integral quanto ao seu foco, os planos já dispõem a necessidade de gradativamente haver a extensão do tempo escolar na educação básica.

É importante frisar que as análises desses documentos esclarecem sobre o delineamento de uma política pública de educação integral, tempo integral ou jornada ampliada em nível nacional, que sustentam pressupostos políticos, econômicos, sociais, pedagógicos e estruturais, sendo que o destaque da ampliação do tempo é importante para o percurso histórico legal, principalmente no que concerne a consolidação de uma política pública de educação integral em tempo integral. No entanto, inicialmente, é visível algumas prioridades para o nível e clientela contemplados com o tempo integral, as camadas sociais mais carentes, o que é controverso, tendo em vista, que a educação deveria ser um direito de todos. Posteriormente, ampliam-se os níveis de escolaridade contemplados pelo tempo integral, mas a clientela permanece, a mais carente e vulnerável, conforme a Portaria 1145/2016 “As SEE participantes deverão dar prioridade à escolha de escolas em regiões de vulnerabilidade social, deixando explícitos os critérios utilizados para esta escolha” (BRASIL, 2016).

Desta forma, considerando atingir todas as etapas de ensino e ampliar as estratégias para garantir de fato a educação como um direito para todos, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, prevê em sua meta 3 para o ensino médio “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”

(BRASIL, 2014), porém, até 2016 essa taxa de matrícula chegou a 67,4%, não atingindo o previsto pelo PNE, conforme demonstrativo abaixo.

**Gráfico 1** – Jovens cursando Ensino Médio no Brasil – 2012 a 2020



**Fonte:** IBGE/Pnad Contínua.

Os estudantes cursando esta etapa de ensino vem em uma crescente, chegando até 2020 em 75,4%, percentual ainda baixo considerando atingir a meta de 85% até 2024, mas além da matrícula, é preciso atentar para permanência e conclusão do ensino médio com qualidade e que não consta nenhuma meta que diga respeito a esta situação no PNE, porém, o movimento Todos Pela Educação (TPE), fundado em 2006, se autodenomina como uma organização da sociedade civil brasileira, propôs como uma de suas metas, que pelo menos 90% dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o ensino médio em 2022, e de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), apenas 56,7% dos jovens dessa idade haviam concluído o ensino médio no Brasil em 2014.

No que tange à qualidade, o PNE 2014-2024 utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), desempenho dos alunos em avaliações de língua portuguesa e matemática e por dados de fluxo escolar. Ele estabelece a meta 7 “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 5,2 no ensino médio” (BRASIL, 2014), porém “entre 2005 e 2017, o índice do IDEB do ensino médio brasileiro cresceu 0,4 pontos, subindo de 3,4 para 3,8 pontos. Já em 2019, o indicador alcançou 4,2 pontos, a maior evolução da edição, após quatro anos de estabilidade” (MEC, 2020), ainda abaixo da meta estimada para esta etapa, sendo que mesmo em áreas consideradas básicas, como leitura e resolução de problemas em matemática, os alunos que concluem o ensino médio apresentam níveis de aprendizagem distantes do esperado.

Torres (2013) cita três abordagens em que esta situação se apresenta: a massificação do ensino médio, especialmente depois da década de 1990, porém a ampliação do acesso não veio acompanhada de condições para garantir permanência e aprendizado; as indefinições, oscilações e fragmentação das políticas educacionais para esta etapa e ainda às condições de trabalho, à formação de professores, além da carência de docentes (sobretudo em matemática, física e química), o que acarreta um ensino truncado e aprendizagem descontínua, ensejando desinteresse, retenção e evasão dos estudantes.

Outras questões impactam o ensino médio, é fato que “o que” e “como” se ensina têm sido apontados também como causas para o desinteresse e desmotivação dos jovens para permanecerem na escola, currículo desarticulado e inchado, com excesso de disciplinas e conteúdo, o que dificulta o emprego de estratégias que favoreçam aprendizagens mais significativas. Pensando nisso, é que tem se buscado políticas públicas, dentre elas, as relativas ao currículo, que viabilizem garantir a matrícula, permanência e conclusão desta etapa de ensino, bem como a formação omnilateral do estudante, onde ele seja formado em todos os aspectos do seu desenvolvimento, porém, não se tem interesse político para que as políticas públicas sejam consolidadas contemplando a formação integral da pessoa.

O que Saviani (2008) aponta que um dos entraves que emperra a elevação da educação é a descontinuidade das políticas públicas “à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado” (2008, p.7). É o processo histórico que mostra esta realidade, cita Azevedo (2008) “uma prática social que apresenta graves problemas por conta, dentre outros fatores, da inadequação das políticas educativas que estão em ação” (2008, p.79).

Essas inadequações e o processo veloz de mudanças, que se faz presente em todos os aspectos da vida, fazem com que cotidianamente surjam situações para reaprender a como se colocar diante das novas demandas, e o que se tem para o momento é a Reforma do Ensino Médio e todas as suas configurações estruturais, didático-pedagógicas que já estão sendo implementadas nos estados brasileiros.

A reforma do Ensino Médio se materializou através da Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB 9394/96 e institui Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e traz uma nova configuração para esta etapa de ensino, redefinições estruturais e pedagógicas, sendo uma de suas principais características o regime de tempo

integral, iniciando a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em todos os estados brasileiros, e determina:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

O MEC criou nesta nova estrutura do ensino médio a expectativa de melhoria dos resultados, a fim de combater os elevados números de evasão e o baixo desempenho dos estudantes, utilizando algumas estratégias, como: ampliação de carga horária, trabalho específico por área do conhecimento e alocação de investimentos financeiros para melhoria desta etapa da educação básica, como rege a Lei nº 13.415/2017

(...) repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implantação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes (BRASIL, 2017).

Desta forma, o estado do Amapá (AP) passou a ser uma das Unidades da Federação (UF) contempladas inicialmente com recursos federais, no valor de R\$ 2.300.000,00 (dois milhões e trezentos mil reais), para dar início em 2017 ao processo de oferta do Ensino Médio em tempo integral, no âmbito de 8 (oito) Escolas Estaduais, localizadas nos municípios de Macapá e Santana., e o repasse de recursos foi com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados no Censo Escolar da Educação Básica e atendendo alguns requisitos da portaria n.º 727 de 13 de junho de 2017 que estabelece:

A adesão de cada ente federado está condicionada à assinatura de Termo de Compromisso específico, conforme Anexo I, bem como ao preenchimento de seus documentos complementares, o plano de implementação das escolas de sua rede e prestação de informações em outros instrumentos disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2017).

No que tange o fomento, para investimento por estudante, a Lei 13.415/2017 rege em seu artigo 14 § 2º “A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2017) e a Resolução 16/2017 vem em

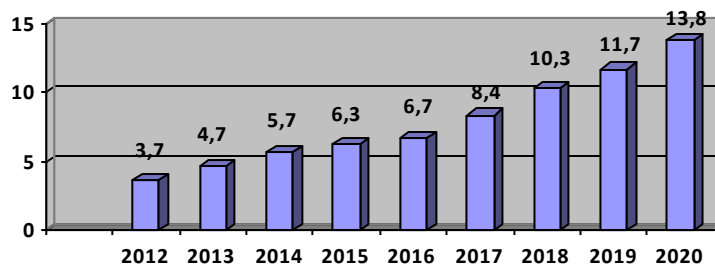
seu capítulo II, trazer as exigências e demonstrações dos cálculos dos valores que serão destinados para cada estudante que se matricular nas escolas em tempo integral, como segue:

Art. 6.º O valor do apoio financeiro será calculado considerando o número de matrículas no ensino médio em tempo integral nas escolas constantes do plano de implementação, tomando-se por base R\$ 2.000,00 (dois mil reais) por matrícula, conforme a seguinte fórmula:  $VA = (NAETI \times R\$ 2.000,00)$ , em que: VA = valor anual do repasse (para cada SEE); e NAETI = número total de alunos do ensino médio em tempo integral atendidos pelo Programa (BRASIL, 2017).

Existe uma estimativa de 2.000,00 (dois mil reais) por estudante repassado para cada SEE, podendo ser mais ou menos conforme os critérios estabelecidos, porém, é um valor irrisório considerando as demandas das escolas em tempo integral, e considerando ainda, que o valor que de fato chega para as escolas, para manutenção e apoio as metodologias de êxito da política, é pouco, o que dificulta o desenvolvimento de estratégias diversificadas.

Diante deste contexto e dos critérios apresentados para adesão dos estados a esta política, que segundo o MEC visa melhorar o desempenho do ensino médio, destacamos como está ocorrendo a aceitação deste modelo no que diz respeito aos estudantes matriculados nas escolas que oferecem o tempo integral, expostos no Gráfico 2:

**Gráfico 2** – Percentuais de Jovens matriculados em escolas de tempo integral no Brasil – 2012 a 2020

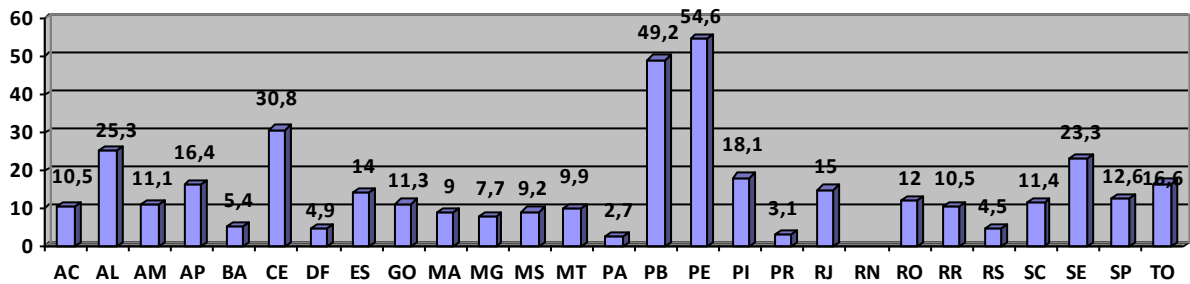


**Fonte:** IBGE/Pnad Contínua.

Apesar de haver um crescente no número de jovens cursando o ensino médio, triplicando o quantitativo de matriculados no período analisado, aqueles que escolheram a escola em tempo integral corresponderam até 2020 apenas a 13,8% do percentual previsto pelo objetivo 2 da meta 6 do PNE 2014-2024 - “Garantir que, no mínimo 25% dos alunos da Educação Básica sejam atendidos em jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024” (BRASIL, 2014), o que é preocupante, dada a proximidade de encerrar o prazo estabelecido.

No tocante a distribuição de escolas de tempo integral nas unidades federativas brasileiras que aderiram ao programa, observa-se cenários diversos, sendo os estados da região Nordeste com maiores quantitativos percentuais de escolas, conforme o Gráfico 3:

**Gráfico 3-** Percentual de matrículas no ensino médio em tempo integral distribuídas nos estados brasileiros- 2020



**Fonte:** MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar.

Da mesma forma, é importante acompanhar se os estados brasileiros que aderiram o programa estão conseguindo alcançar a meta 6, citada acima, onde estes têm até 2024 para ofertar educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas. Diante do levantamento feito acima, somente o estado de Pernambuco conseguiu, até então, alcançar a meta traçada pelo PNE, de 50% de suas escolas ofertarem a educação em tempo integral no ensino médio, na sequência vem a Paraíba e o Ceará que estão se aproximando da meta. No entanto, a grande maioria está distante de alcançar a meta do PNE até 2024, possivelmente, por estarem encontrando no meio do caminho, obstáculos na implementação desta proposta.

Face ao exposto, a reforma do ensino médio não vem satisfazendo as expectativas pretendidas pelo MEC, que segundo este resolveria os problemas educacionais e garantiria a formação integral dos estudantes, preparando-os para a vida, o que no modelo anterior não estava acontecendo, como critica Kuenzer (2000) “agora o Ensino Médio é para a vida, em contraposição à proposta anterior, que supostamente, ao preparar para o trabalho, não preparava para a vida” (2000, p. 2), muda-se o gerenciamento, para tentar atingir o que não foi possível antes, devido às inadequações das políticas educacionais.

Convém, portanto, fazer um breve relato de como vem se manifestando tais mudanças no ensino médio. A Lei n. 9.394/96 regulamenta o funcionamento e define os objetivos do sistema educacional brasileiro. Mesmo sancionada em 1996, ela já previa a necessidade de uma Base Comum para a Educação Básica, e para fomentar a Reforma do Ensino Médio foi

necessário alterar alguns artigos da LDB, no que tange a carga horária mínima e organização curricular nesta etapa, ambas já estavam previstas no PNE 2014-2024 que determina,

(...) o PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (até 2024). Entre os objetivos estão a “renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis”, a “ampliação da oferta da educação em tempo integral e apoio ao desenvolvimento do protagonismo juvenil (BRASIL, 2014).

O aumento da carga horária no Ensino Médio é gradual, de 800 para 1.000 horas por ano letivo (3.000 horas em todo o Ensino Médio). Das 3.000 horas totais do Ensino Médio, fica estabelecido que 1.800 devem ser dedicadas ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as outras 1.200 horas serão destinadas ao conteúdo e às práticas pedagógicas dos itinerários formativos, outra novidade que a reforma apresenta. Em paralelo ao currículo comum, as instituições de ensino passarão a ofertar itinerários formativos, que podem aprofundar os conteúdos e as práticas de uma área do conhecimento e ainda da formação técnica e profissional (FTP) ou até mesmo uma junção das duas possibilidades com um itinerário integrado.

A BNCC do ensino médio, instituída pela Resolução n.º 4 de 17 de dezembro de 2018, estabelece como obrigatórios ao longo desta etapa apenas os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa. A oferta de Língua Inglesa também é obrigatória, mas pode ser feita em qualquer um dos três anos, ou mesmo em todos eles (ponto a ser definido pelas instituições e sistemas de ensino). As outras disciplinas não irão desaparecer: o estudante do ensino médio deve continuar desenvolvendo as competências e habilidades referentes a todas as áreas do conhecimento da BNCC.

Na perspectiva de educação integral, a BNCC aponta o seu compromisso, tendo o desenvolvimento global do estudante como um propósito. Conforme o documento, a educação deve efetivar os princípios da inclusão, da equidade e da diversidade, que prevê três pilares, o desenvolvimento pleno, a integração curricular e a visão de estudante, sua perspectiva e experiência no processo de aprendizado, e afirma:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do

adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017).

No que tange o compromisso da BNCC com a educação integral, observa-se a preocupação desta com o desenvolvimento global do cidadão e a compreensão da complexidade da sociedade, porém, o real objetivo é de formar cidadão capaz de resolver problemas do mundo contemporâneo, sendo protagonista e focado no desenvolvimento de suas competências e habilidades e assim torne-se competente para atender as exigências do mundo do trabalho. E, ainda, ressaltamos que, ao mesmo tempo que dispõe sobre respeito as singularidades e diversidades, determina a necessidade de trabalhar as “aprendizagens essenciais”, o que demonstra mais uma contradição ao se tratar de uma educação integral.

Conforme exposto, as principais legislações garantem “o pleno desenvolvimento da pessoa”, em seus mais diferentes aspectos, no entanto, o foco é desalinhado da verdadeira significação da educação integral, como proposta de ressignificação do espaço e currículo escolar, com possibilidades de ações que qualifiquem o ensino, como defende Moll (2008),

Educação Integral como possibilidade real no cotidiano da escola pública brasileira, considerando, de um lado, o financiamento que garante a sua materialidade e, de outro, a necessidade de ressignificação do espaço escolar, para que, com ou sem ampliação de tempo, a integralidade do desenvolvimento humano possa ser garantida (MOLL, 2008, p.11).

Segundo Moll (2008), para que de fato a educação integral aconteça nesse novo universo de maior tempo e nova configuração curricular, é fundamental que o Estado assuma seu compromisso em garantir a materialidade deste modelo com todas as condições para o desenvolvimento de um trabalho eficaz, considerando a qualificação da ampliação do tempo escolar, a redefinição dos espaços de ensino e de aprendizagem como espaços de exploração e descobertas, um currículo escolar que propicie novas oportunidades de construções e desafios, enfim, alterações estruturais e pedagógicas que precisam estar a serviço do desenvolvimento dos estudantes em sua totalidade e devem ser garantidas por todos os atores envolvidos.

Dentre essas garantias, a formação dos professores que atuam ou vão atuar nesta proposta pedagógica é fundamental, sendo que estes precisam estar inseridos diretamente no processo de discussão e escolhas e possam se munir de um arcabouço teórico-prático para desenvolver um trabalho de qualidade, considerando o que diz André (2010)



a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p.176).

Portanto, diante deste novo contexto do Ensino Médio, agora em tempo integral, ressalta-se a importância das discussões dos desdobramentos desta política no que se refere a formação continuada dos professores do ensino médio em tempo integral, mediante a implementação progressiva desta política, a fim de compreender a proposta pedagógica e seus desafios, e também para que de fato o governo crie estratégias para o cumprimento efetivo do que garantem as legislações, possibilitando condições de trabalho digno para toda equipe escolar.

### **1.3- O Ensino Médio em Tempo Integral e as implicações na Política de Formação Continuada.**

Conforme abordado anteriormente, o ensino médio em tempo integral já é uma realidade em todos os estados brasileiros e sua estrutura vem trazendo uma diversidade curricular que deverá ser administrada pela escola. Por isso, é importante compreender como essa gerência será efetivada, principalmente, por se tratar da necessidade de formação continuada nesta proposta pedagógica para atender este novo perfil de profissional.

Portanto, o primeiro desafio da educação em tempo integral é a formação de professores, pois a ampliação da jornada escolar exige a necessidade de capacitar e qualificar os educadores para realizarem ações educativas, instigantes e criativas. Dessa forma, Moll (2009) reitera:

[...] a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (MOLL, 2009, p. 36).

A concepção trazida por Moll (2009) requer uma renovação no fazer pedagógico, como um novo olhar para ações mais significativas que estejam correlacionadas com o mundo que o estudante está inserido, por isso, a escola de tempo integral precisa rever e reelaborar seu projeto, reestruturar seu currículo, (re) significar suas ações educativas. Mas para isso,

precisa qualificar as ações dos professores para atuarem neste modelo pedagógico. Eles são fundamentais, para que as mudanças de fato aconteçam, como afirma Nóvoa (1999),

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida (NÓVOA, 1999, p.10).

Por isso é primordial buscar fundamentação teórica, para fortalecer a prática docente, como complementa Nóvoa, “nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (1992, p. 29).

Nota-se assim a relevância da formação continuada dos professores para o alcance de um fazer pedagógico com estratégias eficazes e efetivas que traga resultados positivos e qualificados. No entanto, é preciso que as capacitações aconteçam de fato e de direito, onde não sejam apenas para justificar os recursos ou as parcerias forjadas, e sim, que tragam elementos que agreguem na formação inicial dos professores e de toda a equipe, e atinjam o estudante em seu desenvolvimento pleno.

Formações que façam sentido aos atores envolvidos, ao trabalho realizado nas escolas, as demandas que emergem no contexto da sala de aula, e que aponta Moll (2012) “dentro de redes horizontais de formação, que interliguem sistemas, escolas e Universidades superando a tradição iluminista a partir da qual teorias e conceitos são transmitidos independentemente da complexidade e das demandas das escolas em seus contextos” (2012, p. 142), e que também, é possível constatar que o Materialismo Histórico-Dialético vem sendo amplamente empregado na compreensão do fenômeno educativo, em diferentes níveis de complexidade e abrangência, e na fala da autora, destacam-se suas categorias de mediação e totalidade.

Dada a importância de formar professores, Saviani (2009) mencionava em seus estudos que a necessidade da formação docente já se remonta a tempos antigos, perpassados por interesses políticos e econômicos. Saviani (2009), ao fazer a referida divisão em seis períodos, mostra que a formação, valorização e as condições de trabalho desses profissionais quase sempre se mantiveram em descompasso entre discurso e prática, tornando-se necessário o ajuste de decisões políticas ao discurso imperante.

Por isso, trazer alguns apontamentos sobre as concepções de formação docente, é bastante relevante, tendo em vista as discussões que estão ocorrendo, a necessidade de

aperfeiçoamento e fortalecimento dos cursos de formação, seja inicial ou continuada, e, especialmente, a valorização dos saberes de seus profissionais, como menciona Garcia (1999) em sua concepção de formação docente,

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito das Didáticas e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhora os seus conhecimentos, competências ou disposições, que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p.26).

Para o autor, a formação docente traz grandes possibilidades de aprimoramento individual e coletivo, de melhoramento do trabalho, de aperfeiçoamento de intervenções mais assertivas e, de modo especial, qualificando a aprendizagem dos alunos. Já Imbernón (2002) concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, com início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Nóvoa (2019) faz uma reflexão para se pensar a formação docente, especialmente, considerando a necessidade de compreender a profissão docente e sua complexidade em suas dimensões teóricas, culturais, políticas, ideológicas. E, pontua,

Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente. Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *Tornar-se pessoa* – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (NÓVOA, 2019, p. 6).

Desta feita, ressalta-se que os autores tratam não apenas da formação docente, mas também, refletem sobre a profissão docente, tendo em vista, a necessidade de valorizar a profissão docente, com uma formação inicial e continuada qualificada, condições de trabalho favoráveis, plano de carreira, remuneração recompensadora ao valor do seu trabalho, enfim, o que afirma Nóvoa (2019) “a ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação

da profissão docente” (2019, p. 7-8). No entanto, a discussão sobre a formação docente constitui-se um desafio teórico e prático, contradições vistas nas legislações analisadas acima, e, também, por abranger não apenas o campo ideológico, mas também, o social, político e econômico, e sua efetivação implica alterações em vários aspectos de atuação docente.

Assim, ao colocarmos em pauta tal discussão, é necessária a compreensão de que a configuração política da formação de professores e da educação caminham na contramão da ideia máxima de prioridade, e foi marcada historicamente pela desvalorização desta e de seus profissionais, embora, as legislações garantissem que deveriam ser prioridade, como rege um dos princípios da Constituição Federal de 1988 “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (BRASIL, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar, especialmente os poderes públicos quanto a essa formação, trazendo um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos, como no parágrafo único do art. 62 A,

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2017, p. 43).

O artigo 67 desta lei, menciona que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, e traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Adiante, em seu artigo 80, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. E no art. 40 que rege sobre à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho.

O Plano Nacional de Educação 2001-2011 (Lei nº 10.172/2001) destaca também a formação continuada dos professores, assim como os desafios enfrentados por estes profissionais no que concerne as exigências do mundo moderno, as inovações, as mudanças

que as escolas enfrentam no sentido de se buscar promover as condições para que esta cumpra efetivamente sua função de ensinar e formar cidadãos, que sejam ativos na construção de uma sociedade que busque a equidade e a justiça,

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001).

O PNE (2001-2011) faz alguns apontamentos de quais os princípios que os cursos de formação docente devem obedecer para serem considerados qualificados, tendo em vista a obrigatoriedade do Estado em oferecer qualidade nas formações, cursos consistentes que ajudem os docentes no seu fazer pedagógico,

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

O PNE (2001-2011) trata também da formação inicial “na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula” (BRASIL, 2001), fazendo menção a distância que existe entre o que se estuda e o trabalho desenvolvido em sala de aula, que esta separação precisa ser superada. Menciona, ainda, a formação continuada necessária, em virtude das transformações que vem ocorrendo e que exige conhecimentos mais amplos.

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001).

Dispõe, também, a formação continuada como estratégia de aperfeiçoar o trabalho docente, bem como, possibilitar aos docentes subsídios teórico-metodológicos para dinamizar seu trabalho, tendo em vista a busca de novos arranjos metodológicos,

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (BRASIL, 2001).

O PNE (2001-2011) rege sobre as responsabilizações pela formação continuada docente, a fim de que o Estado assuma o compromisso na promoção de políticas públicas que garantam as condições favoráveis e a valorização de seus profissionais,

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições (BRASIL, 2001).

No entanto, o que se destaca é a desresponsabilização do Estado no que concerne as estratégias de valorização do trabalho docente da educação pública, em especial, a formação de seus professores, transferindo para as secretarias estaduais e municipais este compromisso em todos os seus aspectos e ressalta ainda a busca de parcerias para efetivar a formação docente, isto é, diminuição da presença do Estado e fortalecendo a iniciativa privada.

Neste contexto, Shiroma e Evangelista (2014) vêm evidenciar, que já existe um debate sobre redes de políticas públicas que envolve a ideia de governança e este debate vem ganhando impulso, especialmente por conta das mudanças no ideário social democrata como um novo ideário de incorporação as práticas neoliberais e a interesses particulares. Mencionam Joseph Stiglitz (1998, p. 691, *apud* SHIROMA e EVANGELISTA, 2014, p. 23), que diz que a premissa de que o estado menor seria estado melhor é equivocada, pois não é o tamanho do estado que interfere e sim como este desenvolve suas ações. Neste sentido, há uma mudança de posicionamento da perspectiva neoliberal, que ela reconsidera o papel de atendimento as necessidades sociais a partir do encaminhamento de políticas públicas.

Portanto, o Estado perde o seu protagonismo, mas não deixa de ser responsável em promover os serviços públicos à população, somente altera sua forma de atuação, acaba por transferir algumas de suas responsabilidades e atribuições a organizações não governamentais, entendidas aqui como novas formas de gerir a administração pública, cujas características são focadas na descentralização, flexibilização e fortalecimento das organizações da sociedade civil, portanto se tem a maior presença de grupos privados definindo e executando as políticas públicas, configurando o crescimento do terceiro setor.

Vejamos também, que a formação docente é destaque no atual Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005/2014, que prevê a curto prazo de tempo formação em nível superior para todos os professores e professoras, a fim de atender o disposto na meta 15,

garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Percebe-se, que o regime de colaboração e parcerias permanece no PNE (2014), e conforme será apontado no gráfico 4 o Estado ainda não garantiu oportunidades suficientes para formar em nível superior todos os professores que já estão atuando. No entanto, dispõe, também, da meta 16 para ser alcançada até 2024, reforçando a importância da formação continuada docente “metade dos professores da educação básica devem ter uma pós-graduação direcionada à sua área de conhecimento e 100% dos docentes devem ter uma formação continuada” (BRASIL, 2014). Desta forma, o estado precisa garantir formação inicial e capacitações qualificadas para os professores para que estes desenvolvam estratégias para a melhoria da educação.

A reflexão de algumas metas do PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) e o PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), no que tange a formação docente, com foco na formação continuada, evidenciou semelhanças e distanciamentos. Uma das semelhanças é que os dois planos mencionam a formação e valorização docente como fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade, no que pese formação inicial, ensino superior e formação continuada para todos. Outro ponto a ser destacado é que, o PNE (2001) traz maior detalhamento referente a formação inicial e continuada e o PNE (2014) faz referência de uma forma mais ampla, porém com uma maior abrangência.

No entanto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda impulsionado na criação de uma legislação específica para trazer maiores definições para a formação docente, cria a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), regendo que:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019).

Nesta perspectiva da formação docente disposta na BNC- Formação, Laval (2018) mostra que os organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros órgãos, pressionam os sistemas de educação nacionais para que as instituições de ensino e seus profissionais se moldem às necessidades do capitalismo contemporâneo, promovendo mudanças no serviço público alterando a estrutura da educação pública para um viés mercadológico, globalizante, com o discurso do desenvolvimento pleno da pessoa, ideias ditas modernizadoras de competências e habilidades, que se prestam mais a atender interesses do mercado do que à formação integral dos estudantes.

Assim, como apontam Costa, Mattos e Caetano (2021) em suas análises sobre esta normatização e suas implicações na formação docente “tem-se configurado um conjunto sistêmico e complexo de ações, políticas e discursos que se retroalimentam à luz dos preceitos do grande capital e sua filosofia neoliberal, que têm mirado a educação, as escolas públicas e as/os professoras/es, para fortificar a pedagogia do capital” (COSTA, MATTOS, CAETANO, 2021, 903-904), sendo ainda mais fortalecida com estes mesmos objetivos na BNC- Formação Continuada (2020)

A concepção de formação continuada disposta pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) não é diferente, mantém o enfoque no desenvolvimento de competências e preparação para o trabalho, dispõe no Art. 4º,



A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020).

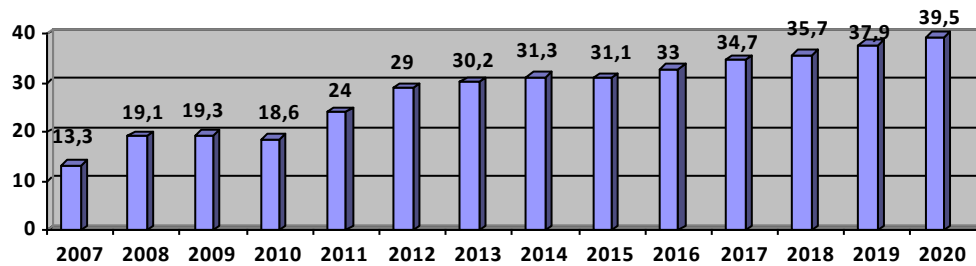
Partindo desta concepção de formação continuada, é importante retomar o que Dardot e Laval (2018) refletem “não há meio-termo: ou democracia do consumidor, ou ditadura do Estado. Os princípios éticos ou estéticos não valem nada na esfera do mercado. Não pode haver economia de mercado sem a primazia absoluta do interesse” (2018, p.146). Há sempre o jogo de interesses, a intervenção da lógica do capital, a ditadura do Estado interferindo nas tomadas de decisões, a exigências do mercado, levando o indivíduo cada vez mais a viver sobre pressão, em especial os professores, sendo cada vez mais exigidos a estarem se responsabilizando pela gestão de metas e resultados e, conseqüentemente, contribuindo para o fortalecimento do capital, alinhamento com o desenvolvimento de competências e aprendizagens essenciais disposta na BNC-Formação Continuada (2020):

Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. BNC\_FORMAÇÃO CONTINUADA) (BRASIL, 2020).

As ponderações mencionadas na normativa acima sustentam as diretrizes neoliberais, fortalecendo a pedagogia das competências e a responsabilização cada vez maior dos docentes na formação de sujeitos para atender as questões econômicas, além de trazer outras formas de exploração do trabalho docente “Tais aspectos trazem elementos que podem ser diretamente relacionados à Teoria do Capital Humano que sustenta que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, pode ampliar a produtividade econômica e as taxas de lucro do capital” (RODRIGUES, PEREIRA, MOHR, 2021, p.19)

Enfim, considerando estas perspectivas, a formação docente ainda não é prioridade no seio das políticas públicas educacionais e mesmo as legislações dispoendo sobre a importância e necessidade de investimentos na formação docente, ainda é tímida as estratégias do Estado em garantir e priorizar, o aperfeiçoamento profissional dos professores, como segue:

**Gráfico 4** – Percentuais de professores da educação básica com acesso a formação continuada – 2007 a 2020



**Fonte:** IBGE/Pnad Contínua.

Considerando a meta 16 do PNE (2014-2024) a qual um dos objetivos é que até 2024 todos os professores da Educação Básica tenham aperfeiçoamento em sua área, este alcance continua bastante lento, conforme levantamento acima que até 2020 somente 39,5 dos professores estão conseguindo realizar cursos de formação continuada, o que demonstra o desinteresse do governo em promover o aprimoramento dos professores de forma qualitativa.

O que se vê são programas paliativos, como os cursos que o Ministério da Educação (MEC) oferece, como o PARFOR (Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica) que é:

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação estratégica do MEC, resultante de um conjunto de ações que se concretizam mediante o princípio de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas. Serve para elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da educação básica no território nacional. A CAPES oferece os cursos de formação inicial, presencial, emergencial, e, os cursos na modalidade a distância são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2009).

O objetivo deste Programa é segundo o MEC “Oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de educação básica tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente” (MEC, 2009), nota-se com isso, que o regime de colaboração continua presente e se estende para os cursos de formação de professores, devido à abertura dada pelo MEC ao setor privado, ao mencionar as instituições de Ensino Superior, compreendendo que estas podem, desde que alinhadas aos critérios do MEC, gerenciar o processo educativo, o que lhe possibilita priorizar os seus interesses.

Analisa-se também, conforme o quadro abaixo, que entre 2009 a 2021, dos professores matriculados, entre os que formaram e estavam formando até 2021, totalizam em média 70 por cento (70%) de professores contemplados com o Programa, o que chega a ser preocupante para um programa que já tem 13 anos de existência e ainda não conseguiu atingir 100 por cento dos professores para os quais foi destinado.

**Quadro 4-** Dados numéricos do PARFOR de 2009 a 2021

Turmas implantadas até 2021	3.043
Matriculados (2009 a 2021)	100.408
Turmas concluídas até 2021	2.849
Turmas em andamento em dezembro/2021	194
Professores já formados	59.456
Professores cursando em dezembro/2021	11.098
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

**Fonte:** IBGE/Pnad Contínua.

Outro Programa é o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, cuja finalidade “de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior” (MEC, 2009) e visa:

elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM. Também busca incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores formadores auxiliares dos futuros professores. Assim como, valorizar o magistério, por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente (BRASIL, 2009).

Abordamos, também, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) que é mais um programa de apoio financeiro para justificar recursos em prol de uma pretensa qualidade da educação, que na realidade não atende satisfatoriamente as demandas dos docentes e serve para mascarar as mazelas dos cursos de licenciatura

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) oferece apoio financeiro a projetos institucionais que contribuam para inovar os cursos de formação de professores e melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores e à superação de problemas identificados nas avaliações efetuadas nos cursos de licenciatura. Podem concorrer aos editais, Instituições Federais de Ensino Superior, inclusive os Institutos Federais, que possuam licenciaturas e Instituições Estaduais e Municipais de Educação Superior que tenham licenciaturas autorizadas na forma da lei (MEC, 2009).

