

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**REGIONAL CATALÃO**  
**UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ORIZENI MARTINS VAZ**

**TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Orientadora:

Profa. Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs

Linha de Pesquisa:

Políticas Educacionais, História da  
Educação e Pesquisa (Auto)Biográfica.

**CATALÃO – GO**  
**2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese

### 2. Nome completo do autor

ORIZENI MARTINS VAZ

### 3. Título do trabalho

Tempo Integral na Perspectivas de Alunos do Ensino Médio

### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
  - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Rita Tatiana Cardoso Erbs, Professora do Magistério Superior**, em 01/06/2020, às 19:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ORIZENI MARTINS VAZ, Discente**, em 02/06/2020, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1362029** e o código CRC **AAE1964C**.

**ORIZENI MARTINS VAZ**

**TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)Biográfica.

**CATALÃO – GO**

**2020**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

VAZ, ORIZENI MARTINS  
TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVAS DE ALUNOS DO  
ENSINO MÉDIO [manuscrito] / ORIZENI MARTINS VAZ. - 2020.  
CLXXX, 180 f.

Orientador: Profa. Dra. RITA TATIANA CARDOSO ERBS.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade  
Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Catalão, 2020.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. 2. TEMPO INTEGRAL. 3.  
NARRATIVAS. I. ERBS, RITA TATIANA CARDOSO, orient. II. Título.

CDU 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATA DA 116ª SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE ORIZENI MARTINS VAZ.

Aos vinte e sete dias do mês de abril de dois mil e vinte, às dez horas e trinta minutos, reuniram-se, à distância, por meio de webconferência por RNP, os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra Rita Tatiana Cardoso Erbs - UAE-UFG-RC/UFCAT (Em transição) - Orientadora; Profa. Dra Fernanda Barros - UAE-UFG-RC/UFCAT (Em transição) - Membro Interno; Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão - Universidade Federal de Pelotas - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de ORIZENI MARTINS VAZ, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da UFG-RC/UFCAT Em transição, com trabalho intitulado “Tempo Integral na perspectivas dos alunos do Ensino Médio”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a/ao discente que, procedeu a apresentação da Defesa.

Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os/as arguidores/as atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição.

A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-RC/UFCAT Em transição, aos vinte e sete dias de abril de dois mil e vinte.

**TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA**

Tempo Integral na perspectivas de alunos do Ensino Médio



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Barros, Professora do Magistério Superior**, em 29/04/2020, às 08:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Usuário Externo**, em 30/04/2020, às 17:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita Tatiana Cardoso Erbs, Professora do Magistério Superior**, em 30/04/2020, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dulcéria Tartuci, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 01/05/2020, às 01:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1222115** e o código CRC **119F90D8**.

## GRADECIMENTOS

Eu agradeço:

À minha família:

Meu esposo, Cleiber.

Aos meus filhos, Adrew Lukas, Allik Levy<sup>+</sup> e Allys Stevan.

Aos meus pais, José Martins<sup>+</sup> e Aparecida.

Aos meus irmãos, Armindo, Lellis, Andersen e Maria Ozerina.

As minhas cunhadas, Madalena, Byanne e Rafaela.

Aos meus sobrinhos, Adhael Acébio, Hamlet Levi, Heitor e Bruno.

Às minhas sobrinhas, Adhayane Agna, Agda Daniella e Luciana.

Aos sobrinhos-netos, Alexander e Cecília.

Às Amigas, que estiveram comigo nessa caminhada, especialmente: Rosimária Rosa, Luciana Goy, Márcia Gisella e Valeria Landa.

E, àqueles que sempre me apoiaram ... são muitos!

Aos meus colegas da oitava turma, que me ajudaram com dicas: Valéria, Luciene, Patrícia, Ingrid, Bethania, Rosana, Michella, ...

Aos demais colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/RC, obrigada!

Aos colegas da sétima turma: Lailton, Ana Lúcia, Renata, Lorena!

Aos meus colegas da Linha: Márcia, Júlia, Valéria, Patrícia, Nádia, Bethânia, Adailton, Eduardo, Danielly!

Aos Professores da Linha, Seminário de Pesquisa: Profa. Rita, Profa. Fernanda, Profa. Juliana, Profa. Cida, Prof. Wolney.

Aos Professores da disciplina Obrigatória: Profa. Maria Aparecida, Profa. Tina, Profa. Juliana e Prof. Wendel.

Aos Professores das disciplinas Eletivas: Profa. Juliana, Profa. Fernanda, Profa. Cida.

À minha Orientadora, que não mediu esforço, dedicação, paciência, Conselheira, Amiga, Profa. Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs.

Ao Programa Pós-Graduação em Educação da UFG/RC.

À Equipe do Colégio CEPI da PMG – Polivalente Dr. Tharsis Campos.

Ao Gestor: Major Renner!

À Secretária Patrícia, Coordenadora Dóbia, Professor João Paulo e CAF Luciana Goy.

A todos os alunos da 3ª A e 3ª B, do CEPI da PMG, participantes dessa pesquisa.

Em especial: Paula, Paloma, Haylla, Clara Tatiane, Maria Thereza,  
Gabriella, Gabriel, Karolina.

A todos, o meu muito obrigada!

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES
CAF	COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVO-FINANCEIRA
CAED	CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CBHE	CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
CCPA	CENTRO DE CONVIVÊNCIA DO PEQUENO APRENDIZ
CEE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CEEP	CENTRO DE ENSINO EXPERIMENTAL DE PERNAMBUCO
CEP	COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CEPI	CENTRO DE EDUCAÇÃO EM PERÍODO INTEGRAL
CEPMG	COMANDO DE ENSINO DA POLICIA MILITAR DE GOIÁS
CIPA	CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA
CONPEEX	CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO
CPMG	COLÉGIO DA POLICIA MILITAR DE GOIÁS
CNS	CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE
CP	COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO(A)
CONEP	COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA
CRECE	COORDENAÇÃO REGIONAL DA EDUCAÇÃO CULTURA E ESPORTE
DES	DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO
EHECO	ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
EPEM	EQUIPE DE PLANEJAMENTO DO ENSINO MÉDIO
GP	GINÁSIO PERNAMBUCANO
ICE	INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
LDB	LEIS E DIRETRIZES E BASES
LDBEN	LEIS E DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PDE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

PMG	POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPGEDUC	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PREMEM	PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DO ENSINO MÉDIO
PROCENTRO	PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DOS CENTROS DE ENSINO EXPERIMENTAL
PV	PROJETO DE VIDA
SCIELO	SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE
SEC	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SEE	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SEECD	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO
SEDUC	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
SEDUCE	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
SPPGI	SEMINÁRIO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO DA REGIONAL
SRE	SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
SUCEPI	SUPERINTENDÊNCIA DOS CENTROS DE ENSINO DE PERÍODO INTEGRAL
TALE	TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
TCLE	TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
TGE	TECNOLOGIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
UFG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UFJF	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
USAID	AGÊNCIA NORTE-AMERICANA PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL

## **LISTA DOS APÊNDICES**

APÊNDICE 1	ROTEIRO QUESTIONÁRIO/DIAGNÓSTICO
APÊNDICE 2	ROTEIRO DE ENTREVISTA
APÊNDICE 3	TEMPO DE GRAVAÇÃO DAS ENTREVISTAS
APÊNDICE 4	MATRIZ CURRICULAR DO CEPI

## RESUMO

A pesquisa com o tema Tempo Integral na perspectiva de alunos do Ensino Médio, objetiva compreender o Tempo Integral na perspectiva de alunos do Ensino Médio, na rede Estadual de Ensino, no Município de Catalão-Goiás. Para alcançarmos esse objetivo, elegemos a seguinte problemática de pesquisa: qual a percepção de alunos do Ensino Médio em relação ao Tempo Integral? Utilizamos como abordagem o método (Auto)Biográfico. Como fundamentação teórica, ancoramo-nos nos conceitos de educação integral e de tempo integral, sob as ideias de Anísio Teixeira. Para a coleta das narrativas foram realizadas entrevistas com oito participantes e as análises das mesmas aconteceram em etapas que elegemos como grupos de ideias. Esses grupos de ideias ficaram assim classificados: grupo 1 - Dimensões: Autonomia e Normas; grupo 2 - Forças Narrativas; e grupo 3 - Ênfases Narrativas. Esses grupos de ideias nos respaldaram para as reflexões sobre as narrativas dos participantes, suas concepções sobre o Tempo Integral, cruzadas com a fundamentação conceitual de alguns autores e/ou com a proposta do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - Ginásio Pernambucano/Superintendência dos Centros de Ensino em Período Integral - Goiás. Por ser um tema ainda polêmico e um divisor da opinião de educadores, gestores e comunidade como um todo, com vista o levantamento das teses e dissertações, especificamente, em relação ao Ensino Médio, temos ciência de que nossa pesquisa se classifica como uma investigação inédita, o que a torna uma pesquisa de grande importância para contribuir com futuras reflexões sobre o Tempo Integral no Ensino Médio, assim como para a própria comunidade escolar. Como resultado e/ou possível resposta ao problema da pesquisa, observamos que a escola Centro de Ensino em Período Integral – Polivalente, em Catalão-Goiás, foi idealizada e projetada para atender primeiramente a uma política de governo e que, apesar dos participantes em algumas situações tecerem elogios ao modelo, ficou evidenciado que este ainda não atendeu às demandas dos jovens, visto que o número de matrículas não garantiu a estabilidade da escola. Para resolver esse problema foi implantado o modelo de Escola Militar que engessou, estagnou o eixo central da proposta anterior veiculada pelo Núcleo diversificado e suas metodologias e passou a primar pela égide da rigidez e normatizações do Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás.

Palavras-Chave: Pesquisa (Auto)Biográfica. Tempo Integral. Narrativas.

## ABSTRACT

The research with the theme Full Time from the perspective of high school students, aims to understand the full time from the perspective of high school students, in the State Education network, in the city of Catalão-Goiás. To achieve this goal, we chose the following research problem: what is the perception of high school students in relation to full time? We use the (Auto)Biographical method as an approach. As a theoretical foundation, we are anchored in the concepts of full-time and full-time education, under the ideas of Anísio Teixeira. For the collection of the narratives, interviews were carried out with eight participants and their analyzes took place in stages that we chose as groups of ideas. These groups of ideas were classified as follows: group 1 - Dimensions: Autonomy and Norms; group 2 - Narrative Forces; and group 3 - Narrative emphases. These groups of ideas supported us for the reflections of the participants narratives, their conceptions about Full Time, crossed with the conceptual basis of some authors and / or with the proposal of the Institute of Co-responsibility for Education - / Ginásio Pernambucano / Superintendência dos Centros de Teaching in Full Time - Goiás. As it is still a controversial topic and a divisor of the opinion of educators, managers and the community as a whole, in view of the survey of theses and dissertations, specifically, in relation to high school, we are aware that our research is classified as an investigation unprecedented, which makes it a research of great importance to contribute to future reflections on Full Time in High School, as well as for the school community itself. As a result and / or possible response of this research, we observed that the Centro de Ensino em Ensino Integral - Polivalente, in Catalão-Goiás was idealized and designed to meet primarily a government policy and that, despite the participants in some situations, praise the model showed that it has not yet met the demands of young people, since the number of enrollments did not guarantee the stability of the school. In order to solve this problem, the Military School model was put in place, stagnating, the central axis of the previous proposal conveyed by the diversified Nucleus and its methodologies stagnated and began to excel by the rigidity and norms of the Teaching Command of the Polícia Militar de Goiás.

Keywords: Research (Auto)Biographical. Full-time. Narratives.

# Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 .....	33
O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	33
1.1– Autobiografia: Origem histórica .....	34
1.2 – Procedimentos e encaminhamentos da Pesquisa.....	39
1.3 – Aproximação com o campo da pesquisa e dos participantes .....	40
1.4 - Escolha dos participantes da pesquisa .....	43
1.5 – Das entrevistas: Coletando as Narrativas de alunos .....	46
CAPÍTULO 2 .....	51
QUEM SÃO OS PARTICIPANTES?.....	51
2.1 - A Pesquisadora.....	51
2.2 - Os Participantes.....	56
CAPÍTULO 3 .....	74
O TEMPO INTEGRAL NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS – PARTE I .....	74
3.1 Dimensão: Autonomia.....	77
CAPITULO 4 .....	121
O TEMPO INTEGRAL NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS – PARTE II.....	121
4.1 Dimensão: Norma.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	154
REFERÊNCIAS .....	164
APÊNDICES .....	173

## INTRODUÇÃO

Tempo Integral!  
 No Ensino Médio.  
 Simples assim.  
 Por que...? Para que...? Para quem...?  
 Onde ...? ...ideais de quem para quem...?  
 Várias indagações!  
 ...Diante das indagações, vamos, então, pensar...

Tempo Integral! Não é tão simples assim! Esse assunto nos traz algumas indagações: O que queremos? O que queremos pesquisar? Qual é o nosso problema? Qual é nosso objeto? Qual é nosso objetivo e/ou objetivos? Quais são nossos referenciais teóricos? Com quem vamos dialogar nesta pesquisa? Por onde começar, quais caminhos percorrer, quais as possibilidades de respostas e/ou resultados?

Refletir sobre o Tempo Integral no Ensino Médio não tem sido fácil, uma vez que esse assunto nos dá muitas possibilidades, as quais podem nos levar a várias alternativas de escolhas, além de estabelecer outras tantas probabilidades de resultados. Embora este seja um tema polêmico, gerador de divergências de opiniões entre educadores, gestores e a comunidade como um todo, resolvemos debater sobre o assunto com o propósito de contribuir com as discussões por meio dessa pesquisa. No sentido de avançarmos em nosso estudo, entendemos que, primeiramente, tínhamos a necessidade de compreender como chegamos ao tema e ao objeto. E, nessa direção, escolhemos um caminho a percorrer na investigação que desse a certeza de que estávamos fazendo pesquisa, e não um relato.

Entre as várias opções a que o assunto nos remete, delimitamos o tema: O tempo Integral na perspectiva de alunos do Ensino Médio<sup>1</sup>, tendo como objeto o Tempo Integral. No entanto, chegamos a essa definição depois de transcorrido um ano de Mestrado e de tentativas de ensaios. Debruçamo-nos sobre leituras, escritas e debates com nossos professores do Mestrado, e com o auxílio da Orientadora.

---

<sup>1</sup> O título dessa Dissertação foi adequado conforme a Ata de Defesa para ser publicada, inclusive o erro de concordância, por isso a discrepância do Título da Capa e da Contracapa com o texto.

Iniciamos pela descrição da trajetória da pesquisadora. Em relação a minha vivência/experiência profissional e acadêmica, fui motivada a investigar sobre o Tempo Integral no Ensino Médio. A presente pesquisa foi sendo gestada pelas várias situações vividas desde a graduação, bem como durante o percurso profissional, e, por conseguinte, no primeiro ano de Mestrado em Educação. Nesse quesito, abordamos algumas questões que foram essenciais para a elaboração deste estudo. Aqui, na introdução dessa investigação, tratamos, de modo objetivo e sucinto, dos assuntos e dos conceitos que são mais bem fundamentados nos capítulos seguintes em nossa pesquisa<sup>2</sup>.

Anteriormente ao Mestrado, fui funcionária da Rede Estadual da Educação do Estado de Goiás, de 1986 a 2017. Iniciei na docência, no Colégio Estadual Dona Iayá, em 1986. No princípio da carreira, foi difícil. Como eu não tinha habilitação no Magistério e diploma de graduação, para completar a minha carga horária – modulação na escola – normalmente, o gestor incluía diferentes disciplinas, em específico, aquelas que estivessem com *déficit* de professor. Era uma situação totalmente desgastante, houve ano em que fui modulada com até sete disciplinas diferentes. Isso me causava desconforto, pois sempre tinha que estudar os conteúdos e planejar a aula para não comprometer a aprendizagem dos alunos, e ter, no mínimo, condições para ministrar os conteúdos das disciplinas. No intuito de sanar essa questão, tomei duas iniciativas pontuais: cursei Inglês – disciplina que sempre apresentava *déficit* de professores – e ingressei na Universidade.