E tem como objetivos:

- a) fomentar projetos pedagógicos inovadores, cientificamente avançados e tecnologicamente contemporâneos, para aprimorar a formação dos professores da educação básica;
- b) estimular projetos de cooperação entre unidades acadêmicas interdisciplinares e intersetoriais que contribuam para elevar a qualidade da formação dos futuros docentes;
- c) fomentar a integração entre a educação superior e a educação básica;
- d) contribuir para superar deficiências identificadas nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura (MEC, 2009).

Diante do exposto, ressalta-se a continuidade do alinhamento das políticas de formação docente as exigências do mercado, o qual direciona as demandas da educação, cujo foco são os interesses do capital, a valorização do homem empreendedor, a política de resultados, a responsabilização dos professores pelo desempenho escolar e nota-se ainda, a desresponsabilização do Estado quanto a formação inicial, transferindo para as escolas este acompanhamento, desvirtuando da formação para a emancipação humana e incentivando políticas públicas apenas para justificar recursos financeiros.

Tais apontamentos retomam as reflexões anteriormente a respeito das exigências impostas no cenário educacional, para o alcance de metas e desenvolvimento de competências e habilidades, com foco na formação para o mercado de trabalho. Exigências estas que levam a uma nova postura dos professores, como aquele que para obter melhores resultados, especialmente, nas avaliações de desempenho, incentivam o espírito competitivo, a meritocracia, manipulam e são manipulados, em prol de atender as demandas do capital, características da alienação e contradição apontadas pelo Materialismo Histórico-Dialético, onde os professores se veem, ao mesmo tempo, defendendo um sujeito livre e crítico, vive sob a pressão de apresentar bons resultados; assim, acaba colaborando de certa forma “ingênuo”, através do seu trabalho, para a formação de um sujeito alienado e passivo.

E, diante deste cenário, o MEC avalia que há um crescimento dos professores com graduação e pós-graduação, e remete ao atendimento da meta 16 do Plano Nacional de

Educação (PNE), que visa a aumentar o percentual de professores com pós-graduação e educação continuada para 50%, demonstrado através do Censo Escolar 2020:

**Quadro 5-** Dados sobre a formação docente levantados pelo Censo Escolar 2020

Professores com Pós-Graduação	De 34,6% em 2016, para 43,4% em 2020
formação continuada	De 33,3% em 2016, para 39,9%, em 2020
Graduação	aumento em todas as etapas de ensino (infantil, fundamental e médio).
Graduação	79,1% de docentes que atuaram na Educação Infantil
Graduação	85,3% de docentes que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental
Graduação	91,8% de docentes que atuaram nos anos finais do ensino fundamental
Graduação	97,1% de docentes que atuaram no ensino médio
Língua Estrangeira- anos finais do ensino fundamental,	39,5% das turmas foram ministradas por professores com formação adequada (pior índice)
Educação Física- anos finais do ensino fundamental,	72,2% das turmas atendidas por docentes com formação na área ministrada (melhor índice)
Sociologia- ensino médio	36,3% das turmas são ministradas por professores com a formação adequada (pior índice)
Língua portuguesa, educação física, biologia, matemática, história e geografia- ensino médio	Acima de 75% das turmas atendidas por docentes com formação na área ministrada (melhor índice)
Disciplinas ministradas por professores com formação adequada no ensino médio, para cada município brasileiro	parte da região Centro-Oeste e da região Nordeste apresenta um desempenho ruim, especialmente, Mato Grosso e Bahia
Disciplinas ministradas por professores com formação adequada no ensino médio, para cada município brasileiro	Amapá, Rio Grande do Norte e Distrito Federal se destacaram positivamente.

**Fonte:** INEP

Embora O MEC considere que vem crescendo na promoção da formação docente conforme apontado no Censo Escolar 2020 e que está avançando no alcance da meta 16 do PNE (2014) muitas lacunas ainda precisam ser preenchidas, especialmente, no que tange assegurar o que dispõe a meta 15 “...todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014) e também na promoção de formação continuada qualificada, como demonstra as tabelas 1 e 2:

**Tabela 1** -Professores da Educação Básica, nível de escolaridade e etapa de ensino-Brasil-2020 (%)

Etapa de Ensino	Total	Ensino Superior		Ensino Normal / Magistério	Ensino Médio	Ensino Fundamental
		Com pós-graduação	Sem pós-graduação			
Educação Infantil	79,1	37,2	41,9	14,3	6,3	0,3
Ensino Fundamental	88,4	44,3	44,1	7,2	4,2	0,2
Ensino Médio	97,1	49,8	47,3	0,8	2,1	0,1

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar.

**Tabela 2**- Professores que possuem cursos de formação continuada com, no mínimo, 80 horas. Por etapa de ensino - Brasil – 2020

Etapa de ensino	%
Educação Básica	39,5
Educação Infantil	43,7
Ensino Fundamental	39,9
Ensino Médio	32,2

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar.

Desta forma, ao se considerar os programas citados, as estratégias do Estado para atender as metas do PNE (2014), que segundo o MEC o objetivo maior é a valorização docente, bem como, as legislações como a BNC-Formação, que dispõe sobre as diretrizes para fortalecer e incentivar o desenvolvimento de competências que consideram essenciais para a educação integral, a BNC-Formação Continuada, que pretende ressignificar a formação docente, além das demais, é oportuno discutir que tais normatizações e estratégias têm foco em interesses políticos e econômicos e podem tornar-se instrumentos para a formação de profissionais competentes a serviço do capital, em detrimento da formação integral.

Neste contexto, considerando a educação integral e o tempo integral, vale destacar a formação docente na perspectiva do Ensino Médio em Tempo Integral, a partir da MP 746/2016 que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, na sequência a Portaria n 1.145 de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, que traz em seu anexo III a necessidade de planos de formação “Formular e implementar os planos de formação continuada das equipes das Escolas e áreas correlatas da Secretaria, quer diretamente, quer pela interação com outros setores da Secretaria” (BRASIL, 2016), daí a relevante articulação com outros setores da SEED para proporcionar uma formação qualificada para os professores.

Para tanto, além desta articulação, deve-se considerar a importância dos docentes na construção das políticas públicas educacionais, incluído a política de formação, e

especialmente, a partir da Lei n. 13.415/2017 que dispõe sobre as diretrizes da Reforma do Ensino Médio, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.396/96, implanta o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e afirma que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (BRASIL, 2017), trazendo com isso evidências da política neoliberal, visualizadas no seio da BNCC ao se tratar do desenvolvimento de competências e habilidades e do alinhamento com os organismos internacionais, no que tange, dentre outras, as avaliações de desempenho, que estão diretamente ligadas as exigências para a formação docente.

desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017).

Desta forma, com o alinhamento da formação docente com as diretrizes da BNCC, embora destaque a importância de se ter constante formação docente para que tais profissionais possam criar possibilidades e estratégias de desenvolver melhor o seu trabalho, requer compreender as articulações políticas e econômicas que estão inseridas na proposta. Sendo que a mesma está pautada nos anseios neoliberais, os quais corroboram por competências e habilidades que determinam um padrão de identidade para o sujeito formado em prol do mercado de trabalho, afetando diretamente o trabalho docente.

Neste sentido, faz-se necessário refletir a respeito do trabalho docente, especialmente, a partir da década de 1990, onde muitas mudanças vêm acontecendo no cenário educacional, sob orientações de vários organismos nacionais, tendo como consequência, a “Nova Gestão Pública”, alterando as condições do trabalho docente na educação básica e exigindo nova postura deste trabalhador, alinhada ao capital, aos avanços tecnológicos, indispensáveis a “sociedade do conhecimento”, ao conhecimento tácito do trabalhador que para Fidalgo “Tácito designa o conhecimento implícito e informal, que se encontra subentendido por várias pessoas, delas recebendo aprovação” (1999, p. 64 *apud* MACEDO; LIMA, 2017, p. 223), postura esta, estendida aos estudantes, a fim de moldá-los para o mercado competitivo.

As mudanças no mundo do trabalho, principalmente com a reestruturação produtiva, aprimoraram-se conceitos e posturas direcionadas a produtividade, competitividade, a gestão

de metas e resultados, que levam a flexibilização, desregulamentação do trabalho e precarização que afetaram e afetam diretamente os profissionais da educação, agravando com as políticas públicas educacionais sendo direcionadas a atender as exigências do mercado de trabalho, focadas em preparar um novo trabalhador para formar mão de obra para o capital.

Desta forma, a precarização do trabalho docente não se explica por si, a não ser a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, pois há uma relação intrínseca entre o campo da produção e o campo da formação do trabalhador. Tendo em vista a precarização no mundo do trabalho de modo geral, a educação não foge à regra, ela está inserida nesta nova realidade, pois a partir do momento que a sociedade define as demandas para atender o capital, as diretrizes curriculares e a própria concepção de professor também muda, como afirma Kuenzer (2021) “Essas combinações não seguem modelos pré-estabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado” (2021, p. 237),

Kuenzer (2021) complementa que a partir das mudanças no mundo do trabalho para atender as expectativas do capital, cuja principal característica é a flexibilização, o trabalho docente é fortemente atingindo, para intensificar sua precarização, “relações estáveis de trabalho também estão sendo substituídas, cada vez mais, por trabalhos terceirizados, temporários, pontuais, *just in time*” (Kuenzer, 2021, p. 238).

Esta flexibilização está segundo ela definindo os rumos do cenário educacional, sentida diretamente no desenvolvimento do trabalho e na formação docente no Ensino Médio em Tempo Integral, que apresenta nítido o processo de precarização, através da falta de um plano de formação continuada consistente para os professores que atuam nas escolas EMTI, terceirização dos serviços públicos, falta de estrutura física e recursos financeiros, excesso de carga horária e diversos planejamentos, exigências constantes de reinvenção, intensificado pela pandemia da COVID-19, enfim, desvalorização e exploração da força do trabalho.

E, diante desta realidade, de reforma do ensino médio, com características como, a ampliação de carga horária e reestruturação curricular, que necessita de forma urgente de formação docente para o entendimento desta nova estrutura, conforme exposto anteriormente nas principais legislações, a fim de que seja inserida como prioridade e de forma prática nas políticas públicas educacionais, não apenas no discurso como afirma Saviani (2009) e reiterado por Branco (2012) que dentre as ações implementadas, a formação continuada dos professores deve ser vista com prioridade.

Com efeito, a discussão sobre formação continuada dos professores que atuam no ensino médio em tempo integral, em face à expansão da Política de Fomento as Escolas de



Ensino Médio em Tempo Integral, requer que haja por parte de todos os envolvidos no processo, interesse em conhecer, compreender, garantir, mas também, questionar, argumentar, posicionar-se diante as diretrizes da proposta pedagógica que já está presente no cenário educacional brasileiro, em especial, amapaense.

O debate sobre a Reforma do ensino médio e seus desdobramentos Brasil afora nos remete à necessidade de reflexões sobre a concepção de educação e as possibilidades didáticas quanto à formação docente. O tempo aparece como uma variável relevante, mas não garante, por si só, transformações que possibilitem a formação humana em todas as suas facetas, como preconiza a Constituição Federal de 1988, a educação como um direito social, propulsora para a formação integral do indivíduo, dando conta de seus aspectos físico, intelectual, artístico, psicológico e social.

Neste contexto, de atender as legislações no que diz respeito a formação integral, o estado do Amapá vem fazendo suas organizações e cria o Programa de Escolas em tempo Integral, que será aprofundado no próximo capítulo, no entanto, suas diretrizes trazem uma estrutura de educação baseada em um currículo com ampliação da carga horária, aspectos metodológicos e de gestão específicos, e muitos pontos de debates entre os professores, que envolvem a formação continuada e as várias exigências do Programa.

O processo de implantação foi inquietante e o de implementação não é diferente. De forma abrupta, e em tempo recorde, as escolas tiveram que se adaptar e os professores precisaram adquirir conhecimentos de novas disciplinas, da parte diversificada do currículo, e de forma urgente encontrar meios de colocar em prática as diretrizes do Programa. Uma mudança impactante e desafiadora, uma recepção conturbada, impactos na formação e atuação dos professores, inquietudes na gestão de todos os aspectos do programa.

Apesar de ser para o estado do Amapá uma nova organização, que se criou grandes expectativas, o modelo implantado não trouxe de forma qualitativa um plano de formação continuada para os professores, de maneira a subsidiá-los na construção desta nova prática pedagógica, como dispõe o anexo III da portaria 1.145/2016, que rege sobre a garantia de planos de formação continuada para as equipes escolares. No entanto, a legislação não traz indícios de como se dará, por isso a necessidade de compreender como o estado se organizou, tendo em vista que, desde 2017, ano de sua implantação no estado, há por parte dos professores muitas indagações a respeito de como gerenciar a diversidade curricular deste modelo, onde até então as formações/informações foram/são repassadas de forma aligeirada e sem aprofundamento, conforme foi possível observar na fala dos entrevistados.

Essa falta de aprofundamento trouxe implicações na qualidade do trabalho docente, devido ao programa exigir uma dinâmica pedagógica diferenciada e o estado não dar condições favoráveis, nos aspectos pedagógicos, estruturais e financeiros, para ser desenvolvida com êxito. Considerando o fortalecendo tanto das questões práticas, como também as teóricas, como reafirma Hagemeyer (2004),

o saber docente não é formado apenas da prática, mas é nutrido pelas teorias da educação. O professor desenvolve-se como intelectual crítico no próprio processo de profissionalização, nos cursos de aperfeiçoamento e na prática cotidiana, quando incorpora a análise do âmbito escolar no contexto mais amplo, buscando respostas para o trato da desigualdade e diversidade com que trabalha hoje (HAGEMEYER, 2004. p. 80).

Por isso, é de fundamental importância buscar essa fundamentação teórica, para fortalecer a prática docente, problematizando as questões que envolvem a formação docente para o trabalho nas escolas em tempo integral no estado do Amapá, suas configurações e implicações, para que assim se criem possibilidades de mudanças à implantação de políticas públicas de desqualificação profissional, e sim de valorização efetiva dos professores, onde estes estejam inseridos no processo, pois eles têm sido tomados como recursos nas propostas e não como agentes, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração, para Nóvoa (1999), os caminhos que a escola perpassa precisa passar pelos professores, pela importância que sua função representou e ainda representa para que ela “seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática” (1999, p. 7).

No entanto, observa-se que os esforços dos governantes são pequenos em inserir os professores no processo de discussão das reformas e as decisões são marcadas de cima para baixo, porém é fundamental reverter esse cenário, pois como Cruz (2006) aponta que o movimento que emana do micro contexto da sala de aula pode representar, então, um caminho mais viável para a consolidação de mudanças educacionais.

Neste contexto, de contradições, analisar-se-á a atuação do Estado diante da Formação Continuada de Professores que atuam nas escolas de ensino médio em tempo Integral, sendo que entre 2017 a 2019 a FCP das escolas EMTI foi direcionada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o que demonstra características da política neoliberal no que tange a ausência do Estado em seu compromisso com as políticas educacionais, a transferência da responsabilidade ao setor privado, e este direcionando o processo educacional e efetivando seus próprios interesses, mascarando uma realidade para

atender uma política de governo, que segundo Apple (2003) seus pontos cruciais são os esforços de impor sua vontade e de reduzir a educação apenas em questões econômicas.

Visão que permeia o processo de formação continuada docente no Ensino Médio em Tempo Integral que precisa ser desconstruída, passando por uma ressignificação do tempo e espaço escolar, buscando possibilidades de ações que qualifiquem o ensino e a aprendizagem, assim como, a participação efetiva na construção das políticas públicas educacionais, para que de fato eles façam sentido na realidade da escola e estejam comprometidas com o processo emancipatório da educação.

Por isso, é importante compreender como o Estado do Amapá vem se comprometendo com este processo, pois vemos que educar integralmente e em período integral exige novas concepções de formação continuada de professores. O tempo de permanência na escola é um diferencial, porém, não dá conta, sozinho e desarticulado, das transformações que possibilitem a formação humana em todas as suas facetas. É necessário interesse político para investimento na educação em tempo integral, e, considerando, a Política de Fomento as Escolas em Tempo Integral e seus desdobramentos, especialmente, a formação continuada dos professores, ensinar é um termo que agora assume novos desafios e inúmeras possibilidades, exigindo também do corpo docente novas adaptações.

## **2 POLÍTICA DE FOMENTO A IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: SEUS DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO AMAPÁ.**

O ensino médio, como etapa final da educação básica, vem, ao longo das últimas três décadas, sendo questionado com relação às suas finalidades e, por conta disso, tornou-se objeto de contínuas reformas de diferentes ordens. A Política de Fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, é a mais recente delas, e que propôs uma mudança ampla que alterou desde as questões relacionadas a organização de carga horária, até questões relativas ao currículo e às suas finalidades.

Desta forma, foi mediante a Medida Provisória (MP) n.º 746 de 22 de setembro de 2016 (MEC) que se implantou a Política supracitada e se converteu posteriormente na Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, levantaram-se algumas reflexões mediante os argumentos que visam justificar tal reforma, a compreensão das mudanças efetivas, assim como, as condições de sua viabilidade.

Diante das questões que ilustram o debate em foco, o capítulo 2 trouxe a política de ensino médio em tempo integral, a formação continuada dos professores e seus desdobramentos no Estado do Amapá, e também alguns pontos utilizados para justificar a criação de uma política de reforma do ensino médio, discute as principais alterações que a MP propôs com relação à organização do ensino médio, tomando como referência o que está previsto na legislação vigente que institui as diretrizes e bases da educação nacional e o debate mais amplo sobre o tema.

Esse capítulo buscou traçar uma discussão entre a Política de Fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Amapá e a formação continuada dos professores que atuam neste modelo de ensino; analisar do processo de implementação no cenário educacional amapaense; as motivações do Estado; as possibilidades para os professores de subsídios teóricos-metodológicos que os auxiliem em seu fazer pedagógico; o cumprimento dos apontamentos das legislações quanto a garantia das formações qualificadas para o desenvolvimento do trabalho docente, tendo em vista, a reestruturação curricular apresentada por esta política.

Discutiu-se a importância de conhecer e compreender a proposta pedagógica e toda estrutura curricular e aspectos teórico-metodológicos que ela apresenta, bem como, trazer o debate sobre formação continuada dos professores que atuam nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, face à implementação progressiva desta política nas escolas do estado do Amapá.

E por fim, analisou-se a Política de Formação Continuada dos docentes do EMTI da rede estadual de ensino do estado do Amapá diante desta nova organização, discutindo sobre os desafios que nestes cinco anos vem se apresentando, como: acesso e permanência, gestão, currículo, práticas pedagógicas, valorização, qualidade do ensino e da aprendizagem e como eles vem sendo gerenciados pelo Estado, de forma particular sobre a formação docente, quais as expectativas, esforços e caminhos estão sendo ou já foram percorridos para que se tenha clareza da importância e urgência de formação constante e qualificada para os professores no Ensino Médio em Tempo Integral.

## **2.1 Processo de implementação das Escolas em Tempo Integral no Estado do Amapá;**

É importante destacar, inicialmente, o discurso da urgência da reforma do ensino médio, segundo os dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a educação é um trampolim para alavancar o crescimento econômico, por isso, investir no Ensino Médio, com destaque para a educação profissional, seria uma forma de incentivo e investimento em capital humano, que conseqüentemente, potencializaria a produtividade, e desta forma, a melhoria no ensino médio elevaria a competitividade do Brasil no cenário internacional. Tal relação entre educação e economia pode ser bem observada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2018), que expressa,

Art. 27. A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar: VII - integração com o mundo do trabalho por meio de estágios, de aprendizagem profissional, entre outras, conforme legislação específica, considerando as necessidades e demandas do mundo de trabalho em cada região e Unidade da Federação (BRASIL, 2018, p.14).

Nota-se, a grande responsabilização imputada a educação, em especial ao ensino médio, como a melhor possibilidade para a resolução de todos os problemas, e para promover o crescimento econômico do Brasil, através da formação de pessoas com habilidades e competências necessárias para o mundo do trabalho e assim alavancar o setor econômico. E,

ainda, caso esta etapa do conhecimento não se desenvolva como o esperado, o país não terá condições de crescer e alcançar alto índice no cenário mundial.

Por isso, Motta e Frigotto (2017), fazem uma importante análise das questões que imperaram para a reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória n.º 746/2016 transformada na Lei 13.415/2017, para eles os motivos que incentivaram tais transformações foram,

Sintetizando, as questões-chave da MP n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017) são: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar. Nesta parte, discorreremos sobre essas questões, tentando responder o porquê da urgência da “reforma”, tendo em vista os “sujeitos dessa etapa educacional” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 148).

Torna-se, assim, necessário discutir, com mais profundidade, em que consiste, do ponto de vista da reforma, a atenção a tais finalidades, na medida em que podem existir concepções com fundamentos teóricos, políticos e sociais diversos e mesmo antagônicos a respeito dos motivos para a reforma e dos sujeitos que estão diretamente envolvidos nesta etapa de ensino, que conforme pesquisa de Motta e Frigotto (2017)

(...) segundo PNAD-IBGE (BRASIL, 2015b), somente 56,7% desses jovens, com idade até 19 anos, concluíram o Ensino Médio. Esses dados constataam que os “sujeitos dessa etapa educacional”, logo, dessa reforma do Ensino Médio, são jovens oriundos das camadas populares” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p.362).

Segundo os autores, não se aplica uma das justificativas da reforma, que é qualificar o jovem para o mercado de trabalho, pois aqueles que conseguem concluir o ensino médio se deparam com a falta de emprego. Daí as severas críticas lançadas pelos autores, quanto a urgência desta reforma, os reais motivos que impulsionaram tais mudanças, o que de fato está por traz desta reestruturação curricular,

Partimos do pressuposto de que essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens

trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p.357).

Partindo desses apontamentos, é importante indagar se a Reforma do ensino médio está atendendo as necessidades da população a que se destina, oportunizando melhores condições para os jovens de se projetarem em sociedade como seres autônomos, ou se está trabalhando em prol da formação de pessoas pressionadas, desde cedo, a buscarem maior produtividade, resolverem questões do mundo contemporâneo, estarem aptas para atenderem as demandas do mercado e aos interesses de uma minoria. Aponta Paro (1999), o qual observa que buscam inserir nas instituições de ensino os mesmos métodos utilizados nas empresas

As recentes tentativas de aplicação da “gerência da qualidade total” às escolas básicas no Brasil constituem caso particular da tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, em particular as educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa capitalista (PARO, 1999, p. 101).

Nesse contexto, imprimem as contradições no cenário educacional, tendo em vista que se acredita que toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país, no entanto, ela também serve para favorecer as características gerencialistas impulsionadas pelas reformas educacionais. Para tanto, o currículo é um instrumento que expressa a coerência e articulação com o projeto em vigor, o que explica, em grande parte, que o planejamento curricular está em discussão e que as reformas educacionais estão na centralidade.

A reforma do ensino médio aparentemente reconhece a diversidade existente entre os jovens, de etnia, condições econômicas e social, ao estabelecer uma reestrutura curricular, como os itinerários formativos, a formação técnica e profissional, e pretende atender os diferentes interesses dos estudantes. Mas, o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que estão presentes nas escolas pudessem ser alteradas somente pela mudança no currículo, pela flexibilização e uso de novas metodologias para motivar os alunos. Há de se olhar também, para os aspectos estruturais que possibilitem ambiente favorável ao conhecimento.

Desta forma, é importante analisar a receptividade da dinâmica desta reforma no Estado do Amapá, considerando o currículo, bem como, os aspectos estruturais deste novo

formato curricular, em que condições o estado recebeu esta proposta, advinda de uma MP e como vem se organizando para garantir sua execução de forma qualificada, considerando uma reestruturação curricular, com ampliação da carga horária e uma enorme responsabilidade dada a educação para resolver os problemas da sociedade, em especial, os aspectos econômicos.

O Estado do Amapá estava entre os primeiros estados que aderiram ao Programa, lançado pelo Governo Federal, com o então Presidente da República Michel Miguel Elias Temer Lulia, por meio do Ministério da Educação (MEC), tendo como Secretário de Educação José Mendonça Bezerra Filho, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, atendendo à Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Tanto a Política de Escolas em Tempo Integral, quanto o Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), configuram-se como ações do Estado brasileiro, segundo o MEC, em resposta à realidade preocupante dessa etapa da Educação Básica.

Os idealizadores desta política basearam-se um dos motivos nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) coletados em 2015, que revelaram que a etapa do ensino médio apresentava desempenho muito baixo. O IDEB estava estagnado em 3,7 desde 2011 e a média do ENEM nas provas objetivas demonstrou queda nesse período em relação à 2014, além de outros motivos apontados por Ferretty (2018)

De acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Apóia-se, para tal, em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação. Como indicam os índices publicados na grande mídia, é correta a avaliação feita pela Lei a respeito da baixa qualidade do Ensino Médio (problema que, no país, não se restringe a essa etapa da educação básica e vem se arrastando por longo tempo). Todavia, a segunda justificativa, que se apresenta com uma forma de resposta à primeira, é equivocada por atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos: infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola; ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Em estudo para a Unicef, **Volpi (2014)** evidencia que os adolescentes por ele



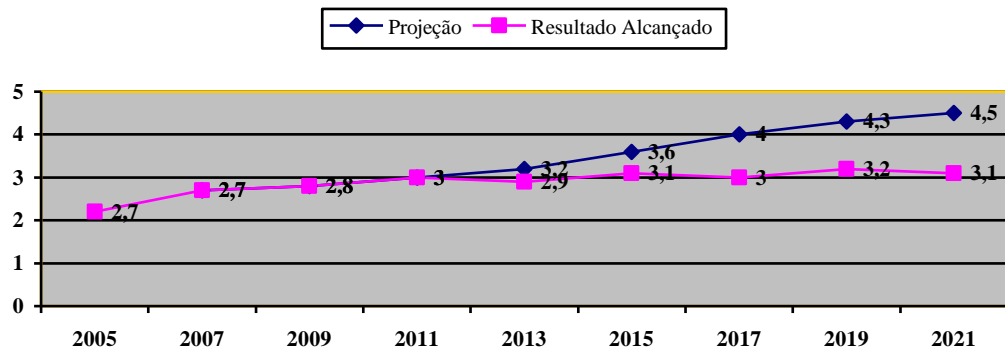
pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola (FERRETTY, 2018, p.3).

No entanto, com o discurso de melhorar o atendimento aos estudantes do ensino médio, tornar o ensino médio mais atraente, o Estado do Amapá, sob o governo de Antônio Waldez Góes da Silva, buscando estar em conformidade com as legislações vigentes, as quais se destacam a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação - PNE que determina a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas; a Lei 1.907 de 24 de junho de 2015- Plano Estadual de Educação (PEE-2015-2025) que busca elevar as matrículas e oferecer educação em tempo integral para esta etapa, a Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016 do Ministério de Educação e Cultura – MEC que institui a Política de Fomento à implementação de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, a Portaria nº 1145, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela MP 746/2016 que foi convertida na Lei n. 13.415/2017 que dispõe sobre as diretrizes da Reforma do Ensino Médio, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9. 396/96, e implanta o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o estado aderiu as mudanças no ensino médio.

Em consonância com PEE, sob justificativa da implantação da Política de Fomento, o Governo do Estado do Amapá (GEA) visa atender a meta 4 “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos, e até o final do período de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (AMAPÁ, 2015) e a meta 6 “oferecer educação em tempo integral até o final da vigência deste Plano, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da Educação Básica” (AMAPÁ, 2015).

O GEA, também sustentou as motivações de implantação da política de escolas em tempo integral em seus resultados do IDEB. Das 07 edições das avaliações que antecedem a reforma, nas 04 primeiras o Amapá inicia atingindo as metas de projeções, porém nas outras 03 ele apresenta índices de desempenhos bastante baixos, permanecendo até a última versão, como é possível observar através dos dados:

**Gráfico 5-** Taxa de Projeção e Resultado Alcançado do IDEB no Estado do Amapá - Período de 2005 a 2021



**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados do MEC/INEP

Diante do exposto, um dos objetivos específicos dessa política de tempo integral é “ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB tanto no componente de fluxo quanto o de proficiência, conforme as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria Estadual de Educação” (AMAPÁ, 2017) e também diminuir seus índices de evasão, abandono e reprovação que em 2016 segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) no ensino médio eram de: reprovação 15,6% e abandono 9,1%, por isso, também a necessidade de reformar para “prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (AMAPÁ, 2017)

Amparado por tais justificativas, o Governo do Estado do Amapá (GEA) iniciou a implantação da política de Escolas em Tempo Integral (ETI) para o ensino médio público, com a adesão em setembro de 2016, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), representada pela então Secretária de Estado da Educação Maria Goreth da Silva e Sousa. Em 19 de dezembro de 2016 através do Decreto n. 4.446, cria o Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual.

Para seus idealizadores, o Programa, vislumbra uma mudança na forma de ensinar na etapa do ensino médio, possibilitando ações diferenciadas e inovadoras que promovam a tão desejada qualidade no ensino na rede pública estadual, e alcance melhores resultados nos índices de desempenhos, buscam a ampliação do programa, cujo principal objetivo é,

o planejamento, a execução e a avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede Pública no Estado do Amapá,

assegurando a criação e a implementação de uma rede de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (AMAPÁ, 2016).

E, para assegurar, essa rede de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em 29 de dezembro de 2017 o estado promulga a Lei n.º 2.283 e instituiu o **Programa de Escolas do Novo Saber**, nome dado as Escolas em Tempo Integral no estado do Amapá, tendo como um dos objetivos específicos “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (AMAPÁ, 2017).

Diante disso, o estado dá o pontapé inicial para a inserção do tempo integral nas escolas de ensino médio da rede pública estadual. A adesão do estado à política supracitada deu-se em 2017, inicialmente em 08 instituições de ensino médio da rede pública estadual, sendo 05 (cinco) no município de Macapá e 03 (três) no município de Santana, e vem se expandindo na rede de ensino amapaense, conforme demonstrativo abaixo.

**Quadro 6-** Ano, amparo legal, escolas e município participantes do Programa Escolas do Novo Saber- 2017 a 2023.

ANO	PORTARIA/ DECRETO	ESCOLAS	MUNICÍPIO
2017	Portaria n. 1.145/ 10 de outubro de 2016	Colégio Amapaense, José Firmo do Nascimento, Maria do Carmo Viana dos Anjos, Profa. Raimunda Virgolino e Tiradentes	Macapá
		Alberto Santos Dumont, Augusto Antunes e Elizabeth Picanço Esteves	Santana
2018	Não houve expansão	Xxx	Xxx
2019	Portaria n. 1.023/ 4 de outubro de 2018	EE Lucimar Amoras Del Castillo, EE Carmelita do Carmo, EE Jesus de Nazaré	Macapá
		EE Elias Trajano.	Porto Grande
2020	Portaria n. 2.116/ 6 de dezembro de 2019	EE Vidal de Negreiros-	Amapá
		EE Profa. Maria Iraci Tavares	Ferreira Gomes
		EE Profa. Vanda Cabete	Laranjal do Jari
		E. Quilombola Est. Daniel de Carvalho,	Macapá
		EE Esther Virgolino	Macapá
		EE Bosque Amapá	Macapá
		EE Raimunda dos Passos	Macapá
		EE Jacinta Carvalho	Macapá
2021	Decreto n. 4212/ 11 de novembro de 2021	EE Dom Pedro I	Mazagão
		EE Joaquim Nabuco	Oiapoque
		EE Ernesto Colares	Pracuúba
		EE Profa. Maria Helena Cordeiro	Pedra Branca do Amapari
		EE Munguba do Jari	Vitória do Jari

2022	Não há decreto	EE Dr Hermelino Herbster Gusmão	Serra do Navio
		EE Wilson Hill de Araújo	Itaubal
		EE Lourimar Simões Paes	Cutias
		EE Juvenal Guimarães Teixeira	Calçoene
	<b>TOTAL</b>	<b>29 ESCOLAS DE ETI</b>	

**Fonte:** Elaboração própria a partir de informações do site do governo.

Considerando o início e a expansão desta política, como citado anteriormente, a adesão da comunidade escolar foi conturbada. Em meio a muitos questionamentos a política foi implantada e de forma acelerada e abrupta iniciou-se uma nova forma de ensinar, sem discussão qualificada, sem orientações consistentes e sem condições mínimas para que a equipe escolar se apropriasse da proposta e entendesse sua estrutura curricular e seus aspectos metodológicos.

Uma escuta necessária, daqueles que estavam diretamente envolvidos no processo educacional, que não ocorreu, como foi possível identificar nos relatos dos docentes participantes da pesquisa e destacado por Frigotto (2016) "os proponentes da reforma, especialistas analfabetos sociais e doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social, são por sua estreiteza de pensamento e por condição de classe, incapazes de entender o que significa Ensino Médio".

Uma reforma configurada em suas concepções para atender aos interesses do capital e, distante, da realidade dos estudantes, o que motivou a comunidade escolar, especialmente, professores e estudantes, realizaram alguns movimentos de reivindicação contra a política supracitada, como passeatas, reuniões internas e mobilizações nas portas das escolas, para reivindicar a forma com que estava sendo implantada a política, sem maiores esclarecimentos, muitas indagações, quanto as concepções filosóficas, metodológicas, além, de muitos apontamentos quanto as condições estruturais das escolas, pois as mesmas não estavam adequadas para receberem o estudante de forma integral e atenderem a todas as demandas exigidas pelo Programa, conforme,

A comunidade escolar reivindica a precariedade na estrutura física das oito escolas de Macapá e Santana escolhidas para receber a primeira etapa da nova metodologia. Tanto a escola Tiradentes quanto o Colégio Amapaense tiveram partes dos prédios condenados pelos Bombeiros por falta de reformas e problemas na instalação elétrica, dizem professores. (ABREU, 2017).