Quando comecei a graduação, fui modulada no Colégio Estadual Polivalente Dr. Tharsis Campos, uma instituição de porte maior, que me possibilitou trabalhar durante o dia e cursar a graduação à noite. A partir daí, tive maior aproximação com os jovens adolescentes do Ensino Médio, público com o qual me identifiquei, tendo me identificado, também, com a minha vivência no Colégio Polivalente. Como professora de Inglês do Ensino Médio, no Polivalente, tive uma ótima convivência com os alunos, e continuo tendo facilidade para me comunicar com os jovens.

Ao concluir o curso de Pedagogia, surgiu o desejo de continuar com os estudos, ou seja, de fazer Mestrado, mas, por duas razões, abandonei esse desejo por um tempo. Por um lado, porque não havia Mestrado em Catalão – GO, e, por outro, porque eu já estava atuando na docência na Rede Pública Estadual de Educação. Precisava trabalhar!

---

<sup>2</sup> Vale lembrar também que, às vezes, utilizamos a primeira pessoa do singular e/ou a primeira pessoa do plural ao longo da nossa pesquisa.

Na educação pública brasileira, para atender às políticas de governos que são eleitos, os programas e as propostas educacionais – se estão ou não dando certo – são propensos a serem engavetados, ignorados, esquecidos, ou melhor, sempre há uma descontinuidade em suas implementações. A cada troca de governo, as políticas mudam, e com as mudanças, os programas e projetos educacionais também são trocados, abandonados. Desse modo, não há continuidade das propostas educacionais. Percebemos essa realidade em todas as esferas: federal, municipal e, sobretudo, estadual; nesta última esfera pudemos acompanhar, mais de perto, por meio da nossa vivência profissional as implantações de programas e projetos. Infelizmente, essas propostas são elaboradas com o intuito de atender mais aos interesses do governo do que às comunidades escolares.

Dermerval Saviani incita um debate com relação ao Sistema Nacional de Educação no Brasil. Embora o conceito do Plano Nacional de Educação tenha sido introduzido no campo educacional desde a Constituição de 1934, com sucessivas elaborações de planos até os tempos atuais, a maioria desses planos permaneceu como “letra morta”, meras cartas de intenções solenemente ignoradas pelos dirigentes políticos cujas iniciativas põem inteiramente à margem os planos aprovados. Aliás, cabe considerar que a cultura política está enraizada na prática de nossos governantes, em que vemos apenas o planejamento movido pelos apelos imediatos, midiáticos e populistas, e não a racionalidade inerente à ação planejada. Se, por um lado, há sempre fatos positivos se considerarmos os avanços em termos dos planos educacionais, por outro lado, negativo, há o fato dos governantes verem a educação como sem importância, marcada pela ingerência nas entidades educacionais, o que dificulta uma educação de qualidade para toda a população (SAVIANI, 2010, p. 392).

Quanto à realidade do estado de Goiás, comungamos com a reflexão crítica de Saviani, principalmente, no que diz respeito à cultura política em relação à prática de governos nas questões educacionais. Sob essa mesma cultura, Goiás, entre 1999 a 2018, viveu uma política de um só governo, o que se tornou mais pontual em termos de práticas viciosas. Outros que governaram durante esse período, se não eram do mesmo partido, eram de partidos coligados, ou seja, governaram sob a égide dos mesmos ideais políticos, com muitas estratégias políticas para ganharem votos e se manterem no governo. Pudemos vivenciar de perto essas práticas na educação enquanto acompanhávamos as implantações de projetos e programas de governo nas unidades escolares da Regional de Catalão - GO.

Com a posse do então governo eleito, em 1999, a educação em Goiás foi redimensionada, implantaram programas e projetos sem um planejamento necessário para atender a quem é de direito, ou seja, alunos e comunidades escolares. Portanto, em razão de um novo governo, houve a implantação de novos programas nas escolas estaduais entre 1999 e 2005. Em meio a esse período, eu saí da docência e fui para a Subsecretaria Regional de Educação - SRE<sup>3</sup> - Catalão - GO, onde passei a atuar no acompanhamento pedagógico em seis unidades escolares jurisdicionadas à Regional de Catalão, na função de Dupla Pedagógica<sup>4</sup>, uma iniciativa criada pela Secretaria de Estado da Educação – SEE daquele período.

Outra iniciativa da SEE foi a implantação do modelo de escola em Tempo Integral no Ensino Fundamental, anos iniciais, em Goiás, no ano de 2005. Esse foi o meu primeiro contato com a modalidade por meio de acompanhamento pedagógico na escola em Tempo Integral. Essa experiência causou em mim certo desconforto em relação à maneira como foi implantado e implementado esse modelo na escola de Ensino Fundamental, 1º ao 5º Ano, uma vez que foi em espaço escolar inadequado, principalmente, em se tratando da estrutura física, gerando transtornos no que concerne à acomodação e à permanência dos alunos no espaço escolar inapropriado.

Outra questão que me motivou a desenvolver o presente estudo foi quando vivenciei e acompanhei, na função de Tutora Pedagógica<sup>5</sup>, cinco unidades escolares, quatro delas com a demanda de Ensino Médio. Por consequência da minha função, tive uma relação próxima com o processo do antes, durante e após a implantação do Programa Novo Futuro - Ensino Médio em Período Integral, no Colégio Polivalente Dr. Tharsis Campos. Os momentos vivenciados lá foram desafiadores. Sem dúvida, para mim, foi instigador e essencial para me lançar nesta investigação.

Como disse, foi desgastante, sobretudo para quem acompanhou todo o processo com a equipe escolar, haja vista que o Programa Novo Futuro - Ensino Médio em Período Integral foi implantado sob condições inadequadas do prédio. Este e tantos outros programas e projetos

---

<sup>3</sup> Subsecretaria Regional de Educação (SRE) - Catalão - GO é o órgão que faz os trâmites entre escolas e Secretaria de Estado de Educação e vice-versa. Atualmente, este órgão é denominado Coordenação Regional de Educação - Catalão - GO.

<sup>4</sup> Dupla Pedagógica/Tutora Pedagógica/Tutora Educacional – Realiza acompanhamento pedagógico nas Unidades Escolares, em torno de quatro a cinco escolas para cada Dupla Pedagógica (DP). A função da DP é realizar Orientação, Formação continuada em serviço, assessoramento e monitoramento pedagógico com as Coordenadoras Pedagógicas.

<sup>5</sup> Tutora Pedagógica – Realiza acompanhamento pedagógico nas Unidades Escolares, em torno de quatro a cinco escolas para cada Tutora Pedagógica (TP). A função da TP é realizar Orientação, Formação continuada em serviço, assessoramento e monitoramento pedagógico e de inspeção com os Gestores e as Coordenadoras Pedagógicas.

educacionais decorrem, simplesmente, do entusiasmo político, em específico, do então governo do estado de Goiás, a exemplo de uma frase corriqueira dita nos palanques e debates políticos: “Goiás sai na frente com mais um programa, projeto...”.

Esta é, de fato, uma frase para se refletir: “Goiás sai na frente com mais um programa, projeto...”. São duras as realidades dos contextos dessas unidades escolares, que sequer foram e/ou são participantes e/ou ouvidas nas tomadas de decisões. A elas são dadas apenas a ideia velada de cumpra-se.

Na condição de Tutora Pedagógica, pude acompanhar o processo do Programa Novo Futuro - Ensino Médio em Período Integral desde os trâmites da sua implantação no Colégio Polivalente Dr. Tharsis Campos. Para tanto, após termos passado por essas experiências, hoje temos o propósito de alicerçar a reflexão, no sentido de justificar o porquê de: Tempo Integral; Centro de Ensino em Período Integral CEPI - Polivalente Dr. Tharsis Campos. Para entender a nossa relação com o Colégio Polivalente e esses porquês, vamos recuar e fazer um breve histórico dessa instituição, desde a sua criação até a implantação do Programa Novo Futuro - Ensino Médio em Período Integral.

Registra-se no Projeto Político Pedagógico - PPP (2017, 11), conforme o histórico presente nos documentos, que o colégio – atualmente denominado Centro de Ensino em Período Integral da Polícia Militar de Goiás - Polivalente Dr. Tharsis Campos – passou por várias mudanças. Foi criado no auge do Governo Militar, pelo empréstimo, mediante o acordo do Ministério da Educação - MEC/*United States Agency for International Development* - USAID<sup>6</sup>, via Programa de expansão e Melhoria do Ensino - PREMEM. Foi construído e equipado pela Lei n. 8.275 de julho de 1977, resultado da colaboração entre o Ministério da Educação, o Governo do Estado de Goiás e a Prefeitura Municipal de Catalão.

No Projeto Político Pedagógico - PPP consta que:

[...] o colégio iniciou suas atividades em 1978, com um quadro de 63 funcionários. O corpo docente e o corpo administrativo foram treinados pelo PREMEN, em convênio com a SEC, nas cidades de Porto Alegre – RS, Goiânia e Catalão - GO, habilitando-os em licenciaturas plenas ou curtas. A Lei n. 5.692/71, que no início o objetivo da escola era oferecer experiência humanística, científica e prática, destinada a construir base para estudos do ensino de primeiro grau (5ª a 8ª série).

---

<sup>6</sup> MEC/USAID: Ministério da Educação (MEC)/*United States Agency for International Development* (USAID) – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN).

Além de oferecer disciplinas do núcleo comum, desenvolvia as disciplinas da parte diversificada, como: Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Educação para o Lar e Arte Industriais. (PPP, 2017, p. 11).

Em 1978, no Governo Militar, a Escola Estadual Polivalente Dr. Tharsis Campos deu “[...] início com o primeiro grau (5ª a 8ª série). Após os anos de 1980, implementou também o segundo grau” (PPP, 2017, p. 11). Até o início dos anos de 1990, a educação esteve sob a Lei de Diretrizes e Bases – LDB n. 5.692/71, ou seja, uma educação nos moldes do tecnicismo. Também nos anos 1990, a política educacional brasileira foi reformulada em todas as esferas, federal, estadual e municipal, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases – LDB n. 9.394/96. Dessa maneira, a educação foi redimensionada em todo país, como no caso do Colégio Polivalente. Inclusive, as disciplinas da parte diversificada “foram abolidas devido à reestruturação dos objetivos educacionais no Colégio Polivalente Dr. Tharsis Campos”, bem como a própria nomenclatura da escola, que passou a ser chamado Colégio Estadual Polivalente Dr. Tharsis Campos (PPP, 2017, p. 12).

Nos arquivos da Secretaria do Colégio, registra-se que, nos anos de 1980/1990, o Colégio Estadual Polivalente Dr. Tharsis Campos recebia uma demanda de aproximadamente 800 a 1000 alunos. Alguns dos fatores que favoreciam o recebimento dessa demanda eram a localização da escola no setor central da cidade e sua estrutura física adequada, com amplo espaço.

Todavia, esse cenário foi se modificando, e, nos anos de 2008 a 2010, o Colégio ficou na iminência de ser fechado, e os motivos para isso foram o baixo número de matrículas, a estrutura física comprometida, entre outras questões.

Em 2012, para melhorar o desempenho dos alunos das escolas prioritárias<sup>7</sup>, foi implementado no Colégio Polivalente Dr. Tharsis Campos o programa Mais Educação. Este programa novo, Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, foi uma estratégia do Ministério da Educação e seu propósito era melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental. Foi instituído sob os ideais de um governo federal democrático, objetivando implementar a ampliação da jornada escolar na promoção da educação integral, e integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação

---

<sup>7</sup> Escolas prioritárias – aquelas escolas que obtiveram baixo desempenho, que não atingiram a meta projetada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e entraram na lista das escolas prioritárias do MEC. Estas escolas foram estimuladas a aderirem ao Programa Mais Educação para melhorarem seu desempenho escolar.

em estratégia do Mais Educação às escolas com baixo rendimento e aos alunos do Ensino Fundamental, anos finais.

Se no âmbito federal estava sendo difundida a adesão ao Mais Educação pelas escolas prioritárias, em Goiás, o governo, além da adesão ao Mais Educação, propõe, no final de 2011, um processo de reformulação da Educação, sob os ideais de uma política de governo populista, de liderança autoritária. Segundo José Carlos Libâneo (2011, p. 01), o documento denominado Diretrizes do Pacto pela Educação - Reforma Educação Goiana apresenta: a) cinco pilares estratégicos; b) dez metas gerais; e c) vinte e cinco iniciativas correspondentes a cada um dos pilares, mas não traz nenhuma exposição de motivos que justifiquem as Diretrizes na rede Estadual de Educação do estado de Goiás. Em decorrência dessa reformulação, entre as estratégias, a Secretaria de Estado da Educação - SEE, pela Lei n. 17.920/2012, revogada pela Lei n. 19.687/2017, cria o Programa Novo Futuro, modelo inspirado no programa de educação do estado de Pernambuco - PE.

Em meio à instabilidade que o Colégio Polivalente estava atravessando, sob a alegação dos resultados obtidos nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, este passa a ser um argumento forte para a implementação do Programa Novo Futuro - Ensino Médio em Período Integral, com o discurso de uma proposta educacional com objetivo de melhoria e qualidade do Ensino Médio. Nesse viés, as atividades do Programa tiveram início em janeiro de 2013, seguindo as orientações da nova modalidade de Ensino Médio no Centro de Ensino em Período Integral CEPI - Polivalente Dr. Tharsis Campos. A escola, até então, recebia, também, alunos do Ensino Fundamental II. Com vistas à implantação do Programa Novo Futuro, esses alunos tiveram que deixar a escola, causando, naquele momento, transtornos para os jovens, para seus pais e, conseqüentemente, para a equipe gestora e demais funcionários, acarretando outros transtornos.

Para atender às exigências da proposta do Programa Novo Futuro, os professores que não se encaixavam no perfil do modelo foram colocados pela equipe gestora à disposição da Subsecretaria Regional de Educação - SRE. Então, outros profissionais que se dispuseram a atender à nova demanda foram chamados. Com isso, novos conflitos foram gerados na escola. Uma questão bastante preocupante na implementação das exigências do Programa Novo Futuro dizia respeito ao estado de inadequação da estrutura física para acomodar os alunos em período integral. O prédio

estava todo comprometido. Outra questão: a unidade escolar estava passando por um processo de inadimplência na prestação de contas, e, portanto, não estava recebendo recurso Federal.

Entretanto, o maior desafio a se enfrentar com a nova proposta era a demanda de jovens do Ensino Médio, os quais, normalmente, têm uma rotina diferenciada. Na região de Catalão - GO são alunos que estudam um período e, no outro, fazem cursos e/ou são pequenos aprendizes em instituições para tais fins e/ou trabalham para ajudar na subsistência de suas famílias. Estes são dados considerados, uma vez que foram sempre apontados em relatórios. Inclusive, a dificuldade para esses jovens do Ensino Médio frequentarem o sexto horário nas suas escolas sempre foi um desafio para a gestão escolar. Estas são informações retiradas dos relatórios de quando fazíamos acompanhamento pedagógico nas escolas dessa Regional de educação, e acreditamos que tem sido ainda desafiador.

No curso da implementação do Programa Novo Futuro, a cada ano, houve redução do número de matrículas no CEPI - Polivalente. Com o número irrisório de alunos frequentes, a situação já estava insustentável para a Unidade Escolar permanecer aberta. Contudo, a proposta do Programa Novo Futuro - Ensino Médio em Período Integral perdura até os dias atuais. Embora a orientação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE registre que a funcionalidade dessa modalidade é resguardada com, no mínimo, cem matrículas, o número de matrículas foi reduzindo. Não restando alternativas, em agosto de 2016, houve a implantação do modelo de escola do Comando Militar, concomitantemente e/ou aglutinados os dois modelos, bem como a mudança da nomenclatura, tornando-se CEPI da PMG - Polivalente Dr. Tharsis Campos. O que faz o CEPI de Catalão apresentar um diferencial em relação às demais escolas CEPIS no estado de Goiás.