**Foto 1-** Manifestação de professores e estudantes contra a implantação das escolas em tempo integral no Amapá- 2017.



**Fonte:** G1/AP (Foto: Edgar Jr – Arquivo pessoal).

As manifestações que ocorreram, impulsionadas pela comunidade escolar, foram tímidas e não tiveram efeito de paralisar ou atrasar a implantação da política de fomento das ETIs, também não houve, por parte do Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá (SINSEPEAP), intervenção consistente para maiores esclarecimentos sobre a proposta junto ao GEA. Tendo em vista, que as escolas precisavam do apoio do sindicato, mediante a reconfiguração curricular do ensino médio e as demandas da Reforma que foi implementada, assim como, a formação continuada para a equipe escolar, as condições estruturais das escolas, os recursos financeiros para o desenvolvimento do trabalho, enfim, as condições favoráveis que as escolas deveriam ter para atender os estudantes de forma integral e qualificada, compromisso firmado pelo GEA através da Lei n. 2.283/2016,

prover as Escolas do Novo Saber de infraestrutura física, de equipamentos e de recursos tecnológicos necessários à proficiência pedagógica, à eficiência da gestão, à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como recursos materiais e financeiros para atender à parte diversificada do currículo (AMAPÁ, 2016).

Para tanto, a política de fomento também visou disponibilizar para os estados, recursos financeiros para investirem nas escolas integrantes do Programa, para que estas pudessem melhor desenvolver as metodologias exigidas e disponibilizassem de espaços adequados de aprendizagem, segundo a Lei 13.415/2017,

A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo: I identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II metas quantitativas; III cronograma de execução físico-financeira; IV previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASIL, 2017).

Os recursos financeiros deveriam proporcionar de fato a melhoria das escolas “os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento” (BRASIL, 2017), incisos que dizem respeito a remuneração de pessoal, melhoramento da infraestrutura, e aquisição de bens e serviços para propiciar um espaço de aprendizagem qualificado, investimentos fundamentais ao bom andamento do processo educativo.

No entanto, as adequações nas escolas para receberem o Programa, foram bastantes criticadas pela comunidade escolar, devido às mesmas no início da implantação desta política não estarem aptas para atenderem as demandas da proposta pedagógica que a reforma trouxe, e que no decorrer da pesquisa e interação nas escolas pesquisadas, observou-se que uma escola recebeu reforma, a outra certa ampliação e a outra, até o momento, nenhuma benfeitoria, o que reflete, muitas vezes, no desempenho do professor.

Neste sentido, várias indagações ainda são feitas pela comunidade escolar quanto a ampliação do tempo do estudante na escola e as condições dadas pelo estado, para que tanto o estudante permaneça na escola, quanto para que os professores desenvolvam satisfatoriamente seu trabalho de forma que contribuam para o desenvolvimento integral do estudante, conforme Coelho e Portilho (2009), afirmam que a ETI não pode ser reduzida ao aspecto temporal, direcionar suas atividades apenas ao aumento das horas de aula. “[...] cremos que somente uma educação integral é capaz de abranger a totalidade do ser humano e de suas expressões, relações, produções e práticas” (MORAES, 2009, p. 37).

Nota-se com isso, um grande esforço do GEA em atender a recomendação do PNE/2014 quanto a extensão da jornada escolar, porém, sem considerar as condições existentes nas escolas, seja do ponto de vista da infraestrutura, seja as condições de trabalho e a formação docente, reforçando tal interesse com a homologação do Referencial Curricular Amapaense (RCA) que vem corroborar com o trabalho focado nas competências para o mundo do trabalho, o que para Motta e Frigotto (2017) é uma falácia “a falácia de estimular o

Ensino Médio para qualificar para o trabalho depara-se com a falta de emprego no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens”, tendo em vista, as dificuldades enfrentadas pelos jovens ao concluírem o ensino médio.

Outro ponto, é a formação de uma base comum fragilizada, a desvalorização dos docentes, uma flexibilização disfarçada, o descompromisso do estado com as necessidades dos estudantes, quanto a (des)organização dos itinerários formativos no estado, através do RCA. O GEA ao redefinir o ensino médio, não apresentou uma proposta pedagógica viável e compromissada com a formação integral do estudante, ausentando-se de suas responsabilidades e demandando para as escolas a formulação das propostas pedagógicas, sem estas terem condições para essa construção.

O RCA/EM Amapaense define o currículo do Ensino Médio, com atenção às competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, centrado na formação integral dos estudantes. Está estruturado para orientar e inspirar a rede de ensino, no sentido de que cada escola desenvolva a sua proposta pedagógica, considerando as especificidades, características regionais, culturais, históricas, econômicas e locais, nos 16 (dezesesseis) municípios do Estado do Amapá, enfatizando a Formação Geral e os Itinerários Formativos (AMAPÁ, 2021).

O RCA foi aprovado em 2021 pelo Parecer nº. 010/2021- CPLN/CEE/AP, e trouxe novas configurações para o ensino médio no Estado do Amapá, que não vamos aprofundar no momento. Vamos retomar as diretrizes curriculares que direcionam as ETIs participantes do Programa das Escolas do Novo Saber, desdobramento da reforma do ensino médio.

No que diz respeito às questões pedagógicas, para apresentar a dinâmica de como funcionaria a proposta pedagógica das escolas em tempo integral, o estado contou com a parceria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que é uma entidade privada, e se denomina “uma entidade sem fins econômicos, motivada a contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, por meio da Educação Integral em tempo Integral” (ICE, 2021), e seus parceiros, o Instituto Sonho Grande (ISG) e o Instituto Natura. Esta pesquisa destaca o ICE, pois é o grupo empresarial que desde o início está presente e participou ativamente na implementação das escolas em tempo integral, desenvolvendo um trabalho de consultoria, formação de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, bem como avaliação e monitoramento das ações do Programa. Morais, Monteiro e Henrique (2020) fazem uma identificação:

O ICE é uma entidade que foi criada, em 2003, por um grupo de empresários de Recife, no Estado de Pernambuco. No decorrer desse período, o ICE estabeleceu parcerias com investidores como o Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú BBA, FIAT, Jeep e ESM. Para além das parcerias privadas, a entidade construiu relações com o setor público em diversos Estados e no Distrito Federal. Nesse contexto gerencialista, o Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e o STEM – BRASIL são responsáveis por oferecer suporte técnico-pedagógico à equipe do ICE e, conseqüentemente, aos Estados e municípios (MORAIS, MONTEIRO e HENRIQUE, 2020, p.331).

O ICE é o principal responsável pela organização do modelo pedagógico implantado no Amapá desde 2017 e que estará em vigor pelo menos até 2023, tendo em vista que em 2022, ainda na tentativa de reformar, o estado apresentou uma nova estrutura curricular<sup>1</sup> para todas as escolas de ensino médio da rede pública estadual, inclusive para as 29 escolas inseridas no Programa de Escolas do Novo Saber, permanecendo com a ampliação de carga horária, porém com uma matriz diferenciada, onde o foco são os itinerários formativos, que contemplam, as disciplinas Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de aprofundamento, no caso das ETIs, as escolas devem oferecer 03 trilhas de aprofundamento, o que desencadeou em 2022 um novo movimento de reconstrução curricular, diferente do modelo que até então estávamos tentando implementar.

No entanto, é válido retomarmos a apresentação do modelo pedagógico do EMTI no Amapá iniciado em 2017. Representantes das 08 primeiras escolas foram convocados para um encontro no período de 01/02/2017 a 10/02/2017 com a carga horária de 08 horas diárias na Escola de Pesca, localizada na Rodovia AP 010 no Distrito Industrial s/n, organizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), com a parceria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e demais parceiros, visando apresentar a organização pedagógica da ETI que iria direcionar a educação no estado do Amapá.

Neste encontro, administrado pelo ICE, houve a demonstração da proposta pedagógica, do desenho curricular, dos materiais pedagógicos que deveriam ser utilizados em cada metodologia, dos amparos legais que sustentam a reforma, dos aspectos teóricos que embasam o modelo e das referências, consideradas exemplos de qualidade de educação, para serem seguidas, e assim o novo modelo pudesse ser desenvolvido com sucesso.

Porém, este acúmulo de informações, de forma aligeirada e superficial, não foi suficiente para esclarecer as indagações dos educadores que iriam estar à frente do início deste novo processo educacional. Houve muitas críticas, desencontros de informações,

---



questionamentos na operacionalização da matriz, na distribuição de carga horária, registros no SIGEDUC (Sistema Integrado de Gestão da Educação), organização dos professores, na distribuição das disciplinas, estruturação das metodologias exigidas pelo Programa, que levaram o início da implementação do Programa ter sido tumultuado, confuso e fragilizado.

As conversações anteriores a este encontro, iniciaram logo após a MP n. 746 de 22 de setembro de 2016, ainda em 2016, e foram a nível de estado, de SEED, não contemplaram a equipe escolar, quem de fato iria colocar em prática nas escolas o modelo estabelecido pelo ICE de educação integral, a fim de, deixá-la munida de informações, orientações, subsídios teórico-metodológicos que pudessem ajudá-la no entendimento e na operacionalização da proposta, o que ocasionou muito desconforto, pois sem maiores esclarecimentos, houve de modo especial, por parte dos professores, certa resistência para o trabalho nas escolas em que foi implantada a política de educação em tempo integral.

Nessa direção, podemos apontar que o que está em jogo na reforma do Ensino Médio, imposta por medida provisória, rapidamente transformada em lei, é o “controle do processo formativo da juventude (objetivos, métodos e conteúdos), fundamental para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo” (FREITAS, 2016, p. 140), o que os estados vão corroborar através da adesão e fortalecimento desta política e seus desdobramentos.

Dado o exposto e diante das motivações apresentadas anteriormente, o Estado do Amapá, mesmo em meio a muitas críticas, iniciou em março de 2017 em 08 escolas de ensino médio da rede pública estadual o Programa Escolas do Novo Saber. Para tanto, o GEA realizou processo seletivo para compor inicialmente a equipe que ficaria responsável pela implantação do Programa nas escolas selecionadas, posteriormente houve processo seletivo para as equipes escolares, compostas por gestores pedagógicos, diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos e professores.

A proposta pedagógica deste modelo de ensino traz uma configuração curricular bem específica, com uma ampliação de carga horária, disciplinas diferenciadas e metodologias que exigem, melhores condições estruturais e pedagógicas das escolas. Portanto, considera-se importante compreender melhor tal modelo, os interesses envolvidos, as organizações curriculares, e especialmente, o que a proposta pedagógica do ensino médio em tempo integral traz como formação continuada para os professores que atuam nas escolas EMTI e como a SEED forma os docentes para o desafio de educar na perspectiva da educação em tempo integral.

## 2.2- A proposta pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral

Desde a década de 1990 o país vive uma reestruturação de cunho neoliberal, tomando ações fundadas na lógica gerencial. Esta reestruturação, se dá na medida em que, há uma diminuição do papel do Estado nas áreas sociais, como na educação. Sendo assim, ao longo do tempo, pode-se dizer que as estruturas da educação pública vêm sendo alteradas com entrada de atores privados ou não-estatais, conforme se apresenta nesta pesquisa, as parcerias firmadas pelo estado do Amapá para gerenciar o modelo das escolas em tempo integral.

A Constituição brasileira prevê o direito à educação, colocando-a como dever do Estado e da família, no entanto, apesar do grande número de escolas públicas espalhadas pelo Brasil que deveria garantir este direito, poucas são as que se destacam no critério qualidade. Esta situação não é um processo decorrente do acaso, Amaral (2017, s/p) aponta que “a dita crise, criada de fora para dentro, é um projeto de desconstrução, com início, meio e fim, que percorre todos os vãos da vida nacional [...]”, isso de fato ocorre ao observarmos a precarização e a desvalorização da educação e de seus atores.

Em um contexto de ensino público precarizado, realidade atual da maioria das escolas do país, somado às políticas de diminuição do papel do Estado, surge a ideia do modelo gerencialista de administração escolar como caminho de salvação, a exemplo das escolas em tempo integral no caso do Amapá, as Escolas do Novo Saber, que contemplam o ensino médio, e para materialização dessa ideia o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) toma a frente da gerência da educação no estado e apresenta a sua proposta pedagógica, já implantada em 19 estados brasileiros (Acre, Amapá, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins)

Desta feita, o GEA ao dar início a política de fomento diretamente nas escolas no estado, no início ano letivo de 2017, com os estudantes das primeiras séries do Ensino Médio nas escolas selecionadas pelo (MEC), Colégio Amapaense, José Firmo do Nascimento, Maria do Carmo Viana dos Anjos, Profa. Raimunda Virgolino e Tiradentes, em Macapá; e Alberto Santos Dumont, Augusto Antunes e Elizabeth Picanço Esteves, em Santana, deixa sob a responsabilidade do ICE a implantação, consultoria e avaliação da proposta pedagógica, a qual na sequência conheceremos um pouco mais.

Inicialmente, vamos olhar para o desenho curricular e entender a particularidade da matriz do Ensino Médio em Tempo Integral implementada no Amapá, que contempla disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Parte Diversificada, segue:

**Figura 1-** Matriz das Escolas Participantes do Programa- Escolas do Novo Saber do Amapá

MATRIZ CURRICULAR - ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - EEMTI AMAPÁ											
DIAS LETIVOS/ANUAL		200	TOTAL HORA/AULA DO CURSO: 4.500 horas		TOTAL MÓDULO/AULA DO CURSO: 5.400 Módulos		1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> série		Carça Horária	50'	1.800 m/a
DIAS LETIVOS SEMANAIS		05							Carça Horária	60'	1.500 horas
SEMANAS LETIVAS		40									
MÓDULO AULA EM MINUTOS		50									
AMPARO LEGAL LEI Nº 9.394/96 E RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2012	BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS POR ÁREA E SÉRIE			TOTAL AULAS SEMANAIS POR ÁREA	AULAS ANUAIS			AULAS ANUAIS TOTAIS
		ÁREA DE LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	6	6	18	240	240	240	720
			Arte	2	2	2	6	80	80	80	240
			Língua Inglesa	2	2	2	6	80	80	80	240
			Língua estrangeira II	1	1	1	3	40	40	40	120
			Educação Física	2	2	2	6	80	80	80	240
		ÁREA DE MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	18	240	240	240	720
			ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	3	3	3	9	120	120	120
		Química		3	3	3	9	120	120	120	360
		Biologia		3	3	3	9	120	120	120	360
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	6	80	80	80	240		
	Geografia	2	2	2	6	80	80	80	240		
	Sociologia	1	1	1	3	40	40	40	120		
	Filosofia	1	1	1	3	40	40	40	120		
	<b>Subtotal BNC</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>102</b>	<b>1360</b>	<b>1360</b>	<b>1360</b>	<b>4080</b>		
PARTE DIVERSIFICADA	Projeto de Vida	2	2	0	4	80	80	0	160		
	Estudo Orientado	5	5	5	15	200	200	200	600		
	Pós-médio	0	0	2	2	0	0	80	80		
	Práticas Experimentais	2	2	2	6	80	80	80	240		
	Eletivas	2	2	2	6	80	80	80	240		
	<b>Subtotal PD</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>33</b>	<b>440</b>	<b>440</b>	<b>440</b>	<b>1320</b>		
<b>TOTAL GERAL EM AULAS</b>				<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>135</b>	<b>1800</b>	<b>1800</b>	<b>1800</b>	<b>5400</b>
<b>TOTAL GERAL EM MINUTOS</b>								<b>2250</b>	<b>2250</b>	<b>2250</b>	<b>6750</b>
<b>TOTAL EM HORAS</b>				<b>37,5</b>	<b>37,5</b>	<b>37,5</b>	<b>112,5</b>	<b>1500</b>	<b>1500</b>	<b>1500</b>	<b>4500</b>

Fonte: SEED/AP

As disciplinas da BNCC correspondem aquelas as quais os professores já estão acostumados a trabalharem, e que receberam formação inicial para atuarem ministrando aulas. As disciplinas da parte diversificada, Projeto de Vida, Estudo Orientado, Pós-Médio, Práticas Experimentais e Eletivas, são disciplinas que surgiram a partir do modelo pedagógico de escola em tempo integral, idealizado pelo ICE.

Para a concepção do currículo, o ICE apresenta uma proposição de organização de matriz curricular que responde às expectativas da formação idealizada no seu Modelo, resguardadas as características locais e especificidades de cada rede de ensino, bem como o ordenamento legal brasileiro quanto à existência de uma matriz que integra a Base Nacional Comum Curricular e sua Parte Diversificada (ICE, 2019).

Cada disciplina possui características específicas que exige do professor um aprofundamento de seus aspectos conceituais e metodológicos, o que foi e é, segundo os professores entrevistados, um dos grandes desafios de uma ETI, tendo em vista, a carência de formação continuada para atuação no modelo. Explicaremos mais abaixo cada disciplina.

O horário de aula diário das escolas de tempo integral do Amapá é das 7h30 às 17 horas, com um total de 9 módulos aulas diárias (50min), que equivale a 7h30min diárias de (60min) e 45 módulos aulas semanais (50min), correspondente a 37h5min (60min), de segunda a sexta ou conforme calendário escolar homologado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). As escolas EMTI oferecem almoço, lanche pela manhã e lanche a tarde. Após o almoço há um intervalo de 1h20min e a duração dos lanches é de 20min.

O ICE disponibilizou para a equipe de implantação e para as escolas materiais pedagógicos, denominados cadernos de formação, correspondentes a toda a arquitetura curricular e metodológica que as escolas EMTI deveriam seguir para concretizar o modelo no estado. Nesta realidade curricular, as equipes escolares e os estudantes devem realizar algumas metodologias específicas, como, por exemplo, os chamados Clubes de Protagonismos, que segundo o ICE o objetivo desta metodologia são organizações criadas e coordenadas pelos estudantes a partir de pontos de interesse que possibilitem a experimentação de um conjunto de práticas e vivências e, por meio delas, o exercício e o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades essenciais para a formação nos âmbitos da vida pessoal, social e produtiva.

O líder de cada Clube de Protagonismo deve ser um estudante e ele é responsável pelo funcionamento do seu clube, apoiado e coordenado pelo Diretor, o qual é responsável pela orientação e monitoramento de todos os Clubes de Protagonismo. As atividades práticas dos clubes acontecem no horário do intervalo do almoço, onde os estudantes se reúnem para executarem o que planejaram, considerando os aspectos sociais, culturais, esportivos, emocionais e o que mais considerarem relevantes.

Podemos citar outras metodologias do Programa das Escolas do Novo Saber, como a Tutoria, que é uma prática educativa que oferece aos estudantes a presença de um tutor como articulador do trabalho pedagógico no que se refere ao acompanhamento do percurso acadêmico do estudante, não demanda tempo específico definido na matriz curricular e pode ser realizada em diversos momentos em que haja disponibilidade do tutor e necessidade do tutorado; e é importante que os estudantes tenham a liberdade de fazer a escolha sobre aquele que será o seu tutor. Segundo o caderno de formação do ICE tutoria é:

um método para realizar uma interação pedagógica em que o educador (Tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações, de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo com vistas ao desenvolvimento do Projeto de Vida nos âmbitos pessoal, social e produtivo (ICE, 2016, p.14).

Nas orientações do ICE ainda constam acolhimento inicial para estudantes, pais e professores e acolhimento diário para os estudantes; conselho de classe no decorrer de cada bimestre, com uma organização predefinida; processo avaliativo com cronograma de avaliação semanal; reuniões de alinhamento; eleição de líderes de turma e conselhos de líderes de turma; nivelamento nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; um professor coordenador por área de conhecimento (PCA), com carga horária específica para este trabalho, além das exigências para elaboração dos documentos norteadores: plano de ação da escola, programa de ação da equipe escolar e guia de aprendizagem dos professores.

Como mencionado, na Parte Diversificada do currículo das escolas em tempo integral, o ICE, também, direciona os componentes curriculares, como Projeto de Vida, Estudo Orientado, Eletivas, Práticas Experimentais e Pós-Médio, os quais ele denomina Metodologias de Êxito e que segundo ele traz novas experiências e amplia o repertório de conhecimentos dos estudantes,

As Metodologias de Êxito são componentes curriculares da Parte Diversificada que exercem o papel de articuladores entre o mundo acadêmico e as práticas sociais, ampliando, enriquecendo e diversificando o repertório de experiências e conhecimentos dos estudantes. Elas são executadas por meio de aulas e procedimentos teóricos e metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas contextualizadas e significativas para os estudantes em distintas áreas (Caderno de formação (ICE, 2019, p.16).

A disciplina Projeto de Vida,<sup>2</sup> tem uma organização específica, com caderno de orientação, onde constam 40 aulas estruturadas ministradas na 1ª e 2ª série do ensino médio, já estando definidas as temáticas e metodologias a serem trabalhadas no decorrer do ano. Faz-se, necessário, um professor específico, com perfil diferenciado para ministrar essa disciplina.

---

<sup>2</sup> Segundo o ICE o modelo deve direcionar o jovem na construção do seu Projeto de Vida e a escola e seus atores devem garantir isso “O Projeto de Vida tem a centralidade do Modelo da Escola da Escolha porque é para ele que convergem todas as energias, dedicação, talento e foco da Equipe Escolar. Ao Projeto Escolar cabe prover as condições para a sua elaboração e aos estudantes a sua execução em virtude da excelente formação acadêmica recebida, da base de valores constituída e consolidada pelas experiências vividas e pelo desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que permitirão ao estudante viver, se posicionar e enfrentar os desafios deste século”. (ICE,2019)

A disciplina Projeto de vida não possui aderência a nenhuma área de conhecimento específica, sendo a formação inicial dos professores ignorada, podendo ser ministrada por professores de qualquer área do conhecimento, porém “com espírito jovem”, escolhidos pela gestão da escola, a fim de tornar acessíveis e compreensíveis os conceitos filosóficos e metodológicos das aulas predefinidas pelo ICE. Para o Instituto, o Projeto de Vida, não se resume em uma disciplina, mas, trata-se da centralidade do modelo pedagógico, que deve ser consolidado no estado do Amapá.

Citamos outra disciplina, as Disciplinas Eletivas, são componentes curriculares temáticos, oferecidos semestralmente, propostos pelos professores e/ou pelos estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares da BNCC, é construída de forma interdisciplinar e deve assegurar que o estudante escolha qual projeto deseja participar, conforme melhor articulado com seu projeto de vida.

Citamos ainda a disciplina Estudo Orientado que segundo o ICE objetiva oferecer um tempo qualificado destinado à realização de atividades pertinentes aos diversos estudos. Intermediado por um professor, o estudante aprende métodos, técnicas e procedimentos para organizar, planejar e executar os seus processos de estudo visando ao autodidatismo, à autonomia, à capacidade de auto-organização e de responsabilidade pessoal. Constam 06 aulas estruturadas a serem ministradas na 1ª série, com temáticas e metodologias definidas, a partir destas aulas e para a 2ª e 3ª série, o professor já organiza seu planejamento pessoal, porém articulado com o objetivo da disciplina.

A matriz contempla, também, a disciplina Práticas Experimentais, ministrada pelos professores das áreas de ciências da natureza e matemática, para ampliar as oportunidades de aprendizagem por intermédio da experimentação- prática. Sugere atividades práticas nos laboratórios de ciências articuladas a BNCC; e, por fim, a disciplina Pós-Médio, segundo o ICE é estratégia para apoiar os estudantes da 3ª série do Ensino Médio naquilo que é o seu foco, seja o ingresso na universidade, inserção no mundo do trabalho ou outra área do campo produtivo, em ações que complementem a sua formação de orientação acadêmica, o conteúdo poderá ser ministrado com material específico e outras formas que melhor adequar ao trabalho idealizado pelo professor, como, debates, oficinas, painéis, seminários, palestras, aulões.

Vale ressaltar que o ICE orientou como estas disciplinas devem estar distribuídas nos horários diários e semanais das escolas, o passo a passo para a organização de cada uma delas, a articulação que os professores precisam construir para o entendimento teórico-metodológico de cada metodologia, bem como, direcionou as atribuições das equipes, tendo como amparo

legal a Lei n. 2.283/2017 que instituiu o Programa de Escolas do Novo Saber e que define as atribuições da equipe de implantação e da equipe escolar.

Apresentou-se, portanto, a estrutura curricular, a qual as escolas de ensino médio em tempo integral possuem e as diretrizes que devem ser seguidas. No entanto, a discussão precisa ser mais ampla, ultrapassar as diretrizes curriculares e entender as contradições vivenciadas no seio das escolas, a partir das mudanças na forma do ensino e da aprendizagem e de maiores exigências para a formação de jovens com competências e habilidades que lhes subsidiem na resolução de problemas, e entender que relações estão sendo construídas e como as escolas vêm se adaptando as tais alterações.

Um dos caminhos desta discussão é a análise que se faz fundamental para compreender as relações público-privadas na Educação, pois é preciso discutir previamente a organização de atividades complexas de trabalho, sejam dos que direcionam, sejam dos executam. Assim, é necessário considerar que qualquer política pública não pode ser entendida como iniciativa isolada e unidirecional do Estado ou, ainda menos, do governo. É preciso que conforme Muller e Surel (2002) “o prisma analítico das políticas públicas” permita “uma interrogação constante sobre a natureza evolutiva do Estado e das relações entre espaço público e privado” (2002, p.18).

Desta forma, para a compreensão da reforma do ensino médio, faz-se necessário, primeiramente, que entendamos a educação como um complexo social estritamente ligada às dinâmicas da sociedade, portanto entender a realidade como totalidade em movimento. Este movimento permite-nos compreensão ampla das estritas relações entre as transformações no mundo do trabalho, reestruturação produtiva e do capital e suas determinações nas “reformas educacionais” e da apropriação curricular por parte do setor privado, na construção de um currículo de linguagem única para o mercado, por meio de métodos, metodologias e conceitos como competências, habilidades, empreendedorismo, flexibilidade, qualidade e outros.

Portanto, a inserção do ICE, do Instituto Natura, Instituto Sonho Grande no cenário educacional amapaense, direcionando a proposta pedagógica das escolas em tempo integral, demonstra, de forma clara, a relação do setor privado no público, que expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais, na medida em que, influenciam na vida dos jovens.

Esta articulação de interesses é abordada por Shiroma e Evangelista (2014), que discutem a ideia de governança e as contribuições de Gramsci para compreender esses processos de mudanças e as abordagens na relação entre Estado e sociedade civil nesse contexto de nova gestão pública que explora a ideia de governança, ou governança sem

governo, que acaba tirando as responsabilidades do Estado frente a administração pública, fazendo prevalecer o terceiro setor. As autoras, evidenciam o debate sobre as redes de políticas públicas que envolvem a ideia de governança, especialmente por conta das mudanças no ideário social-democrata como um novo ideário de incorporação as práticas neoliberais.

Neste sentido, as relações entre Estado e as grandes corporações se estreitam e integram o novo bloco econômico, e esse processo ocorre de forma simultânea as perspectivas de descentralização, flexibilização e fortalecimento das organizações da sociedade civil, portanto se tem a maior presença de grupos privados que irão definir e executar essas políticas públicas, configurado o crescimento do terceiro setor. O Estado não ficou mínimo, não foi substituído, mas se constitui uma importante rede entrelaçada de interesses públicos e privados, perpetuando assim estratégias de aumentar a eficiência da ação governamental por meio da descentralização das tarefas na esfera da ação social.

As autoras mencionam Ball (2017, *apud* SHIROMA e EVANGELISTA, 2014, p. 25) para dizer que essas redes compartilham os mesmos objetivos, fazem parte de rota de influência que disseminam ideias e seus participantes unem-se para ampliar o poder tanto dos sujeitos como dos grupos envolvidos. Redes complexas que se caracterizam por arranjos que tem como finalidade uma coordenação e controle que dão origem a chamada nova governança. Essa nova governança não se refere a compreensão de governo restrito ao aparelho do Estado, cria-se uma governança que vem descentralizá-lo, tirando sua autonomia na tomada de decisão, uma mudança do modo de governar e novos modos de controle.

Portanto, destaca-se, assim, a influência neoliberal, que contrapõe a ideia de eficiência do Estado, e tenta mostrá-lo como ineficaz, e na sua concepção o que é eficaz e eficiente é a gestão a partir das empresas privadas. Desta forma, a governança é tratada como exemplo de gestão bem sucedida, buscando esvaziar o Estado, mas não o seu fim.

Por isso, Shiroma e Evangelista (2014) alertam que há um exercício do governo que está imbricado no interesse da participação das empresas privadas, dos organismos multilaterais que constituem estas redes de políticas públicas, ou seja, não são acontecimentos desalinhados, e sim articulados que defendem uma série de combinações de interesses de vários grupos envolvidos. O Estado passa a ser utilizado acima de tudo para legitimar o sistema capitalista, para tanto é importante considerar a importância dos intelectuais orgânicos na elaboração e disseminação de concepções de mundo, que influenciam diretamente nas tomadas de decisões, que são decisões políticas, fundamentais para a organização da hegemonia em toda esfera da sociedade, da produção, da política e da cultura.



Para dar andamento a esse projeto de articulação do capital com a educação existe uma ramificação, que são pelas mãos dos intelectuais orgânicos, aqui a exemplo da rede “Todos pela Educação”<sup>3</sup> onde estes vão buscar pressionar por mudanças no campo educacional, mas essas mudanças são baseadas nas origens dos velhos interesses que emanam da classe dominante, eles também tem intuito de contribuir para haver um consenso das reformas na educação pública. Esses intelectuais influenciam na formulação, na orientação e na elaboração de prescrições, como pontua Amaral (2017) de um “quase ensurdecido pensamento” único dito neoliberal: “menos estados, fim das fronteiras, desregulação dos mercados, moedas fortes, privatizações, equilíbrio fiscal, competitividade global, etc.” (AMARAL, 2017, p. 3).

Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio, com a promulgação da Lei n. 13,415/2017, e suas alterações na Lei n. 9.394/96, são exemplos da permanência dos velhos interesses, especialmente, quanto a ausência do Estado no suporte pedagógico, na formação dos professores, na intensificação do setor privado no setor público, na terceirização de responsabilidades com a educação, nas privatizações, nas aprendizagens por habilidades e competências, na gestão de resultados, no incentivo a competição e a meritocracia, na transferência de responsabilização para os professores pelo desempenho da educação, na formação dos sujeitos sociais para atender as demandas da política neoliberal, como apontam Oliveira e Barão (2020).

No momento atual, a escola encontra-se submetida a um ideário cuja concepção tanto deslegitima o fato da educação ser um direito adquirido, quanto a transforma numa mera prestação de serviço. Ou seja, a escola vem sendo pressionada de forma articulada tanto pelas políticas de estado quanto pelos grandes grupos empresariais, a se mercantilizar, contribuindo assim com o aprofundamento do seu próprio desmonte (OLIVEIRA; BARÃO, 2020, p.467)

Para esses grandes grupos empresariais, as mudanças na educação devem ser compatíveis com os parâmetros capitalistas, reforçadas pela reforma do ensino médio, com as estratégias, de ampliação do ensino, permanência do aluno na escola, que são políticas sociais para o alívio da pobreza e não necessariamente manter o estudante na escola, como aponta Ferretti (2008) “a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como

---

<sup>3</sup> Denomina-se como “uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado”. (<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos>)

do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal” (Ferretti, 2008, p.8).

Desta forma, a proposta pedagógica das escolas em tempo integral está alinhada as características neoliberais, apontadas nas diretrizes da BNCC, cujo foco são as aprendizagens essenciais e o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes. Esta proposta não é “nova” para a educação e o currículo, contudo, o “novo” formato proposto a educação ganhou força através da vontade de grupos políticos e empresários que se esforçaram pelas reformas da educação básica, em favor dos anseios neoliberais, os quais corroboram com o que preconiza a BNCC, que determina um padrão de identidade para o sujeito formado em prol do mercado de trabalho.

Este alinhamento tende ao fortalecimento de outras características perversas da política neoliberal, as transferências de responsabilidade e atribuições do estado na administração pública, terceirização, flexibilização, privatizações das empresas e dos serviços públicos, valorização do capital, a política de resultados, o empreendedorismo, as parcerias público-privadas na direção as demandas da educação, o que favoreceu com que o estado do Amapá terceirizasse a formação continuada das equipes escolares das ETIs, compactuando com os interesses dos grandes organismos internacionais que estão inseridos na educação, como estratégia do capital influenciar e definir políticas públicas educacionais, o que ficou explícito pelo ICE e nos materiais de formação docente por ele gerenciados.

Desta feita, Mota Júnior e Maués (2014) fazem uma abordagem a respeito dos interesses destes organismos internacionais e as reformas educacionais no Brasil na década de 1990 relatando que há cerca de duas décadas, organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos, como o Brasil, com o objetivo de responder à crise estrutural do capitalismo, tendo em vista que a educação passou a ser explorada economicamente, mas também por sua funcionalidade de servir aos grandes capitalistas.