Em face dessas diversas questões apontadas, em 2017, com o pedido de aposentadoria encaminhado, possibilitei-me a oportunidade de fazer uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC/Catalão – GO, como aluna especial, o que me impulsionou à elaboração do pré-projeto para o processo seletivo do Mestrado, com o sentimento de que não se termina uma carreira profissional assim: fechando a porta ou virando uma página, uma vez que há questões na educação que continuam a me instigar para a reflexão. Por vezes, foram situações vivenciadas, geradas desde a graduação, os desafios enfrentados durante a trajetória profissional, e agora, como aluna do Mestrado, ancorada pelas leituras e debates nas aulas das disciplinas obrigatórias, nas aulas das disciplinas Eletivas e nos Seminários de Pesquisa que me proporcionaram coragem para abordar a educação no plano da pesquisa, e não mais respaldada

apenas pelo senso comum. Vale lembrar que o plano de curso dos professores do Mestrado tem sido primordial para que decorresse esse crescimento como pesquisadora, além, sem dúvida, de poder contar com o auxílio da minha Orientadora, Professora Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs, nos ajustes e colaboração das ideias e reflexões.

Com o propósito de verificar sobre o tema da nossa pesquisa, buscamos no acervo BDTD/CAPES as Teses e Dissertações que trouxessem como discussão o tempo Integral. No Quadro 1, podemos verificar o que encontramos sobre o assunto em questão. Constatamos que nenhuma pesquisa aborda o Tempo Integral na perspectiva de alunos.

Vejamos os dados da nossa consulta ao acervo BDTD/CAPES:

Quadro 1 – Levantamento Bibliográfico

ACERVO BDTD/CAPES: TESES E DISSERTAÇÕES TEMPO INTEGRAL		
BRASIL 2006-2018	ENSINO FUNDAMENTAL I, II E ENSINO MÉDIO	
	TESES	DISSERTAÇÕES
	14	104
BRASIL 2002-2018	ENSINO MÉDIO	
	TESES	DISSERTAÇÕES
	03	27
GOIÁS 2008-2018	ENSINO FUNDAMENTAL I, II E ENSINO MÉDIO	
	TESES	DISSERTAÇÕES
	11	42

Fonte: Elaborado a partir do acervo BDTD/CAPES. Acesso em: abr. de 2019.

Tendo em vista o levantamento bibliográfico, especificamente em relação ao Ensino Médio, temos ciência de que nossa pesquisa se classifica como investigação inédita, portanto, tem como fonte de pesquisa as narrativas de alunos e as suas concepções sobre o Tempo Integral. Desse modo, por meio desta pesquisa, ansiamos contribuir com futuras reflexões, assim como com a própria comunidade escolar acerca do debate sobre o Tempo Integral no Ensino Médio. Com esse propósito, chegamos à definição do tema, por conseguinte, ao objeto, à formulação da problemática e ao objetivo geral e/ou objetivos específicos da pesquisa.

No anseio de compreender a percepção de jovens que optam por estarem em uma escola em período Integral, de saber quem são, de onde vêm e quais suas expectativas, pretendemos investigar sobre o Tempo Integral para entender essa modalidade na perspectiva de alunos do

Ensino Médio que ainda estão no CEPI da PMG - Polivalente Dr. Tharsis Campos, considerando que esses alunos vivenciam/experenciam todo o processo da proposta – a prática em si. Em nosso entender, ninguém melhor do que eles para narrarem sobre o que é esse modelo. Nesse sentido, temos como problema de pesquisa: Qual a percepção de alunos do Ensino Médio em relação ao Tempo Integral?

Para chegarmos a uma provável resposta e/ou resultado para a nossa problematização, definimos como objetivo: compreender o Tempo Integral na perspectiva de alunos do Ensino Médio, na rede estadual de Ensino, no município de Catalão - GO. Para atingirmos esse objetivo, elencamos nossos objetivos específicos como estratégias que compõem a metodologia da pesquisa: conhecer o Tempo Integral na rede Estadual de Ensino, no Município de Catalão – GO, a partir das narrativas dos alunos e dos documentos norteadores da proposta; identificar quem são os alunos do Ensino Médio na escola em Tempo Integral no CEPI – Polivalente que vivenciaram/experenciaram o processo de implementação do Programa Novo Futuro - Ensino Médio em Período Integral; e analisar as percepções sobre o Tempo Integral nas narrativas de alunos do Ensino Médio na rede estadual de ensino, no município de Catalão-GO. Nessa questão, entendemos quão relevante é considerar o significado das narrativas e/ou relatos dos alunos, exposto em seus diálogos e inserido nos seus contextos.

Mediante esse movimento em que cada aluno formula e expõe suas vivências, suas experiências, seus saberes, dando significado às suas concepções acerca dos eventos vividos sobre o Tempo Integral, foi que propusemos a presente investigação.

Como fundamentação, utilizamos a abordagem teórica do método (Auto)Biográfico, a qual abarca a dimensão na análise das narrativas dos alunos do Ensino Médio em Período Integral, no CEPI da PMG - Polivalente Dr. Tharsis Campos, na cidade de Catalão - GO, ou melhor, por meio da análise dos relatos das entrevistas realizadas com os alunos através de uma abordagem qualitativa, que tem como ênfase “[...] a qualidade descritiva dos dados coletado” (LUDKE, 1986, p. 12).

Segundo o Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica - CIPA, este tipo de pesquisa tomou maior vulto, especialmente, a partir das últimas três décadas do século XX, ou seja, esse veio de pesquisa teve uma importante expressão nas duas décadas iniciais daquele século, mas, no sentido de dar voz aos excluídos dessa possibilidade, tendo na Escola de Chicago a sua maior expressividade. Depois de um período de escassa ou nula atividade, volta com outro sentido,

em especial, como uma possibilidade de essencial contribuição formativa e de construção identitária do sujeito, ao lado de possibilitar uma construção histórica por dentro do que ficou obscuro pela prática historiográfica tradicional, tendendo a uma maior afirmação nas décadas mais recentes. Segundo Maria Helena Menna Abrahão *et al.* (2018, p. 17-18), no Brasil, as pesquisas narrativas, bem como a (auto)biográfica<sup>8</sup> tiveram maior alargamento a partir da criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, desde o primeiro Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, em 2004. Este nasceu do desejo demonstrado por pesquisadores de diversos países em estreitarem laços de pesquisa, de forma que se pudesse estabelecer uma rede de pesquisadores em investigações (auto)biográficas, objetivando aprofundar a discussão teórico-metodológica que permitisse avançar teórica e empiricamente sobre a pesquisa (auto)biográfica, aplicando-a em diversos contextos.

No sentido de contribuir com nossa pesquisa, buscamos dialogar com alguns autores que nos deram suporte em questão de conceitos, como nos artigos da precursora na difusão das Narrativas no Brasil através do CIPA: Profa. Dra. Maria Helena Menna Abrahão. Estes artigos que utilizamos para fundamentação da pesquisa (Auto)Biográfica fazem parte de algumas das coletâneas lançadas a cada edição do CIPA. Assim, valemo-nos da obra de Abrahão (2003, p. 79-95) intitulada “Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica”, em que a autora estabeleceu a tese de que a memória do narrador é reconstrutiva da significação de suas vivências e os instrumentos de análise e interpretação do pesquisador são elementos que se imbricam e se complementam para melhor compreensão de dimensões da realidade pesquisada, tanto na perspectiva pessoal/social do narrador como na perspectiva contextual.

No artigo “Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativa”, Abrahão (2004, p. 201-221) trata da pesquisa (auto)biográfica, memoriais, diários – não obstante se utiliza de diversas fontes. Estas são componentes essenciais na característica do[a] narrador[a] na [re]construção de sua identidade narrativa vivencial. É também o componente basilar com que o pesquisador trabalha para poder [re]construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão do objeto de estudo ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma “arqueologia da memória”. O método (auto)biográfico se constitui, entre outros elementos, pelo uso de narrativas

---

<sup>8</sup> O termo (auto)biografia, vai estar escrito, às vezes, com as iniciais maiúsculas, mas também com minúsculas no decorrer dessa Dissertação, sem nenhuma intencionalidade. Será escrita conforme o autor citou em seu trabalho.

produzidas por solicitação de um pesquisador, estabelecendo pesquisador e entrevistado, com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva procedente no tempo histórico. Desse modo, o pesquisador sabe que, desde o início, estará trabalhando, primariamente, com emoções e intuições e não com dados exatos e acabados, lidará mais com subjetividades do que com objetividade. Nesse viés, as narrativas permitem, a depender do modo como são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias dos informantes.

No artigo “A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica”, Abrahão (2018, p. 25-46) aborda a narrativa de si/narrativa do outro como movimento constituinte do sujeito da narrativa (auto)biográfica, sujeito constituindo-se na alteridade visceral do si, o si mesmo como um outro. Os interlocutores se diferenciam em virtude de serem diversificados os modos narrativos suscitadores de compreensão da vida no âmbito do diálogo (auto)biográfico, que, metodologicamente, disponha uma narração dispersa de fatos do vivido mediante uma trama narrativa que proporcione sentido da vivência na sociedade hodierna, ou seja, a trama compreensiva do si como um outro/do outro como um si, mobilizadora da construção evolutiva de identidades narrativas, especialmente, nos complexos tempos atuais em que vivemos.

Como a presente pesquisa se vale das narrativas de alunos enquanto vivenciam/experienciam o modelo em Período Integral, buscamos artigos de outros autores que pudessem dar suporte à discussão, como Antonio Bolívar (2002, p. 1-22) no artigo “¿*De nobis ipsis silemus?*: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, em que versa sobre como a pesquisa narrativa biográfica se tornou abordagem específica da educação, e também descreve as principais linhas de bases das histórias autobiográficas. No artigo “Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica” (BOLÍVAR, 2012, p. 27-69), o autor faz essa discussão no V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, realizado em Porto Alegre, na PUCRS, trazendo um enfoque sobre a pesquisa qualitativa, a qual emerge em um contexto pós-positivista, em que a abordagem biográfica e a narrativa adquiriram identidade própria, características, desenvolvimento e metodologia. Ele aponta que a crise de representação, em meados dos anos 1980, diagnosticada por Marcus e Fisher, desencadeia o cruzamento ou a mistura de gênero, ou a reconfiguração do pensamento social, o que resulta em um desenvolvimento fértil e na pluralidade de perspectivas ou paradigmas mediante sucessivas

crises, com a expansão da pesquisa biográfica, ou sendo a virada das narrativas biográficas, até então desconhecidas.

No artigo “A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (auto) biográfica”, Bolívar (2014, p.113-127) faz um debate, também realizado no CIPA, em que traz a perspectiva europeia e formula uma análise de algumas das premissas epistemológicas mais relevantes atualmente na pesquisa (auto)biográfica. O autor considera que a virada da narrativa, a partir da hermenêutica ou ciência interpretativa nas ciências sociais, aprimorou a abordagem (auto)biográfica como métodos próprios. Ademais, aponta que a pesquisa narrativa (auto)biográfica permite representar um conjunto de dimensões da experiência que a investigação formal usual deixa de fora.

Quanto às técnicas da produção das fontes, como questionário/diagnóstico e entrevistas, ancoramo-nos nos artigos “Como elaborar um questionário”, de Hartmut Gunther (2003, p. 1-15), “A construção do Projeto de pesquisa”, de Suely Ferreira Deslandes (1994, p. 31-50), “Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada”, de Eduardo José Manzini (2003, p. 11-25) e “Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros”, também deste autor (MANZINI, 2004, p. 1-10). Estes textos trazem questões pontuais, o passo a passo sobre a elaboração de roteiros de questionário e de entrevista na produção dos dados como fonte de pesquisa.

Para a fundamentação do conceito de escola de Tempo Integral, respaldamo-nos no livro “Pequena Introdução à Filosofia da Educação”, de Anísio Espíndola Teixeira (1975), no qual o autor discorre sobre a relação entre escola e transformação social, bem como acerca dos fundamentos da educação progressiva, das diretrizes e dos processos dessa educação baseada na experiência. Examina a contribuição da educação para a vida democrática, levando em conta a teoria do educador e sociólogo norte-americano John Dewey. No artigo “A escola pública, universal e gratuita”, Teixeira (1956, p. 3-29) defende a ideia de uma escola primária eficiente e adequada a todos, com duração de cinco anos e dia letivo completo. O autor acredita que a própria sobrevivência do capitalismo depende de dois fatores, quais sejam: 1) escola pública, universal, gratuita e eficiente e 2) sindicatos livres e autônomos – dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provocaria e provoca sempre que falta ao povo escola pública e sindicatos livres. Ele analisa as causas da ausência de vigor da escola pública e expõe um plano de medidas a serem adotadas para fortalecer a escola primária e dotá-la dos

recursos necessários a fim de torná-la realmente a base do sistema educacional. Ademais, apresenta uma série de proposições sobre como efetivar essa oferta de educação.

O artigo “Ciência e arte de educar. Educação e Ciências Sociais” (TEIXEIRA, 1957, p.5-22) discorre sobre a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro desenvolvida por Anísio Teixeira (1900-1971), na Bahia, na década de 1950. No artigo “Autonomia para a Educação”, Anísio Teixeira (1947, p. 33-49) abriu um debate com os deputados da Assembleia Constituinte Baiana. Ele se coloca em defesa da escola pública para a perspectiva da recuperação e atualização de sua obra mediante a Fundação Anísio Teixeira. No artigo “Educação não é privilégio”, Anísio Teixeira (1989, p. 435-462) relata sobre a situação educacional brasileira, analisada à luz dos conceitos de “educação seletiva” para a formação de elites, e de “educação comum” para a formação do cidadão comum. A educação comum é um postulado do novo conceito de conhecimento científico, que tornou comuns as atividades intelectuais e de trabalho, ou seja, de saber e de fazer.

No artigo “Uma experiência de educação primária integral no Brasil”, Anísio Teixeira (1962, p. 21-33), a partir do contexto da sociedade moderna, defende que a escola já não pode ser aquela escola predominantemente de instrução, de antigamente, mas deve fazer as vezes de casa, de família, de classe social e, por fim, de escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. Com esse objetivo, e visando oferecer um modelo para esse tipo de escola primária, foram projetados, na Bahia, os Centros de Educação Primária. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador - BA, constitui-se como a primeira demonstração. Depois de referir-se à Filosofia que orienta a organização dessa escola, o autor ressalta a importância dessa experiência brasileira, a partir da qual foi baseado o sistema escolar de Brasília, cujo plano e organização ele detalha.

Com base em um discurso apresentado no Congresso, no artigo “Autonomia para a educação na Bahia”, Anísio Teixeira (1947, p. 89-104) recorda sua vida como educador e administrador público. Relata que, em 1947, na função de Secretário de Educação de Estado, conseguiu prioridade para o projeto do primeiro Centro Educacional Primário - Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador - BA. Expõe o plano de funcionamento das escolas-classe e da escola-parque, comentando os horários, as atividades desenvolvidas e a movimentação dos alunos e, ainda, os objetivos do programa. Lembra que, em 1947, ficaram concluídas três das quatro escolas-classe, e, posteriormente, com a ajuda do INEP, construiu-se o pavilhão de trabalho. Muito

lentamente, a seguir, foram construídos os demais prédios. O autor exalta o trabalho em desenvolvimento, acrescentando que não houve auxílio nem assistência técnica estrangeira de qualquer espécie. Fala do INEP, da constituição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e de cinco centros regionais de pesquisas no país.

Portanto, esta investigação respaldada na abordagem do método (Auto)Biográfico passa pela dimensão que abarca as concepções da construção do conhecimento que esses jovens adquirem sobre o Tempo Integral, enquanto o vivenciam/experienciam durante seus percursos acadêmicos no CEPI - Polivalente Dr. Tharsis Campos. Os alunos narram suas vivências, seus contextos como alunos da escola em Período Integral, o que resulta nesse movimento da narrativa, estes ao “narrar do outro sem deixar de narrar de si” (ABRAHÃO, 2018, p. 41).

Os participantes das narrativas, ao relatarem o conhecimento que possuem sobre o Tempo Integral, narram sua própria história. Héllen Thaís Santos e Gilza Maria Zauhy Garms (2014, p. 4099) entendem que a pesquisa (auto)biográfica, no trabalho com narrativas, implica a forte participação do indivíduo, que, por sua vez, compromete-se com o processo de reflexão, orientado pelo seu interesse, e que o leva a definir e a compreender seu processo de formação. Ou seja, é por meio dessa abordagem metodológica que os alunos se tornam “[...] sujeitos e objetos em formação” (PASSEGGI, 2011, p. 375).

Nesse entendimento, os alunos participantes desta pesquisa são os protagonistas, mostrando e tornando públicas suas vozes, suas histórias, suas vivências/experiências. Ademais, a utilização do método (Auto)Biográfico “[...] visa a não apenas colaborar com a ciência da educação trazendo novas dimensões e conhecimentos como também colocar o sujeito na condição de protagonista de sua formação e do processo de investigação sobre ela” (SANTOS; GARMS, 2014, p. 4099).

Desse modo, objetivamos compreender o Tempo Integral na perspectiva de alunos do Ensino Médio, na rede estadual no Município de Catalão - GO, utilizando as entrevistas e as narrativas. Estas, segundo Camila Junqueira Muylaert *et al.* (2014, p. 193), permitem o aprofundamento das investigações, a combinação de história de vida com o contexto sócio-histórico, com as experiências vividas. Nesse sentido, utilizamos as narrativas dos alunos como instrumentos essenciais à reflexão e à compreensão dos sentidos e significados do conhecimento que construíram mediante o processo de formação acadêmica e a concepção sobre o Tempo Integral

que adquiriram pela vivência/experiência no colégio com essa proposta de Ensino Médio em Período Integral.

Para darmos encaminhamentos a possíveis resultados e/ou respostas à nossa problemática da pesquisa, para a produção das fontes, iniciamos pelo contato com o campo de estudo para a seleção dos alunos participantes da pesquisa. No processo de aproximação com o campo de estudo, tivemos alguns cuidados, uma vez que concordamos com Otávio Cruz Neto (1994, p. 54) de que devemos buscar uma aproximação com as pessoas que fazem parte da área do estudo, de modo a facilitar o intercâmbio com os sujeitos a serem estudados. Maria de Lourdes Rangel Tura (2003, p. 184) entende que o primeiro momento de contato com o campo de pesquisa já foi antecedido por muitos outros, indo da conversa com a equipe Gestora, seguida dos contatos com as instâncias regionais e centrais da administração, à solicitação para a autorização para realizar a pesquisa.

Portanto, começamos pelo contato com o campo de estudo, o CEPI da PMG - Polivalente Dr. Tharsis Campos, o lócus de pesquisa. A partir desses contatos, em conversa com a equipe gestora, apresentamos o projeto de pesquisa e detalhamos sobre o objetivo da investigação, bem como sobre a coleta de dados.

No processo de definição da fonte, partimos do entendimento de que esta pudesse atender ao objetivo da investigação. De acordo com Suely Ferreira Deslandes (1994, p. 43), na definição da amostragem, deve-se indagar sobre quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado, uma vez que uma boa fonte é aquela que possibilita abranger não só o objetivo, mas a totalidade do problema investigado.

Com a anuência da equipe gestora, iniciamos a seleção dos participantes. Hartmut Gunther (2003, p. 01) salienta que o questionário é o principal instrumento para o levantamento de dados de amostragem. Nesse propósito, realizamos a aplicação de um questionário/diagnóstico aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, com o objetivo de identificarmos aqueles alunos que ingressaram na escola e vivenciaram/experenciaram o processo e a pós-implantação, ou melhor, a implementação do Programa Novo Futuro - Ensino Médio em Período Integral, com o decorrer do CEPI - Polivalente Dr. Tharsis Campos, em Catalão - GO, que transcorreu de 2013 a agosto de 2016, anteriormente à implantação do modelo de escola do Comando Militar. São os alunos que ainda estavam concluindo o Ensino Médio em 2018. A aplicação do questionário/diagnóstico, além do levantamento dos alunos tiveram o fito de conhecer quem são esses jovens, suas características, média de idade e de onde vêm, e traçar as características dos mesmos.

Após a aplicação do questionário/diagnóstico e da identificação dos alunos, estes foram convidados a participarem da entrevista de modo voluntário, produzindo as fontes dessa investigação. “[...] a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...], na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE, 1986, p. 33).

A partir da aceitação voluntária dos alunos, realizamos o agendamento e as entrevistas. Estas se deram de forma individual, a partir de um roteiro semiestruturado, o que nos permitiu um modo tranquilo, e não uma rigidez de perguntas e respostas. As perguntas foram lançadas mediante a fluidez da conversa entre a pesquisadora e o entrevistado.

Eduardo José Manzini salienta que:

Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado. (2003, p. 5).

O roteiro de entrevistas foi elaborado sem que houvesse imposição de uma ordem rígida das questões, seguindo o assunto/questões de cada eixo/tema. Propomos quatro eixos/temas geradores de um determinado assunto, por exemplo: quem é você? Foram feitas algumas perguntas ao entrevistado. Este, por sua vez, discorria sobre o eixo/tema de maneira ampla, respondendo ao que foi “[...] proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LUDKE, 1986, p. 33-34).

As entrevistas realizadas com os participantes foram registradas por meio das gravações por aparelho gravador de voz. Quando houve necessidade, foram reagendados outros momentos com os alunos para retomada de entrevista. As coletas das fontes, como o questionário/diagnóstico e as entrevistas, foram realizadas no CEPI da PMG - Polivalente Dr. Tharsis Campos com o propósito de resguardar a segurança e a confiabilidade dos participantes, bem como da pesquisadora responsável, em acordo com a Norma Operacional do Conselho Nacional de Saúde - CNS 001/2013 do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP.

Para a análise das narrativas, alguns encaminhamentos se deram em etapas, como as leituras das entrevistas. Cada etapa teve seu propósito específico, desde uma leitura geral até o levantamento dos grupos de ideias, primeiro grupo, dos quais definimos duas Dimensões:

Autonomia e Normas. Mediante essas dimensões, elencamos outros grupos de ideias, esses grupos (segundo grupo) foram nomeados de Forças Narrativas, e, a partir deles, elencamos mais outro grupo de ideias (terceiro grupo), que denominamos de Ênfases Narrativas. A partir de cada termo de cada grupo procuramos refletir sobre as narrativas dos alunos participantes, as suas concepções sobre o Tempo Integral, e buscamos cruzá-las com a fundamentação conceitual de autores que pudessem fazer essa discussão e com a proposta do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE/Ginásio Pernambucano - GP/Superintendência dos Centros de Ensino em Período Integral - SUCEPI-GO, para chegarmos a possíveis respostas e/ou resultados da pesquisa em questão.

No intuito de atender aos objetivos da pesquisa, a produção da pesquisa foi estruturada em quatro capítulos, nos quais dialogamos com teóricos, com documentos e analisamos as narrativas dos alunos, que é o principal foco do trabalho. Os capítulos estão distribuídos conforme a exposição seguinte.

No Capítulo 1, com o intuito de mostrar o percurso metodológico, percorremos o caminho da discussão teórico-metodológica da pesquisa, apresentando a relevância da contribuição dos referenciais para a análise das narrativas dos alunos, uma vez que escolhemos para essa pesquisa o método (Auto)Biográfico para abarcar as narrativas de alunos do 3º ano do Ensino Médio do CEPI da PMG - Polivalente Dr. Tharsis Campos. Este método vem sendo utilizado de forma abrangente nas pesquisas na área de Educação e é empregado na presente abordagem para abarcar a dimensão e a complexidade das narrativas desses jovens. Assim, descrevemos a definição das estratégias e metodologias sobre a realização das entrevistas, bem como os procedimentos utilizados para a análise das mesmas.

No Capítulo 2, usamos os dados do questionário/diagnóstico e uma parte das entrevistas (identificação dos entrevistados) para identificar os alunos do Ensino Médio na escola em Tempo Integral - Quem são? De onde vêm? - E traçar as características desses jovens alunos do CEPI - Polivalente Dr. Tharsis Campos. Ao iniciarmos esse capítulo, trazemos a voz da pesquisadora, não apenas como autora do trabalho, mas como partícipe da pesquisa durante as entrevistas, ou seja, o memorial que ela tem desse processo.

No Capítulo 3, dedicamo-nos à reflexão e à análise das narrativas dos alunos do Ensino Médio na escola em Tempo Integral sobre a permanência destes na referida escola. Os relatos das entrevistas possibilitaram compreender as relações desses jovens inseridos em Tempo Integral e as contribuições que esta modalidade propiciou para o projeto de vida desses jovens, para sua

formação pessoal, acadêmica e social. De maneira a não nos delongarmos, nesse capítulo trabalhamos a Dimensão Autonomia, e no Capítulo 4 a Dimensão Norma.

Desta feita, o Capítulo 4 é a continuidade das reflexões e análises das narrativas dos alunos mediante a Dimensão Norma.

Por fim, nas considerações finais apresentamos proposições e possíveis resultados do estudo e/ou respostas à questão problema da pesquisa: Qual a percepção de alunos do Ensino Médio em relação ao Tempo Integral?

## CAPÍTULO 1

### O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesse capítulo, tivemos o intuito de refletir acerca das indagações que pontuamos na introdução, não com o propósito de dar respostas a cada uma delas, mas, para dar encaminhamentos à pesquisa, ou seja, propomos realizar um percurso metodológico em que apresentamos a trajetória da discussão teórico-metodológica da pesquisa, apontando, além da relevância e contribuição que essa discussão possa oferecer, as escolhas e a seleção dos participantes.

Nossa premissa “entende por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ocupando um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas” (MINAYO, 1994, p. 16).

Maria Cecília de Souza Minayo assegura que:

[...], a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, metodologia de dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (1994, p. 16).

Nesse entendimento, para Minayo (1994, p. 17), precisamos de parâmetros para caminhar no conhecimento, isso serve em qualquer trabalho de investigação. A pesquisa é uma atividade prática da Ciência, seja na sua indagação e construção da realidade, seja como uma prática teórica vinculada ao pensamento e à ação. Isto é, “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 1994, 17).

Diante disso, utilizamos a abordagem metodológica da pesquisa (Auto)Biográfica, que possibilitou a construção da nossa investigação, cujo tema “Tempo Integral na perspectiva de alunos do Ensino Médio” nos permitiu investir em uma abordagem que nos deu a dimensão de investigar a ressignificação das experiências vividas e narradas pelos participantes desta pesquisa.

Para Abrahão:

A pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais - não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta, é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos

de análise que possam auxiliar na compreensão de determinado objeto de estudo (2003, p. 80).

Se, por um lado, Abrahão considera a memória essencial como característica do narrador e do pesquisador para a construção de elementos de análise de determinado objeto de estudo, por outro, afirma que o método (auto)biográfico “dentre outros elementos [...], estabelece entre pesquisador e entrevistado uma forma peculiar de intercâmbio que constitui todo o processo de investigação, com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva procedente no tempo histórico” (ABRAHÃO, 2003, p. 83).

No sentido de difusão do termo da Pesquisa (auto)biográfica, Wolney Honório Filho e Rita Tatiana Cardoso Erbs (2018, p. 6) afirmam que o crescimento científico no Brasil teve abrangência desde a edição do I CIPA, em 2004, e mediante leituras realizadas para essa investigação, percebemos que alguns autores utilizam o termo como sendo método de investigação, e, outros, como instrumentos da pesquisa, como vemos em Honório Filho e Erbs, que utilizaram o termo (auto)biografia pela “ideia intercultural e pela possibilidades diversas que o termo faz pensar, tendo em vista a análise de fontes produzidas tanto por escrituras individuais, entrevistas, cartas, relatórios, etc.” (HONÓRIO FILHO; ERBS, 2018, p. 6).

Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza e Paula Perin Vicentini (2011, p. 378) falam sobre as potencialidades da Pesquisa (auto)biográfica, considerando-a essencial para a compreensão das práticas de formação e dos processos de profissionalização dos professores. Em meio à amplitude que o conceito nos propicia, o nosso propósito foi utilizarmos o método da Pesquisa (Auto)Biográfica para compreendermos a dimensão e a complexidade dos relatos dos alunos do CEPI – Polivalente no entendimento das concepções que esses narradores têm sobre o Tempo Integral, valendo-nos das narrativas (entrevistas) desses jovens como instrumentos na produção das fontes.

### **1.1– Autobiografia: Origem histórica**

A partir da Aprovação do Projeto no Comitê de Ética, em conformidade com o método da pesquisa (Auto)Biográfica, procuramos abarcar dois dispositivos da pesquisa: as narrativas dos alunos do Ensino Médio, em que eles narraram sobre o Tempo Integral, expressando a concepção que têm acerca do Tempo Integral; e, por conseguinte, as autobiografias, em que falaram de si, resultantes da construção da subjetividade de cada um. Sendo assim, os participantes, através de

sua experiência/vivências, narraram sobre suas concepções do Tempo Integral, ao mesmo tempo, descreveram sua própria história de vida. Para melhor entendimento, vamos dialogar com alguns autores nesse sentido.

Nesse viés, vamos fazer um recuo no tempo, trazer a origem do termo autobiografia para chegarmos à pesquisa (auto)biográfica. Precisamente vamos à cultura grega, que visava à construção da identidade nacional frente aos persas. Segundo Pineau e Le Grand (2012, p. 43), as Histórias de vida teriam aparecido no sec. V (a. C), codinome *bios*. Mas, somente dez séculos depois, já no século V (d.C), surgiu o termo biografia. No entanto, vinte e quatro séculos depois, por volta de 1800, na Alemanha e na Inglaterra surgiu o termo autobiografia. Os autores concordam que, na redefinição da identidade, os termos *bios* e a história surgiram mais ou menos no mesmo período. No Entanto, “o que não se trata de uma criação grega original, nem mesmo ocidental” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 43).

Para Pineau e Le Grand:

[...] já no século IV, um grupo emergente e pouco disciplinado, embora seus membros se chamasse de “amigos da sabedoria”, “filósofos”, lançam-se na aventura das bios: são os socráticos, que convertem numa prática pedagógica-filosófica importante, destinada a tentar responder ao preceito de Delfos: “Conheça-te a ti mesmo e conheceis o universo e os deuses”, prática que se afasta deliberadamente dos cânones históricos (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 44).

Pineau e Le Grand (2012, p. 45) apontam Momigliano (1991, p.34), que afirma que, na verdade, “a primeira obra que combina perfeitamente as informações autobiográficas e a consciência de si é, sem nenhuma dúvida, As Confissões de Santo Agostinho”. Já na Idade Média, os autores apresentam a eloquente obra “A história dos meus infortúnios” (1079-1142), uma vez que “Abelardo prova a função da autobiografia naquele período e que por sua vez, no século XVI, novos gêneros de escrita de vida aparecem ou se multiplicam (...), registrando grandes acontecimentos sociais vividos” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 50).

Pineau e Le Grand (2012, p. 52) declaram que, nos séculos XVIII e XIX, na Europa, há uma verdadeira explosão de confissões, memoriais, lembranças, vidas ou histórias de vida, de publicações. Já em 1971, os autores apontam Philippe Lejeune como especialista pioneiro dessa idade clássica da autobiografia, o qual faz uma afirmação relativa à origem absoluta da autobiografia, que suscita muita polêmica ainda naqueles tempos, bem como em nossos tempos, mesmo que as abordagens na pesquisa tenham ganhado fôlego internacional.

Por conseguinte, ainda sobre a origem da história de vida, da biografia, da autobiografia, Pineau e Le Grand afirmam:

Vimos que nossa aceção muito ampla das histórias de vida nos aproximou da forma grega antiga das bios, a qual, progressivamente, identificou-se de tal maneira com um poderoso meio de narração, a escrita, que é vista, nos dias de hoje, como constituindo com ela uma coisa só, para contar a vida de alguém (biografia, hagiografia) ou a própria vida do autor (autobiografia). Só recentemente apareceram as dominações não literárias: relato de vida, história de vida (2012, p. 57).