Os autores destacam o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) como grande incentivador desta parceria entre o Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras, especialmente, por conta dos líderes da pasta da educação já terem tido funções nas agendas do Banco Mundial. Tal parceria, segundo Helena Altmann (2002, *apud* Mota Jr 2014. p. 4) deu “ênfase na educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares”. A descentralização, no que diz respeito, a maior

responsabilização das escolas pelo desempenho dos estudantes e a inserção de sistemas de avaliação, com objetivo de controlar os resultados e ainda fixar padrões de desempenho.

É o que propõe o ICE em um dos objetivos da proposta pedagógica formar “Jovens autônomos, solidários e competentes, estabelecendo relações significativas com seu meio, qualificados para o trabalho e pleno exercício da cidadania” (ICE, 2019, p.32), o que nos faz retomar alguns pontos já discutidos, mas não exauridos, será de fato que o estudante torna-se autônomo? solidário ou submisso? competente para servir a quem?

Ao buscar também a presença de uma das características do materialismo histórico-dialético que é analisar o objeto em sua essência, pontua Feijó (2016, p. 307), “partindo-se da aparência, o método de pesquisa marxiano visa alcançar a essência do objeto. O conceito não é apenas pensado, ele é constatado na realidade, depois é pensado”. Sendo assim, qual a concepção de formação humana apresentada nos Cadernos de Formação do ICE a partir da disputa contraditória envolvendo essa formação e o desenvolvimento da produção da sociedade capitalista?

Na visão aparente e superficial, o ICE é um instituto que busca oferecer suporte pedagógico e de gestão para as secretarias de educação. Segundo sua página, o instituto trabalha ajudando os estudantes a construírem seus projetos de vida, tornando-os jovens protagonistas de suas próprias histórias, porém, na essência, ele está na defesa em torno de um Projeto de Vida centrado no desenvolvimento de competências socioemocionais para atuar mediante situações diversas, articulado com as necessidades do trabalhador flexível, inerente ao regime flexível do capital.

Diante do exposto, observa-se que o ICE busca alinhar a formação humana e a proposta pedagógica da escola às necessidades requeridas pela globalização de mercados e a um perfil flexível de trabalhador. Nessa lógica, espera-se que os futuros profissionais recebam um leque de conhecimentos que consigam trabalhar de forma criativa, protagonista e flexível, norteadas pelas competências socioemocionais e que correspondem a uma economia globalizada, onde os sujeitos sejam competentes, e saibam se adaptar as exigências e demandas do capital.

Neste contexto, a educação é, portanto, capital humano para o desenvolvimento do capital, “investe-se” no sujeito para que ele seja capaz de devolver através da força de seu trabalho, subsídios que fortaleça o capital. Frigotto (2006), ao discutir a Teoria do Capital Humano, parte do pressuposto de que,

[...] o componente da produção, que decorre da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras semelhantes a qualquer outro investimento em bens de produção. Nesse sentido, espera-se que o capital humano apresente retornos adicionais futuros para os próprios capitalistas. A educação escolar é, portanto, fonte de capital humano para o capital (FRIGOTTO, 2006, s.p).

Nota-se, portanto, que é possível identificar na proposta pedagógica idealizada pelo ICE alguns apontamentos de que a educação é utilizada como fator de fortalecimento do capital, tendo em vista que argumenta que “o país precisa aumentar os padrões de qualidade da educação que oferece à sua população, porque ainda é um país que apresenta índices dramáticos quanto à permanência e proficiência dos estudantes na Educação Básica”. (ICE, 2019a, p. 26), o que se observa a vinculação da qualidade da educação aos indicadores das avaliações, ou seja, é uma escola que procura atender a critérios quantitativos de aprendizagem, medidos pelas avaliações de larga escala.

Nesta lógica do capital, o Amapá reforça uma de suas práticas, o fortalecimento do setor privado na gerência da educação, sendo uma das ações na implantação do EMTI, o direcionamento do processo de formação continuada dos professores nas ETIs pelo ICE, favorecendo o descompromisso do GEA. Daí, a importância, de discutir um pouco mais sobre a política de formação continuada dos docentes do EMTI, a fim de, buscarmos elementos e compreendemos o cenário em que o processo de formar os professores para a concepção de educar para o desenvolvimento integral foi construído.

### **2.3- A Política de Formação Continuada dos docentes do EMTI da rede estadual do Amapá**

Discutir formação continuada docente nos remete acerca do conceito de prática educativa, numa perspectiva da práxis. Para isso, compreendemos que prática e práxis possuem sentidos diferentes. “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p.221). Enquanto a prática está voltada para as atividades humanas, dotadas de um sentido utilitário; a práxis surge como uma atitude filosófica que ultrapassa essa concepção de atividade meramente utilitária, individual e autossuficiente.

Pensar a prática educativa como práxis, compreendemos que esta aspira transformar/mudar uma sociedade. Vázquez (2011, p.398) concebe a práxis “[...] como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente”. O autor defende, ainda, que

a práxis constitui em uma atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma seu mundo e a si mesmo.

A formação docente, com esse formato, nos remete a perceber a prática pedagógica como atividade que não se reduz a aplicação de métodos e técnicas de ensino, ela é para além da transmissão de conteúdo. Nesse contexto, a prática pedagógica delinea-se como práxis, haja vista que “(...) assume-se que a práxis pedagógica seja um tempus e um lócus de realização intencional e organizada da educação. Um lócus de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva (...)” (SOUZA, 2012, p.28).

Desta forma, no contexto da educação em tempo integral, faz-se necessário, munir os docentes de possibilidades que lhes permitam transformar sua prática pedagógica em práxis pedagógica, como aponta Franco (2012) “Quando a prática docente é dotada de uma intencionalidade da sua ação, ela constitui-se prática pedagógica”, e conseqüentemente, em práxis pedagógica, uma práxis transformadora, que considere a capacidade transformadora do homem sobre o contexto educacional, sobre as práticas educativas, seja dentro ou fora da escola, na busca da formação integral e da educação emancipadora.

No Brasil, especialmente por meio de ações de ampliação do tempo na escola, as experiências realizadas no âmbito da educação integral têm promovido uma compreensão equivocada de educação integral como sinônimo da extensão do tempo na escola. Entretanto, já está muito bem esclarecido na literatura que educação integral não se confunde com a ampliação da jornada do tempo na escola, apesar de não descartar a contribuição que esta ampliação pode trazer à consolidação de um projeto de educação integral. Para Gadotti (2009) o princípio geral da educação integral é a integralidade:

O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc (GADOTTI, 2009, p.97-98).

Considerando a definição acima, Gadotti (2009) enfatiza que não se trata somente de aumentar o tempo na escola, mas qualificar este tempo com possibilidades de um desenvolvimento em todos os aspectos humanos. No entanto, os modelos de organização das escolas em tempo integral devem estar atentos as previsões legais, assim como, na elaboração de estratégias pedagógicas que considerem a integralidade dos sujeitos.

Essa formação integral que apresente elementos para a compreensão da omnilateralidade como riqueza do desenvolvimento humano amplo e livre. A omnilateralidade tem como condição a superação do capital ou, de acordo com os Manuscritos, da alienação e da propriedade privada:

La superación de la propiedad privada representa, por tanto, la plena emancipación de todos los sentidos y cualidades del hombre. (...), el hombre sólo deja de perderse en su objeto cuando éste se convierte para él en objeto humano o en hombre objetivo (MARX e ENGELS, 1987, p. 621).

É na sua ação sobre o mundo que o homem se afirma como tal, no entanto, ele precisa atuar como um todo sobre o real, com todas as suas faculdades humanas, todo seu potencial e não como ser fragmentado, pois só assim ele poderá se encontrar objetivado como ser total diante de si mesmo. Diante disso, a busca da compreensão da omnilateralidade poderá trazer possibilidades de compreensão para os docentes diante da sua atuação na realidade para o desenvolvimento de uma educação integral em tempo integral.

Neste sentido, pensando no modelo de organização das escolas em tempo integral, na política de formação dos docentes destas escolas, de modo especial, na política de formação docente no estado do Amapá, tendo em vista a importância destes sujeitos e a forma aligeirada com que foi implantada a política de fomento nas escolas de ensino médio do estado, a fim de atender a conturbada reforma do ensino médio que iniciou a partir da MP n. 746/2016 do Ministério da Educação (MEC), é que buscamos fomentar algumas reflexões sobre formação continuada das escolas em tempo integral no Amapá, em que pese uma ampliação de carga horária, estratégias de ensino para os professores lidarem com a extensão do tempo e a dinamização do seu trabalho.

Portanto, vale retomar o que rege a PNE (2014) em sua meta 16 “(...) garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”, e sua conceituação a respeito da formação continuada,

A “formação continuada” traz consigo a ideia de que a formação dos professores não se encerra com a conclusão de um curso preparatório inicial, mas diz respeito à necessidade de formação permanente dos professores, a um constante aperfeiçoamento (BRASIL, 2014).

Conforme apontado na meta 16, que dispõe da necessidade de garantir aos profissionais da educação formação continuada e considerar suas necessidades e demandas e

no conceito de formação continuada do PNE, que a formação precisa ser constante, nota-se que estas ponderações não foram atentadas de forma qualificada pelo GEA, tendo em vista, a configuração das escolas em tempo integral construída pelo estado para atender as exigências da reforma do ensino médio, com destaque, para os impactos na formação docente, identificados nos relatos dos entrevistados, e que foi possível inferirmos que os esforços dos governos são insuficientes para atender tais demandas.

Dessa forma, vale a pena analisar o que menciona o Plano Estadual de Educação (PEE-2015) do estado do Amapá, sobre a formação continuada docente, tendo em vista a reforma do ensino médio e todas as suas configurações e alterações no trabalho e na formação docente,

Meta 6- Estratégia 6.4) Garantir aos profissionais da educação, docentes e não docentes, formação inicial e continuada específica para a execução de projetos pedagógicos característicos da educação de tempo integral;

Meta 18: Formular e implementar política de formação inicial e continuada, em cooperação com os Municípios, que possibilite qualificação integral dos profissionais da Educação Básica, nos aspectos técnico-científico, psico-afetivo e socioambiental, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem, por meio de programas de apoio à formação

Meta 20: Formar, em nível de Pós-Graduação, no mínimo 50% (cinquenta por cento) dos profissionais da Educação Básica, até o último ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, garantindo a formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (AMAPÁ, 2015).

As metas acima, mencionam a formação inicial e continuada, assim como, o alinhamento, as necessidades e demandas dos sistemas de ensino, portanto, já apontavam indicativos de investimentos na formação docente, e que a partir da reforma do ensino médio e suas configurações, as estratégias precisariam ser concretizadas de forma consistente e responsável, a fim de amparar o trabalho docente, o que partindo dos relatos dos professores entrevistados, as demandas de formação no modelo não foram contempladas a contento.

Outras normativas legais que amparam a educação em tempo integral no que tange a formação docente: A MP n. 746/2016 do Ministério da Educação (MEC) que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e alterou a Lei nº 9.394/96, rege de forma ampla no art.62 parágrafo 8º “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (BRASIL, 2016), porém, não consta, definições para o desenvolvimento dos trabalhos dos professores.

Na Portaria 1.145/2016 criada pelo MEC que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, não consta nenhum indicativo de como será a formação docente para o desenvolvimento do programa, bem como o Decreto Estadual n. 4446/2016, que cria o Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas da Rede Pública Estadual, no âmbito do Estado do Amapá, não direciona a formação dos professores. A MP 746/2016 foi convertida na Lei federal n. 13.415/2017 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, mas permaneceu a generalização sobre a formação continuada dos professores das ETIs.

A Portaria federal 727/2017 que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral-EMTI, em conformidade com a Lei n. 13.415/2017, não menciona sobre formação continuada docente, enquanto a Lei estadual n. 2.283/2017 menciona também de forma abrangente em um de seus objetivos específicos "planejar e oferecer formação continuada em rede e em serviço para os gestores, professores e demais profissionais vinculados ao Programa Estadual de Educação Integral" (AMAPÁ, 2017). Nesta mesma legislação, quanto a operacionalização e implementação do Programa constam, a reorganização curricular, adequação do espaço físico das escolas, aquisição de materiais e seleção de quem vai compor o Programa, mas não explicita a plano de formação continuada dos docentes participantes das ETIs.

Partindo do que rege as legislações acima citadas, infere-se que a política de formação continuada para os docentes que atuam nas ETIs ficou a critério de cada ente federado definir a sua organização, conforme o modelo pedagógico escolhido para o seu estado. No caso do Amapá, a política de implantação das escolas em tempo integral foi gerenciada pelo ICE, o qual já direcionava a educação em outros estados da federação, assumindo a gestão e as orientações pedagógicas destas escolas.

Neste caso, o ICE possui uma articulação em rede, com atuações em diferentes escalas, desde no âmbito mais amplo como as orientações mundiais, inserindo-se nas Políticas Públicas de Estado (nacional, estadual) e atuando diretamente na escola, interferindo no seu cotidiano. A parceria entre a SEED/AP e o ICE ocorreu no ano de 2017, por meio de um termo de cooperação firmado por um período de 03 (três) anos, visando realizar um trabalho de acompanhamento pedagógico e didático sistematizado nas escolas da Rede e, assim, melhorar os resultados dos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, vale ressaltar, que o estado do Amapá, conforme detectamos nas falas dos docentes, não apresentou um plano de formação docente para os professores das ETIs, a sua política de formação continuada para os docentes do EMTI foi transferida para o ICE, que



também, não apresentou um plano de formação consistente e qualificado que desse subsídio teórico-metodológicos suficientes para que o professor pudesse entender a diversidade curricular do programa.

Com isso, percebe-se que o fazer docente no modelo pedagógico da Escola do Novo Saber se caracteriza como um desafio para o professor, tendo em vista que a própria organização do currículo exige conhecimentos e saberes específicos para desenvolver disciplinas que até então eram desconhecidas pelos professores, sejam eles licenciados ou bacharéis. Além das disciplinas da BNCC, o currículo exige um conjunto de outros componentes curriculares, em forma de disciplina, para complementar o tempo do estudante na escola. Sendo as disciplinas expostas anteriormente: Eletivas, Estudo Orientado, Pós-Médio, Projeto de Vida e Práticas Experimentais, que requerem do professor um conjunto de conhecimentos para efetivar os processos de ensino.

Tendo em vista a parceria firmada com a SEED/AP, o ICE apresentou a sua proposta pedagógica e seus materiais de formação, denominados “Cadernos de Formação”, que são utilizados desde 2017 até então 2023, onde constam o passo a passo que as ETIs devem seguir rumo a educação integral e que segundo Moraes, Monteiro e Henrique (2020), são “manuais” que as equipes devem seguir,

Os Cadernos de Formação são instrumentos fundamentais para a compreensão acerca da perspectiva pedagógica e didática da política de implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral no Rio Grande do Norte, tendo em vista que são utilizados como “manuais” pela equipe da SEEC e das escolas na formação da equipe escolar desenvolvida pelo ICE e parceiros técnicos (MORAIS, MONTEIRO e HENRIQUE, 2020, p.331).

Os cadernos de formação, compõem o que o ICE considera como plano de formação para os participantes do programa, inclusive para os professores, implantado nas escolas de ensino médio em tempo integral no Amapá. O conjunto de cadernos, apresenta os pressupostos teóricos norteadores da formação humana idealizada pelo instituto, bem como, orientações pedagógicas e didáticas, que balizam o fazer da equipe escolar, como segue:

Em 2017, quando iniciou de fato o Programa das Escolas do Novo Saber no Amapá, o ICE, gerenciador da formação docente, apresentou uma coletânea de 08 livros autorais. Estes livros, denominados cadernos de formação, foram os que direcionaram e direcionam a formação das equipes escolares no modelo das escolas em tempo integral. Na tabela abaixo apresentamos a primeira edição, porém faremos uma melhor análise na segunda edição

**Quadro 7-** Cadernos de formação do ICE 2015.

Nº	<b>Cadernos de Formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação- ENSINO MÉDIO- 1ª EDIÇÃO-ANO 2015</b>
1	Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha
2	Modelo Pedagógico Princípios Educativos
3	Modelo Pedagógico Conceitos
4	Modelo Pedagógico Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo Componentes Curriculares
5	Modelo Pedagógico Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo Práticas Educativas
6	Modelo Pedagógico Ambientes de Aprendizagem
7	Modelo Pedagógico Instrumentos e rotinas
8	Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Liderança Servidora e Motivação Planejamento e Operacionalização

**Fonte:** Elaboração própria, com base nos cadernos de formação do ICE 2015.

Nesta segunda edição, houve a inclusão de mais quatro livros, agora é um total de 12 livros, com destaque para um livro sobre educação inclusiva. Faremos uma breve análise para compreendermos melhor as concepções inseridas neste material.

**Quadro 8-** Cadernos de formação do ICE 2019 com sua síntese.

Nº	<b>Cadernos de Formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação- ENSINO MÉDIO- 2ª EDIÇÃO-ANO 2019</b>	
1	Memória e Conceção do Modelo - Conceção do Modelo da Escola da Escolha	Conta a história da criação do Modelo, de onde partiu a sua motivação, as dificuldades e oportunidades envolvidas, os protagonistas que atuaram e contribuíram para a sua elaboração, bem como a evolução desde a sua implantação em 2003 na cidade do Recife (PE), no Ginásio Pernambucano
2	Memória e Conceção do Modelo-Conceitos	Apresenta um conjunto de conceitos aplicados como referência na construção do marco conceitual e filosófico do Modelo da Escola da Escolha.
3	Memória e Conceção do Modelo-Educação Inclusiva	Apresenta informações e orientações sobre a Educação Inclusiva na Escola da Escolha, um tema atual, muito importante e transversal a toda formação dos estudantes e educadores
4	Modelo Pedagógico-Conceção do Modelo Pedagógico	Apresenta o marco lógico da concepção do Modelo Pedagógico da Escola da Escolha, seus fundamentos, sua relação de interdependência com o Modelo de Gestão e os mecanismos de operação do currículo a partir das perspectivas teórico-conceituais e metodológicas adotadas pelo Modelo
5	Modelo Pedagógico-Princípios Educativos	Apresenta os Princípios Educativos fundamentam o Modelo da Escola da Escolha no bnhbEnsino Médio
6	Modelo Pedagógico-Os Eixos Formativos	Apresenta os eixos que alinhados aos Princípios Educativos, orientam a prática pedagógica tanto no âmbito do currículo, dos componentes curriculares, do planejamento das aulas, da seleção dos conteúdos, temas, atividades, estratégias, recursos e/ou procedimentos didáticos quanto das práticas que se processam na dimensão mais ampla do contexto escolar.
7	Inovações em Conteúdo, Método e	Apresenta as inovações concebidas para trazer do plano teórico-conceitual os Princípios Educativos e as ideias elaboradas que dão

	Gestão- Metodologias de Êxito	corpo ao Projeto Escolar e ao seu currículo, ambos profundamente comprometidos com a integralidade da ação educativa e a formação dos estudantes no Ensino Médio
8	Inovações em Conteúdo, Método e Gestão: Rotinas e Práticas Educativas	Apresenta as Rotinas e Práticas Educativas do Ensino Médio, como são consideradas na arquitetura do Modelo Pedagógico e de que maneira elas possibilitam aos estudantes a segurança e domínio
9	Inovações em Conteúdo, Método e Gestão- Espaços Educativos	Apresenta os espaços e ambientes educativos da Escola da Escolha no Ensino Médio organizados de maneira onde todos convivem e aprendem. Cada espaço e ambiente traz especificidades e, por essa razão, eles serão dispostos em dois blocos denominados: Ambientes de Aprendizagem (onde também se aprende) e Ambientes de Convivência (onde se convive e se aprende pela convivência).
10	Inovações em Conteúdo, Método e Gestão- Gestão do Ensino e da Aprendizagem	Apresenta os procedimentos, processos e instrumentos relativos à Gestão do Ensino e da Aprendizagem concebidos para o Ensino Médio. Aqui apresentamos considerações sobre avaliação da aprendizagem; o Guia de Ensino e de Aprendizagem como recurso muito importante para a cogestão destes processos e o Conselho de Classe.
11	Tecnologia de Gestão Educacional	Apresenta as bases do Modelo de Gestão da Escola da Escolha no Ensino Médio, suas bases conceituais e operacionais e como ele convive com o Modelo Pedagógico de modo a gerar na escola o ambiente onde todos atuam de maneira sinérgica para realizar uma visão.
12	Palavras fáceis para explicar coisas que parecem difíceis	Apresenta três blocos com temas distintos (onde um não vive sem o outro). Eles trazem as nossas referências, as linhas de pensamento e os seus mestres; as “dez centenas” de vocábulos e expressões mais usadas no Modelo, as quais há quem diga que são complicadas (mas que não são!). E, finalmente, situações importantes onde identificamos a necessidade de apoiar aqueles que estão sempre em busca de certezas tranquilizadoras (fiquem tranquilos: elas não existem). Assim, nesse constante vai e vem entre o que sabemos e aquilo sobre o que queremos saber mais.

**Fonte:** Elaboração própria, com base nos cadernos de formação do ICE 2019.

Estes Cadernos de Formação do ICE são os principais instrumentos de formação e organização do trabalho pedagógico e didático nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Amapá e são constantemente utilizados nos momentos de formação oferecidos pela SEED/AP e, devem também, serem usados nos momentos de formação interna nas escolas, ou seja, o trabalho nas ETIs deve ser direcionamento a partir dos conceitos e das concepções definidas pelo ICE.

Portanto, a política de formação continuada dos docentes do EMTI da rede estadual do Amapá, está baseada na política de formação idealizada pelo ICE. O instituto esteve à frente das formações das equipes escolares amapaense de 2017 a 2019, durante 03 (três) anos representantes do instituto estiveram fisicamente no cenário educacional amapaense e delinearão todo o processo pedagógico das escolas de ensino médio em tempo integral. Eles continuam gerenciando as ETIs, pois é uma política de expansão, porém, a partir de 2020, a

SEED é quem ministra os momentos de formação das equipes escolares, com uma certa “autonomia”, no entanto, seguindo os pressupostos conceituais, filosóficos e metodológicos do ICE e utilizando os materiais idealizados pelo instituto (cadernos de formação).

Dessa maneira, partindo dos ideários de formação do ICE e dos pressupostos elencados nos cadernos de formação, é importante refletir, qual a concepção de educador que ele defende “educador é um organizador, um cocriador de acontecimentos junto aos educandos” (ICE, 2016a, p. 20). Segundo o modelo do ICE o professor é, portanto, um coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem. Sua função é cocriar, posto que o estudante está no centro do projeto educativo. O foco, conforme o ICE, “deve ser o estudante a quem os educadores servem com sua dedicação, suas competências técnicas, seu tempo, seu talento e seu exemplo” (ICE, 2016a, p.10).

Vale destacar também, qual a concepção de educação integral pensada pelo ICE (2019), “a formação integral se dá não apenas pela presença de um currículo pleno de habilidades cognitivas, mas também pela presença de um conjunto de outras habilidades essenciais nos domínios da emoção e da natureza social” (ICE, 2016b, p.11), o que consideramos que há um caráter reducionista na visão de formação humana evidenciada pelo ICE, tendo em vista que, a formação humana integral do sujeito não está apenas atrelada ao domínio das emoções, é muito mais ampla, conforme menciona Ciavatta (2019).

Todo empenho teórico e prático dos pesquisadores que utilizam a base teórica do materialismo histórico, está no sentido de superar a compreensão de formação profissional apenas como treinamento para atividades manuais, e conceber a educação como formação humana, como um processo de ampliação do conhecimento e da leitura do mundo. Como o trabalho, a formação humana deve ser entendida e praticada em relação aos conceitos de totalidade da vida social e do trabalho como atividade estruturante da vida humana em todo seu potencial, dignidade e ética (CIAVATTA, 2019, p.145).

Ciavatta (2019) reforça o trabalho para a formação humana, para a formação integral que leve o sujeito a desenvolver todas as suas potencialidades e a ter condições de realizar uma leitura de mundo mais completa, podendo intervir como cidadão pertencente a um país, sendo combatente a forma de trabalho alienado, com foco a treinamento para determinadas atividades, e ajudando na promoção de uma educação emancipadora. Essa concepção é bem mais ampla e complexa, do que a evidenciada pelo ICE, baseada no controle das emoções.

E, quanto ao perfil do estudante que o ICE deseja formar, no contexto da lógica economicista e mercadológica, o perfil esperado de jovem é “autônomo, solidário e

competente, capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos e desafios, limites e possibilidades trazidos pelo novo século e atuar sobre eles” (ICE, 2016b, p.19), e no caderno sobre a concepção do modelo pedagógico, o ICE dispõe qual é a centralidade do seu modelo “o jovem e o seu projeto de vida” (ICE, 2019, p. 40), já que a centralidade é o estudante, o professor parece apenas como mediador e incidindo sobre ele maior responsabilização pelos resultados.

Nota-se, a importância destas análises quanto a concepção de educador, de educação integral, de estudante e da centralidade do modelo desenhado pelo ICE, pois implica no papel da equipe escolar, no tipo de formação que os docentes estão recebendo para atender as exigências do programa, o que traz para a discussão o perfil de política de formação de escolas em tempo integral que foi e é administrado pelo ICE e parceiros em 19 estados brasileiros, que tipo de professores estão formando?, para que tipo de estudante? e que tipo de sociedade?.

Conforme as concepções ideológicas do ICE abordadas acima, considera-se que a política de formação docente das ETIs no estado do Amapá, está articulada as influências nos âmbitos social, econômico e político do Brasil, que compreende o professor como um, porta voz de suas concepções. Aquela que encontrará as melhores estratégias de como ajudar o estudante na construção do seu projeto de vida, à luz das concepções filosóficas engendradas pelo instituto e seus parceiros, estando articulados aos pressupostos do mercado de trabalho. Além disso, cumpre destacar que o ICE não desvincula o modelo pedagógico do modelo de gestão, isto é, ele busca uma “pedagogia eficaz associada à gestão, para gerar resultados verificáveis e sustentáveis” (ICE, 2016a, p.7), o que favorece a estreita relação da filosofia do ICE com a política de avaliação de desempenho

Diante desse cenário se percebe que o fazer e a formação docente são permeados por disputas de projetos societários. A formação do professorado e, conseqüentemente, os seus conteúdos e fundamentos, expressa entraves e interesses dessas classes sociais antagônicas e apesar das disputas de concepções, os capitalistas, ainda são os que delimitam o pensamento e o discurso hegemônico de formação humana, seja nas instituições públicas ou privadas, apontamentos reiterados por Oliveira e Barão (2020)

No momento atual, a escola encontra-se submetida a um ideário cuja concepção tanto deslegitima o fato da educação ser um direito adquirido, quanto a transforma numa mera prestação de serviço. Ou seja, a escola vem sendo pressionada de forma articulada tanto pelas políticas de estado quanto pelos grandes grupos empresariais, a se mercantilizar, contribuindo assim

com o aprofundamento do seu próprio desmonte (OLIVEIRA e BARÃO, 2020, p.467).

Dessa forma, a política de formação docente para as ETIs no estado do Amapá, tendo em vista, que não houve nenhum interesse do GEA em promover uma política baseada no real sentido da educação integral, que é a integralidade do desenvolvimento humano, é pautada nas necessidades da produção capitalista que exige comportamentos, disciplina, qualificações, competitividade, produtividade, desregulamentação das relações de trabalho. É o tipo de concepção de docência presente nos Cadernos de Formação do ICE.

Portanto, vale explorar um pouco mais os materiais utilizados pelo ICE como plano de formação para as equipes escolares das ETIS, para refletirmos em torno do papel do professor na escola e no perfil dos estudantes de uma ETI. Esta reflexão se faz importante, pois compreendemos que os professores são fundamentais pelos processos de ensino e aprendizagem, mas que não são evidenciados nos elementos norteadores da formação humana nos Cadernos de Formação do ICE. Nestes “manuais” como expressa, Moraes, Monteiro e Henrique (2020), o professor aparece servil, organizador e exemplar, que deve “[...] ajudar os educandos a compreenderem a si mesmos, entenderem o mundo que os rodeia e nele encontrarem seu lugar, em busca de sua plenitude que, em última instância, é seu projeto de vida [...]” (ICE 2016a, p. 41). O ICE aponta que tipo de pessoas o mercado precisa,

A atividade produtiva passa a depender cada vez mais do uso de conhecimentos e exige pessoas criativas, críticas, propositivas, colaborativas e flexíveis, preparadas para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade. (ICE, 2019, p.32)

Este perfil é evidenciado no Caderno de Formação, Memória e Concepção do Modelo (1), que reforça a formação de pessoas flexíveis e preparadas para adaptação a qualquer mudança, isto é, pessoas que atendam, aceitem e sirvam para o mercado competitivo, que exige maior produtividade e submissão as demandas do capital. O Caderno de Formação, Memória e Concepção do Modelo/Conceitos (2) aponta que é preciso muito mais do que o domínio dos conhecimentos básicos das ciências,

Assim, torna-se óbvio que o domínio dos conhecimentos básicos das ciências não basta à formação do sujeito. Autonomia, solidariedade e competência são condições fundamentais para a construção, o desenvolvimento e a realização do Projeto de Vida. A função socializadora da escola transcende os conteúdos formais das ciências, pois está a serviço

de uma visão do tipo de sociedade e de pessoa que se pretende formar (ICE, 2019, p.38)

Além das características apontadas acima, que são requisitos fundamentais para a formação dos sujeitos à luz das concepções do ICE, incluem-se as aprendizagens por competências que estão articuladas a diretrizes da BNCC e estas estabelecendo estreita relação com o capital. Com isso, percebe-se uma preocupação da entidade com o perfil esperado de professor e de estudante alinhado aos pressupostos da lógica mercadológica e não com a formação humana integral dos sujeitos.

No Caderno de Formação Modelo Pedagógico/Concepção do Modelo Pedagógico (3) o ICE elenca 3 eixos formativos no seu modelo pedagógico, que são: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de competências para o século XXI, esta última aponta:

A Formação de Competências para o Século XXI orienta a prática pedagógica na formação de competências nas dimensões sociais, emocionais e produtivas e prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Efetivamente, é necessário conseguir usar o que se aprende na vida. Esse eixo formativo orienta a prática 46 Modelo Pedagógico • Concepção do Modelo Pedagógico • Ensino Médio pedagógica para que os estudantes aprendam a desenvolver a habilidade para transferir o que sabem em circunstâncias da vida real ou compartilhando com outras pessoas, e isso os apoia no desenvolvimento de competências necessárias para viver no século XXI (ICE, 2019, p.45-46).

Percebe-se que o ICE tem como finalidade a formação de professores e estudantes para a manutenção do capitalismo na sua atual forma de acumulação de capital, ou seja, o regime flexível. O objetivo da proposta pedagógica e de formação humana é corresponder a uma economia globalizada, onde forme professores competentes, mas que também saibam conviver e se adaptar aos desafios cruéis que o capital impõe a eles e aos estudantes. Nessa lógica, precisa-se que os futuros profissionais recebam um repertório de conhecimentos e conteúdos, e que também consigam ser criativos, protagonistas e flexíveis, o que seria norteado pelas competências socioemocionais, e assim considerados competentes e aptos.

Diante desse movimento, pode-se acarretar ampliação significativa da precarização do trabalho docente, tendo em vista a sobrecarga emocional para que os professores ensinem, acolham, acompanhem, monitorem, inovem, e muito mais. Além disso, é importante lembrar que na proposta pedagógica do ICE, esta sobrecarga está bem apresentada em sua matriz curricular, na diversidade curricular e nas rotinas pedagógicas, pois nesta proposta, o

professor deve sempre estar disponível para atender o estudante e cumprir as demandas do programa, o que para o ICE é exemplo de um professor competente, protagonista, flexível, que sabe se adaptar as situações diversas.

Por isso, destaca-se que os professores que atuam nas escolas de Ensino Médio em tempo integral são servidores do Estado do Amapá, com vínculo empregatício efetivo ou temporário. Eles possuem licenciatura em disciplinas da BNCC e ao adentrar nas ETIs deparam-se com um conjunto de novos conhecimentos diferentes da sua formação inicial. Para além da sua disciplina de origem, ou seja, disciplinas da BNCC, os professores precisam atuar em disciplinas diferentes as quais foram formados, as chamadas disciplinas da Parte Diversificada, o que implica a eles a necessidade de formação, de buscarem dominar os pressupostos norteadores dessas disciplinas, algo que aumenta expressivamente seu trabalho.

Além disso, precisam encontrar tempo para desenvolver outras metodologias, como, por exemplo, a tutoria, que é uma dinâmica obrigatória do programa, onde o professor precisa acompanhar mais próximo o estudante para orientações, preferencialmente acadêmicas, no entanto, ele depara-se com situações adversas. Essa metodologia não tem carga horária e nem está definida no horário diário do professor. Ele deve procurar estratégias para melhor atender os estudantes.

Enfim, é um conjunto de conhecimentos que o professor precisa adquirir para atuar em uma ETI, e que precisaria de um plano de formação continuada consistente e qualificado que estivesse a serviço do real significado de uma educação integral, porém, o que se pode observar desta breve análise construída a partir de alguns Cadernos de Formação do ICE é que a formação das equipes escolares, incluindo os professores, sinaliza para uma formação alinhada aos interesses e exigências do capital, no seu atual regime de acumulação flexível, uma formação reducionista, pois não integra as diversas dimensões da vida social, e contribui para o fortalecimento de um projeto de educação mercadológica.