Precisamente, já nos anos 2000, segundo Passeggi, Souza y Vicentini (2011, p. 375), houve um maior movimento em direção ao desenvolvimento e no sentido de aprofundar na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica. “A história de vida em formação, inaugurado pelos pioneiros Gaston Pineau, no Canadá; Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, na França; Marie-Christine Josso e Pierre Dominicé, na Suíça; Guy de Villers, na Bélgica, António Nóvoa, em Portugal” (PASSEGGI; SOUZA Y VICENTINI, 2012, p. 375).

A Pesquisa (Auto)Biográfica ganhou maior expressividade a partir da escola de Chicago, nos últimos três séculos, mais no sentido de *dar voz* aos excluídos, como os imigrantes, excluídos sociais, e se expandiu até os dias de hoje.

Já no Brasil, a pesquisa (Auto)Biográfica ganha expansão a partir de 2004 até a atualidade, tornando cada vez mais visíveis os desdobramentos dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica - CIPA, e que vêm sendo amplamente difundidos por pesquisadores nacionais e internacionais.

É nesse movimento a partir de 2004 que nos debruçamos nas leituras sobre a abordagem das pesquisas (Auto)Biográficas, e a pesquisa em tela toma como território o CEPI da PMG – Polivalente Dr. Tharsis Campos, utilizando as narrativas dos alunos como ação, prática da (auto)biografia, a narração de si, conseqüentemente, transmitindo suas concepções acerca do assunto em questão, no caso, o Tempo Integral, construindo seus relatos de vida, do que eles vivenciam/experienciam no âmbito escolar em Período Integral, o que se torna suas histórias vivenciadas/experienciadas.

O “ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna ele mesmo por meio de figurações com as quais representa sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 35). Nesse viés, Delory-Momberger (2008, p. 26) considera que a

(auto)biografia é uma abordagem metodológica, uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico. Entendemos, portanto, que a narrativa (auto)biográfica, para Ana Sueli de Pinho, Elizeu Clementino de Souza e Rita de Cassia Gallego (2013, p. 4), é assegurada como uma narrativa produzida por um sujeito social que, ao contar suas experiências, faz referência ao seu contexto social, bem como às diversas pertencas sociais, à família, à escola, ao trabalho, aos amigos, ao bairro de sua moradia, às associações, ou seja, “a narrativa se constitui como uma forma de expressar que é, simultaneamente, pessoal e social” (PINHO; SOUZA; GALLEGO, 2013, p. 4).

Nessa perspectiva, Amanda Oliveira Rabelo afirma:

A narrativa permite compreender a complexidade das estórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas. Bolívar (2002) entende-a como a qualidade estruturada da experiência percebida e vista como um relato, captando a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos, tendo como base as evidências do mundo da vida. Reconstrói-se a experiência refletindo sobre o vivido e dando significado ao sucedido (2011, p. 172).

Rabelo (2011), ao afirmar sobre a complexidade das estórias contadas pelos indivíduos, faz-nos refletir quanto à dimensão e à riqueza de detalhes que possam estar inseridos nas narrativas. Os indivíduos, ao narrarem suas experiências vividas, remodelam, ressignificam suas próprias vidas, reconstruindo suas subjetividades. Por outro lado, segundo Hellén Thaís dos Santos e Gilza Maria Zauhy Garms (2014, p. 4100-4101), as experiências narradas são significativas para os pesquisadores na compreensão da realidade, ao mesmo tempo, acontece com certo distanciamento emocional e certa proximidade, identificação com a história relatada.

Para Bolívar:

La narrativa no es sólo una metodología; como señaló Bruner (1988), es una forma de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología. En primer lugar, la individualidad no puede explicarse únicamente por referentes extraterritoriales, por emplear los términos de Julia Kristeva. La subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento<sup>9</sup> (2002, p. 4).

---

<sup>9</sup> A narrativa não é apenas uma metodologia; como Bruner (1988) apontou, é uma maneira de construir a realidade, então, diríamos que a metodologia é baseada em uma ontologia. Em primeiro lugar, a individualidade não pode ser

Nessa trama, Bolívar (2002) considera que a narrativa não é apenas uma metodologia para construir realidade, isso porque a narrativa compõe-se de subjetividades pessoais e sociais. Para o autor, a abordagem narrativa prioriza um eu dialógico, sua natureza comunitária, mediando a experiência e configurando a construção social da realidade, além do jogo das subjetividades, num processo dialógico, torna-se uma forma privilegiada de construir conhecimento. Diante disso, entendemos que o conhecimento decorre do processo que está sendo construído entre o que é narrado, o narrador e o pesquisador, bem como suas subjetividades pessoais e sociais, o que o próprio autor considera como jogo de subjetividades em um processo dialógico.

No entanto, a narrativa, para Souza, é:

A arte de lembrar e narrar nossas histórias consiste, num sentido reflexivo, em narrar-se, ou seja, implicar-se e distanciar-se de si, no sentido de que a implicação corresponde ao papel estabelecido pelo vivido, aquilo que conservamos de nós mesmos. O registro de experiências vividas no cotidiano pessoal e/ou profissional possibilita ao sujeito, enquanto autor e ator de sua própria história, eleger aprendizagens significadoras e ressignificá-las [...], é, pois, um ato de desnudar-se [...], é a formação, autoformação e transformação de si (2007, p. 12).

Cada sujeito vai narrar conforme a sua subjetividade, a sua vivência/experiência, o que construiu a partir do seu meio social, no caso, o ambiente escolar, mas essa construção e formação dependem do que ele concebe das várias instituições em que esteja inserido e onde tenha vivido. Desse modo, no percurso da formação da subjetividade, cada um se torna único, com suas características próprias, motivado e movido pelo coletivo, sendo que o ato de narrar é desnudar-se, ressignificar suas experiências perante o pesquisador.

Nesse mesmo viés, Jaci Maria Ferraz de Menezes afirma que:

O estudo das (auto)biografias, ou dos relatos de vida, nos mostra os momentos em que, conscientes de si, as pessoas constroem, orientam e re-orientam as suas trajetórias. Relativizam, também, as ideias de uma vida em mão única, em que as pessoas são moldadas, dominadas pelos padrões impostos. Trabalhando nos descaminhos das necessidades, têm estas necessidades como fronteira e como impulso para as suas vidas (2007, p. 36-37).

---

explicada unicamente por referências extraterritoriais, usando os termos de Julia Kristeva. A subjetividade é, antes, uma condição necessária do conhecimento social. A narrativa não apenas expressa dimensões importantes da experiência vivida, mas, mais decisivamente, media a própria experiência e configura a construção social da realidade. Além disso, uma abordagem narrativa prioriza um self dialógico, sua natureza relacional e comunitária, onde a subjetividade é uma construção social, intersubjetivamente moldada pelo discurso comunicativo. O jogo das subjetividades, em um processo dialógico, torna-se uma forma privilegiada de construir conhecimento (BOLIVAR, 2002, p. 4), (Tradução da pesquisadora).

As narrativas dos alunos do Ensino Médio do CEPI da PMG foram produzidas a partir das entrevistas. Nesse sentido, utilizamos as entrevistas como ferramenta de produção das fontes. Para Otávio Cruz Neto (1994, p. 57), a entrevista e a observação participante são importantes componentes da realização da pesquisa qualitativa entre as diversas formas de abordagem técnica do trabalho de campo. Cruz Neto afirma que:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (1994, p. 57).

Ao utilizarmos as entrevistas obtivemos as informações que os jovens têm acerca do Tempo Integral, haja vista que propusemos compreender o tempo integral a partir do que eles vivem/experienciam sobre essa modalidade. Nessa direção, vamos para a escolha dos participantes da pesquisa.

## **1.2 – Procedimentos e encaminhamentos da Pesquisa**

Em novembro de 2018, para a elaboração do projeto a ser submetido ao Comitê de Ética, fomos à escola campo, apresentamos as informações sobre a pesquisa e solicitamos ao Gestor a assinatura do Termo de Anuência da escola foco da pesquisa, bem como providenciamos também junto à Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte - CRECE o Termo de Anuência com assinatura da CRECE, assinado pela Diretora de Núcleo, e demais documentos necessários para a submissão e a aprovação no Comitê de Ética.

Em conformidade com as orientações da Norma Operacional - CNS 001/2013 e das Resoluções nº 510/2016 e 466/2012, elaboramos os documentos que são indispensáveis à submissão ao Comitê de Ética, uma vez que, ao definirmos nossa pesquisa, delimitamos os instrumentos necessários para a produção dos dados. No decorrer do nosso percurso de oito meses de Mestrado, com a Pesquisa em elaboração, ou seja, o projeto de pesquisa semiestruturado, encaminhamos o mesmo para submissão ao Comitê de Ética, em novembro de 2018. Este passou por duas versões, uma nova submissão e uma adequação de pendências, seguindo os protocolos do CEP/CONEP.

No intervalo da tramitação da Aprovação no Comitê de Ética, e mediante algumas leituras no Mestrado nas disciplinas afins, bem como sob a orientação da Orientadora, fomos tomando

ciência da elaboração dos instrumentos para a produção das fontes. Nesse viés, focalizamos a nossa pesquisa, fundamentando-a na abordagem da Pesquisa (Auto)Biográfica, na qual utilizamos as narrativas dos alunos do Ensino Médio a fim de narrar suas percepções sobre o Tempo Integral, para uma pesquisa que teve como desfecho a redação de uma Dissertação. Portanto, considerando que uma pesquisa por amostragem abarcaria os objetivos propostos em nossa investigação, uma vez que no Ensino Médio contávamos com duas turmas de 1º ano, duas de 2º e duas de 3º ano, um quantitativo de pessoas totalizando 174 (cento e setenta e quatro) alunos, o que não se tornaria inviável pelo quantitativo, mas em atendimento ao que estávamos investigando, optamos por focar a pesquisa no 3º ano do Ensino Médio, onde estavam os alunos que atendiam ao foco da pesquisa. No caso, utilizando o questionário/diagnóstico para identificação e seleção dos alunos e a entrevista individual como instrumentos para a produção das fontes.

### **1.3 – Aproximação com o campo da pesquisa e dos participantes**

Na visão de Minayo (1994, p. 26), o trabalho de campo consiste nas entrevistas, observações e levantamento de material. Portanto, em nossa entrada a campo alguns aspectos foram considerados, e consonância com Cruz Neto (1994, p. 54), procuramos buscar uma aproximação com as pessoas da área selecionada para o estudo em nossa pesquisa, nesse caso, o gestor e a Coordenadora Pedagógica. Ao apresentarmos a proposta de estudo ao grupo envolvido, tivemos o cuidado quanto a nossa postura como pesquisadora em relação à problemática da nossa investigação e com os envolvidos, por considerarmos o trabalho *in loco* como uma demanda que deve ter “um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser estudada. Uma vez que, as idas a campo vão criando laços de amizade, bem como os compromissos firmados entre pesquisador e os entrevistados” (CRUZ NETO, 1994, p. 57).

Para a seleção dos participantes da pesquisa, utilizamos um questionário/diagnóstico; Deslandes (1994, p. 43), na definição das fontes, considera que a pesquisa qualitativa, não necessariamente, requer critério numérico para representatividade, mas é necessário possibilitar a abrangência da totalidade dos problemas investigados nos seus diversos significados. Para isso, iniciamos com a realização de um percurso corpo a corpo. Na verdade, a entrada a campo, “uma aproximação com as pessoas da área selecionada para o estudo” (CRUZ NETO, 1994, p. 54). Essa aproximação foi feita a partir dos vários contatos realizados com a gestão do CEPI da PMG – Polivalente Dr. Tharsis Campos. Já no primeiro semestre de 2018, falamos com a equipe gestora

daquela escola acerca do nosso propósito, da pesquisa que já estava em processo de elaboração, com vista a pesquisar sobre a Escola em Tempo Integral.

Para identificarmos quem eram os alunos do Ensino Médio na escola em Tempo Integral, o questionário/diagnóstico com questões abertas foi aplicado a todos os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Embora “a aplicação de questionários tende a se constituir em um trabalho de pouca reflexão” (XAVIER, 2012, p. 294), neste caso, o referido instrumento teve o objetivo de traçar o perfil/características desses alunos, tendo sido necessário identificar quem eram eles, quantos anos tinham, onde moravam, quais e quantos vivenciaram/experenciaram o Programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral, delimitando, assim, os possíveis participantes da pesquisa em questão. O Roteiro questionário/diagnóstico consta no Apêndice – 1.

Com relação às idas *in loco* da Pesquisa, para darmos melhor visibilidade aos procedimentos desenvolvidos nessa etapa, tivemos o cuidado de detalhar todos os encaminhamentos realizados.

Quadro 2 - Etapas de visitas ao CEPI da PMG

Identificação da Etapa	Início	Término
<ul style="list-style-type: none"> <li>Início da aproximação com o campo de pesquisa. As primeiras conversas com a equipe gestora:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- A nossa apresentação enquanto pesquisadora;</li> <li>- Apresentação do nosso interesse em pesquisar sobre o Tempo Integral.</li> </ul> </li> </ul>	Junho/2018	Setembro/2018
<ul style="list-style-type: none"> <li>Visitas ao CEPI da PMG:               <ol style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação dos primeiros esboços do projeto de Pesquisa à equipe gestora da Unidade Escolar;</li> <li>- Explicação sobre a montagem do processo para a submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética (elaboração dos documentos necessários com as devidas assinaturas);</li> <li>- Solicitação da autorização para a realização da pesquisa na Unidade educacional com os alunos da 3ª série do Ensino Médio;</li> <li>- Solicitação da assinatura do Termo de Anuência da escola pelo Gestor.</li> </ol> </li> </ul>	Outubro/2018	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Readequação do Projeto de Pesquisa para a submissão na Plataforma Brasil (1ª Versão):               <ol style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração dos TCLE e TALE;</li> <li>- Termos de Anuência da Subsecretaria Regional de Catalão, da Escola e Termo de Compromisso da Pesquisadora e da Orientadora;</li> <li>- Assinatura da Coordenadora do PPGEDUC - UFG na folha de rosto;</li> <li>- Submissão.</li> </ol> </li> </ul>	Outubro/2018	Novembro/2018
<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração dos instrumentos para a coleta das fontes:               <ol style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração do Questionário/Diagnóstico;</li> <li>- Elaboração do Roteiro de entrevista.</li> </ol> </li> </ul>	Novembro/2018	Março/2019
<ul style="list-style-type: none"> <li>Readequação do Projeto de Pesquisa e dos TALE e TCLE – (submissão da 2ª versão) na Plataforma Brasil.</li> </ul>	Março/2019	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética:               <ol style="list-style-type: none"> <li>- Ida ao lócus da pesquisa para agendamento da aplicação do Questionário/Diagnóstico aos alunos da 3ª série;</li> <li>- Conversa com os alunos sobre todos os procedimentos da pesquisa;</li> </ol> </li> </ul>	Abril/2019	

13. - Aplicação do questionário/Diagnóstico aos alunos da 3ª série.		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção dos possíveis participantes da pesquisa:</li> </ul> 14. - Análise dos Questionários/Diagnósticos; 15. - Seleção dos participantes a partir dos Questionários/Diagnósticos; 16. - Devolutiva para a Unidade Escolar e os alunos que foram selecionados; 17. - Convite aos alunos para a participação voluntária na pesquisa.	Abril/2019	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agendamento de reunião com os alunos para marcar as entrevistas com a equipe da unidade Escolar e os alunos:</li> <li>• Reunião (participação voluntária):</li> </ul> 18. - Esclarecimentos de todos os procedimentos quanto à participação deles na pesquisa e à não aceitação; 19. - Criação do grupo de <i>WhatsApp</i> dos alunos participantes da pesquisa (comunicação via <i>WhatsApp</i> , <i>e-mail</i> e telefone); 20. - Realização das entrevistas;	Abril/2019	Maio/2019
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na realização das Entrevistas: Assinatura dos TCLE e TALE.</li> </ul>	Abril/2019	Maio/2019

Fonte: Acervo da Pesquisadora - 2019.

Como podemos constatar no Quadro 2 foram sendo desenvolvidas as etapas por nós definidas, inicialmente mantivemos contato com a equipe, colocando a gestão ciente quanto aos encaminhamentos da pesquisa e aos trâmites do Comitê de Ética, uma vez, em meio a essas visitas à Unidade Escolar, pegamos a anuência da Unidade Escolar, assim como da Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte - CRECE de Catalão-GO, também os documentos como: Projeto, Termo de Consentimento Livre - TCLE, Termo de Assentimento Livre – TALE, Termos de Anuência da Escola, da CRECE e da Universidade Federal de Goiás – UFG, entre outros, para a submissão desses à Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética. Feita a submissão desses documentos, e com a Aprovação do Projeto no Comitê de Ética, avançamos para a produção das fontes. Segundo Suely Ferreira Deslandes (1994, p. 43), na coleta de dados devemos definir as técnicas a serem utilizadas, tanto para a pesquisa de campo (entrevistas, observações, formulários, história de vida) como para a pesquisa suplementar de dados. No nosso caso, o Questionário/Diagnóstico, bem como o Roteiro para as entrevistas foram elementares, uma vez que foram instrumentais que emergiram “como uma abordagem técnica do trabalho de campo” (DESLANDES, 1994, p. 57).

Sempre mantivemos o nosso contato com a escola, para busca de algumas informações e documentos, conforme os encaminhamentos da nossa investigação, como Cruz Neto (1994) nos afirma nossa aproximação, de preferência, deve ser gradual, e cada dia de trabalho deve ser refletido e avaliado, com base nos objetivos preestabelecidos. A partir do item 11, do Quatro 2, de

posse do Parecer de Aprovação (Parecer<sup>10</sup> n°. 3250874, segunda versão), organizamos os encontros com a gestão da escola, pois, tão logo pudemos, fomos *in loco*, onde conversamos com a gestão, passando todas as informações acerca da pesquisa novamente, do tema, do objeto, do problema, dos objetivos, dos critérios de seleção dos participantes, além disso, já marcamos para conversar com os alunos sobre a pesquisa. Na sequência das idas à escola contatamos os alunos e apresentamos a eles a nossa proposta de investigação, considerando a “[...] importante a apresentação da proposta de estudo aos grupos envolvidos” (CRUZ NETO, 1994, p. 55).

#### **1.4 - Escolha dos participantes da pesquisa**

Na realização da coleta das fontes iniciamos pela aplicação do questionário/diagnóstico às duas turmas de 3º ano, totalizando como alunos frequentes cinquenta e nove (59), mas, no dia havia quarenta e nove (49) alunos, ou seja, quarenta e nove (49) alunos participaram do Bloco I, dez (10) alunos não compareceram naquele dia, e/ou não quiseram fazer. De posse dos questionários/diagnósticos aplicados, realizamos as análises desse material, a identificação dos alunos, com o objetivo de selecionar aqueles que ingressaram no CEPI – Polivalente entre 2013 e meados de agosto de 2016, que ainda estavam e/ou concluíram o 3º ano do Ensino Médio em dezembro/2018, vivenciaram/experenciaram a proposta do Programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral, modelo que antecedeu à implantação da proposta do Colégio Militar.

Dentre os quarenta e nove (49) que responderam ao questionário/diagnóstico, elencamos nove alunos, a quem convidamos a participarem das entrevistas de modo voluntário, sendo os alunos que estavam dentro dos critérios de seleção estabelecidos para atender aos objetivos desta pesquisa Objetivo Geral: compreender o Tempo Integral na perspectiva de alunos do Ensino Médio, na rede estadual de Ensino, no município de Catalão – GO; e objetivos específicos: conhecer o Tempo Integral na rede Estadual de Ensino, no Município de Catalão – GO; identificar quem são os alunos do Ensino Médio na escola em Tempo Integral do Ensino Médio em Período Integral no CEPI – Polivalente que vivenciaram/experenciaram o processo de implementação do Programa Novo Futuro - Ensino Médio em Período Integral; e analisar as percepções sobre o Tempo Integral nas narrativas de alunos do Ensino Médio na rede estadual de ensino, no município

---

<sup>10</sup> Em 08 de abril de 2019, tivemos a confirmação da Aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética, conforme Parecer n°. 3250874.

de Catalão-GO. Não obstante, após a seleção, realizamos a devolutiva à equipe gestora da Unidade Escolar, bem como aos alunos. Para a devolutiva com os alunos, realizamos uma reunião com eles (só com os possíveis participantes), que foram convidados para participarem de modo voluntário. Nessa reunião, foi possível esclarecermos todas as dúvidas em relação à pesquisa, e sobre o TALE e o TCLE, bem como obtermos as assinaturas dos alunos maiores de 18 anos e dos pais e/ou responsáveis dos alunos menores de 18 anos.

No dia da reunião com os alunos, tivemos o comparecimento de mais duas alunas que não estavam presentes no dia da aplicação do questionário/diagnóstico. Elas, sabendo da pesquisa, interessaram-se, então, aplicamos o questionário/diagnóstico para as mesmas. No entanto, houve a desistência de uma aluna dentre os nove alunos que havíamos selecionado anteriormente. Ficaram dez alunos, os quais deram seu aceite voluntário na participação das entrevistas.

Avançamos, portanto, para darmos continuidade aos encaminhamentos, conversamos com a Coordenadora Pedagógica – CP no que concerne aos agendamentos das entrevistas com os alunos, uma vez que estas seriam realizadas no espaço escolar. Assim que concluímos os agendamentos com os alunos, retornamos e fechamos os agendamentos com a Coordenadora Pedagógica - CP. Nesta etapa com a CP, tivemos certa dificuldade quanto às tentativas de agendamentos das entrevistas.

Nesse sentido, Cruz Neto (1994, p. 55) afirma que é preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, em que cada momento é uma conquista baseada no diálogo, e que foge à obrigatoriedade. Assim, buscamos o diálogo com o gestor, e este chamou a Coordenadora para que ela otimizasse os agendamentos. Ele deixou o professor e o Coordenador das disciplinas do Núcleo Diversificado<sup>11</sup> a cargo de nos atenderem mediante os agendamentos das entrevistas (otimização do espaço, da facilitação das agendas com os alunos, caso necessário).

Para facilitar o agendamento com os alunos, criamos um grupo de *WhatsApp*, o que facilitou nossa comunicação para os agendamentos. Também utilizamos a comunicação por meio da escola (professor Coordenador), *e-mail* e telefone. Após agendamento das entrevistas, iniciamos as conversas de modo individual, mediante a assinatura do Termo de Assentimento e do Termo de Consentimento, os quais devem ser devidamente assinados: TALE - assinado pelos alunos menores

---

<sup>11</sup> Coordenador do Núcleo Diversificado – Professor João Paulo.

de dezoito (18) anos, TCLE/1 – O pai e/ou responsável do aluno menor deverá assinar, e TCLE/2 – deverá ser assinado pelos alunos maiores de dezoito (18) anos.

Deslandes considera que a entrevista:

[...], um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósito bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (1994, p. 57).

Em nosso entender, a autora afirma que a entrevista é utilizada em dois níveis, sendo a comunicação verbal, que primeiramente reforça a importância da linguagem e o significado, e um outro, que é utilizado como um instrumento para coleta de informações de um tema científico. Ademais, compreendemos que ao utilizarmos as entrevistas como fonte de pesquisa vamos além desses dois níveis, pois acreditamos que a expressão facial, o brilho nos olhos, a tonicidade da voz, o movimento das mãos e os gestos fazem parte de uma conversa a dois, são as expressões não verbais, em que os alunos participantes expõem suas vivências/experiências sobre o tema que estamos entrevistando.

Na realização da entrevista os participantes falaram sobre a escola, o tempo integral e suas rotinas decorrentes do movimento da própria constituição de formação e reformulação do conhecimento. Segundo Abrahão (2003), a compreensão do contexto acontece a partir de três planos:

[...] o contexto vivido no passado, que comporta a totalidade de referenciais biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto do presente dos sujeitos, que supõe as redes de relações sociais do presente dos sujeitos, desde as que se elaboram mediante a concreta situação de entrevista estabelecendo seu sentido para o presente; o contexto da entrevista, que supõe as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria entrevista, como a relação de escuta e transmissão em reciprocidade como condição para a reflexão. A compreensão de contexto interpreta o processo no qual os sujeitos ‘re-atualizam, re-elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais’ das histórias (op. cit. p. 272). Sem deixar de considerar tanto o momento da enunciação como o momento do enunciado, “trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura (contexto é o que está tecido com), mas, também, na dimensão da construção do sujeito... para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais” (op. cit. p. 272) (ABRAHÃO, 2003, p. 82-83, grifos da autora).

O momento crucial da entrevista, na visão de Abrahão (2003), é quando os sujeitos, ao narrarem suas memórias, reelaboram suas concepções do presente, a partir do que vivenciaram

e/ou experienciaram no passado, constituindo-se, no caso dos jovens alunos, como formação acadêmica na construção da sua subjetividade advinda tanto do modo individual como do social.

### **1.5 – Das entrevistas: Coletando as Narrativas de alunos**

Tendo em vista os encaminhamentos, após identificarmos alunos que vivenciaram/experienciaram o Programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral, anterior à junção e/ou da implantação do CPMG, focalizamos as entrevistas, que, na medida do possível, foram realizadas no espaço da escola. Utilizamos gravações, com aparelho gravador de voz, para o registro oral das fontes (foram feitas as gravações sonoras e/ou audiovisuais, registro de imagens fotográficas, pois foi imprescindível a concessão do uso da voz, da imagem ou opinião), uma vez que essa estratégia foi em prol de não perdermos nenhum detalhe das narrativas dos participantes. Mediante a análise das gravações, tivemos a compreensão e a dimensão da riqueza de cada entrevista, da mudança de tom na voz, do sorrisinho, do sorriso mais despojado, das vibrações ao narrar determinados feitos.

Nesse entendimento, utilizamos um Roteiro de entrevista, sobre isso, Eduardo José Manzini (2003, p. 2) afirma que a entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. Para essa pesquisa, o Roteiro de entrevista constou de quatro Eixos. No Eixo 1 – foram incluídas questões que abarcaram o perfil e as características do aluno, bem como a parte da escolaridade; No Eixo 2 – foram abordadas questões que tratavam da rotina escolar na Escola em Tempo Integral; No Eixo 3 – foram apresentadas questões referentes a relacionamentos (na escola); e, por último, no Eixo 4 – foram incluídas questões sobre a concepção que o entrevistado tem sobre a Escola em Tempo Integral - o Roteiro de entrevista - Apêndice 3.

Na perspectiva da pesquisa (Auto)Biográfica, as entrevistas transcorreram de modo bem leve, por meio de uma conversa tranquila, em que o entrevistado e o entrevistador interagiram na narrativa. As entrevistas ocorreram de modo individual, mediante um roteiro semiestruturado, “onde não há imposição de uma ordem rígida de questões”, mas mediante um eixo, com questão geradora em que o entrevistado discorre sobre o eixo “proposto com base nas informações que ele detém” (LUDKE, 1986, p. 33).

Iniciamos do seguinte modo: primeiro, situamos o entrevistado acerca do Eixo, quais assuntos eram abordados, em seguida, fizemos as perguntas. Enquanto isso, o entrevistado foi discorrer sobre os assuntos propostos nas perguntas. Caso houvesse necessidade de ocorrer entrevista coletiva, os participantes selecionados eram notificados e agendados pela pesquisadora responsável.

Com a finalidade de utilizarmos a entrevista, na condição de autora da pesquisa “Tempo Integral na perspectiva de alunos do Ensino Médio”, tivemos o propósito de buscar a compreensão do que seja o Tempo Integral, o que esses alunos fazem durante nove horas diárias no espaço escolar, por que estão ali, qual a contribuição em relação à formação dessa modalidade, como acontece essa formação, conhecer esses jovens e estabelecer significado científico as suas narrativas.

Quadro 3 – De alunos que deram seu aceite voluntário

ORDEM	NOME
01	GABRIELA
02	KAROLINA
03	GABRIEL
04	CLARA TATIANE
05	HAYLLA
06	MARCOS VINÍCIUS
07	MARIA THEREZA
08	RITA KAROLINA
09	PAULA
10	PALOMA

Fonte: Acervo da pesquisadora - 2019.

### 1.5.1 - Considerações a partir das Entrevistas

Após realizarmos o agendamento com os alunos, de acordo com o Cronograma, entramos em contato com o professor Coordenador, passamos o cronograma de agendamento das entrevistas com os alunos. Desse modo, ficou o agendamento confirmado também na escola.

Quadro 4 – Cronograma de entrevistas

ORDEM	NOME	DATA	HORÁRIO	OBSERVAÇÕES
01	GABRIELLA	16/04	09:20	Entrevista realizada
02	KAROLINA	16/04	13:30	Entrevista realizada
03	GABRIEL	17/04	08:00	Entrevista realizada

04	CLARA TATIANE	22/04	09:30	Fomos interrompidas para trocar de espaço. Um senhor adentrou a sala na hora da entrevista dizendo que ia consertar alguns móveis naquela sala. Mesmo mudando de sala o barulho incomodou por um certo tempo. Entrevista realizada
05	HAYLLA - 2ª PARTE	23/04	07:30	No meio da entrevista entrou um grupo de alunos na sala, tivemos que parar a entrevista. Ao retornarmos à entrevista o início não foi salvo. Realizamos a 1ª parte em outra data. Entrevista realizada
	HAYLLA – 1ª PARTE	29/04	15:00	
06	MARCOS VINÍCIUS	-	-	Esse havia agendado várias datas, de repente, disse grosseiramente que não era obrigado a participar.
07	MARIA THEREZA	24/04	08:00	Houve um problema na gravação. Não ficou gravado no 1º horário. Agendamos uma outra data de entrevista. Ela tem o tom de voz muito baixo. Eu solicitei para aumentar o tom de voz por causa da gravação. Entrevista realizada
	MARIA THEREZA	28/04	14:00	
08	RITA KAROLINA	24/04	-	Já estava agendada a entrevista. Ela desistiu alegando que não ia mais participar.
09	PAULA	25/04	10:00	Entrevista realizada
10	PALOMA LUIZA	26/04	14:00	Entrevista realizada

Fonte: Acervo da Pesquisadora - 2019.

Na realização das entrevistas, houve alguns contratemplos, como demonstrado no Quadro 4. Após o aceite com o aluno Marcos Vinícius, tentamos agendar com ele três vezes, e ele não confirmava. Foi então que ele, grosseiramente, disse que não era obrigado a participar, e não ia fazer. Outro caso foi o da Aluna Rita Karolina. Foi realizado o agendamento com ela por duas vezes, ela desmarcou as duas vezes, no final, desistiu, avisou que não ia participar mais da pesquisa.

No decorrer das entrevistas, ocorreram dois incidentes: um foi na entrevista com a aluna Haylla, quando já havíamos realizado uns 40% da entrevista, entrou um grupo de alunos conversando alto. Tivemos que parar a entrevista. Após solicitarmos para que eles nos dessem licença, explicando que estávamos em uma entrevista, eles saíram com tranquilidade, mas, ao retornarmos à gravação, a parte inicial não ficou salva. Continuamos com a sequência das perguntas da entrevista e agendamos outro momento para realizarmos a 1ª parte perdida, o que, consequentemente, foi realizado. No entanto, a participante Haylla estava com dificuldade para ir à escola, de modo que realizamos essa parte da entrevista na residência da mesma.

Ao realizarmos a entrevista com a aluna Maria Thereza, o nosso aparelho não salvou o conteúdo. Marcamos, então, outro horário para a realização do trabalho, conforme o Quadro 4.

Portanto, realizamos oito (08) entrevistas. A soma do tempo de gravação foi de 5h56min (cinco horas, cinquenta e seis minutos); a gravação foi transcrita e, posteriormente, analisada.

Vale ressaltar que, como está exposto no Quadro 3, dos onze (11) alunos que identificamos e que ingressaram na escola em Período Integral até 2016, dez aceitaram o convite para participar da nossa investigação, mas, para as entrevistas, foram oito participantes.