Para tanto, a formação docente deveria ser prioridade e ser compreendida a partir da realidade objetiva. Não se pode discuti-la de forma dissociada do contexto econômico, político e histórico, posto que esse objeto está situado na sociedade, que hoje se configura como capitalista, excludente, individualista e conservadora. Segundo Orso (2011), quando se discute formação docente no Brasil, “a preocupação recai sobre a forma, mais do que sobre os fundamentos e conteúdos ou se privilegiam aspectos isolados” (2011, p.64), é a forma como vem sendo executadas as “formações continuadas” dos professores das ETIs.

No entanto, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) proporciona momentos de formação para a equipe escolar, especialmente, gestores, pedagogos e professores, porém são



momentos curtos, aligeirados e isolados que pouco contribuem para potencializar o fazer pedagógico. O GEA não apresentou um plano de formação docente consistente para os professores que atuam nas ETIs, o que é causa de desgaste e precarização do trabalho docente, e é ponto de investigação, dada a importância que os professores têm para a construção de uma educação emancipatória, uma educação que de fato promova a integralidade dos sujeitos.

Por isso, é de suma importância ouvir os docentes e perceber suas concepções sobre a educação em tempo integral e suas configurações, bem como, as condições des(favoráveis) para o desenvolvimento do seu trabalho em uma ETI e a importância da formação para a integralidade do sujeito.

### **3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O CASO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DE MACAPÁ**

O campo de estudo sobre os saberes docentes para a formação de professores é bastante amplo e vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas. O estudo da questão da formação continuada de professores envolve um número considerável de autores, que aponta a insuficiência da formação continuada para o desenvolvimento profissional e a necessidade de se levar em conta o saber do professor e a escola como *locus* de formação docente. Esse consenso põe em destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize a prática realizada pelos docentes no cotidiano escolar, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento.

Desse modo, o que tange a formação continuada para uma educação em tempo integral é motivo de maior discussão, tendo em vista, não apenas a extensão do tempo escolar, a diversidade curricular e metodológica, mas, principalmente, as oportunidades que precisam ser construídas para que a equipe escolar, em especial, os professores, contribuam pra uma educação verdadeiramente integral, onde o desenvolvimento do estudante envolva seus mais diversos aspectos, e, onde também, o professor seja motivado, valorizado nas suas vivências e contemplado nos seus direitos.

Neste sentido, a importância desta terceira seção foi apresentar os relatos de três escolas das cinco primeiras do município de Macapá, no estado do Amapá, onde em 2017 foram implantadas a Política de Fomento à Implementação das Escolas em Tempo Integral, *locus* da minha pesquisa, fazendo um apanhado histórico e uma análise de sua transformação em escola em tempo integral, colhendo algumas informações que sustentaram as decisões políticas do Estado para que fossem contempladas com a política supracitada, cujo o desdobramento no estado, foi a criação do Programa Escolas do Novo Saber.

Foram ouvidos 03 (três) representantes da coordenação pedagógica, um de cada escola pesquisada, a fim de entender como se configurou o processo de implementação da política das escolas em tempo integral, e como se manifestou e vem se manifestando o processo de formação continuada para as equipes escolares que atuam nessas escolas, com ênfase, para a formação dos professores.

Realizamos também a escuta ativa dos professores, um representante de cada área do conhecimento, sendo quatro áreas, o que totalizaram 12 (doze) professores entrevistados, 04 de cada escola, procurando compreender as impressões destes quanto a dinâmica do Programa

e suas diretrizes, ouvindo sobre as implicações na formação docente e no trabalho desenvolvido no seio das ETIs, assim como, suas opiniões quanto a atuação do estado na promoção desta política, tendo em vista, uma diversidade de informações que em curto prazo de tempo está norteando o trabalho docente.

Como exposto anteriormente, o estado do Amapá, em 2017, implantou a Política de Fomento das Escolas em Tempo Integral, inicialmente em 08 escolas de ensino médio da rede estadual de ensino, sendo que 05 (cinco) estão localizadas no município de Macapá e 03 (três) no município de Santana. Destas 05 escolas de Macapá, foram escolhidas para participarem desta pesquisa 03 escolas, cujas localizações são, na zona norte, no centro e na zona sul.

Por isso, tornou-se imprescindível ouvir os sujeitos que atuam nas ETIs e conhecer os espaços onde o modelo pedagógico da educação em tempo integral acontece, entender qual é de fato o papel da escola e dos professores, o processo de formação continuada, as configurações pedagógicas de formação em serviço da SEED (Secretaria de Estado da Educação), as alterações que vêm ocorrendo no chão da escola, e, como o estado está correspondendo as demandas deste programa.

### **3.1- Breve contexto das escolas investigadas.**

As oito escolas escolhidas para serem as primeiras a fazerem parte da Política de Fomento das Escolas em Tempo Integral em 2017 no Amapá precisavam atender a dois critérios prioritários definidos no art. 14 da Lei 13.415/2017, como destacava:

I. tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada **prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio**; II. **tenham projeto político-pedagógico** que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996 (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Logo, a prioridade para a implantação desta política deveria ser em escolas localizadas em área de vulnerabilidade social e baixos índices de desempenho nos processos de avaliação, destacando mais uma vez a preocupação dos governos em alinhar a educação ao contexto econômico. Os critérios prioritários adotados, portanto, precisavam ser considerados parte de uma estratégia da reforma educacional, aponta Evangelista (2013), “A reforma educacional era instrumentalizada para que populações pobres ou miseráveis fossem controladas,

apassivadas e não oferecessem riscos à organização internacional do capital” (2013, p. 22) e reforça “aumentar o patrimônio dos pobres-neste caso, mais educação geraria maior capacidade de trabalho- e vincular fortemente a educação à economia” (2013, p. 25).

Partindo deste contexto, é importante conhecer a realidade das escolas, com intuito de compreender como este processo é vivenciado e como as escolas têm sido utilizadas como meios, seja para o fortalecimento do capital ou para a construção de uma educação crítica e emancipadora, defendida por Freire (1967),

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p.90).

Desta forma, vale conhecer um pouco das escolas participantes e para fazer cumprir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que garante o sigilo dos sujeitos participantes da pesquisa. Vamos identificá-los com nomes fictícios, bem como, a identificação das escolas, será pelos nomes: Escolas A, Escola B e Escola C.

A primeira escola selecionada como um dos *locus* da presente investigação foi a **Escola A**, que está localizada no município de Macapá, na Zona Norte. O nome da escola trata-se de uma homenagem a uma professora pelos serviços prestados em prol da educação no estado do Amapá. Foi criada por meio do Decreto nº 0594/GAB de 02 de abril de 1993- Portaria nº 205/94 SEED/CEE e inaugurada em 07 de maio de 1993.

No ano de sua criação ofertava apenas a etapa do ensino Fundamental de 1ª a 5ª série, com 27 turmas e um quantitativo de 900 estudantes, em 1994 ampliou sua oferta para a 6ª, 7ª e 8ª séries e em 2000 obteve a autorização para ofertar o Ensino Médio Regular Diurno e Noturno através das portarias 673/2000-SEED e de 238/2000-SEED. Devido à necessidade de ampliação do prédio, no ano de 2004 a escola passou por reforma, e segundo a gestão da escola, teve que improvisar salas de aula na quadra de esportes para atender a elevada demanda de matrícula, o que levou, neste período, a criação do turno intermediário, resultando no quarto turno de funcionamento.

Em relação à situação socioeconômica dos estudantes, é possível identificar que a grande parte das famílias se mantém por meio de serviços informais ou que tem empregos

com salários variados. Outro dado importante sobre a renda familiar, segundo a secretaria escolar, é o número expressivo de famílias assistidas por programas sociais como Renda Brasil, Renda para viver melhor, Amapá Jovem e outros, e por estar situada a zona norte da capital, em uma localização estratégica, possibilita atender estudantes de diversos bairros como: Jardim Felicidade 1 e 2, Novo Horizonte, Ipê, Renascer, Sol Nascente, Infraero 1 e 2, Brasil Novo e as Comunidades do Curiaú e Casa Grande.

Atualmente a instituição oferece as seguintes etapas da Educação Básica: os anos finais do Ensino Fundamental, 8ª e 9º anos e o Ensino Médio em Tempo Integral (1ª, 2ª e 3ª séries). Devido à escola, ainda oferecer os dois segmentos (EF e ETI), segundo o relato dos docentes, alguns têm que trabalhar nos dois segmentos, o que é uma das dificuldades, pois atender níveis de ensino diferentes em uma mesma escola, considerando as demandas de uma ETI, compromete o trabalho (como veremos mais detalhadamente na próxima seção). Segue o quadro 9, com a distribuição dos estudantes matriculados em 2022 por etapa e turma.

**Quadro 9-** Quantitativo de estudantes em 2022 na Escola A.

ETAPA	ANO/SÉRIE	Nº DE TURMAS	Nº DE ESTUDANTES	TURNOS
Fundamental	8º A	01 turma	25 estudantes	Parcial
	8º B	01 turma	25 estudantes	Parcial
	9º A	01 turma	26 estudantes	Parcial
	9º B	01 turma	28 estudantes	Parcial
Médio	1ª SÉRIE A	01 turma	31 estudantes	Integral
	1ª SÉRIE B	01 turma	32 estudantes	Integral
	1ª SÉRIE C	01 turma	32 estudantes	Integral
	1ª SÉRIE D	01 turma	31 estudantes	Integral
	2ª SÉRIE A	01 turma	32 estudantes	Integral
	2ª SÉRIE B	01 turma	25 estudantes	Integral
	3ª SÉRIE A	01 turma	25 estudantes	Integral
	3ª SÉRIE B	01 turma	25 estudantes	Integral
TOTAL		12 turmas	337 estudantes	-

**Fonte:** Escola A.

O Quadro 9, portanto, nos mostra que a escola ofereceu em 2022 as etapas do ensino fundamental e médio, as quais foram distribuídas em doze turmas, o que congrega 337 estudantes, sendo 30,9% dos matriculados cursaram os anos finais do ensino fundamental (tempo parcial) e 69,1% do ensino médio em tempo integral. A existência dos dois tempos (parcial e integral) ofertados simultaneamente impõe à escola a necessidade de planejamento e uma estrutura que atenda as especificidades deles, conforme demonstra o quadro 10 sobre dependências da escola,

**Quadro 10-** Dependências da Escola A.

Nº	AMBIENTE	QUANTIDADE
01	Sala direção escolar	01
02	Sala direção Adjunta	01
03	Secretaria escolar	01
04	Coordenação pedagógica	01
05	Sala dos professores	01
06	Sala de Práticas Restaurativas	01
07	Sala de Planejamento	01
08	Salas de aulas	13
09	Sala de videoteca	01
10	Sala do AEE	01
11	Auditório	01
12	Banheiro masculino	01
13	Banheiro feminino	01
14	Banheiros unissex	04
15	Banheiro com acessibilidade	01
16	Escovódromo	03
17	Corredor	06
18	Área descoberta	04
19	Depósito de material de limpeza	01
20	Depósito de merenda	01
21	Biblioteca	01
22	Quadra poliesportiva coberta	01
23	Laboratório de informática - LIED	01
24	Copa/cozinha	01
25	Refeitório.	01
26	Muro frontal (portão)	01

**Fonte:** Escola A.

Apesar da escola ter passado por reforma, a qual melhorou alguns espaços, como o refeitório e os laboratórios de ciências, e a criação de um bloco contendo, banheiros, sala dos professores, sala de planejamento, sala para o atendimento psicopedagógico e sala interligada biblioteca e sala de leitura, ainda há muito o que se avançar no que tange a infraestrutura para atender o estudante de forma integral, considerando que além dos espaços pedagógicos, que são indispensáveis, é importante investir nos professores e em outros espaços de recreação, tendo em vista, que o estudante passa nove horas e trinta minutos no ambiente escolar e os espaços e o tempo precisam ser preenchidos qualitativamente. Seguem algumas fotos da escola, após a reforma.

**Foto 2-**Refeitório reformado da Escola A**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação**Foto 3-**Cozinha reformada da Escola A**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação**Foto 4-**Corredor reformado da Escola A**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação.**Foto 5-**Banheiros reformados da Escola A**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação

A segunda escola pesquisada foi a **Escola B**, que está localizada no município de Macapá, na Zona Central. Ela foi criada em 23 de junho de 1971 e inaugurada em 31 de março de 1973, ato de criação pela Portaria n.º 183/71, oferta atualmente somente o ensino médio em tempo integral, 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries, tendo em 2022 481 alunos matriculados, conforme mostra o quadro 11 abaixo.

**Quadro 11-** Quantitativo de estudantes em 2022 na Escola B

SÉRIE	1ª SÉRIE					2ª SÉRIE					3ª SÉRIE		
Turmas	111	112	113	114	115	211	212	213	214	215	311	312	313
Quantidade de estudantes	37	38	39	41	39	38	37	35	36	34	31	37	39
<b>TOTAL</b>	194					180					107		

**Fonte:** Escola B

A Escola B, possui 13 turmas de ensino médio, funcionando exclusivamente no Programa de Escolas do Novo Saber, em tempo integral, composto por 40,3% da 1ª série do ensino médio, 37,4% da 2ª série e 22,2% na 3ª série. Segundo dados obtidos na escola, o perfil de seus estudantes é de classe média e média baixa. A Escola B é a escola pesquisada, com maior quantitativo de estudantes, o que exige dela o desafio de ter uma estrutura adequada ao quantitativo de matrículas que possui. Sobre as dependências existentes, o quadro 12 mostrou o seguinte cenário:

**Quadro 12-** Dependências da Escola B

Nº	AMBIENTE	QTD
01	Auditório	01
02	Mini auditório	01
03	Salas de aula	16
04	Sala Conselho de líderes	01
05	Sala dos professores	01
06	Sala da Coordenação	01
07	Sala de planejamento	01
08	Sala psicopedagógica	01
09	Sala de Leitura	01
10	Biblioteca	01
11	Sala de Educação Física	01
12	Sala de dança	01
13	Sala do gestor	01
14	Sala da Direção adjunta	01
15	Sala Administrativa	01
16	Sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	01
17	Sala de reprografia	01
18	Sala de multimídia	01
19	Laboratórios de Ciências	06
20	Sala da banda	01
21	Secretaria escolar	01
22	Arquivo morto (secretaria escolar)	01
23	Redário	01
24	Quadra poliesportiva	01
25	Depósito da quadra	01
26	Refeitório	02
27	Depósito pedagógico	01
28	Lanchonete	01



29	Depósito de manutenção e cozinha	02
30	Cozinha	02
31	Lavanderia	01
32	Banheiro	16

**Fonte:** Escola B.

A escola B passou por ampliação de suas estruturas, onde foram melhorados alguns espaços como, a sala dos professores, biblioteca, sala de leitura e reformados os laboratórios de ciências, além de criar um espaço denominado redário, para o descanso dos estudantes. Das escolas investigadas, é essa a que possui o maior quantitativo de estudantes matriculados e a maior infraestrutura, como segue:

**Foto 6-**Laboratórios de Ciências da Escola B



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação

**Foto 7-** Refeitório ampliado da Escola B



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação

**Foto 8-** Bloco ampliado da Escola B.**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação**Foto 9-** Sala de Atendimento Psicopedagógico-Escola B**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação**Foto 10-** Sala dos professores da Escola B**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação**Foto 11-** Planejamento Pedagógico da Escola B**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação**Foto 12-** Sala de Leitura e Biblioteca**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação**Foto 13-** Banheiros: masculino e feminino**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação

A terceira escola, é a **Escola C**, que foi criada em 17 de março de 2000, através do Decreto nº 1013/00-SEED, e fica situada na Zona Sul do Município de Macapá, Estado do Amapá. Sua implantação foi orientada devido a uma alta demanda de estudantes pleiteantes de ingresso no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (1ª e 2ª Etapas), pois era latente a falta de escolas com oferta do nível e modalidade de ensino na comunidade. Seu funcionamento inicial deu-se com ofertas de matrículas para os três turnos, inclusive com atendimento de algumas turmas do Ensino Fundamental.

A maioria dos alunos da escola é proveniente de famílias de baixa renda que residem nos bairros do Araxá, Beírol, Pedrinhas, Jardim Equatorial, Jardim Marco Zero Zerão, Universidade, além de bairro distantes, e ainda estudantes de regiões ribeirinhas das ilhas do Estado do Pará (do arquipélago de Marajó) e Amapá. A maioria dos estudantes, são originários de famílias numerosas, e precisam trabalhar para ajudar no sustento familiar, sendo os pais com baixa escolaridade, exercem atividades informais, autônomas e no comércio (doméstica, diarista, babá, feirante, pedreiro, estivador, dentre outras), e devido ao regime de tempo integral, o estudante tem apenas o turno da noite para desenvolver alguma atividade profissional. Segundo informações obtidas na escola, em alguns casos, ao se tornar maior de idade, o estudante busca um trabalho e tem dificuldade em conciliar a jornada de estudo e trabalho, o que leva muitas vezes a evasão escolar, no decorrer do ano letivo.

A escola em 22 anos, segundo os entrevistados, vem buscando desempenhar um trabalho de qualidade, mesmo diante da carência de recursos financeiros e, por vezes, humanos, tem dado uma significativa resposta às demandas da comunidade. A escola desenvolveu uma série de eventos socioculturais e projetos, além de premiações da escola, com destaque para o Prêmio Gestão Nacional 2006 - o qual, foi efetivado no ano de 2006, sistematizando todas as propostas pedagógicas, educativas e culturais num único documentário apresentado ao MEC, em Brasília-DF, o que resultou à escola, uma viagem de intercâmbio cultural aos EUA, sendo representada pelo gestor.

Atualmente, a escola oferta somente o ensino médio em tempo integral. Em 2022, atendendo o que dispõe a Lei 1.503, de 9 julho de 2010, a Lei 13.415/2017 e o parecer 010/2021.CEE.AP.RCAEM, a escola ofertou o Novo Ensino Médio, inicialmente para as primeiras séries do Ensino Médio. A escola alcançou em 2019 o *índice de 3,7* no IDEB, sendo seu melhor resultado.

A **escola C**, foi uma das 08 escolas piloto que implementou em 2017 a política de fomento as escolas em tempo integral, de forma gradual. Em 2017 iniciou com quatro turmas do integral, porém atendendo também o Ensino Médio Regular (EMR) e a Educação de

Jovens e Adultos (EJA), em 2018 continuou com as três modalidades e em 2019 ficou exclusivamente com ETI, em 2022 continuou como ETI, porém com uma reestruturação curricular para alinhar às diretrizes do Novo Ensino Médio (NEM), conforme:

**Quadro 13-** Quantitativo de estudantes na Escola C- 2017 a 2022

ANO	QTE DE TURMAS	SÉRIES	QTE DE ESTUDANTES	TURNO
2017	04	1ª SÉRIE	140	INTEGRAL
2017	06	2ª SÉRIE	216	PARCIAL/EMR
2017	05	3ª SÉRIE	180	PARCIAL/EMR
2017	04	1ª ETAPA	144	PARCIAL/EJA
2017	03	2ª ETAPA	108	PARCIAL/EJA
2018	04	1ª SÉRIE	120	INTEGRAL
2018	03	2ª SÉRIE	91	INTEGRAL
2018	03	3ª SÉRIE	107	PARCIAL/EMR
2018	01	3ª SÉRIE	35	PARCIAL/EMR
2018	01	2ª ETAPA	30	PARCIAL/EJA
2019	03	1ª SÉRIE	110	INTEGRAL
2019	02	2ª SÉRIE	70	INTEGRAL
2019	02	3ª SÉRIE	70	INTEGRAL
2020	02	1ª SÉRIE	64	INTEGRAL
2020	02	2ª SÉRIE	66	INTEGRAL
2020	02	3ª SÉRIE	63	INTEGRAL
2021	03	1ª SÉRIE	91	INTEGRAL
2021	02	2ª SÉRIE	51	INTEGRAL
2021	02	3ª SÉRIE	64	INTEGRAL
2022	03	1ª SÉRIE	105	NEM/INTEGRAL
2022	02	2ª SÉRIE	70	INTEGRAL
2022	01	3ª SÉRIE	30	INTEGRAL

Fonte: Escola C

Em comparação com as outras escolas investigadas, a Escola C é a que possui menor número de matrículas (pois possuía 205 alunos matriculados em 2022) e a menor infraestrutura, conforme mostra o Quadro 14.

**Quadro 14-** Dependências da Escola C

Nº	AMBIENTE	QTD	OBSERVAÇÃO
01	Direção escolar e Direção Adjunta	01	Sala Mobiliada com: 1 computador, 3 mesas, 1 longarina 3 lugares, 1 estante em madeira, 3 monitores, 2 estabilizadores, 1 poltrona, 3 cadeiras e 1 ar condicionado 18 mil BTUs
02	Secretaria escolar	01	Sala Mobiliada com: 3 computadores, 1 impressoras multifuncionais Epson e 1 impressora simples, 2 estabilizadores, 2 poltronas, 3 cadeiras secretaria, 6 estantes em madeira, 2 estantes em aço, 6 armários em madeira, 6 arquivos em aço, 1 scanner, 1 tv analógica, 6 mesas em madeira, 1 mesa em MDF, 1 rack de

			computador, 1 condicionador de ar 36 mil BTUs.
03	Coordenação pedagógica	01	Sala Mobiliada com: 1 computador, 1 impressora multifuncional, 5 mesas em madeira, 8 cadeiras em madeira, 3 armários em madeira, 4 poltronas, 1 longarina 3 lugares, 1 cadeira almofadada e 1 condicionador de ar 18 mil BTUs
04	Sala dos professores	01	Sala Mobiliada com: 1 armários em aço 16 portas, 1 armário em MDF, 2 mesas em acrílico, 2 mesas em madeira, 1 bebedouro, 2 mesas em acrílico, 8 cadeiras em madeira, 1 cadeira almofadada, 1 longarina 3 lugares, 1 sofá 2 lugares, 1 sofá 3 lugares, um quadro magnético e 1 central de ar 36 mil BTUs
05	Auditório	01	Equipado com: 42 longarinas 3 lugares, 2 centrais 48 mil BTUs
06	Sanitários para os funcionários	02	02 sanitários feminino e 02 sanitários masculinos, sendo que um não está funcionando
07	Sanitários para os estudantes	02	02 sanitários femininos e 02 sanitários masculinos, sendo que um não está funcionando
08	Banheiros para os estudantes	02	02 banheiros feminino e 02 banheiros masculinos, sendo que um não está funcionando
09	Estacionamento	01	Estruturado
10	Salas de aulas	15	Cada uma mobiliada com: 1 módulo professor, 35 módulos estudantes e 1 quadro magnético
11	Biblioteca	01	Equipada com: 16 estantes em madeira, 1 arquivo em aço, 3 bancadas em MDF, 1 módulo professor, 4 mesas em madeira, 37 cadeiras em madeira, 1 poltrona almofadada e 1 condicionador de ar de 36 mil BTUs
12	Quadra poliesportiva coberta	01	Estruturada com: 1 banheiro masculino e 1 banheiro feminino
13	Lab. de informática educacional- LIED	01	Equipado com: 17 computadores, 1 suíte, 2 projetores, 2 telas de projeção, 1 módulo professor, 1 armário em aço, 1 armário em madeira e 1 condicionador de ar 36 mil BTUs
14	Cisterna	01	Com capacidade de 20 mil litros e equipada com uma bomba d'água
15	Copa	01	Equipada com: 1 geladeira, 1 freezer, 1 fogão industrial 6 bocas
16	Refeitório.	01	Com 6 jogos de refeitório

**Fonte:** Escola C

A escola não passou por reforma ou ampliação, tendo suas condições precárias para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, seus espaços limitados ou prejudicados por danos por falta de manutenção, segundo os docentes entrevistados, a escola precisa de uma reforma urgente, especialmente por se tratar de uma escola em tempo integral, que deveria ter as melhores condições para atender os estudantes. Segundo eles, ouvem-se notícias de uma possível reforma, no entanto, até o momento nada foi concretizado. Suas condições são possíveis visualizar abaixo:



**Foto 14**-Refeitório da Escola C

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação

**Foto 15**-Bebedouro da Escola C

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação

**Foto 16**-Escovódromo da Escola C

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação

**Foto 17**-Banheiro Feminino da Escola C

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação

**Foto 18**-Banheiro Masculino da Escola C

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora da dissertação

As escolas investigadas, A, B e C, em seus contextos gerais, seguem perfis semelhantes, no que tange suas localizações, em regiões periféricas, sua clientela, sendo em sua maioria adolescentes oriundos de famílias de baixa condições socioeconômicas, prioritariamente com trabalhos autônomos, participantes de programas sociais, com índices de desempenho deficientes e que para o MEC, foram características importantes para justificar a Reforma do Ensino Médio e implantar a política de fomento à implementação das escolas de ensino médio em tempo integral, tendo em vista, buscar melhorar o desempenho destas escolas, especialmente, nas avaliações nacionais e internacionais.

Desta forma, percebe-se que as reformas educativas implantadas nas últimas décadas se caracterizam, entre outros traços, por seguirem a orientação e utilização de avaliações em larga escala como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação. Isso tem ocorrido mundo afora e no Brasil, observa-se a difusão dessas avaliações, por meio de provas padronizadas, o que geram inúmeras críticas a respeito do papel político das avaliações externas, como afirmam Garcia, Fazio, Panizzon, Bizzo (2018)

Para Arelaro (2003) e Esteban (2012), as avaliações em larga escala vêm responder às pressões para mudanças nos modos de administração e de controle das redes de ensino, estando aliadas a um “novo” modelo de gestão educacional pública. Tais pressões, oriundas de organismos multilaterais, visam a impor uma agenda de educação para os países subdesenvolvidos. As ALE apresentam, portanto, um papel político, que tem relevância na análise de suas finalidades e de seus efeitos sobre os sistemas educativos em que são aplicados (GARCIA, FAZIO, PANIZZON, BIZZO 2018, p.194-195).

Com isso, nota-se o posicionamento do Ministério da Educação (MEC) em atrelar as reformas educacionais ao melhor desempenho das escolas nestas avaliações e ainda, ao papel que elas têm assumido no direcionamento de políticas de responsabilização e prestação de contas pelos resultados obtidos, isto é, trazendo para a equipe escolar, de modo especial, para os professores a responsabilidade pelos resultados

Os resultados dessas avaliações de larga escala (ALE), dos testes, têm induzido muitos gestores, professores, pais e mídia à percepção e ao entendimento de que os resultados são sinônimos de qualidade educacional, como se a avaliação dos alunos em algumas áreas de ensino (Linguagem, Matemática) pudesse demonstrar e garantir um panorama de excelência escolar (GARCIA, FAZIO, PANIZZON, BIZZO, 2018, p.191).

No entanto, mesmo os resultados destas avaliações não mostrarem o processo de ensino e aprendizagem como um todo, elas introduzem uma nova “terminologia” no vocabulário educacional, que gera – por exigência da “nova ordem” política – a prática de planejamentos detalhados e detalhistas, como menciona Arelaro (2020), onde alguns conceitos se destacam, como

competência, produtividade, eficácia e eficiência das ações passam a estar presentes no cotidiano escolar. Evidentemente, não se tratava de mera modificação lingüística, com a introdução de termos “vazios”, mas de uma nova concepção da ação educativa e do uso de novas metodologias – agora chamadas de “estratégias pedagógicas e táticas do trabalho docente” – para se realizar o trabalho nas escolas com maior competência, avaliando os objetivos educacionais com maior objetividade (ARELARO, 2020, p. 66).

Outro ponto a destacar, quanto a justificativa da escolha das escolas para fazerem parte do Programa, é que para o MEC, deve “(...) ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano” (BRASIL, 2017), não deixa de estar alinhado aos interesses do capital, tendo em vista, que estes têm seu foco nas regiões mais carentes, pois, consideram com maiores possibilidades de persuasão das concepções que lhes tragam benefícios, especialmente econômicos.

Para contrapor essas ideologias perversas do capital, a escola é este espaço de construção e desconstrução, e o professor tem essa função fundamental de construir resistência e desconstruir conceitos, e aponta Arelaro (2020) acabam confundindo o objetivo da escola, de uma permanente socialização dos conhecimentos, realizada de forma crítica e com variável de conteúdos, considerando os diferentes grupos-classe, que lhes possibilite uma sólida formação intelectual, com um caráter efêmero e quase místico da função da escola e sustenta,

Para efetivar este objetivo, torna-se fundamental uma formação crítica e autônoma do professor, capaz de escolher, entre concepções, metodologias e fundamentações pedagógicas, os melhores aspectos a ser trabalhados com cada grupo de alunos. No processo “moderno” de aligeiramento da formação profissional, do qual a formação docente não escapou, esta condição de trabalho vai-se esmaecendo, ficando presente, cada vez mais, só a valorização de uma determinada seleção de conteúdos que garanta a aprovação ou “o sucesso” de seus alunos nos exames nacionais realizados, colocando o aluno e a escola no patamar dos “vencedores”. Afinal, no mundo moderno, o sucesso é dos (poucos) “vencedores”, já que atender a “todos” com qualidade vem se tornando um objetivo longínquo e oneroso que nenhuma política social de Estado poderia suportar. Reconceituar,



portanto, a noção de “direito de todos”, reformulando-o para “direito por equidade”, será a consequência mais próxima. (ARELARO, 2020, p.71).

Desta forma, justifica-se, ouvir os atores diretamente envolvidos no processo do conhecimento, e entender, como compreendem o contexto de formação docente ao qual foram submetidos, especialmente no que se refere, a política de fomento a implementação das escolas em tempo integral, ao Programa das Escolas do Novo Saber do Estado do Amapá, travando discussões, reflexões e ouvindo opiniões a respeito do que se esperava ou espera da formação docente, e do que de fato se efetivou, assim como, o que se esperava ou espera de uma educação integral, e o que de fato se efetivou ou está se efetivando.

### **3.2 - Ouvindo os sujeitos: O que diz a coordenação pedagógica sobre o processo de formação continuada nestas escolas.**

A pesquisa priorizou o uso de condutas éticas, preservando a identidade dos participantes, bem como o sigilo com o material coletado<sup>4</sup>. Os participantes foram representantes da coordenação pedagógica e professores, um representante de cada área do conhecimento, a fim de abordar as suas compreensões sobre o Programa das Escolas do Novo Saber que faz parte da Reforma do Ensino Médio através da Política de Fomento à implementação das escolas de ensino médio em tempo integral, com foco no processo de formação continuada ofertado pela SEED/AP para os professores das escolas de ensino médio em tempo integral e suas análises sobre as implicações desta política em seu cotidiano escolar.

No primeiro momento, dialogaremos com os coordenadores pedagógicos das três escolas investigadas, identificados por nomes fictícios, como Coordenadora A (CA), Coordenadora B (CB) e Coordenador C (CC). Faremos uma breve apresentação, considerando os dados de suas formações acadêmica, suas trajetórias profissionais e experiências em escolas de ensino médio em tempo integral, conforme segue no quadro 15.

---

<sup>4</sup> Foi realizada a pesquisa de campo, cujo o instrumento foi a entrevista semiestruturada, onde utilizou-se o recurso de gravações, para posteriormente analisar o discurso, porém preservando a identidade dos entrevistados.

**Quadro 15-** Identificação dos Coordenadores Pedagógicos das escolas A, B e C.

Coordenação Pedagógica	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de Serviço público no Amapá (SEED)	Tempo de Coordenação Pedagógica em ETI	Participação no processo de implantação da ETI	Já teve outras experiências que em ETI
<b>Coordenadora A (CA)</b>	55	Licenciatura plena em pedagogia. Pós graduação em educação inclusiva	09 anos	06 anos	Sim, desde o início.	Primeira experiência
<b>Coordenadora B (CB)</b>	43	Licenciatura plena em pedagogia. Pós graduação em coordenação, supervisão e gestão e em educação especial	Contrato Administrativo	01 ano	Não	Primeira experiência
<b>Coordenador C (CC)</b>	46	Licenciatura plena em pedagogia	10 anos	06 anos	parcialmente	Primeira experiência

**Fonte:** Elaboração própria, a partir das entrevistas realizadas.

Após essa breve apresentação, nota-se que duas dos três coordenadores, são do quadro efetivo e estavam desde o início do processo de implantação das escolas em tempo integral no estado do Amapá, no entanto, para os três, as escolas que hoje atuam são as suas primeiras experiências no ensino médio em tempo integral. Quanto a formação dos entrevistados, podemos notar que apesar de todos possuírem o perfil formativo exigido a função de coordenação, apenas uma possui pós-graduação voltado diretamente para sua atuação enquanto coordenadora.