#### Quadro 5 – Tempo de gravação de Entrevistas – Apêndice 3

Nessa dinâmica, após termos realizado as entrevistas, passamos para as transcrições do material, iniciando o processo de *tratamento do material* recolhido, ou seja, os questionários/diagnósticos, as entrevistas. Nessa etapa, o tratamento das fontes “nos conduz a teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição” (MINAYO, 1994, p. 26).

Para análise das entrevistas realizadas com os alunos, utilizamos a abordagem da pesquisa (Auto)Biográfica. Conforme explica Abrahão (2003, p. 81), esta é uma metodologia com potencialidades de diálogos entre o individual e o sociocultural, pois, deixa em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, ou seja, joga com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.

Na perspectiva de realização da análise das entrevistas dos alunos participantes, tomamos, por início, o caminho da leitura de cada uma. Realizamos por etapas essas leituras, de maneira que pudéssemos ser coerentes e cuidadosas para captar todas as percepções dos narradores, iniciando pela leitura geral das narrativas dos oito participantes. Embora tenhamos seguido o mesmo roteiro de perguntas, o fato é que cada um deles tem sua maneira de narrar, suas próprias concepções, sua vivência/experiência.

Após realizarmos a leitura geral, com o objetivo de conhecermos o modo como cada participante falava, avançamos para perceber as entonações, os risos, as paradinhas, os suspiros, as expressões no rosto, o brilho no olhar, o sentir da emoção, o empoderamento em liderar ações por eles realizadas na escola, tendo em vista que a metodologia da proposta pedagógica do Novo Futuro lhes possibilitou a vivência da prática como protagonistas atuantes na unidade CEPI – Polivalente; estas foram ações que eles tiveram prazer em narrar.

Mediante as leituras das narrativas, surgiram agrupamentos de situações, vivências, rotinas da escola, relacionamentos que denominamos Dimensões. No momento das leituras,

tivemos a compreensão de que, ao ouvirmos, ao lermos as narrativas, algumas ideias, alguns momentos experienciados/vivenciados pelos participantes possibilitaram a compreensão da questão problema dessa pesquisa.

Nesse sentido, inicialmente, havíamos elencado quatro Dimensões que, em seguida, redefinimos em duas Dimensões: Autonomia e Normas. Das Dimensões surgiram outras ideias, que percebemos como Forças Narrativas, e, por fim, elencamos as que definimos como Ênfases Narrativas. Para realizarmos as análises, focando nessas Dimensões, Forças Narrativas e Ênfases Narrativas, dialogamos com as Propostas de Orientações do ICE/GP/SCEPI-GO e com alguns autores para a fundamentação dessas Dimensões.

Em síntese, tivemos o cuidado de produzir esse capítulo a partir do modo como fomos visualizando as etapas da nossa pesquisa. Optamos por delimitar, após a introdução, o capítulo 1 como o percurso metodológico, uma vez que o motivo que nos levou a fazer essa iniciativa foi no sentido de que, a partir do capítulo metodológico, tivéssemos a dimensão e os direcionamentos da nossa pesquisa, ou seja, um esboço de todos os encaminhamentos. Na verdade, isso facilitou o desencadeamento dos demais capítulos dessa pesquisa.

No sentido de darmos continuidade, passamos para o Capítulo 2 com a propósito de saber quem são nossos participantes, e tivemos o cuidado, o compromisso tanto com nossa pesquisa quanto com os participantes de termos ética nas exposições sobre eles.

## **CAPÍTULO 2**

### **QUEM SÃO OS PARTICIPANTES?**

As narrativas (Auto)Biográficas são capazes de produzir conhecimento significativo que possa remodelar a própria vida no processo de construção da narrativa. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração. Nesse entendimento, os jovens alunos do CEPI, ao expressarem suas narrativas, vão se valer dos momentos vividos durante esses três anos de Ensino Médio, em Período Integral, para narrarem suas vivências/experiências do processo de aplicabilidade do Programa Novo Futuro, no que tange à significação, à concepção formada por eles sobre o Tempo Integral. No momento das entrevistas, eles elaboram suas ideias, reelaborando seus próprios conceitos e conhecimentos, dando significado ao vivido e experienciado. Isso nos dá o alcance do nosso objetivo de compreender o Tempo Integral na perspectiva de alunos do Ensino Médio, uma vez que “a metodologia (Auto)biográfica reforça a ideia de que os jovens alunos estão em movimento” (PRETTE, 2017, p. 23).

A abordagem da pesquisa (Auto)Biográfica nos dá a dimensão da complexidade da narrativa que acontece pelos participantes, que se inserem no diálogo como narradores, na escuta do narrador, que se torna coparticipante da narrativa. Nesse entendimento vamos conhecer primeiramente a pesquisadora, na sequência, os participantes.

#### **2.1 - A Pesquisadora**

Orizeni Martins Vaz: nasci dia 02 de fevereiro de 1961, a terceira de cinco irmãos, na zona rural, na região de São Domingos, município de Catalão-GO. Minha mãe doméstica, meu pai pequeno agricultor. Meus pais cursaram até o segundo ano primário, porém, minha mãe acreditava que a educação faria diferença na vida dos filhos.

Eu fiz meus anos iniciais (pré-escola, 1ª, 2ª e 3ª série, primeira fase do primeiro grau) na Escola Isolada Fazenda Matinha, município de Catalão-GO. A escola era multisseriada, sendo que a professora atendia a uma demanda de alunos de séries diferentes, o que sem dúvida não era fácil para quem assumisse a carreira da docência, principalmente na zona rural, uma vez que era um universo de alunos com diferença de idade e nível de aprendizagem. Portanto, era o modelo de

multisseriação, em que o professor tinha a função de estar na docência, fazer o lanche e cuidar da limpeza da escola, o que não permitia o atendimento ao aluno individualmente.

Para falar desse modelo de escola, é necessário fazer um recuo na História da Educação, história política e econômica, lembrando que os anos de 1960 foram marcados por ocorrências na educação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, e na política brasileira, em 1964, houve o golpe militar.

Maria Cristina Piana nos aponta que:

A Lei nº 4.024/61 resultou dos dois projetos de lei e estabeleceu que o ensino no Brasil de nível primário poderia ser ministrado pelo setor público e privado, extinguindo a obrigatoriedade do ensino gratuito nesses anos escolares. Permitiu também ao Estado subvencionar os estabelecimentos de ensino particulares, por meio de bolsas de estudos e empréstimos, e a construção, as reformas e a infraestrutura da escola. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou a ser compreendida como a medida mais importante assumida pelo Estado em relação à política educacional (2009, p. 65).

Nessa perspectiva, a educação brasileira estava sendo pautada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Para Piana (2009, p. 65), na época as discussões acerca dessa Lei contribuíram para que o poder público conscientizasse sobre os problemas educacionais brasileiros, na verdade, pouco se fez, aliás, as escolas particulares ganharam benefícios legais para sua difusão e para melhor se estabelecer como escola de poucos.

Em 1975, eu me mudei para Catalão com meus irmãos. Ao concluir a segunda fase do 1º Grau, em 1979, estava entusiasmada pelo fato de ir estudar no Colégio Estadual João Netto de Campos, mesmo que fosse no período noturno, para fazer o 2º Grau. O Colégio oferecia o Científico, o Secretariado e o Magistério e, como eu não queria ser professora, fui cursar o Secretariado. Podemos afirmar que nesse período o que se demandava na questão educacional eram os cursos técnicos. Então, eu cheguei ao segundo grau, hoje ensino médio, no ápice do Tecnicismo.

A ideia era que a aprendizagem dos alunos poderia ser condicionada por meio de treinamentos, de programas modulares. Assim, o importante não é nem o aluno, nem o professor, e sim os meios, a tecnologia utilizada para obter as mudanças de comportamento necessárias. O planejamento ganhou importância, e, com isso, surgiram os especialistas, os orientadores e os supervisores escolares. A função deles era garantir que aquilo que foi planejado fosse, de fato, realizado.

O atrelamento do Tecnicismo ao Regime Militar fez com que as críticas à forma de governo também se estendessem às políticas educacionais adotadas por eles. Por outro lado, “já no

fim da década de 1970, com a abertura gradual do regime e também impulsionada pelas críticas provenientes de estudos e pesquisas realizadas sobre a escola em outros países, surgiram com maior força movimentos para repensar a Educação no Brasil” (MENGER; VALENÇA, 2012, p. 7).

Nessa perspectiva, Amanda da Silva Menger e Vera Lúcia Chacon afirmam que nos fins década de 1970:

[...] com a abertura gradual do regime e também impulsionada pelas críticas provenientes de estudos e pesquisas realizadas sobre a escola em outros países, surgiram com maior força movimentos para repensar a Educação no Brasil. Saviani (1996) afirma que, a década de 1980 foi marcada por um intenso debate sobre os rumos das políticas públicas de Educação e como reação surgiu uma nova tendência: a das Pedagogias Críticas. Nos anos de 1980 e 1990, o Construtivismo, apoiado nas pesquisas de Jean-Piaget ganhou espaço no Brasil (MENGER; CHACON, 2012, p. 7).

Já no final dos anos 1970, no Brasil, e início dos anos 1980, a educação, segundo José Douglas Alves dos Santos, Aísha Kaderrah Dantas Melo e Marizete Lucimi (2012, p. 4356), vivia uma lenta e gradual mudança política, pois dialogava socialmente em prol da democracia e da cidadania, mas estava ainda se desgarrando das forças do regime militar, um período em que ocorreram significativas manifestações estudantis em defesa da democracia política brasileira.

Com a conclusão do segundo Grau, eu me empenhei na corrida a vários concursos públicos, de bancos federais e privados. Nessa corrida aos concursos, fui aprovada no concurso para professor, na rede Estadual de Educação do Estado de Goiás. Em fevereiro de 1986, iniciei minha carreira profissional na docência.

Devido a minha falta de graduação atuava com uma variedade de disciplinas: de três a quatro disciplinas. No sentido de resolver essa questão fiz dois cursos de complementação do Magistério, semipresencial, supletivo, um pela República Federativa do Brasil – Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria do Estado da Educação – Belo Horizonte- MG, o curso era realizado aos finais de semana em Araguari-MG. O outro, o “Projeto Crescer”, pela República Federativa do Brasil, Estado do Rio de Janeiro-RJ – Centro Educacional de Niterói - Escola Experimental, o curso foi ministrado em Catalão-GO, aos finais de semana também. Ainda nesse sentido, como havia sempre *déficit* de professores de Inglês, eu fiz o curso de Inglês.

Já em 1992, estava realizando duas metas da minha vida, uma profissional e outra acadêmica. Iniciei o curso de Pedagogia e fui para o Colégio Estadual Polivalente Dr. Tharsis Campos para ministrar apenas Inglês. Durante a minha permanência nesse colégio o meu convívio foi mais próximo aos adolescentes (Fundamental 8º e 9º anos e Ensino Médio). Vejamos os grifos

meus, ideal de educadora, com vistas aos meus Planos de Aula, entre 1992 a 1999, apontamento que fiz no Currículo Vitae. Em 1999, também ministrei Literatura, o que foi gratificante.

Orizeni Martins Vaz:

Metodologia de ensino: Com domínio da escrita e da fala da língua Inglesa, sob a vivência acadêmica, com objetivo de proporcionar um “elo” entre as minhas experiências acadêmica e profissionais e o aluno. Uma vez que esse possa aprender a utilizar a Língua Inglesa tanto a escrita como na fala. Em Literatura (1º ano, 2º Grau). Metodologia: O propósito de propiciar a aprendizagem do aluno, para isso atendo-me como mediadora entre o conteúdo de Literatura e o aluno. Tanto o conteúdo de Inglês e de Literatura, eu utilizo estratégia voltada para a sócio interação do aluno, sendo que tenho o objetivo de despertar no aluno, seu lado questionador, crítico, atuante na sociedade em que vive (1998, p. 9).

Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre a educação, acreditamos que a função da escola é propiciar a formação acadêmica e ser a propulsora da subjetividade do indivíduo, para que este possa ser atuante na comunidade por onde passar. Para tanto, como professora, tanto de Inglês quanto de Literatura, o meu objetivo era despertar, enquanto mediadora, o lado questionador, crítico e participante em seu meio.

Nos anos 1990, no que tange à educação brasileira, sob a guarda da Constituição Federal de 1988, Piana afirma que a Lei de Diretrizes e Bases emerge como a primeira lei geral da educação, tem ampla repercussão sobre o sistema escolar. “O governo assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para o Estado e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido por meio de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino” (PIANA, 2009, p. 67).

Embora mesmo me deparando profissionalmente com políticas educacionais ineficientes, ou melhor, com a não aplicabilidade das normas educacionais com seriedade, bem como com projetos e programas e em meio aos desafios educacionais, eu quis fazer, entre 1999 a 2014, duas especializações, uma pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com a UFG/SECD – Língua Portuguesa e Alfabetização, e outra pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com o CAEd/UFJF – Minas Gerais, Especialização em Gestão da Educação Pública, na perspectiva de poder melhor contribuir com a educação.

No Colégio Polivalente Dr. Tharsis Campos, como professora, tive a oportunidade de conviver diretamente com alunos e professores, de 1986 a 1999, uma vez que eu estava na docência, depois, em abril de 1999, fui para a Subsecretaria Regional de Educação – SRE. Eu estava fora da docência, mas sempre atuando na parte pedagógica fazendo acompanhamentos pedagógicos em

unidades educacionais, ou seja, normalmente eu acompanhava cinco (5) escolas de Ensino Médio, inclusive tive a oportunidade de vivenciar/acompanhar o Colégio Polivalente em várias questões, inclusive em todo processo, desde os trâmites à implementação do Programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral, no Colégio Estadual Polivalente Dr. Tharsis Campos, quando este passa a ser CEPI – Polivalente Dr. Tharsis Campos, de ensino regular para o período integral.

Esse período da implantação do Programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral me causou indagações, tanto que rendeu, em 2014, o meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC da Especialização em Gestão Pública. Eu apresento algumas questões sobre o novo modelo, com o tema *Escola em Tempo Integral: um longo caminho a percorrer*. Foi quando começou a germinar o desejo de retornar aos estudos, talvez, outra graduação.

Embora eu estivesse de posse da Portaria n° 45, de 26 de janeiro de 2017, que me concedeu a aposentadoria no cargo de Professora, a qual deveria me deixar tranquila, afinal, depois de trinta e um (31) anos de trabalho viria o descanso, surgiu a oportunidade de concorrer ao processo para aluna Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC – UFG – Catalão-GO.

No segundo semestre de 2017, estava eu lá, cursando a Disciplina Eletiva: Modernidade, Pós-modernidade e Educação: estudos sociológicos, com a Professora Juliana. Os debates durante as aulas, os textos lidos, o apoio da Professora Juliana, a produção do artigo no final da disciplina despertou-me para estruturar um Pré-Projeto e submetê-lo ao Processo Seletivo do Mestrado do PPGEDUC – UFG – Catalão-GO. Fui Aprovada!

O processo acadêmico do Mestrado é intenso, os desafios foram muitos, desde os mergulhos nas leituras, as produções de artigos, a corrida pelos Créditos através das apresentações nos Anais, tudo parecia ser interminável, tendo me deixado distante até dos meus filhos, poucas noites dormidas... O marido? Não damos conta de dar atenção necessária. Reclamações, sempre. Os demais familiares nem vemos mais ... Amigos? Nem pelo *WhatsApp*, e/ou quando muito, uma curta mensagem.

Por outro lado, é perceptível, visivelmente surpreendo-me com minha transformação. Realmente acontece uma reformulação dos nossos conceitos, os conhecimentos do passado se reconfiguram no presente na perspectiva de darem significados ao futuro.