Iniciamos nossa conversa indagando sobre as motivações dos entrevistados para atuarem no EMTI, encontramos argumentos diferentes, pois apenas a coordenadora **CB** indicou ter escolhido atuar por curiosidade, a Coordenadora **CA** falou do interesse pela metodologia diferenciada do programa e o coordenador **CC** aceitou atuar no EMTI por ter afinidade pela escola, conforme podemos observar nos relatos abaixo,

*Primeiro que é um uma modalidade de ensino diferente, que leva o aluno a pensar, a refletir sobre sua vida, nos seus sonhos, lutar por eles, ter um projeto de vida. Porque nossos estudantes das escolas em tempo parcial não*

*têm, agora com a questão do novo ensino médio passou a ter esse ano. Passou a vigorar esse ano a partir das primeiras séries e a implantação vai ocorrer na segunda, terceira até dois mil e vinte e quatro. Então, só que para o tempo parcial já se começa a pensar agora, nesse ano e o integral não, ele já vem no projeto, na filosofia da escola do novo saber, esse tema voltado pra questão da formação, uma formação em que o aluno ele pensa, ele sonha e ele concretiza através das ações, de estudar, de se envolver, de ser um autodidata ou não. Às vezes ele é um autodidata às vezes não, mas a escola tá aqui pra isso, pra dar esse suporte. Então o que me motiva é isso, é ver na escola, esse tipo de metodologia diferenciada (CA).*

*É, na realidade no estado a gente não tem muito escolha, mas eu sempre tive curiosidade de trabalhar. Como eu já tinha passado pela educação infantil, EJA, fundamental I e uma pequena experiência no fundamental II, sempre em escola particular. E quando me convidaram para trabalhar no Tiradentes, eu, de início, fiquei assustada, porque é uma escola antiga, tem um nome dentro da sociedade. Eu falei, eu vou, porque eu quero conhecer o sistema da educação integral. Eu já tinha lido sobre ele e no papel é maravilhoso, é uma proposta maravilhosa. Quando cheguei aqui descobri que não tinha pedagogo a mais de 6 meses, e que eu tinha que seguir sozinha com o diretor, que é uma pessoa maravilhosa, tem pedagogia e segurou essa situação todo esse tempo com muita força. Ele me deu todo o apoio, tinha experiência e estava na implantação. Senti muita dificuldade porque é um sistema diferente e novo. Estou aprendendo até hoje e a minha motivação é sempre que eu inicio alguma coisa, eu nunca deixo pela metade. A vontade de desistir foram várias, mas até hoje eu nunca desisti de nada e vou aprender isso (CB).*

*Eu já trabalhava há vários anos na escola e conhecia a realidade, já tinha desenvolvido um trabalho no ensino regular, porém não tinha interesse em trabalhar com o ensino médio integral, mas ninguém queria assumir. No entanto, os coordenadores da época, todos se envolveram um pouco, pois tinha muito trabalho e não tínhamos muita informação de como ia acontecer, foi muito rápido, muito confuso e todos estavam perdidos (CC).*

A motivação é um fator importante para um profissional. No caso do espaço escolar, a motivação impacta diretamente na efetividade de uma qualidade no processo educativo, que para Moreira (2005),

*A motivação e o comprometimento dos professores são imprescindíveis para o desenvolvimento profissional, pois bons resultados de aprendizagem só serão possíveis à medida que o professor proporcionar um ambiente de trabalho que estimule o aluno a criar, comparar, discutir, rever, perguntar e ampliar ideias (MOREIRA, 2005, p.230).*

Embora, as Instituições de ensino possuam realidades e características diferentes no que concerne ao planejamento, observa-se pelos relatos apresentados dos coordenadores das três escolas investigadas certa fragilidade no planejamento dos eventos de formação continuada para os professores que atuam nas escolas em tempo integral do estado do Amapá.

Eles relataram que no início do processo de implantação das ETIs, por ser para todos a primeira experiência em ETI, foram momentos bastantes conturbados pela forma confusa como foi apresentado o programa para as escolas participantes, com muitas informações teóricas e poucas práticas, e principalmente, de forma aligeirada para que ele se concretizasse no início do ano letivo de 2017, em média cinco meses após a MP 746/2016 que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Os relatos das coordenadoras apontaram a dinâmica da implantação, a CA falou sobre a formação inicial para o trabalho na ETI *“houve, mas muito rápido na implantação. Em uma semana você teve todo um conhecimento que você deveria levar, eu acredito pelo menos um mês ou mais, nós tivemos uma formação em tempo recorde”*, o que foi reiterado pelo CC da escola C,

*Teve uma semana de formação em uma escola em Santana, para formar os gestores, pedagogos e representantes dos professores para trabalharem no modelo ETI. Participei em um dia e minhas colegas foram nos outros dias, e neste período a SEED apresentou como deveria ser desenvolvido nas oito primeiras escolas a metodologia do ensino médio em tempo integral. A formação foi com muita reclamação, dúvidas e questionamentos por parte das equipes escolares. Foi algo muito rápido e de forma abrupta foi sendo jogado para as escolas, muito confuso. Os comentários surgiram no final de 2016 para ser implantado o início de 2017. Tinham muitas informações, porém não havia algo, na prática que os professores pudessem se apoiar. Ficaram muitas dúvidas, questionamentos e descontentamento pela forma como estavam acontecendo tais mudanças, sejam nas questões pedagógicas, quanto nas condições estruturais das escolas. As escolas foram se adaptando aos poucos as exigências do programa (CC).*

É possível observar a forma desrespeitosa com que o governo tratou as escolas e suas equipes, “jogando” para elas a responsabilidade de colocar em prática as metodologias de um modelo pedagógico, até então novo, sem o suporte necessário para os professores por meio de formações qualificadas. Por isso, a necessidade de apreender a realidade em sua totalidade, não como a soma das partes, mas como um grande complexo constituído de complexos menores.

E um desses complexos menores, não menos importante, é a escola, o chão da sala de aula, onde o processo de ensino e aprendizagem é construído, embora parecendo unidades menores da totalidade social, pode-se dizer que eles são portadores de variações infinitas e, portanto, de grande complexidade, o que nos levou a questionar o tratamento que é dado as escolas, aos professores quanto a escuta qualificada das políticas públicas educacionais, sendo estes, atores essenciais para a construção do todo educacional.

Os entrevistados apontaram que, os cursos de formação continuada são indispensáveis para ampliar os conhecimentos da formação inicial, que segundo Nóvoa (2002), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” (2002, p.23), desta feita, é necessário, que a formação de professores considere relevante o aprimoramento do professor ao longo de toda sua carreira profissional, e no caso das ETIs no Amapá, considerando as mudanças ocorridas devido à Reforma do Ensino Médio,

Nesse sentido, a formação para coordenadores e professores deve ser constante. É necessário discutir subsídios teóricos e metodológicos com a participação e contribuição de todos nas mudanças para melhorar a ação pedagógica na escola. Conforme Garcia (1999) “a formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino” (1999, p.27), isto é, dar ao professor possibilidades de repensar e refazer a sua prática.

Nas três escolas houve o relato unânime dos participantes quanto à ausência de um programa eficaz de formação continuada antes do início da implantação da ETI, que a formação que tiveram foi de uma semana às vésperas de iniciar o ano letivo de 2017, de forma recorde, o que ocasionou muitos desafios,

*Primeiro momento, quando a pessoa não está acostumada, principalmente, a ficar de manhã e à tarde, e de repente ela tem essa nova missão, é uma missão, você se planeja primeiro como equipe, na reunião de fluxo, depois se organiza dentro da sua área falando de professor, e finalmente, você vai pra sala de aula e é um mecanismo bem linear (CA).*

*Eu acho que o maior desafio de dentro da escola integral é a equipe de professores. Porque a coordenação nunca é bem vista por eles. Pelo menos foi o que percebi aqui. Aqui é uma escola bem antiga, então ela tem um quadro de professores que já tem 10, 15, 20 anos dentro da escola, eles estavam lá na época da implementação, então não aceitam muito o novo (CB).*

*O programa tem muitas exigências, e o principal desafio foi conhecer o modelo e todas as metodologias envolvidas. Depois coordenar os professores em meio a tantos questionamentos e descontentamentos. Não é uma tarefa fácil, pois como foi implantada foi e ainda é motivo de conflitos entre coordenadores e professores. Entre os estudantes o desafio era fazê-los entender como funcionava, os horários, as disciplinas diferenciadas, o que eles faziam das 7h30 às 17h, enfim, toda a dinâmica do ETI (CC).*

Toda a dinâmica da ETI trouxe desafios para os coordenadores, que precisavam entender a estrutura pedagógica com segurança para poder orientar os professores, a começar

pelo currículo e as estratégias metodológicas do programa, o que segundo eles, no ano de implantação as orientações sobre essa nova rotina pedagógica foram insuficientes por parte da SEED/AP. Em contrapartida, há um consenso entre eles sobre a importância da formação continuada docente, a **CA** pontua “*a formação continuada é fundamental, em todos os níveis de ensino tem que ter formação sempre, porque o mundo ele não é estático, todo dia nós temos coisas novas, em todos os campos de conhecimento, em todas as áreas*”, ratificada pelos **CB e CC**,

*Sem dúvida é muito importante, porém, não recebi orientações... Era algo muito novo para mim, eu estava aprendendo ainda o sistema de tempo integral e já tinha o novo ensino médio para aprender junto. Tinha hora que dava um bolo, um nó na gente, mas íamos caminhando (CB).*

*A formação continuada é fundamental para a equipe escolar, e sim, os professores que trabalham no ETI teriam que ter formação constante, pois é, um modelo diferenciado, com muitas frentes para serem atendidas e se o professor não conhecer e souber lidar com as diversas situações, o trabalho não flui. A formação precisa ser constante e de qualidade para que os professores saibam o que precisam fazer e, principalmente, para poderem esclarecer as possíveis dúvidas que vão surgindo no decorrer do trabalho (CC).*

Segundo os depoimentos dos coordenadores, na realidade não houve por parte da SEED/AP nenhuma formação antes da implantação, os momentos de formação aconteceram após a implantação das ETIs, o que dificultou o entendimento da proposta pela equipe escolar, e que Libâneo (2012) salienta, que os eventos de formação continuada exigem a necessidade da criação de situações em que o professor reflita sobre a sua prática a partir da apropriação de teorias como marco para melhora de suas práticas de ensino, em que o professor seja levado a compreender seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação,

*A primeira formação foi com o ICE em uma semana, de manhã e à tarde, muito cansativo, muita atividade pra fazer, muito conhecimento pra gente assimilar. Uma semana é um tempo muito ínfimo pra muita coisa, e aí com o passar do tempo que implantamos o modelo dentro da nossa escola, passamos a ter bimestralmente uma equipe do ICE que nos faria uma formação. A partir de dois mil e dezenove quem passa a dar formação pra gente é o povo da SEED, os coordenadores da Secretaria de Educação (CA).*

*A gente teve no início do ano, em janeiro, uma formação muito que parcial e ela foi até virtual, com todos os professores e não focada para a*

*coordenação, mas sim para um geral, sobre o sistema integral. Foram aulas gravadas que você ia lá e fazia alguns exercícios e não tinha assim aquele contato para as dúvidas e perguntas (CB).*

*Como informei antes, houve esta semana de formação que participei parcialmente, porém após essa formação inicial, as escolas já teriam que iniciar em 2017 o novo modelo, não tivemos tempo para nos apropriarmos com qualidade da organização e fomos aos poucos tentando organizar com os professores. No decorrer do ano foram tendo outros momentos de formação, porém no início do ano letivo de 2017 já com o modelo implantado nas escolas foi muito difícil (CC).*

Diante das mudanças no ensino médio, a SEED/AP teria a responsabilidade de apresentar um plano de formação continuada para a equipe escolar, o que não aconteceu, porém, possibilitou a entrada/interferência do setor privado na esfera público para gerenciar as formações das ETIs, o que os coordenadores pontuam:

*A nossa formação foi pelo ICE, com os melhores, os donos do projeto da escola de tempo integral. Então, a linha filosófica, sociológica já veio todo embutida nesse projeto. Nós tivemos a formação com eles, os donos do projeto. Então quando a Secretaria de Educação proporciona ocasionalmente formação é inspirado neles e outras formas, mas, às vezes eu sinto falta de uma formação mais consistente, que tire as dúvidas que eu levo, muitas vezes eu volto com a dúvida em determinadas formações que eu faço pela secretaria (CA).*

*Desde quando iniciou o Programa no estado as formações foram gerenciadas pelo ICE, somente a partir de 2020 é que a SEED tomou à frente das capacitações, inclusive eles vinham nas escolas. O ICE gerenciou por muito tempo as formações, trabalhando nos seus cadernos de formação toda a concepção do modelo, mas as formações sempre eram aligeiradas e muitas vezes traziam mais dúvidas do que esclarecimentos, pois diziam o que precisa ser feito, mas não como fazer, e também sempre atingia uma pequena parte da equipe e muitas vezes os mesmos (CC).*

Destaca-se, com as análises dos entrevistados, a desresponsabilização do Estado quanto a formação docente, as relações entre o público e o privado, redefinindo papéis que deveriam ser do Estado, o que ocorreu no processo de implantação das escolas em tempo integral, onde o ICE gerenciou a proposta pedagógica do Programa, além da formação continuada das equipes escolares, ou seja, o setor privado redefinido o processo educacional.

Este gerenciamento é sentido, especialmente, após os anos de 1990, com a chegada de propostas neoliberais no Brasil, as transformações políticas e econômicas atingiram as instituições públicas de ensino, colocando os professores na linha de frente das reformas neoliberais propostas pelo governo. A iniciativa privada começou a se inserir no setor público

com a proposta de aumentar a qualidade do ensino, o que afirmam Pereira e Evangelista (2019) que:

Tais ideias ganharam relevância no Governo de Collor de Mello (1990-1992), do Partido da Renovação Nacional (PRN), tendo se realizado plenamente nos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com medidas em vários âmbitos: reforma do Aparelho de Estado, reestruturação produtiva, flexibilização das leis trabalhistas, privatizações, terceirizações, ajuste fiscal, controle de gastos e investimentos públicos, parcerias público-privadas (PEREIRA;EVANGELISTA, 2019, p.66).

Essas considerações permitem evidenciar o que foi apontado por Freitas (2018), “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade. Querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, e não como gestor” (2018, p.18). O neoliberalismo concebe a escola e à docência em um livre mercado competitivo, sem direitos e a serviço de seus interesses, o que perceptível nas falas dos coordenadores ao mencionar sobre a qualidade das formações para as ETIs oferecidas pela SEED/AP,

*Sim, eles têm a formação que eles fazem, conforme a necessidade e o momento. O momento da pandemia teve algumas formações. Claro que no início ficou assim muito vago, dois mil e vinte ficou muito vago as formações da secretaria, depois em dois mil e vinte e um é que eles começaram a mostrar umas metodologias já voltada pra questão da internet, no online e eles começaram a introduzir pros coordenadores e professores, formações por grupos, conforme a área de interesse. Primeiro pra coordenação, direção e depois professores. Eles fizeram sim algumas formações, umas até muito interessantes, voltadas para o online (CA).*

*Não consegui ver até agora, pelo menos pra coordenação. Não sei se para os professores existe um, até porque a gente está retornando agora nesse ano novamente, e para mim é novo, porque eu não estava antes da pandemia. Mas até então, eu não tive formação, acho que tive uma formação, que a gente foi convidado, os professores. Então não existe um plano, pois se existisse um plano, existia um calendário, para cada um (CB)*

*No início houve vários momentos de formação no decorrer do ano letivo, porém, como já disse antes, sempre para uma pequena parte da equipe e de forma rápida, trazendo mais dúvidas do que respostas e muitos momentos tornavam-se repetitivos. As formações aconteciam por área do conhecimento, por metodologias de êxito, que são as disciplinas da parte diversificada e outras exigências que deveriam ser cumpridas como acolhimento, nivelamento. Foi dessa forma que a SEED foi formando a equipe escolar para atuar em ETI (CC).*



Os depoimentos demonstram a falta de preocupação quanto a qualidade das formações oferecidas pelo Estado através da SEED/AP para os docentes atuantes nas ETIs, tais formações foram desinteressantes, repetitivas e pouco consistentes, pouco agregaram no fazer pedagógico dos coordenadores para atuação junto aos docentes e para a organização pedagógica da escola, bem como, a escassa frequência e a ausência destas antes do início da implantação da ETI, o que ocasionou muitos desafios e desgastes para as escolas.

Tais descontentamentos, são sentidos até hoje, como relatam os coordenadores: a **CA** *“mas eu não vejo como uma coisa de qualidade, consistente, mas como uma formação mesmo e tem umas que nossos professores não ficam muito satisfeitos, pois eles querem coisas a mais”*, complementa a **CB** *“Os professores acabam ficando desestimulados, a mesma formação que tu tens no início do ano, existem professores que já fizeram a mesma formação do início do ano, o mesmo vídeo, o mesmo discurso, o mesmo slide”* e ratifica o **CC** *“Não houve, na verdade, uma formação consistente, houve momentos de formação. No início com mais frequência e depois foram diminuindo esses momentos, e muitas questões ainda são questionadas”*.

Frustrações que envolveram o processo de implantação das ETIs no estado do Amapá, e que trouxeram à tona uma importante característica dos professores, de serem pesquisadores, pois conforme o relato dos coordenadores, a coordenação e os professores, tiveram que buscar por meios próprios estudar e se apropriar do programa para que pudessem encontrar meios de colocá-lo em prática, conforme menciona a **CA** *“eles pesquisam bastante, trabalham com atividades criativas, vão à internet pesquisam ou então criam”*, o que de acordo com Freire (1996), o professor precisa ter este espírito pesquisador

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 16).

No entanto, o incentivo à pesquisa não foi dado aos coordenadores e professores das ETIs, pois o suporte que tiveram de sua mantenedora foi ínfimo para o trabalho complexo que estavam iniciando, sendo que, o GEA havia se comprometido a *“planejar e oferecer formação continuada em rede e em serviço para os gestores, professores e demais profissionais vinculados ao Programa Estadual de Educação Integral”* (AMAPÁ, 2017), o que não ocorreu

de forma qualitativa, deixando os professores alheios a muitas informações e as equipes tendo que buscar por conta própria o aprimoramento de suas ações, como afirma a **CA**,

*quanto as formações, depende do momento. Quando a gente estava na pandemia, nós mesmos fizemos formação pra gente, não esperamos da SEED/AP. Determinadas situações, quando vem as pessoas formadoras da secretaria, eles não nos dizem coisa de novidade porque nós já corremos atrás (CA).*

Mesmo diante dos desafios e dificuldades, os entrevistados trazem uma convergência importante, quanto a entender que a educação em tempo integral traz uma nova forma de olhar o estudante, como dizem,

*A escola de tempo integral, conforme a formação do ICE ela me agregou a questão humana e o profissional. Conhecimento profissional no sentido de saber orientar meu professor dentro da pedagogia, das metodologias, com formas diferenciadas de atuar do professor em salas de aula. E, também, o lado humano, ele me trouxe essa outra perspectiva, de você conhecer a pessoa, entender, não só pelo lado profissional, mas o humano, tem hora que o humano tem que prevalecer, ele me abriu esse leque, as habilidades socioemocionais, me deixou mais aberta a novos desafios, a não ficar com medo de achar que não vou dar conta (CA).*

*E quanto a questão metodológica, me ajudou bastante, até porque eu não tinha outra formação dentro da área, para mim agregou bastante, porque eu consegui trazer algumas metodologias, algumas coisas dessa formação, mesmo que virtual, para dentro do meu dia, do meu trabalho (CB).*

*Acredito, que houve um melhor acompanhamento pedagógico. Trouxe um novo olhar para o estudante, uma melhor aproximação com ele. A gente conhece mais o estudante, não apenas nas questões acadêmicas, mas também, um pouco na questão pessoal, acompanha melhor o desempenho dele, pois, por conta desse novo olhar, a gente consegue, em alguns casos, resgatar estudantes infrequentes e também de um possível abandono (CC).*

Considerando os apontamentos feitos pelos coordenadores, reconhecemos algumas categorias que se destacam, como, formação docente, visto que, o professor é agente fundamental no processo de ensinar; formação continuada para as ETIs, tendo em vista a importância, necessidade, e especialmente, a fragilidade do pouco que foi e é oferecido; plano de formação, é fundamental que o estado reveja seu planejamento de formação docente, para oferecer capacitações qualificadas, e; pessoalidade estudantil, os coordenadores apontam para uma maior aproximação com o estudante, o que consideram um fator positivo

Eles apontam também para o processo de implantação das escolas em tempo integral no estado do Amapá, de forma conturbada, a falta de um plano de formação consistente para

os coordenadores pedagógicos das escolas em tempo integral que iniciaram no Programa das Escolas do Novo Saber em 2017 no estado, a ausência do estado na qualificação docente, a presença do privado no público gerenciando o processo formativo, constatando-se, com isso, a partir das falas dos coordenadores as dificuldades e desgastes em relação a esse programa.

Desta forma, há necessidade de repensar as escolas de ensino médio em tempo integral no Amapá, no viés da ampliação dos tempos escolares, isto implica diretamente na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na organização de jornada dos professores e outros profissionais, nas condições estruturais das escolas, nos investimentos financeiros diferenciados, de modo especial, na formação dos professores, para que desta forma, seja garantida a qualidade necessária na Educação em Tempo Integral e equidade social, e não como reprodução das políticas de fortalecimento do capital.

Saviani (2000) critica esse modelo reprodutivista das classes dominantes, e redefine o papel da escola e da educação: combater a ideologia dominante rumo à transformação social,

O olhar crítico e reflexivo sobre as políticas educacionais, incluindo as de formação docente, na atual realidade é exigência numa sociedade tão desigual. Particularmente, a partir dos anos 1990, a prioridade dos governos tem sido a inserção do país no mercado globalizado, de forma que as políticas sociais vêm se mantendo atreladas ao bom desempenho da economia, cabendo à educação, de forma subordinada, o que sobra e não o que atenderia às necessidades efetivas da população. (SAVIANI, 2000)

O autor reforça que o processo de formação continuada das escolas em tempo integral no Amapá, gerenciado pelo setor privado, não foi diferente. A partir das reflexões já realizadas no decorrer desta pesquisa, dos materiais pedagógicos de formação do ICE voltados para a equipe escolar, nota-se a responsabilização da educação pelo desempenho econômico, onde se espera de toda a equipe, através das exigências da estrutura curricular das ETIs, o desenvolvimento de competências e habilidades para atender a demandas da economia. Um professor e um estudante, protagonistas, proativos e mais flexíveis para aceitar e atender as demandas do capital.

Defende-se que a formação do professor, tanto inicial quanto continuada, seja pautada na formação de capacidades do sujeito que ensina, mas não de competências, como destacados nos documentos e nos cadernos de formação do ICE, em que não se articula formação teórica sólida com as vivências nas instituições escolares de Educação Básica. O que foi bastante perceptível, nos momentos de formação para os coordenadores pedagógicos, disponibilizados pelo ICE e pela SEED/AP, segundo os entrevistados, além de serem

insuficientes para atender às várias necessidades da coordenação pedagógica, o foco destas formações é somente o jovem e seu projeto de vida, o professor é um coadjuvante, somente aguardando as orientações, o que revela a não valorização dos professores.

Desta forma, apesar da política de formação de professores ter sido bastante discutida nas últimas décadas e, especialmente, posterior a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, que menciona em seu art. 62 que elevou a formação de professores para o nível superior, estabeleceu que tal formação acontecesse em Universidades ou Institutos Superiores de Educação e trouxe consigo a busca pela valorização e profissionalização do profissional da educação, nota-se que ainda não é uma realidade.

Essa busca por melhorias no ensino, aponta para novas propostas de mudanças na formação de professores, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Como afirma Candau (1997), para exercer as funções de educadores, é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho específicos à profissão. Devido todas as mudanças educacionais ocorridas, sobretudo na década de 90, tem se dado ênfase a estudos sobre a formação continuada docente visando desenvolver as habilidades em docência e a capacidade de refletir sobre suas práticas, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógica didática, na prática escolar.

O que deve ser colocado em pauta de discussão e garantido pelo Estado do Amapá, no que diz respeito, a formação dos coordenadores pedagógicos que atuam nas ETIs, a fim de proporcionar o desenvolvimento de estratégias que possam garantir que estes atuem junto aos seus professores de forma qualitativa e em prol de uma educação que promova os direitos e a emancipação humana, da mesma forma, para os professores que atuam diretamente em sala de aula, que precisam ser ouvidos e atendidos em suas angústias e reivindicações.

### **3.3- Ouvindo os sujeitos: O que dizem os professores quanto ao processo de Formação Continuada na perspectiva da Educação em Tempo Integral.**

Gatti *et al* (2011), nos alertam que, ao considerarmos o papel do professor na promoção da qualidade da educação, precisamos considerar a sua formação inicial e continuada, planos de carreiras, condições de trabalho e a valorização profissional do mesmo. O exposto nos leva a pensar no trabalho docente como um movimento interligado, em que todas as partes são fundamentais para seu bom desempenho, aqui especialmente refletimos sobre o papel da formação continuada, como mediação para o desempenho do trabalho.

Nessa direção, cabe mencionar García (1999), que afirma que “Formação é o processo de desenvolvimento e estruturação de pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem e de experiência do sujeito”. (1999, p.19) Ele indica ainda que na formação docente pode-se identificar fases: inicial, do ingressante e; formação ao longo da carreira.

Desta forma, conforme Gatti *et all* e Garcia, há um conjunto de ações que com a formação inicial e continuada dos professores interferem para o desempenho de um bom trabalho, e que a formação ela acontece desde o início e no decorrer da carreira docente, o que fortalece nosso entendimento de que as políticas públicas educacionais precisam ser pensadas para promover a qualificação docente, e que os programas que surgem a partir destas políticas, precisam estar alinhados para proporcionar as melhores condições de trabalho para os professores, assim como, formações de qualidade que fortaleçam seus conhecimentos adquiridos.

Neste sentido, é importante ouvir os professores que atuam nas escolas de ensino médio em tempo integral no Amapá, a partir da reforma do ensino médio que instituiu a política de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral, para analisar a receptividade desta política, e, principalmente, se ela contemplou de forma qualitativa os professores, no que diz respeito a formar para o trabalho em uma escola que ofereça o ensino médio em tempo integral. Para tanto, foram ouvidos 12 professores, sendo quatro de cada escola e um de cada área do conhecimento, estes serão identificados por nomes fictícios.

**Quadro 16-** Identificação dos docentes das escolas A, B e C.

<b>Docente</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Tempo de Serviço público na SEED</b>	<b>Tempo de Docência em ETI</b>	<b>Participação na implantação da ETI</b>	<b>Já teve outras experiências em ETI</b>
<b>Prof.<sup>a</sup> Alice</b>	43	Licenciatura plena em pedagogia-pós-graduação em sociologia e filosofia	14 anos	05 anos	Sim, desde o início.	Primeira experiência
<b>Prof.<sup>a</sup> Amanda</b>	47	Licenciatura plena em Letras, pós graduação em metodologia da L.Portuguesa e Literatura	16 anos	03 anos	Não	Primeira experiência
<b>Prof. Antônio</b>	36	Licenciatura plena em Física	10 anos	01 ano e 05 meses	Não.	Primeira experiência
<b>Prof. André</b>	45	Licenciatura plena em Matemática, pós graduação (especialização e mestrado) em educação	17 anos	04 anos	Não	Primeira experiência

		matemática				
<b>Prof. Bruno</b>	42	Licenciatura plena em Matemática, pós-graduação em ensino da matemática e física.	16 anos	04 anos	Não	Primeira experiência
<b>Prof. Beto</b>	33	Licenciatura plena em educação física, pós-graduação em educação inclusiva	07 anos	03 anos	Não	Primeira experiência
<b>Prof.<sup>a</sup> Beatriz</b>	33	Licenciatura plena em química	09 anos	05 anos	Sim, desde o início	Primeira experiência
<b>Prof. Bernardo</b>	50	Licenciatura plena em geografia e pedagogia, pós-graduação em metodologia do ensino de geografia	17 anos	04 anos	Não	Primeira experiência
<b>Prof.<sup>a</sup> Camila</b>	50	Licenciatura plena em geografia	22 anos	05 anos	Sim, desde o início.	Primeira experiência
<b>Prof.<sup>a</sup> Carla</b>	47	Licenciatura plena em biologia, pós-graduação em educação ambiental e sustentabilidade	16 anos	05 anos	Sim, desde o início.	Primeira experiência
<b>Prof.<sup>a</sup> Cláudia</b>	47	Licenciatura plena em Matemática.	16 anos	05 anos	Sim, desde o início.	Primeira experiência
<b>Prof.<sup>a</sup> Carol</b>	49	Licenciatura plena em Letras, com habilitação em inglês e português, pós-graduada em ensino médio integrado ao ensino profissionalizante	16 anos	03 anos	Sim, desde o início.	Primeira experiência

**Fonte:** Elaboração própria, a partir de dados das entrevistas.

Partido desta apresentação, todos os professores são do quadro efetivo do estado do Amapá, lotados na SEED, sendo que cinquenta por cento (50%) dos entrevistados estavam no início do processo de implantação das escolas em tempo integral no estado, no entanto, para todos, as escolas que hoje atuam são as suas primeiras experiências no ensino médio em tempo integral. Vale destacar que a grande maioria dos entrevistados possuem mais de dez anos de experiência na docência, apenas dois possuem sete e nove anos, porém, já possuem um acumulado de experiências a serem socializadas.

Iniciamos a análise, buscando identificar as motivações dos professores em estarem em uma escola em tempo integral, nota-se que somente um professor fez de fato a escolha espontânea de adentrar no Programa das Escolas do Novo Saber do estado do Amapá, através da realização do processo seletivo, como diz o **Prof. Bruno** “na verdade, eu vim para a escola integral a pedido de alguns colegas, eu me inscrevi no processo seletivo e me chamaram aqui pra escola Tiradentes”.

Para quatro professores, estes apresentaram motivações bem particulares como a proximidade da escola de sua residência ou a afinidade com a escola, ou colegas, como relatam a **Prof.<sup>a</sup> Alice** “a minha motivação inicial de permanecer na escola depois que ela foi colocada como escola de ensino integral foi a princípio pelo fato de eu morar aqui no bairro e ser mais cômodo pra mim”, a **Prof. Beto** “eu já me identifico bastante com o Tiradentes desde 2015, eu nunca tinha planejado sair daqui justamente por conhecer os professores, conhecer todos os funcionários”, o **Prof.<sup>a</sup> Carol** “o principal motivo foi permanecer na escola que eu já estava, devido já trabalhar um bom tempo na escola que estou atualmente e para não sair eu assumi as turmas do tempo integral”, assim como, o **Prof.<sup>a</sup> Camila**.

*Na verdade, a ficar na escola foi, na verdade mais questão pessoal, a escola é próxima da minha casa, cinco minutos eu estou aqui. Eu sempre falei que pra me jogar no vento e não saber pra onde eu ia, era melhor ficar. E aí eu resolvi abraçar essa ideia. Porque na formação, foi um negócio assim encantador (**Prof.<sup>a</sup> Camila**).*

O grupo de cinco professores relatam que se sentiram motivados pela proposta da educação integral, algumas mudanças estruturais que ela pudesse trazer para as escolas, buscavam uma mudança na educação e em si mesmo, em suas formas de educar, relatam os professores, **Prof.<sup>a</sup> Amanda** “acho que foi porque a escola se transformou e aí eu como, sou do quadro, me adequei à nova realidade”, já o **Prof. André** “foi a estrutura. Antes, quando estava na escola de tempo parcial, era uma escola que não tinha nem ao menos a climatização”

*A princípio, quando iniciei eram os sonhos da juventude, que até então éramos muitos jovens e atuantes no meio da juventude. Então quando a escola de tempo integral surgiu ela veio com esse novo olhar, do projeto de vida, do protagonismo juvenil, então a gente tinha enquanto professor esse sonho de perceber no jovem esse olhar pra essa vivência mais pessoal (**Prof.<sup>a</sup> Beatriz**).*

*Eu acredito que essa ideia do ensino integral é muito importante para qualquer país, principalmente para um país em desenvolvimento como o Brasil. Não tem como não olhar para fora, para as experiências que existem em outros países, que nós chamamos de países desenvolvidos (**Prof. Bernardo**).*

*Foi a necessidade de mudanças em mim, as minhas aulas. Eu sentia que as minhas aulas, estavam muito no automático. Eu estava muito engessada. Todo tempo a mesma coisa. Anos após anos eu precisava, digamos assim, daquela sacudida (**Prof.<sup>a</sup> Cláudia**).*

E dois professores informaram que não tiveram motivação aparente, por não ter opção, tiveram que se adaptar, como relata o **Prof. Antônio** “na verdade, eu fui mandado para cá, fui convocado, tinha carência na escola, a gente teve que vim atuar”, aponta também, o **Prof.ª Carla** “na verdade, não houve motivação. Eu simplesmente já trabalhava numa escola em que foi feita a implantação sem que ninguém me motivasse, eu mesma tive essa motivação e acabei ficando por lá porque a implantação se deu nessa escola”.

Tais posicionamentos causou preocupação, tendo em vista, que a grande maioria dos professores participantes, não escolheram estar em uma ETI e mais adiante observamos alguns apontamentos para a não escolha em trabalhar em uma ETI, o principal, foi o processo de implantação, que de forma unânime os professores relataram que foi feito de maneira aligeirada, impositiva, muitas informações, poucas formações no modelo pedagógico, muitas discussões e dúvidas, como citam os professores,

*Houve assim reuniões falando do novo modelo que estava pra chegar aqui na escola, alguns professores foram contra. Eu fui uma das professoras que não entendendo do modelo, eu fui contra, porque como vai ser em tempo integral se mal a escola está estruturada pra um turno (Prof.ª Amanda).*

*Participei logo no início de alguma formação, uma participação numa palestra sobre o tempo integral que tinha que ser implantado até 2022 que aconteceu no CEPA. Que, na verdade, era sobre a BNCC e aí já colocaram um pouquinho do integral, como seria (Prof. Antônio).*

*São dois pontos de vista que observei, um que já é anterior, que é complicado você colocar qualquer coisa na educação, quando é o estado, o governo em si, porque os professores são muito críticos, eles debatem tudo. E às vezes a motivação do debate do professor, foge do que está sendo colocado. E, outro ponto, é que quando ele foi colocado, estava muito obscuro, ninguém sabia o que ia ser, os custos. Quanto o professor teria que trabalhar a mais, quanto ele receberia a mais por esse trabalho (Prof. André)*

*Foi uma discussão bem calorosa. Eles apresentaram no segundo semestre de 2016 para começar no início do ano. Então a escola não tinha estrutura para receber, agora ela tem toda uma estrutura (Prof. Beto)*

*Em 2016 já se sabia que teria a implantação e era sempre aquela pergunta, quem quer ficar e quem vai ficar. Na escola que eu trabalhava, logo que iniciou nós tínhamos um quadro de professores estabilizados há muito tempo na escola, e a partir do momento da implantação na escola, teve um desinteresse muito grande por parte deste público e fora a limitação de turmas, foram muito reduzidas, então o quadro de funcionários também reduziu muito (Prof.ª Beatriz).*

*Na implantação em si não houve discussão se ia implantar ou não. Porque isso já estava definido no Plano Estadual da Educação no estado do Amapá. Então não teve discussão. O que teve foi informação. Nós participamos de*



*um curso na escola do Matapi, escola de pesca, foi de uma semana, o dia todo e foi lá que foi apresentado o modelo, como seria, como iria funcionar. Um dos palestrantes lá colocou que a escola de tempo integral deveria se instalar a luz do projeto de vida. Tudo gira em torno do projeto de vida do estudante. Na verdade, foi só informação (Prof.<sup>a</sup> Camila).*

*A princípio não houve nenhuma conversação, nenhum diálogo entre os professores ou com a comunidade em geral, sobre a implantação da ETI. Simplesmente uma equipe apareceu na escola e disse que a modalidade da escola seria de tempo integral. Não participamos de nenhuma discussão das concepções, dos objetivos do programa (Prof.<sup>a</sup> Carla)*

*Ela aconteceu de forma rápida. Em dois mil e dezesseis a gente só escutava comentários de que seria implantado, que teríamos escola de tempo integral. Só que a gente só escutava conversas, eu pelo menos não levava muito a sério, achava que não iria acontecer a escola de tempo integral. Não houve essa conversa ou discussão, da escola aceitar ou não o tempo integral (Prof.<sup>a</sup> Cláudia).*

Ao analisarmos os discursos dos professores e a forma como a política de fomento das escolas em tempo integral se fez presente no estado do Amapá, tendo em vista que, no Brasil, a educação é um direito universal, fazem-se necessárias reflexões a respeito de “educar em todos os cantos” do país (PADILHA, 2007), de modo a envolver os diferentes atores que compõem a comunidade escolar, e quando se ouve que não houve a escuta qualitativa dos principais envolvidos, entende-se que o modelo foi imposto, apenas para ser executado, como disse **Prof.<sup>a</sup> Alice**,

*Chegou um dia a gente iniciou o ano letivo, dois mil e dezessete, convocados pra reunião pedagógica, que é anual como sempre, **dormimos com a escola de tempo parcial e acordamos com a escola de tempo integral, sem nenhuma informação precisa. Foi uma dificuldade tanto para os professores quanto para os estudantes. O programa veio e a estrutura veio depois**, o programa ele chegou dentro em uma escola que tinha sido planejada, arquitetada para a realidade do regular (Prof.<sup>a</sup> Alice, grifo nosso).*

Desta forma, a ideia de que é importante ouvir os professores, pois são eles que estão no chão da escola e que conhecem a realidade em que estão inseridos, foi desmerecida, e iniciou-se em 2017 um novo modelo pedagógico à revelia daqueles que de fato iriam colocar em prática o programa, o que vai, contraditoriamente, ao que é a essência da Educação Integral - a formação integral do homem – e acaba sendo relegada ao segundo plano, uma vez que, no bojo das políticas, dos programas e das práticas essa concepção educacional não considerar as experiências daqueles que vivenciam a realidade escolar, a transforma substancialmente em um modelo educacional assistencialista (MOLL, 2012).

Moll (2012) destaca ainda que o pensamento baseado na educação democrática pautada em uma concepção libertadora, de sonhos possíveis, de possibilidades e de esperança, o que ressaltamos que é a concepção norteadora de uma educação transformadora e humanizadora expressa em si, cujas características estão vinculadas à Educação Integral, na sua essência, e precisa estar pautada nos sonhos de seus idealizadores, citados pela autora, assim também, daqueles que no contexto escolar fazem a diferença na vida dos estudantes, aspectos fundamentais que contradizem a lógica da imposição com que se estabeleceu a política de EMTI no Amapá.

Somado a isso, cabe refletirmos sobre as atribuições docentes, entendidas aqui como processos históricos, cujas construções são atropeladas quando emergem imposições, como retratou Arroyo (1999)

Não é ingênuo pensar que as atribuições listadas em cada nova lei, nova política, novo parecer, possam, por um passe de mágica, alterar o histórico ofício de mestre que os professores repetem? **É curioso com que facilidade cada lei ou parecer lista novas atribuições com a pretensão de formar um novo perfil, mais moderno e atualizado de educador.** O grave não é, apenas essa ingênua pretensão. O grave é confundir a função histórica de educador com detalhes, com capacidades de elaborar o projeto da escola, por exemplo, ou com aprender as técnicas de condução de uma reunião com as famílias, ou aprender novos critérios de enturmação, de avaliação, de aceleração. É grave porque distraídas as leis e os pareceres com detalhes, **os currículos, as pesquisas e as políticas de formação não chegam no cerne do ofício de mestres do papel social do educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos.** É isso que deve ser formado e qualificado. Outra concepção e outra prática de formação (ARROYO, 1999, p. 151-152, grifo nosso).

Por isso, a importância de munir/empoderar os professores de clarezas quanto suas atribuições e identidade, assim como de aporte teórico-metodológico, devido os mesmos considerarem de extrema importância a formação continuada no desenvolvimento do seu trabalho, e de modo especial neste estudo, para a execução do modelo pedagógico de uma escola em tempo integral.

Conforme os apontamentos de 06(seis) professores, não se deu de forma satisfatória, e dentre os muitos desafios e dificuldades, a ausência de formação continuada, está entre os maiores: **Prof.<sup>a</sup> Alice** “A dificuldade ainda continua sendo pela questão de formação mesmo”, aspecto reiterado pelo **Prof. Bruno** “a primeira situação que passei foi aquele suporte, eu acho que quando o professor entrasse numa escola de ensino integral, ele deveria saber como é o ensino integral, como funciona”, pelo **Prof. Bernardo** “o professor acaba

*ficando com várias modalidades, na outra escola eu era professor da EJA e do integral, era uma dificuldade, porque tinha diferentes planejamentos” e pela **Prof.ª Amanda** “foi adaptar a minha nova forma de trabalhar com uma metodologia que era bem inovadora pra minha formação e reforçado pelos professores,*

*em 2017 foi muito difícil, muitos desafios, muitas dificuldades, muitas dúvidas. Primeiramente em relação à formação. As escolas da primeira portaria a gente teve apenas uma semana de formação. **A gente foi aprender mesmo, na prática, a partir do momento que começamos a atuar na escola (Prof.ª Cláudia, grifo nosso).***

*(...) a formação ela é muito importante. Então ela nos deu base pra gente entender melhor como funciona o programa, **mas os professores precisaram buscar por conta própria novas estratégias, buscar exemplos fora dessas formações pra poder ter o entendimento.** Eu considero importante que o professor tenha formação específica voltada pra preparação, pra que ele possa atuar no ensino de escola de tempo integral (**Prof.ª Carla, grifo nosso).***

Os professores apontaram outros desafios, como a falta de infraestrutura adequada para atender os estudantes, para que estes tivessem um tempo qualificado, já que tinham que ficar por muitas horas na escola, como apontam **Prof.ª Beatriz** “*a princípio as dificuldades elas foram estruturais. Hoje na escola Tiradentes, por exemplo, a gente tem laboratórios, temos espaço físico, materiais de vidraria, reagente, mas foram materiais que ficaram das formações. No início do ETI esse material não existia”;* o **Prof.ª Carla** destacou que “*as dificuldades, foram várias. Primeiro, dificuldades estruturais da própria escola, dificuldades em relação a recursos, ratificada pelos professores,*

*Primeiramente a infraestrutura, não houve uma adaptação da escola para receber este sistema de ensino, então deixou muito a desejar, outra foram as formações, pois apesar de terem acontecido não contemplaram tudo que precisávamos saber pra ensinar na ETI, a gente tem que ter domínio não apenas da nossa disciplina, mas abordar vários outros conteúdos, elaborar projetos, outras disciplinas. (**Prof.ª Carol).***

*A estrutura foi um pouco melhor, havia um material a mais para se trabalhar. Havia mais recursos. Agora, não, parece que diminuiu de novo, ele sumiu e então a gente voltou praticamente a trabalhar só com pincel e quadro. Então complicou um pouco mais e a gente ver também outra dificuldade é o tempo que o estudante, ele passa na escola (Prof. André)*

Outros desafios, apontados pela **Prof.ª Camila**, é em relação ao tempo de permanência na escola, o que não é fácil para os professores, que precisam ser criativo o tempo todo, e,

também, para os estudantes é complicado, pois eles ficam cansados e desgastados, e **Pelo Prof. Beto, que aponta** que os estudantes estão vindo do ensino fundamental e fica difícil acostumar com o ritmo das metodologias e carga horária do ensino médio em tempo integral, segundo eles,

*Os desafios são muitos. Porque a dedicação tem que ser bem maior, o horário é complicado, a gente ficar na escola o dia todo não é fácil. Já fiquei poucas vezes e foi bem complicado. Mas, o que é complicado também é pro estudante, porque o estudante ele fica exausto, ele não tem rendimento, principalmente depois do almoço, que ele quer dormir. (Prof.<sup>a</sup> Camila).*

*Acho que a maior dificuldade talvez seja a relação com o aluno, porque o aluno vem do ensino fundamental que é bem diferente, e o integral, tem um choque bastante grande na vida deles. No início do ano há muita evasão de alunos porque eles não conseguem conciliar manhã e tarde (Prof. Beto).*

Em meio a muitos desafios apontados pelos professores, eles destacam a necessidade e importância de investir em formação continuada para todos os professores, de todos os segmentos, incluindo a ETI,

*Eu acho que o professor em geral tem que ter formação específica. No meu ponto de vista, sobre educação em geral, esse tipo de licenciatura ele já deveria ter acabado. O governo tem que rever isso, a formação de professor eu creio que teria que ser assim, eu sou professor de tal área, aí teria que ter uma formação dentro daquela área do conhecimento. Aí eu tenho que ter um curso de formação de professor (Prof. André).*

*Sim, com certeza. Eu participei recentemente de uma formação que falava dos conteúdos da educação em tempo integral. Acho que foi uns quatro cursos para o professor de ensino médio integral e deu pra perceber que alguns desses cursos, nem os próprios professores que estavam dando o curso, sabiam o que estavam falando (Prof. Bruno).*

*A formação ela é muito importante. Então ela nos deu base pra gente entender melhor como funciona o programa, mas os professores precisaram buscar por conta própria novas estratégias, buscar exemplos fora dessas formações pra poder ter o entendimento. Eu considero importante que o professor tenha formação específica voltada pra preparação, pra que ele possa atuar no ensino de escola de tempo integral (Prof.<sup>a</sup> Carla).*

Para tanto, ao considerarem a formação continuada imprescindível, é importante destacar suas percepções diante da formação continuada que receberam para atuarem em escolas em tempo integral, partindo da ampliação do tempo escolar e da responsabilidade de educar para a integralidade do estudante, e de que forma o Estado se responsabilizou.

As percepções dos professores destacaram que, além das formações, terem sido escassas, as que aconteceram não contemplaram a carência de orientações para que estes pudessem desenvolver o seu trabalho de forma minimamente satisfatória, como relata o **Prof. Bernardo** “*Esse é o lado negativo que deixa a desejar, você não enxerga isso. Essa formação continuada que deveria existir é uma promessa lá no início. Nós não conseguimos vivenciar isso, não há uma formação assim continuada*”. Além disso:

*(...) pra ser bem sincera a avaliação é péssima. Por que, **quando há essas formações, elas não são de forma periódica, elas são de formas pontuais e geralmente elas acontecem quando surge uma situação que você já está trabalhando há muito tempo** (Prof.<sup>a</sup> Alice, grifo nosso).*

*(...) agradeceria muito se tivesse. Hoje nós temos a eletiva, e, na verdade, a gente teve que aprender na prática o que fazer. Então, **é muito importante essa questão pedagógica, porque a gente às vezes fica perdido sem saber o que vai fazer... Ficamos desesperados porque não tem a formação, é só chegar e dizer faz**, parece assim que nós somos um tipo de enciclopédia ambulante, que vai apertar o botãozinho e fica tudo pronto (Prof.<sup>a</sup> Camila, grifo nosso).*

*Essas formações em dois mil e dezessete pra cá foi da Secretaria de Educação juntamente com ICE responsável pela implantação. E de lá pra cá na escola a gente sempre teve as nossas reuniões de planejamento, reuniões pedagógicas, e acabamos aprendendo muito mais e tirando dúvidas do que nos cursos da SEED (Prof.<sup>a</sup> Alice).*

*raras, escassas e nem sempre adequadas, porque eu acredito que pra uma rede é difícil dar conta da formação continuada. Talvez se a própria rede compartilhasse essa ideia com a universidade, por exemplo, com a UNIFAP, a UNIFAP tem cursos maravilhosos (Prof.<sup>a</sup> Amanda).*

*A SEED ela fez menos de 1% do que deveria fazer. A verdade é que o setor educacional no Brasil ele foi abandonado na pandemia, seja o governo federal, governo estadual, governos municipais, não fizeram nada, deixaram para os professores, as escolas se virarem (Prof. André).*

*É sempre a SEED, ela sempre está disponibilizando esses cursos, mas na primeira que fui veio um pessoal de fora. Dava pra perceber que eles entendiam mais do ensino em tempo integral, do que aqueles que estavam responsáveis aqui no estado do Amapá, eu aprendi muito nesses cursos que eles vieram aplicar, inclusive era sobre Nivelamento, porém, outros cursos, que a gente vai com a intenção de aprender mais, finda somente em discussão de professores, e ficamos sem saber mais de nada (Prof. Bruno).*

*Ela é importante, mas eu achei que ela foi feita de forma muito rasa, muito rasa mesmo. A formação ela é importante, porém acredito que ela poderia ser um pouco mais aprofundada. Foi feito tudo muito rápido de forma rasa. (Prof.<sup>a</sup> Carla).*

*Se fosse para dar um conceito eu diria que está de ruim a regular as formações continuadas oferecidas, pois quase não tem para os professores e quando tem não contempla todos os professores, tem que mandar uma amostra de professores para fazer a formação, e quando a gente participa, a gente vê a necessidade de fazer o professor conhecer como funciona o tempo integral, pois tem professores que ainda estão “voando” sobre a ETI. (Prof.<sup>a</sup> Carol).*

No que tange as avaliações dos professores quanto a formação continuada que receberam a partir do início da implantação das escolas em tempo integral no Amapá, nota-se muita insatisfação, por considerarem superficiais e insuficientes, porém, quando questionados sobre a formação continuada antes da implantação, a insatisfação é mais latente ainda, como mencionam os docentes, **Prof. Antônio** “não, como eu havia falado, em 2017 creio que a gente participou de uma formação lá no CEPAJOB<sup>5</sup>, salvo engano em 2018, mas sobre a BNCC, não foi específico para tempo integral, e,

*Eu fiquei com as turmas de projeto de vida e logo no início nós tivemos problemas pra entender direito o que era o projeto de vida, que até então não se sabia do que se tratava, se era uma disciplina, que conteúdo ia ensinar. Aí depois de um tempo que chega o material pra você vai fazer leituras e tudo mais (Prof.<sup>a</sup> Alice).*

*Antes de trabalhar com a ETI não. Recebi informação já no decorrer do desenvolvimento do trabalho já na docência com os alunos em escolas de tempo integral. Depois de quase um ano atuando é que fui receber a formação, mas eu já havia buscado informações, já havia lido todos os cadernos que orientavam como desenvolver a metodologia (Prof.<sup>a</sup> Carla).*

Nota-se, portanto, que é unânime entre os professores a importância e necessidade da formação continuada para aqueles que trabalham nas escolas em tempo integral do Amapá, da mesma forma que expressam sob a qualidade destas formações, por meio dos momentos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação (SEED), as respostas convergem com os apontamentos acima citados, pois, dos 12 (doze) professores entrevistados, 09 (nove) relataram que as formações foram insuficientes e que não contemplaram os esclarecimentos das dúvidas sobre o trabalho que deveriam desenvolver mediante as diretrizes da ETI.

Somente 03 (três) professores não receberam formação inicial no modelo, e sim no decorrer do ano letivo, porém reiteram o que foi colocado pelos demais professores, que as formações foram raras. Dos 09 (nove) professores que fizeram as formações desde o início enfatizam que em 2017 e 2018 houve algumas formações e que nos anos seguintes foram diminuindo, conforme exposto, pelo **Prof. Antônio** “(...)por parte da Secretaria não tanto,

---

<sup>5</sup> Centro de Ensino Profissionalizante do Amapá Professora Josinete Oliveira Barroso.

*mas sim da escola, tanto por parte da coordenação quanto dos professores, juntos vamos ganhando experiência”, assim como,*

*No caso dos cursos oferecidos pela secretaria, em questão de qualidade a minha avaliação é péssima. Porque nunca é num tempo estipulado, eu tenho um grupo de professores que estão ministrando projeto de vida, e geralmente se tira um pra fazer a formação e às vezes a formação é planejada por uma semana e por eventuais coisas que acontecem acaba reduzindo (**Prof.<sup>a</sup> Alice**).*

*Não foram suficientes, quando eu vi que foi o instituto ICE, eles tinham material muito bom, material de ponta, quanto a pessoa que estava ministrando muito ciente do que estava falando, não que a SEED não tenha, mas acho que lá já vem uma coisa meio que generalizada e aí tem hora que não casa muito com a nossa realidade imediata (**Prof.<sup>a</sup> Amanda**).*

*Eles foram insuficientes, mas a gente percebe que o culpado foi a falta de governo, o governador, a Secretaria de Educação que não se empenhou, não alocou recursos, porque tem que ter um curso bem melhor, tem que contratar outros profissionais para fazer intercâmbio (**Prof. André**).*

*Para mim, não foi suficiente. Acho que é necessário muito mais. O professor que chega na escola, infelizmente, sem nenhuma base, e aí fica difícil, recai para os professores antigos e os coordenadores de área explicarem tudo para o professor, que era pra ter um grupo pra isso (**Prof. Bruno**).*

*Então hoje não existe mais nenhuma formação, nenhuma organização pra isso. Então a gente está trabalhando com o que existiu no passado. Isso pra quem já vem e continua atuando, mas a gente tem pessoas novatas, dentro da escola, elas já têm um pouco mais de dificuldade (**Prof.<sup>a</sup> Beatriz**).*

*Se eu fosse dar uma nota de 1 a 10, eu daria uma nota 5, porque as formações que tive a oportunidade de participar, o tempo de duração era curto, eu achava pouco tempo (**Prof. Bernardo**).*

*Olha, eu até vejo que determinados palestrantes têm até uma linguagem bem acessível, outros não. Eles têm uma linguagem que a gente não consegue ligar, a linguagem com a prática. Quando a gente vem pra prática é diferente (**Prof.<sup>a</sup> Camila**).*

*Bom a minha avaliação, para mim é triste, não é uma avaliação positiva. Até mesmo porque as únicas formações que tivemos em dois mil e dezessete, dois mil e dezoito e dois mil e dezenove quem ministrou, foi o ICE, o IQE e o STEM Brasil. Em termos de SEED a partir disso não. Eu, particularmente, não tive outra formação. Não tive essa formação pra quem é da ETI a nível de SEED. O que tivemos foram essas que já falei, nesses três anos, dois mil e vinte, dois mil e vinte e um, dois mil e vinte e dois, não tive formação, ofertado pela SEED (**Prof.<sup>a</sup> Carla**).*

As falas, acima, reforçam que a promoção das formações ocorreu por meio das parcerias entre SEED e ICE, como já mencionamos anteriormente, mesmo com a atuação de

agentes privados, os esforços formativos não foram suficientes, tal fato é agravado quando identificamos que as formações não contemplavam todos os professores, mas atendiam parte do quadro, ou seja, havia rotatividade de professores sendo formados, conforme relatos anteriores. Observa-se que na percepção dos professores entrevistados há insuficiência e descontinuidade tanto na oferta de cursos de formação, quanto no alcance e atendimento de todos os professores envolvidos com o EMTI.

Quando indagamos sobre a metodologia das formações, para entendermos se tem ajudado na compreensão e desenvolvimento do modelo, o panorama dos relatos demonstrou que: para 06 (cinco) disseram que sim, porém com muitas ressalvas, sendo somente as primeiras formações, pois nas outras relataram que se tornaram repetitivas, sem novas informações, preferencialmente, experiências práticas, não contemplavam a equipe na totalidade, sempre um pequeno grupo de professores e raras, e muitas dúvidas; conforme o **Prof. André** destacou: *“no início é um pouquinho. Como eu falei, havia mais uma estrutura no início do curso, havia um pouco mais de recursos, então dava para se fazer algo mais”, e*

*Foi nos primeiros cursos de formação que trouxeram algumas coisas. Só que eu não fiz muitos, acho que fiz uns quatro. Tem alguns cursos de formação que estão bem didáticos, porém, outros se perdem nos conceitos, em vez de explicarem alguma coisa, eles querem saber da realidade, mas, na verdade o que o professor quer é entender o que é isso (**Prof. Bruno**).*

*Com certeza, a princípio sim. A gente está caminhando há cinco anos. Foi muito importante, como era um modelo novo, bem diferente do que a gente estava acostumado a atuar, foi e é muito importante, a gente sente necessidade dessas formações, por conta das dúvidas de aplicar aquilo que o modelo traz. Eu sinto muito essa falta de continuidade, porque acaba que a gente precisa fazer isso nos nossos estudos de área (**Prof.ª Beatriz**).*

*Dentro dessas formações o que ficou muito claro foi a questão do projeto de vida do estudante, que nós não deveremos impor pra eles. Qual deve ser o direcionamento deles, acolher o que eles trazem, o que eles têm, se eles querem ingressar na universidade, vamos ajudá-los; se eles querem montar uma batedeira de açaí, vamos ajudá-lo a ser um empresário. Então nós devemos acolher o projeto de vida que eles trazem. E as formações não foram suficientes, por exemplo, o estudo orientado a gente teve a formação lá no início. Ao longo desse processo muita coisa mudou (**Prof.ª Camila**).*

*Ajudou, sim, porém não foi muito aprofundado. Poderia ter sido mais aprofundado. Porque, na verdade, a metodologia utilizada na formação ela acabou sendo muito repetitiva. Não, são suficientes, como eu já disse, elas são superficiais, mas elas ajudam, não vou dizer que elas não ajudam, elas ajudam, sim, mas não são suficientes. O professor ele tem que buscar (**Prof.ª Carla**).*



Na concepção de 02 (dois) professores disseram que a melhor parte destes momentos de formação foram a troca de experiências com os demais colegas, onde puderam conversar além de suas angústias, sobre estratégias de como gerenciar as demandas do programa, o que segundo eles obtiveram maior aprendizado do que propriamente o curso,

*Nesses cursos a parte de questão de metodologias, de interação, por exemplo, com os outros colegas das outras escolas, acaba sendo muito mais rico, essa troca de experiência de metodologia entre os professores do que propriamente o curso (Prof.<sup>a</sup> Alice).*

*Desta formação que participei eu gostei da metodologia, foi boa, a gente dialogou, a gente falou sobre nossas angústias, falamos do trabalho que estamos desenvolvendo nas escolas, e eu gostei também de terem colocado juntos professores do tempo integral e professores que não são do tempo integral, a gente pode conversar melhor sobre as aflições, as angústias e as metodologias que tem dado certo em cada escola (Prof.<sup>a</sup> Carol).*

Para outros 03 (três) professores as formações trouxeram embasamento teórico metodológicos para melhor entenderem a dinâmica de uma ETI, considerando suas exigências, diz **Prof.<sup>a</sup> Amanda** “com toda certeza, porque eu amo isso aí. Se eu tivesse mais tempo estaria fazendo mais, até porque eu faço. Eu faço por minha conta, on-line em plataformas, porque é importante”, e

*Principalmente na área de educação física, a gente era muito voltado para a área tecnicista, só da prática esportiva. Eu sempre gostei de trabalhar a teoria e quando teve o curso de formação eu fiquei meio assustado. Porque eu achava que eu ia voltar só para a prática e eu não gosto só de prática, tanto é que eu divido com os alunos uma semana de aula e a outra a prática. Aí quando veio o integral que vim ver que eu tinha mais liberdade para trabalhar minhas aulas teóricas com assuntos diferentes (Prof. Beto).*

*Sim, tem sim. As coisas, elas andam rápidas, aqui convivem os dois modelos. É uma escola de tempo integral, mas também aderiu, ao novo ensino médio. Na escola de tempo integral existe uma importância que se dá ao chamado protagonismo que deve ser vivenciado pelo aluno, é o aluno protagonista. É o aluno tendo uma capacidade cada vez maior, de pensar, de fazer, um fazer consciente (Prof. Bernardo).*

*Sim, eu vou falar da disciplina matemática, me abriu um leque de possibilidades de como eu deveria trabalhar em sala de aula, mudou muito a minha forma de ministrar minhas aulas, principalmente, a formação do Instituto da Qualidade do Ensino, o IQE, que trabalha a questão do nivelamento, mudou muito a minha prática, como eu deveria desenvolver o meu trabalho em sala de aula. Eu saí daquela acomodação. Em termos de SEED não participei de nenhuma formação. As únicas formações que tive pra atuar na ETI foram as do ICE, do IQ e dos STEM Brasil (Prof.<sup>a</sup> Cláudia).*

No entanto, o **Prof. Antônio** foi enfático em dizer que a formação que recebeu não agregou em seu fazer pedagógico, devido à falta de aprofundamento das orientações/informações repassadas para atuar em uma ETI,

*Eu acho que foi muito superficial, é uma das minhas críticas dessa formação. Não tem aquele aprofundamento, aquelas sugestões, orientações de como vai ser cada disciplina., cada matéria em si, não tem aquele aprofundamento, foi muito superficial (Prof. Antônio).*

Porém, nem tudo são críticas negativas, quando solicitados para fazerem uma comparação com o modelo anterior e o ETI, os professores pontuaram em sua maioria (nove) que apesar dos desafios houve mudanças na forma de ensinar e de se relacionar com o estudante, como relatam os professores, **Prof. Antônio** “*acho a interdisciplinaridade que ela é o carro chefe, por exemplo, eletivas. Tudo tem que pesquisar em outras áreas, buscar outros conhecimentos para poder agregar aos estudantes,* e o **Prof.ª Beatriz** “*principalmente o relacionamento com os estudantes. Eu acredito que a escola de tempo integral o principal diferencial é como tu olha o teu aluno. Porque o teu aluno, ele é o centro, é o centro do processo*”, e também,

*Apesar das dificuldades e de todas essas situações, esses pontos negativos, eu particularmente me apaixonei por essa modalidade, justamente por essa oportunidade que a gente tem, é um leque de oportunidade. Hoje eu me sinto muito mais motivada, desafiada, estimulada. Não pela nossa mantenedora, mas pelos nossos estudantes (Prof.ª Alice).*

*de positivo, muito conhecimento, eu não teria em outro modelo o aprendizado que eu tenho em uma escola de tempo integral* Negativo eu tive que tirar a licença esse ano estava muito exausta, muito cansada. Mas também é um somatório, foi a primeira vez que tirei a licença (Prof.ª Amanda).

*tive que virar um pesquisador pra aplicar aquele conteúdo que eu não sabia que era o ensino integral. A gente teve que mudar o nosso jeito de ensinar a matemática. Novas formas de ensinar, hoje, se você for ensinar algum conteúdo matemático, deve de alguma forma estar alinhado aos conteúdos de biologia, química, história e Geografia (Prof. Bruno).*

*Se eu fosse mudar de escola para uma escola normal, eu ia apanhar mais lá do que aqui. Uma coisa que eu gosto bastante é a reunião de área, a gente pode discutir algumas coisas, como a situação do aluno, o que está acontecendo, então isso agrega bastante (Prof. Beto).*

Os apontamentos acima indicam que se faz importante atentar para a formação integral dos estudantes que a educação integral em tempo integral pode render bons frutos, porém,

precisa estar em consonância com seu real sentido, como defende Moll (2012) uma Educação Integral em Tempo Integral (EITI) que dê conta de atender a outros espaços estratégicos que possam vislumbrar a aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adolescentes. Para a autora, ampliar o tempo não implica apenas aspectos quantitativos, mas a ideia de desenvolvimento integral, em todas suas esferas, cognitivas, econômicas, emocionais, sociais e espirituais.

Antunes e Padilha (2010) contribuem ao destacarem que é preciso buscar condições de articular as relações de aprendizagem uns com os outros, para negar “[...] práticas educativas verticalizadas e centralizadas que silenciam o(a) educando(a) na relação com a construção do conhecimento”, o que reforça a concepção de que a educação integral no que tange a ampliação do tempo na escola precisa ir além da problematização do horário expandido, mas na transformação da qualidade deste tempo e dos espaços de aprendizagem, e também na criação de condições para que essa concepção de educação se configure na prática da diversidade e da riqueza de vivências.

Desta forma, refletir a respeito da concepção de educação integral, a partir do modelo das escolas em tempo integral e a formação dos professores, é analisar e compreender como ela se configura no contexto da prática cotidiana no ambiente escolar, para, assim, aperfeiçoar a concepção de ensino vinculada a essa concepção de educação e que Antunes e Padilha (2010) defendem “Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica”, o que de alguma forma foi sentida por alguns professores investigados, como relata a **Prof.<sup>a</sup> Beatriz** “*eu acredito que a escola de tempo integral o principal diferencial é como tu olha o teu aluno*”, isto é, começou a ver o estudante com outros olhares, em outros aspectos de sua formação, porém o professor que atende este estudante, também precisa ser olhado de forma diferenciada, ele precisa estar preparado para lidar com as mudanças que acontecem no contexto de uma escola em tempo integral, com condições favoráveis para seu trabalho e valorizado em todos os seus direitos.

Por isso, os depoimentos colhidos no decorrer da pesquisa discorrem sobre a forma aligeirada em que ocorreu a implantação das escolas em tempo integral no estado do Amapá, fator este que fragilizou o processo de formação dos professores para atender a este modelo pedagógico, como relata a docente,

*Ela aconteceu de forma rápida. Em dois mil e dezesseis a gente só escutava comentários de que seria implantado, que teríamos escola de tempo integral. Só que a gente só escutava conversas, eu pelo menos não levava muito a sério, achava que não iria acontecer a escola de tempo integral.*

*Não houve essa conversa ou discussão, da escola aceitar ou não o tempo integral (Prof.<sup>a</sup> Cláudia).*

O processo de escuta não aconteceu na implantação da ETI, pois a autonomia na escuta é saber ouvir a voz do professor e lançar um novo olhar para um ensino democrático, construtivo, ético e contextualizado e, assim, descobrir caminhos que levem para uma educação permeada na valorização do outro, no entendimento do outro enquanto um ser que constrói, desconstrói e reconstrói. O processo de autonomia se dá na coletividade e não de forma unilateral/individualizada, já que a autonomia se constrói no encontro, é processo. Daí a importância de escutar, o processo de escuta é, segundo Freire (2011):

[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. (FREIRE, 2011, p.117)

Percebe-se que é preciso escutar, era necessário escutar o professor quanto a esta nova forma de ensinar em tempo integral, pois ele, tem muito a contribuir de forma eficiente e eficaz no processo de construção crítica do conhecimento, quanto ao processo de formação continuada neste modelo, suas experiências iriam trazer muitos pontos a excluir ou acrescentar na construção, pois conhece a realidade das escolas e as suas necessidades. Esta parte fundamental da reforma do ensino médio lhe foi negada,

[...] se a aposta deve ser feita em torno da valorização da pessoa humana, considero então que a formação de professores constitui um período fundamental de crescimento pessoal que não pode ser negligenciado, pois inscreve-se num contexto mais amplo de desenvolvimento global da pessoa. [...] E ele quer ser pessoa, pessoa com a tal dimensão pessoal partilhada, que seja respeitada e respeita o outro. E a dimensão pessoal não se outorga, ela adquire-se, ela conquista, ela forja-se pelo exercício dos valores humanos, em cumplicidade com os outros. (SOUSA, 2000, p.257).

Desta forma, o desafio continua na qualificação do professor, e no modelo de ETI, isso ficou mais evidente, pois uma nova forma de ensinar e aprender foi apresentada em uma semana, e que não trouxe as devidas qualificações para os docentes, deixando-os apreensivos

e, principalmente, preocupados com as exigências de um programa que caiu de paraquedas no contexto educacional do estado do Amapá, conforme afirma a professora,

*Em dois mil e dezessete foi muito difícil, muitos desafios, muitas dificuldades, muitas dúvidas. Primeiramente em relação à formação. As escolas da primeira portaria a gente teve apenas uma semana de formação. A gente foi aprender mesmo, na prática, a partir do momento que começamos a atuar na escola. Muitas dificuldades em relação à parte diversificada, como a gente vai trabalhar essa parte diversificada. Foi um momento que a gente teve que se reinventar (Prof.<sup>a</sup> Cláudia).*

Partindo da fala da professora acima, a formação continuada foi relegada a segundo plano, primeiro se implantou um novo modelo, mas sem pensar naqueles que iam colocar o modelo para funcionar, sem considerar as experiências, o trabalho daqueles que já estavam na escola, como afirma Nóvoa (1992)

A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos (NÓVOA,1992, p.20)

Neste sentido, nota-se pelas falas dos docentes, categorias que estiveram presentes em seus depoimentos, como, precarização do trabalho docente, tendo em vista que as políticas educacionais não priorizaram a educação integral; a formação docente, por essa ser indissociável do seu fazer pedagógico; formação continuada para atuar na ETI, sendo fundamental para qualificar seu trabalho; trabalho docente, o que foi fragilizado a partir da implantação das escolas em tempo integral, que trouxe uma abrangência no trabalho do professor, porém sem lhe dar as condições para tal; valorização profissional, por entender que suas experiências no interior das escolas ETI não foram consideradas.

Em sua grande maioria, as/os professoras/es sentem necessidade de constante qualificação, de procurar novos saberes que permitam melhorar sua prática docente. Paralelamente, sentem-se descontentes pela formação que recebem, onde, na maioria das vezes, pouco agrega à sua prática docente, em outros momentos, as condições estruturais e financeiras da escola, não os permitem que sejam colocadas em prática.

A análise do processo de formação docente nas ETI do estado do Amapá implica uma reflexão sobre a intenção educativa dessa formação, se o objetivo é o desenvolvimento e o

aperfeiçoamento profissional. Nesse sentido, a formação continuada do docente se apresenta atualmente como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o poder público precisa solucionar de maneira eficiente e com urgência esse problema. A criação e a execução de um plano e/ou programa de formação continuada para os profissionais da educação, é peça fundamental para o desenvolvimento de uma educação em tempo integral de forma eficiente, que de fato promova a formação humana em seus mais diversos aspectos, pois a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias estão intrinsecamente ligadas ao nível e à qualidade da educação pública.

Uma formação voltada para a emancipação e para a escuta pode contribuir para que os sujeitos desenvolvam a capacidade de compreender, interpretar e agir sobre/com o mundo e a realidade na qual estão inseridos. É necessário, conceber espaços que propicie uma reflexão para além da constatação dos limites enfrentados no cotidiano. Um momento que valorize suas histórias de vida e os valorize, enquanto profissionais e sujeitos que são.

Diante do exposto, este estudo pretendeu salientar, baseado nas reflexões sobre educação integral, educação em tempo integral, formação docente, políticas públicas para a formação docente, e, especialmente, na escuta dos atores sociais envolvidos, a necessidade latente da formação continuada de educadores diante das transformações sócio-históricas, tornando-os cada vez mais qualificados para enfrentar os desafios impostos pelo mundo globalizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das exposições e discussões realizadas nessa dissertação, o estudo trouxe elementos para a discussão sobre a concepção da política de fomento a implementação das escolas de ensino médio em tempo integral no Brasil e no Amapá, tendo em vista, a reflexão de uma política pública com uma proposta curricular diferenciada, várias demandas que advém de sua organização, os interesses envolvidos neste tipo de proposta e as concepções da educação integral, que se caracteriza por conceber aos estudantes uma nova visão de educação, tendo, por objetivo, o desenvolvimento integral dos educandos, em seus aspectos, cognitivos, emocionais, sociais e físicos.

Partindo dessas discussões, emergiu a questão problema: Como vem se configurando a política de Formação Continuada de professores em escolas de ensino médio em tempo integral da rede pública estadual de Macapá? e teve como objetivo geral, analisar a política de formação continuada ofertada aos professores que atuam nas escolas em tempo integral, além de compreender as novas configurações do ensino médio no Brasil, identificando e analisando os desdobramentos desta política no cenário educacional amapaense.

Para responder a nossa temática e atender os objetivos propostos por este estudo, construímos um percurso teórico e empírico que iniciamos refletindo sobre a educação integral e educação em tempo integral, e inferimos que essas duas concepções não são sinônimas. A educação integral é vista de forma mais ampla, onde busca-se trabalhar e desenvolver todos os aspectos do estudante, já a educação em tempo integral, preocupa-se mais com a ampliação do tempo escolar, quantas horas o estudante permanecerá na escola, recebendo ou não formação para a sua integralidade.

Observamos que a discussão da educação integral perpassa pelo desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural, sem necessariamente uma alteração do tempo escolar, já a educação em tempo integral, pode ou não focar no desenvolvimento do estudante em todos os aspectos, porém leva em consideração o tempo, espaço e currículo do estudante, que precisam ser transformados, não apenas considerando o aspecto cognitivo, mas tornando a escola um espaço mais prazeroso e com condições de desenvolver conhecimentos mais amplos e com possibilidades de subsidiá-lo em seu projeto de vida.

Destacamos que, essas duas percepções são apontadas nas principais legislações educacionais, que mencionam que há necessidade de ampliar a carga horária do estudante, porém, deve-se oferecer condições necessárias para o pleno desenvolvimento da pessoa. Legislações como CF/88, a LDBEN 9.394/96, o ECA, os PNEs 2001 e 2014, a Lei

13.415/2017 e demais normativas referem-se não apenas para uma ampliação de carga horária, mas que o Estado possa garantir condições para que esta ampliação esteja a serviço da formação integral.

Realizamos um apanhado geral destas legislações que regem sobre educação integral para o entendimento da ampliação de carga horária para o atendimento do estudante em tempo integral, o que elas dispõem para que de fato o estado se comprometa em garantir a formação integral e as condições para as escolas trabalharem com este foco. No entanto, o que foi possível perceber, é que embora a extensão do tempo na escola já seja uma realidade, o estado se eximiu de suas responsabilidades em dar condições pedagógicas e financeiras para a qualificação deste maior tempo do estudante na escola.

Daí a importância, entre outras, de captar a dinâmica de produção da política pública, de tomadas de decisão e de como os atores se articulam no desenvolvimento do jogo político, de modo especial, o papel do Estado, como garantidor dos direitos e da promoção de condições estruturais e pedagógicas qualificadas para que as escolas possam de fato promover uma educação integral, uma educação que favoreça o crescimento físico, mental, e social, e principalmente, que trabalhe em prol da emancipação humana.

Desta forma, buscado materializar a educação em tempo integral, com destaque nesta pesquisa, para a etapa do Ensino Médio, o Ministério da Educação (MEC) instituiu através da MP 746/2016, que foi posteriormente convertida na Lei 13.415/2017 a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a qual teve a adesão do estado do Amapá em 2017, e em consonância a esta lei, este criou o Programa das Escolas do Novo Saber através da Lei 2.283/2017, iniciando em 8 escolas, nos municípios de Macapá e Santana e até 2023 contempla 15 municípios, totalizando 29 escolas de EMTI.

A partir da instituição de tal política, o estado do Amapá de forma célere inicia o processo de implantação nas oito escolas de ensino médio, sendo que, conforme relato dos professores, este processo foi conturbado e confuso, acontecendo de forma impositiva e sem a escuta da comunidade escolar, resquícios sentidos até hoje, devido à falta de diálogo ente o estado e os atores sociais fundamentais na implementação das políticas educacionais.

Diante dos achados desta pesquisa, a partir das entrevistas com os coordenadores pedagógicos e os docentes, eles relataram em sua maioria, o descontentamento pela formação que receberam, apontaram que não receberam formação qualificada, de forma consistente e contínua para o trabalho em uma ETI, em tempo recorde tiveram que aprender as organizações pedagógicas de uma escola em tempo integral, com diretrizes curriculares desenhadas a partir



de uma ampliação de carga horária e de gestão metodológica muito diferente e diversa das quais já trabalhavam, o que para eles foi e é desafiador, tendo em vista a falta de formação.

No que concerne as diretrizes curriculares e metodológicas para o Ensino Médio em tempo Integral, estas foram negligenciadas pelo estado, tendo em vista que, as Escolas em Tempo Integral que fazem parte do Programa das Escolas do Novo Saber são gerenciadas pelo modelo pedagógico idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), isto é, desde o início do programa em 2017 o ICE direciona as formações no estado do Amapá e implementa as suas concepções no processo educacional público.

É a presença do setor privado gerenciando a educação pública, que permeou nossas discussões, onde o estado se ausenta de suas responsabilidades e o setor privado assume fortemente as demandas educacionais, neste estudo, o processo de formação docente das ETIs, traçando as concepções da formação docente em prol da formação de sujeitos para atender as competências e interesses do mercado de trabalho.

Como apontam Adrião e Peroni (2009) cujas “parcerias público-privado vigentes na educação básica materializam tanto a proposta do público não estatal, quanto à do quase-mercado” (2009, p.4), pois o sistema público acaba assumindo a lógica de gestão proposta pelo setor privado ao instituir os princípios da chamada administração gerencial ou nova gestão pública. Segundo elas, com o quase mercado, a propriedade permanece estatal, mas é a lógica do capital que dá os direcionamentos, por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo que o Estado.

O que ficou evidente, nas falas dos docentes, ao relatarem que todo o processo de formação continuada para as escolas em tempo integral do Amapá, foi e é gerenciado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o que demonstra a falta de compromisso do estado, ausência de suas responsabilizações, a gerência das concepções de mercado pelo setor público e a falta de credibilidade no setor público em garantir suas demandas.

A ausência do estado foi sentida na elaboração e na execução de um plano de formação continuada para as ETIs, concretizada pela presença do ICE nas formações. Os docentes reforçaram que o estado deveria promover uma política de formação continuada qualificada para os professores que atuam nas ETIs, visto que estes estão na linha de frente do modelo, bem como, a necessidade de aprofundar nessas formações a concepção de formação humana, em detrimento da formação para competências, o que traria possibilidades de alinhamento a realidade em que vivem, e à promoção de políticas públicas educacionais qualitativas, e principalmente com valorização profissional.

Com efeito, os desdobramentos desta política no Estado do Amapá e o foco da pesquisa, sendo as implicações na formação docente, podemos afirmar que apesar das legislações mencionarem a importância da formação docente, as ações executadas das políticas de formação de professores muitas vezes não são coerentes com os princípios apresentados nos documentos; e partindo dos relatos dos docentes entrevistados, apontamos, também, muitos desafios enfrentados pelas escolas sejam estruturais, financeiros ou pedagógicos; muitas inquietações por parte dos professores e os planos/programas de formação da SEED/AP ainda insuficientes para atender as demandas das ETIs.

Notou-se, interligando as discussões e buscando a compreensão da política de escolas em tempo integral e formação continuada docente que apresentamos e como está posto o Ensino Médio, com base na LDB n.º 9.394/96 e também no PNE 2014-2024, que resultou em avanços de alguns pontos importantes para a educação pública, particularmente com metas desafiadoras em relação ao Ensino Médio e formação dos professores, no entanto, as contradições ficaram evidenciadas ao observamos o contraste entre o que está posto no arcabouço legal e o que se efetiva na prática em relação ao processo de formação continuada no Amapá.

Como vimos, pelo relato dos docentes, que o processo de escuta não aconteceu na implantação da ETI no Amapá, pois a autonomia se materializa no saber ouvir a voz do professor e lançar um novo olhar para um ensino democrático, construtivo, ético e contextualizado, e, assim, descobrir caminhos que levem para uma educação permeada na valorização do outro, no entendimento do outro enquanto um ser que constrói, desconstrói e reconstrói. Concordamos com Torres (1998) quando afirma que é fundamental a participação ativa dos professores na elaboração das políticas públicas referentes aos programas dos cursos de formação continuada, não só como destinatários, mas também como protagonistas portadores de saberes e experiências essenciais para o diagnóstico, o desenvolvimento e a avaliação dessas propostas.

No que tange as percepções dos entrevistados, podemos considerar, também, que as propostas das políticas de formação continuada docente, implementadas no Brasil e também no estado do Amapá, ainda não promovem a qualificação profissional suficiente para atender às demandas das ETIs, nem formam os professores com conhecimentos teóricos capazes de entender e analisar a prática e o contexto social. Os professores afirmaram a importância e necessidade de formação continuada docente qualificada, de modo especial, para os docentes que atuam em uma ETI, tendo em vista, sua diversidade curricular, e, também, apontaram, em

sua maioria, para a falta de um plano/programa de formação continuada da SEED/AP que seja qualificado, mencionaram formações aligeiradas, compartmentadas e insuficientes.

Os docentes mencionaram a necessidade de uma formação que lhes deem subsídios teóricos metodológicos para o aperfeiçoamento do seu trabalho, formações consistentes e contínuas que venham agregar em sua prática pedagógica, que tragam novos saberes que permitam melhorar o seu trabalho e lhes tragam valorização profissional, além de, melhores condições estruturais e financeiras para as escolas, para que de fato possam desenvolver um trabalho com condições favoráveis de contribuir para a formação integral do estudante.

Diante disso, a análise do processo de formação docente nas ETIs do estado do Amapá implica uma reflexão sobre a intenção educativa dessa formação, se o objetivo é o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional. Nesse sentido, a formação continuada do docente se apresenta atualmente como um dos maiores desafios tanto em âmbito nacional, por meio do PNE, quanto em âmbito local, haja vista que a formação continuada para os profissionais da educação é parte fundamental para o desenvolvimento de uma ETI de qualidade, que de fato promova a formação humana em seus mais diversos aspectos.

A construção desta pesquisa, foi para mim um grande desafio, tendo em vista, a minha atuação como servidora pública do estado do Amapá e atuando como coordenadora pedagógica em uma escola de ensino médio em tempo integral, desde agosto 2017, lá se vão quase 6 anos, em permanente busca. Busca de entendimento de o porquê a educação não é prioridade, o porquê as políticas públicas não garantem qualidade para a educação e valorização para seus profissionais; busca em entender o porquê tanta exigência para as equipes escolares das ETIs, se o Estado não cumpre o seu dever de garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Neste período de atuo no ensino médio em tempo integral, pouco mudou na escola que trabalho. Estruturalmente, nada, é a única escola, dentre as oito primeiras que não recebeu nenhuma reforma ou ampliação; pedagogicamente, muito pouco, continuam os momentos de formações, de forma aligeiradas e insuficientes, porém, o que há de muito, são as cobranças e exigências para que o modelo pedagógico de escolas em tempo integral idealizado pelo ICE, se consolide.

Como pesquisadora, diante das discussões Brasil afora sobre essa temática, fiquei muito feliz em trazer um pouco mais de reflexões sobre a educação integral, educação em tempo integral e formação docente, penso que esta discussão não se esgota aqui, ainda há muito a estudar e a pesquisar sobre a temática, a posto que, as escolas são ambientes fundamentais para o desenvolvimento da formação integral do estudante, porém, precisam ter condições

favoráveis para atendê-los, e principalmente, suas equipes escolares em formação constante e qualificadas, e, valorizadas em seu trabalho..

Abre-se, dessa forma, um caminho para um estudo posterior do reflexo dessas políticas na formação docente e os resultados disso no processo de ensino e aprendizagem do Ensino Médio, assim como, maiores reflexões sobre as escolas em tempo integral, sobre a qualificação desta ampliação de carga horária, para obter outras análises quanto a eficiência da ampliação do tempo do estudante na escola, sendo um instrumento de desenvolvimento dos vários aspectos de sua vida, ou apenas, para justificar recursos financeiros, ou ainda, para que a escola seja usada para intensificar os interesses do capital.

Diante do exposto, este estudo pretendeu salientar a necessidade latente dos educadores diante das transformações sócio-históricas, tornando-os cada vez mais qualificados e empoderados para enfrentar os desafios impostos pelo mundo globalizado. Logo, é fundamental haver uma política concretamente sistemática, permanente e consistente de formação continuada para as escolas participantes do Programa Escolas do Novo Saber, com um plano de formação qualificado que possa agregar saberes e experiências à prática pedagógica dos professores e no seu trabalho em uma escola de EMTI, além de investimentos nas escolas, com condições favoráveis a uma educação de qualidade e, de modo, muito especial, valorização de seus profissionais, visto que estes estão inseridos diretamente no processo educacional, envolvidos nos sabores e dissabores do trabalho no contexto de uma educação integral em tempo integral.

Por isso, é preciso ter visão das políticas educacionais de forma mais abrangente e numa perspectiva de avaliação crítica, para o entendimento dos interesses que englobam tais políticas e a quem de fato elas servem e para podermos encontrar estratégias de resistência e lutas, onde tal compreensão seja capaz de propiciar o diálogo mais amplo, a atuação de um profissional crítico, ético, político, reflexivo, criativo, dinâmico, na compreensão da realidade social e de suas contradições, no enfrentamento das diversas expressões de opressão, de violência e outras brutalidades, que se manifestam no cotidiano escolar e fora dele, para que de fato essas lutas sejam ouvidas e as políticas educacionais estejam voltadas para o processo de transformação, para igualdade social, para a emancipação humana e social, para cidadania e para a efetivação de fato da democracia.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Jorge. **Ato aponta deficiências em escolas que vão receber ensino integral no AP** <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2017/01/ato-aponta-deficiencias-em-escolas-que-voao-receber-ensino-integral-no-ap.html>. Acesso em: 10 de março de 2023.
- AMAPÁ. Poder Executivo. **Lei n. 1.907**, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015-2025. Diário Oficial do Estado. n. 5982, Macapá, AP, 24 jun. 2015.
- AMAPÁ. **Decreto n. 4.446**, de 19/12 de 2016. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio, da rede pública estadual. Diário Oficial do Estado. n.6341, Macapá, AP, 19/12/2016.
- AMAPÁ. **Lei n. 2.283**, de 29 de dezembro de 2017. Institui o Programa de Escolas do Novo Saber, no âmbito do Estado do Amapá, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado. nº 6591, de 29.12.2017.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Com a PEC 241/55 (EC95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?** Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 71, e227146, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227145>. Acesso em: fev. de 2018
- ANTUNES, Ângela, PADILHA, P. R. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2010
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo freire, 2003.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes **Escritos sobre políticas públicas em educação**. / Lisete Regina Gomes Arelaro. São Paulo: FEUSP, 2020. 294 p.
- ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educação e Sociedade, v.20, n.68, p. 143-162, dez.1999.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013, 251 p
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa oficial, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, [2017]. Disponível em: [http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20 de abril de 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <[www.planalto.gov.br//ato2011-2014/2014/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br//ato2011-2014/2014/L13005.htm)>. Acesso em: 25 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a LDB 9.394/96 e 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB, a CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 236/1967; revoga a Lei 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/L13.415.htm](http://www.planalto.gov.br/L13.415.htm)>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; altera a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/L13.415.htm>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela MP nº 746, de 22 de setembro de 2016. **D.O.U.**, Brasília, DF, 11 out. 2016. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei n. 13.415/2017. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/>. Acesso em 11 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019** (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em 20 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020** (2020). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 20 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 23 de março de 2020.

BARDIN L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70; 1977.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores Excelentes** – Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

CARNOY, Martins. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura relações e mediações**. 3ª.ed.São Paulo, SP: Cortez, 1987. Pp. 19-50.

CARVALHO, Margareth Pinheiro. **Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade da rede pública municipal de ensino** ' 24/03/2017 122 f. mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista biblioteca depositária: biblioteca universitária – UESB.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert. **Políticas públicas de formação continuada de professores no brasil: um estudo de caso na rede escolar pública estadual de educação do paraná**' 15/04/2015 254 f. doutorado em educação instituição de ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria biblioteca depositária: biblioteca central UFSM

CASTRO, Eliane Pereira dos Santos. **As políticas de formação continuada do professor do ensino médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente**' 31/08/2017 164 f. mestrado em educação instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia biblioteca depositária: PUC Goiás.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 de abril de 2020

CIAVATTA, Maria. **Trabalho-educação –uma unidade epistemológica, histórica e educacional**. ver. Trabalho necessário.v.17, nº 32,jan-abr(2019)ISSN: 1808-799X. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28306/16438>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

COSTA, Eliane Miranda. MATTOS, Cleide Carvalho de. CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. **Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da. **A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares**. Educ. rev. no.29 Curitiba 2007. <http://www.scielo.br/scielo.php?script>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo; Boitempo, 2018. pp. 138-158

DUTRA, Thiago de Medeiros. **Educação integral, possibilidades e desafios de formação continuada de professores: um estudo de caso em uma escola privada de João Pessoa - pb**' 26/02/2015 113 f. mestrado profissional em gestão em organizações aprendentes instituição de ensino: Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), João pessoa biblioteca depositária: biblioteca central da UFPB

EVANGELISTA Olinda. **Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais**. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa Suanno;

LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED, 2013. pp. 13-45

FERRETTI, João Celso. **A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt> Acesso em: 05 out. 2021

FONSECA, Katia de Nazaré Santos. **Ensino médio em tempo integral: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)**.2020. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNIFAP

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A concepção bancária da educação como instrumento da opressão: seus pressupostos, suas críticas**. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional**. FAZENDA, Ivani(org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. – 2ª ed. aumentada, São Paulo: Cortez, 1991. - (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 11)

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil. Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. 69p

GALLO, S. **Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje**. *Revista de Ciências Sociais*, n.36-abrilde2012-p.169-186

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Paulo Sérgio; FAZIO, Xavier; PANIZZON, Debra; BIZZO, Nelio. **Austrália, Brasil e Canadá: Impacto das Avaliações no Ensino De Ciências**. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 188-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4824>. Acesso em: 22 de abril de 2022.

GARCIA, Miriana Pereira de Souza. **A formação de professores da educação em tempo integral: desafios e possibilidades**' 27/08/2018 204 f. mestrado profissional em educação: teoria e prática de ensino instituição de ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba biblioteca depositária: biblioteca central da UFPR.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. (Cap. 05, p. 89-136).



GOMES, Fabricio Augusto. **Políticas emergenciais de formação continuada de professores para a educação básica: estudo da rede (2009) e do PARFOR (2009) no governo popular brasileiro** 31/03/2014 212 f. mestrado em educação, linguagem e tecnologias instituição de ensino: Universidade Estadual de Goiás, Anápolis biblioteca depositária: Campus de Ciências Sócio-econômicas e Humanas

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005. pp. 75-94

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006

INEP. “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. – V. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico da Escola da Escolha**. Recife: ICE/Brasil, 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 27 maio 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018. pp. 32-92 / 119-160

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor. Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012.

MACEDO, Jussara Marques de; LIMA, Miriam Morelli. Dossiê “Precarização do trabalho docente”. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**. v. 2, n. 3, 2017, pp. 213-376. <http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/issue/view/96>

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros**. In: Seminário internacional sobre pesquisas e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru.

MARCONI, Andrade de Marina; LAKATOS, Maria Eva. **Metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. **A formação e o trabalho docente na escola de tempo integral** 30/03/2017 undefined f. doutorado em educação instituição de ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca depositária: UNDEFINED
- MARTINS, Marcos Francisco. **Conhecimento e disputa pela hegemonia: Reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci**. In: LOMBARDI, José Claudinei;
- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política. Expressão Popular**, São Paulo, 2009.
- MASSON, Gisele. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul.-dez. 2007.
- MCLELLAN, David. **As ideias de Marx**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- MOLL, Jaqueline. **Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro**.2008
- MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MOTA JUNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses. **Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPxHs47jqmwpP6FDqLgF/?format=p df&lang=pt>
- MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017)**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017
- MORAES, J. D. de. Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L.; COSTA, M. C. da C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 21-39.
- MORAIS, João Kaio Cavalcante de; MONTEIRO, Lúcia de Fátima. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Ana Lúcia Sarmiento Henrique. **A concepção de formação humana nos Cadernos de Formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)**. Rev.Pemo, Fortaleza, v. 4, e47313, 2022 DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.7313> <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo> ISSN: 2675-519X. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.
- MOREIRA, Herivelto. **A motivação e o comprometimento do professor**.Série-Estudos... Campo Grande-MS, n. 19, p. 209-232, jan./jun. 2005. Disponível <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/458/347>). Acesso em 10 de março de 2023.
- MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, EDUCAT, 2002.
- NETTO, José Paulo, 1947- P331. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p

NOBILE, Michelle Graziela de Oliveira. **A política de formação continuada dos professores do ensino médio de uma escola estadual do município de diamantino/mt'** 24/03/2014 176 f. mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá biblioteca depositária: biblioteca setorial do instituto de educação e biblioteca central / ie / UFMT.

NOVAIS, Pablaine Lemes Macena. **A Formação Continuada dos Professores de uma Escola em Tempo Integral e sua Contribuição para o Bem-Estar Docente'** 19/12/2014 169 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: UNDEFINED

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. file:///G:/Estudo-mestrado/2019/Antonio%20Novoa.pdf

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa Versão impressa ISSN 1517-9702 Versão online ISSN 1678-4634 Educ. Pesqui. vol.25 no.1 São Paulo Jan./Junho 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Ed. Porto, 2003.

NÓVOA, António **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

NÓVOA, A. **Os novos pensadores da educação.** Revista Nova Escola, n. 154, p. 23, ago. 2002.

NUNES, Jose Almir Viana. **A Feição Privatista na Gestão do Ensino Médio Público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018).** 2020.Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá

OLIVEIRA, Dalila Andrade, et al. **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. Trabalho e Formação Docente no Contexto do Desmonte da Educação Pública No Brasil. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade.** Vol. 5, nº 09, p. 463-482, jul.-dez./2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/692/937>. Acesso em: 10 março de 2021

ORSO. Paulino José (org). **Educação, Sociedade de classes e reformas universitárias.** Campinas, SP : Autores Associados, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em Todos os Cantos: Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural** / Paulo Roberto Padilha. — São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007

PADUA, Maria de Barros da Trindade. **Trabalho Docente na Reforma do Ensino Médio Amapaense (2016-2019)**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 21-39, 2009

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. **Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola E Lemann Movimento**-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p.65-90, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664/18804>. Acesso em 20 de dezembro de 2022

PEREIRA, Isabel Brasil Dicionário da Educação Profissional em Saúde / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. ã 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478 p

PERONI, Vera. **Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta**. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PRONKO, Marcela Alejandra. Dossiê "Trabalho e Resistência: organização e luta dos trabalhadores em educação em tempos de avanço da nova direita". **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**. v. 5, n. 9, 2020, pp. 451-674. <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/issue/view/113>

RODRIGUES, Larissa Zancan. PEREIRA, Beatriz, MOHR, Adriana. **Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 123-160.

\_\_\_\_\_. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16. jun, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00017.Cap.1>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 de maio de 2021.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção memória da educação)

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. **Slogans para a construção do consentimento ativo**. In: EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araracuara: Junqueira & Marin, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. **Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional**. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Maria de Barros. **Políticas para educação; análise e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011. pp. 15-38

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA Olinda. **Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança**. Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/4359/2246>. Acesso em 24 de abril de 2022.

SOUSA, Jesus Maria. **O professor como pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores**. Porto, Portugal: ASA Editores II, 2000.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SOUZA, Herbert Glauco de. **Contra-hegemonia: um conceito de Gramsci?** 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A política educacional e seus objetos de estudo**. Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 1, p. 75-89, 2016.

SOUZA, Rosana Ramos de. **Educação e Diversidade: interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral'** 12/11/2015 126 f. mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém biblioteca depositária: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/599>

TAVARES, Angela Machado. **A formação continuada de professores na escola de tempo integral e a possibilidade da reestruturação curricular para a implantação da educação integral'** 22/08/2017 151 f. mestrado profissional em educação instituição de ensino: Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé biblioteca depositária: biblioteca da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA/Câmpus Jaguarão

TEIXEIRA, Anísio. **Uma experiência de educação primária integral no Brasil**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

TIECHER, Adilson Luiz. **Políticas de formação continuada de professores: a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio no paraná'** 30/03/2016 183 f. mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba biblioteca depositária: biblioteca do setor humanas

TORRES, Haroldo da G.; FRANÇA, Danilo; TEIXEIRA, Jacqueline; CAMELO, Rafael; FUSARO, Edgard. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola**: relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: <Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos> >. Acesso em: 10 fev.2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA  
DA ESCOLA DE EMTI**

❖ **IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A**

- Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
- Qual sua formação Acadêmica?
- Desde quando atua como servidor público na rede estadual?
- Há quanto tempo atua na Coordenação Pedagógica da Escola de EMTI?
- Você participou do processo de implantação da ETI na sua escola?
- Já teve outras experiências em cargo técnico ou como docente? Em caso positivo, qual/is e por quanto tempo?

❖ **QUESTÕES NORTEADORAS**

- 1- Fale sobre suas motivações para atuar no EMTI?
- 2- Fale sobre o processo de implantação da escola de tempo integral no município de Macapá, houve discussão das concepções, dos fundamentos e objetivos da escola de tempo integral? Você participou de todo esse processo?  
Questão complementar: Como você avalia a proposta de ensino médio em tempo integral.
- 3- Fale sobre as dificuldades e os desafios que você enfrenta para coordenar uma escola de tempo integral.
- 4- Como você avalia o papel da formação continuada para a atuação dos professores e da própria coordenação pedagógica?  
Questão complementar: Você considera importante que o professor do EMTI tenha uma formação específica, voltada para prepará-lo para atuar na proposta pedagógica? Por quê?
- 5- Você recebe ou recebeu alguma formação antes de trabalhar com o EMTI? Comente sobre isso.
- 6- Como você avalia a formação continuada oferecida aos professores que atuam no EMTI?  
Questão complementar: Em sua opinião, quem é responsável pela formação continuada dos professores?
- 7- Existe um programa/plano de formação continuada para a Coordenação Pedagógica que atua na escola de tempo integral oferecida pela SEED? Se sim, fale sobre ele/ela.  
Questão complementar: Qual a periodicidade de realização da formação continuada?
- 8- Qual sua avaliação sobre os cursos de formação da Secretaria de Estado da Educação (SEED) para os professores que atuam nas escolas de EMTI?
- 9- A metodologia utilizada na formação continuada tem lhe ajudado na compreensão da concepção de escola de tempo integral e no desenvolvimento do seu trabalho? Fale sobre isso.  
Questão complementar: Na sua percepção, o que é ofertado como formação continuada é o suficiente para atuar no EMTI?  
**Observação:** As questões complementares só serão realizadas caso a resposta do entrevistado não contemple suficientemente o que se pretende captar da questão realizada.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DA ESCOLA DE EMTI**

❖ **IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A**

- Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
- Qual sua formação Acadêmica?
- Desde quando atua como servidor público na rede estadual?
  - Há quanto tempo atua como docente da Escola de EMTI?
  - Você participou do processo de implantação da ETI na sua escola?
  - Já teve outras experiências como docente? Em caso positivo, qual/is e por quanto tempo?

❖ **QUESTÕES NORTEADORAS**

- 1- Fale sobre suas motivações para atuar como docente no EMTI?
- 2- Fale sobre o processo de implantação da escola de tempo integral na rede estadual.  
Questões complementares: Houve discussão das concepções, dos fundamentos e objetivos da escola de tempo integral? Você participou ou foi convidado a participar de todo esse processo?
- 3- Fale sobre as dificuldades e os desafios que você enfrenta para atuar numa escola de tempo integral.
- 4- Como você avalia a importância da formação continuada para a atuação dos professores?  
Questão complementar: Você considera importante que o professor do EMTI tenha uma formação específica, voltada para prepará-lo para atuar na proposta pedagógica? Por quê?
- 5- Como você avalia a formação continuada oferecida aos professores que atuam no EMTI?  
Questão complementar: Quem ministra/ministrou essa formação continuada dos professores?
- 6- Você recebe ou recebeu alguma formação preparatória antes de trabalhar com o EMTI? Comente sobre.  
Questão complementar: Quem ministrou as formações que participou?
- 7- Qual sua avaliação sobre os cursos de formação da Secretaria de Estado da Educação (SEED) para os professores que atuam nas escolas de EMTI?
- 8- A metodologia utilizada na formação continuada tem lhe ajudado na compreensão da concepção de escola de tempo integral e no desenvolvimento do seu trabalho? Fale sobre isso.  
Questão complementar: Na sua percepção, o que é ofertado como formação continuada é o suficiente para atuar no EMTI?
- 9- Considerando sua experiência anterior e atualmente no tempo integral, quais as principais mudanças ou alterações teve no seu trabalho enquanto docente? Fale sobre.

**Observação:** As questões complementares só serão realizadas caso a resposta do entrevistado não contemple suficientemente o que se pretende captar da questão realizada.



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Vimos através deste convidá-lo a participar de pesquisa realizada, intitulada: **Ensino Médio em Tempo Integral e as configurações na Política de Formação Continuada dos Professores na rede estadual de Macapá/AP**. A qual tem por objetivo avaliar as condições de saúde dos trabalhadores e a segurança no trabalho da feira. A participação é voluntária. Caso você aceite participar, solicitamos que responda as perguntas que serão realizadas pela pesquisadora, que registrará as respostas em formulário específico. Só a pesquisadora envolvida terá acesso a estas informações. Quando for publicado, dados como nome, não serão divulgados. As perguntas que vamos fazer não pretendem trazer nenhum desconforto ou risco, já que são somente sobre suas experiências e conhecimentos relacionados à saúde e segurança no trabalho. Informamos que a qualquer momento você poderá desistir da participação da mesma. Assim como também a pesquisadora se comprometeu a responder as dúvidas em qualquer momento. Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicitamos a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca deste estudo poderá ser obtido junto a pesquisadora, pelo telefone (96) 99181-2121.

Eu, Sr(a) .....,fui informado sobre a pesquisa **Ensino Médio em Tempo Integral e as configurações na Política de Formação Continuada dos Professores na rede estadual de Macapá/AP** realizada pela docente do curso de Mestrado em Educação/Área de Concentração: Educação, Políticas e Culturas/Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, **Elisângela Rodrigues da Silva**, e concordo em participar da mesma e que as informações fornecidas sejam usadas nesta pesquisa.

Macapá, 08/09/2022

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Impressão dactiloscópica no caso de não saber escrever

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