## 2.2 - Os Participantes

Na busca para alcançarmos o nosso segundo objetivo da pesquisa, estamos neste Capítulo 2, o que passa pela questão de identificar quem são os alunos do Ensino Médio na escola em Tempo Integral, os quais vivenciaram/experienciaram o processo de implantação do modelo em Tempo Integral, e que ainda estavam inseridos no Programa Novo futuro, Ensino Médio em Período Integral, e/ou saindo no final de 2018, os quais têm toda a competência de narrarem suas experiências vividas. Nesse caso, a proposta foi utilizarmos a pesquisa (Auto)Biográfica para abarcar a dimensão que as narrativas dos alunos pudessem nos conceder como concepção do Tempo Integral.

Para tanto, percebemos que, no propósito de compreender o Tempo Integral na perspectiva de alunos do Ensino Médio, valendo-nos das narrativas desses participantes, conseguimos alcançar nossos objetivos, sendo que Abrahão (2018) afirma que, dependendo da situação dos interlocutores, em diferenciados modos de operacionalização do diálogo (auto)biográfico, o vivido pode ser transformado em uma trama com sentido. No caso, estamos nos referindo ao colaborador de uma pesquisa em História de vida, ao participante de uma Pesquisa-formação, ou de um Ateliê Biográfico de projeto, pois diferenciados são os aportes que fundamentam experiências compreensivas de parte desses interlocutores.

Valendo-se dos fundamentos das narrativas, Bolivar nos explica que:

Cada uno conoce mejor que nadie su vida, pero también la desconoce. Es el trabajo reflexivo sobre ella, que no está dado previamente sino que se construye em el curso de formación, el que motiva, entre otros: reconocer un saber propio al sujeto, que debe ser recogido y reflexionado como base de la formación; el sujeto em formación adquiere un papel protagonista (los saberes de sí mismo son el objeto y objetivo de formación). La transformación activa de los datos de partida, organizándolos y estructurándolos, así como estableciendo relaciones, es la base primera de la formación<sup>12</sup> (2016, p. 258-259).

Nesse caso, o pesquisador deve estar apto para a construção da elaboração dos significados vividos e experienciados, a partir das perspectivas dos alunos do ensino Médio sobre suas

---

<sup>12</sup> Cit. Antonio Bolivar (2016, p. 258-259): Cada um conecta sua vida melhor do que qualquer outra pessoa, mas ele também a desconecta. É o trabalho reflexivo sobre ele, que não é dado anteriormente, mas que é construído no curso de treinamento, que motiva, entre outros: reconhecer o próprio conhecimento de um sujeito, que deve ser coletado e refletido como base do treinamento; o sujeito em treinamento adquire um papel de liderança (o conhecimento de si mesmo é o objeto e o objetivo do treinamento). A transformação ativa dos dados iniciais, organizando e estruturando-os, bem como estabelecendo relacionamentos, é a primeira base do treinamento.

concepções do Tempo Integral, o que, segundo Abrahão (2018), não prescinde de uma organização do vivido da parte do sujeito da palavra dada ou, se quisermos, do sujeito da narrativa (auto)biográfica, para que:

[...], a síntese do heterogêneo, por eles elaboradas, possa imprimir sentido, convertendo as vivências em significativas experiências expostas nas narrativas dos alunos, cabendo ao pesquisador enquanto pesquisador/formador/sujeito, em constante formação, atuando no diálogo com os pares (ABRAHÃO, 2018, p. 46).

No sentido de continuarmos, e para conhecermos nossos participantes da pesquisa, vamos nos ater às escolhas destes, como já falamos, portanto, objetivando compreender o Tempo Integral na perspectiva de alunos do Ensino Médio. Buscamos escolher aqueles alunos que vivenciaram/experienciaram o momento pós-implementação do Programa Novo Futuro, mas também anterior à implantação do modelo CEPMG, aqueles alunos que tiveram acesso, de 2013 a meados de agosto de 2016, que ainda estiveram na escola até 2018.

Vale lembrar que já mencionamos, anteriormente ao Capítulo 1, sobre os critérios de seleção desses alunos, processo que foi realizado em dois blocos. Bloco 1 - a partir da aplicação de um questionário/diagnóstico a todos os alunos do 3º ano, do total de cinquenta e nove (59) alunos, a princípio, quarenta e nove (49) participaram deste Bloco, dez alunos não estavam presentes e/ou não quiseram participar. Em um segundo momento, mais duas alunas realizaram o questionário/diagnóstico, chegando a cinquenta e um (51) alunos que fizeram o questionário/diagnóstico. Dentre estes, identificamos onze alunos que ainda estavam no CEPI da PMG - Polivalente, que entraram na escola anterior ao modelo Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – CEPMG, e vivenciaram/experienciaram o Programa Novo Futuro, Ensino Médio em Período Integral. Eles entraram na escola entre 2013 e ficaram até meados de agosto de 2016. Sendo que quarenta (40) responderam ao questionário/diagnóstico, e mais oito alunos o não fizeram, estes quarenta e oito (48) alunos se matricularam na escola após o modelo CEPMG. Porém, desses onze alunos, três não quiseram participar da pesquisa, restando, pois, oito alunos participantes da nossa pesquisa.

Portanto, identificamos e traçamos o perfil dos alunos que atenderam ao nosso objetivo principal. Após essa seleção, passamos para o Bloco 2, o das entrevistas. Lembrando que, na realização dos dois Blocos, os alunos foram convidados, voluntariamente, à participação com Termos de Consentimento e Assentimento assinados, e Projeto aprovado pelo Comitê de Ética.

Realizamos as entrevistas dos oito participantes como voluntários, como é apresentado no quadro abaixo:

Quadro 6 – Participantes da Pesquisa

ORDEM	PARTICIPANTES	NASCIDO EM:	IDADE
01	GABRIELLA	2000	19 ANOS
02	KAROL	2001	18 ANOS
03	GABRIEL	2001	18 ANOS
04	CLARA TATIANE	2001	18 ANOS
05	HAYLLA	2001	18 ANOS
06	MARIA THEREZA	2001	18 ANOS
07	PAULA	2000	19 ANOS
08	PALOMA LUIZA	2000	19 ANOS

Fonte: Acervo da Pesquisadora – 2019.

Portanto, vamos falar sobre cada um dos oito jovens, faremos as descrições das características, identificando cada um deles. Lembrando que todos os participantes optaram por utilizarmos o seu nome próprio na pesquisa, não tiveram nenhuma preocupação com o nome e a exposição de sua foto, demonstrando a confiabilidade na pesquisa, o que nos deixou bem à vontade, e se responsabilizando pela seriedade das narrativas.

No entanto, no sentido de identificarmos cada participante optamos por utilizar o que foi respondido tanto no questionário/diagnóstico como nos relatos e, no sentido de preservamos os alunos participantes nessa versão final decidimos por não expor as imagens uma vez que não as analisaríamos. Nesse viés, ao apresentarmos cada participante, demonstramos como se consideram enquanto jovens e protagonistas diante da vivência/experiência que eles tiveram no CEPI – Polivalente e no CEPI da PMG – Polivalente.

## 1. GABRIELLA

Gabriella nasceu em 2000, tem dezenove anos, do gênero feminino, negra, mora com a mãe e o padrasto, apesar de deixar claro que preferia o tempo quando morava só ela e a mãe, devido a sua liberdade. A relação da mãe com o padrasto tem pouco tempo, isso a deixa constrangida, invadida, é o que deixa transparecer na sua fala. Sua mãe é uma pessoa simples, doméstica, que trabalha para prover os estudos dela. Gabriella é muito grata por isso, ela deixa claro em suas palavras, tem uma proximidade muito grande com a mãe, os olhos brilham ao falar da mesma. Ela é filha única. Tem pai vivo, que mora em outra cidade, ele não ajuda com seus estudos, aliás, ela não tem contato com ele, ou seja, quando a mãe e o pai moravam juntos, eles moravam em Pires

do Rio - GO, depois da separação, sua mãe e ela vieram para Catalão e atualmente, moram no Bairro Santa Terezinha. Ela fez sua escolarização do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em Pires do Rio - GO. Sempre estudou em escola Pública. Foi para o CEPI – Polivalente buscando qualidade no ensino e com foco no ENEM. No início foi difícil, chorava, mas depois se acostumou, principalmente, porque sua mãe trabalhava o dia todo próximo ao CEPI – Polivalente, e ela estava na escola o dia todo, então, era tranquilo. Considera-se uma pessoa bastante eclética quanto aos gostos por músicas, come de tudo, foi criada na *roça*, sem *frescura*. Ela tem poucas amizades, a princípio, apontou apenas uma amiga, depois, considerou quatro amigos de verdade, que vai levar para vida toda.

No seu percurso da escolaridade até o Ensino Médio teve alguns problemas com matemática, na verdade, não tem afinidade com as exatas, mas nunca foi reprovada, inclusive aprendeu a gostar de física, considera-se uma boa aluna, gosta de estudar, mas a mãe também está presente apoiando. Quando veio para o CEPI – Polivalente ela pontuou que, no início, teve dificuldade na adaptação, queria sair. Integral? Duas aulas de matemática seguidas? Era muito puxado, mas conseguiu, considera positivo estar na escola em Tempo Integral, de muita importância para sua formação, na constituição da sua maturidade, ensinou a superar obstáculos, aprendeu a conviver. Ela criou um laço forte com sua Tutora, professora de Geografia. Gabriella tinha como Projeto de Vida, em primeiro lugar, o curso de Agronomia, e, em segunda opção, Veterinária. Hoje ela está fazendo Agronomia na UEG. Gabriella demonstrou, em sua entrevista, muita firmeza no que disse, uma pessoa que sabe o que quer, não se apropria do português culto, mas não demonstra dificuldade em falar, muito expansiva, muito tranquila no falar, tem propriedade quanto ao que foi proposto a falar.

Quanto ao Tempo Integral na sua formação, Gabriella afirma:

Ah! Essa escola é muita coisa pra mim, né! Porque praticamente, praticamente eu vivi aqui, porque eu só ficava com minha mãe ... só dormia lá em casa, então 7:30 eu chegava no colégio, 5 horas eu saía daqui. As vezes a gente, também os professores ia pro cinema ... sabe ... ver algum filme ... eu ficava mais com os professores, com meus amigos que com minha mãe. Então, é tudo. Ela me ensinou crescer, me ensinou ter maturidade, todas as pessoas me ensinaram a ver as coisas como realmente são ... essa escola representa muito pra mim, muita coisa representa pra mim essa escola (GABRIELLA, 2019).

O relato da Gabriella nos dá a entender que, no acolhimento da sua Tutora, de seus professores, a relação que ela constituiu na escola foi uma forma que ela encontrou para substituir as lacunas que foram criadas entre ela e sua mãe, quando sua mãe arrumou alguém e colocou dentro

de casa. Quando a Gabriella fala do padrasto nos demonstra que não é um padrasto, é um homem que tomou, quebrou o laço que existia entre ela e sua mãe, que invadiu seu espaço, que incomoda muito, mesmo ela continuando a amar sua mãe; é agradecida pela mãe proporcionar e se preocupar com o seu bem-estar. Esse sentimento de perda em casa, de invasão de sua privacidade, fez com que a Gabriella se aproximasse mais da sua Tutora, dos seus professores, o que não aconteceu com relação aos seus colegas. Ela nos falou de uma amiga, mas que elas estavam inclusive brigadas, ela não tem proximidade com o pai.

Outra questão que nos fez refletir sobre a relação da Gabriela com a mãe foi quando ela nos relatou sobre esta trabalhar próximo ao colégio CEPI – Polivalente. Nesse sentido, Gabriella nos narra:

Minha mãe e eu ... eu queria vir, minha mãe também queria porque como morava eu e minha mãe sozinha ... o dia inteiro para mim seria bom, como ela trabalha na frente aqui do colégio, ela não tem preocupação com nada... e ela: você vai estudar lá. E, eu falei: tá bom, eu vou estuda ... e, ai foi ... pra não ter preocupação ... como ..., só morava eu e ela ... ela não queria que eu ficasse sozinha em casa, então, ela me colocou no colégio Integral (GABRIELLA, 2019).

Gabriella nos relata que o motivo que fez com a ela viesse para o colégio CEPI – Polivalente foi para que a mãe não tivesse preocupação dela ficar em casa sozinha, no caso, ir para a escola em Período Integral era a solução. Veja bem, a mãe saía cedo para trabalhar e Gabriella ia junto, à tarde, por volta das 17h, voltava para casa com sua mãe.

Mas, em suma, Gabriella nos demonstra uma tonicidade de voz forte, mesmo com essa superproteção da mãe, cabelo bonito, mais comprido, pele bem cuidada, muito sorridente e também inteligente, mesmo nos relatando as dificuldades com as exatas.

## 2. KAROL

Karol nasceu em 2001, tem dezoito anos, branca, do gênero feminino, mora com a mãe no Bairro Albino Alvino. Ela veio com a mãe, a tia e a avó do Pará para Catalão, tinham a ideia de ser uma cidade boa para arrumar emprego. De música ela tem todos os gostos, gosta de todos os gêneros, estilos. Na alimentação gosta muito de *besteira* – chocolate, doces, brigadeiro, lasanha. Não gosta de verduras. É uma pessoa que não tem rixa com ninguém, considera-se *de boa* com todos. Ela afirma que tem pouca amizade. E também é uma boa aluna, mas não gosta muito de estudar e nem tem dificuldades, antes do Ensino Médio, ela não prestava atenção nas aulas, na

verdade, ela gosta de ler ficção científica, de Literatura, sobre os gregos, os egípcios e também de escrever.

Foi a própria Karol que descobriu sobre a escola em Tempo Integral. Ela comentou com a mãe, que fez sua matrícula, e veio para o Tempo Integral. No início estranhou, principalmente no período da tarde, mas logo se adaptou, pois havia poucos alunos e a convivência era boa. Ela criou um elo de amizade, em que os professores e os alunos se tornaram tal como da família, embora se considere uma pessoa de poucas amizades. Havia as aulas, mas havia também o lado do lazer, estudar de modo prazeroso. Ela pontua sobre o Protagonismo Juvenil e sobre as Eletivas que eram aulas divertidas. Ela nos relata que por não gostar da comida da escola, às vezes, trazia alguma coisa para comer. Não que a comida fosse ruim, mas porque não era de sua preferência, ela se considera enjoada para comer. De poucas palavras, mas tem tranquilidade na fala. Karol demonstrou estar bem descontraída durante a entrevista. Ela pontuou que a sua experiência no CEPI – Polivalente fez com visse o mundo de modo diferente, não mais com os olhos de criança, mas de modo adulto, com responsabilidades que a fizeram mudar como pessoa. Karol tem como Projeto de Vida, em sua primeira opção, fazer Direito. Ainda está na expectativa do Direito ou Psicologia, Agronomia, Química, na verdade, ela ainda não tinha definido. Mas está cursando Química na UEG.

Para Karol, o Tempo Integral na sua formação:

Cara! ... aqui foi o lugar, onde eu ... onde eu aprendi muita coisa, fiz bastante amizade, desfiz amizade, comecei a ver ... o mundo, não mais com a mente de criança, assim, como de uma adolescente que estava quase entrando na fase adulta, comecei a ... a ter mais responsabilidades, então aqui foi um lugar onde literalmente me mudou ... (KAROL, 2019).

Karol nos demonstrou ainda ser muito infantilizada, ela é bem a característica dos jovens hodiernamente, de estarem focados no mundo deles, usa muita gíria, sempre coloca alguns termos no diminutivo. Sobre o CEPI – Polivalente, o Tempo Integral, ela relata muito sobre a parte do lazer, das brincadeiras que aconteciam nos intervalos. Ela tem conhecimentos sobre a organização do modelo, mas não tem muita coerência sobre como transcorrem as atividades; é bem tranquila, sem muita preocupação com o futuro.

Na narrativa de Karol, ela nos relata sobre o amadurecimento que adquiriu durante a convivência no CEPI - Polivalente, mas com relação ao seu Projeto de Vida, uma vez que este é de fundamental importância na produção deste amadurecimento no transcorrer da 1ª e da 2ª série,

ainda não está claro, está muito incerta nas suas escolhas sobre o seu Projeto de Vida, estava indecisa entre quatro cursos e são cursos que não estão relacionados uns com os outros.

Sobre isso, Karol afirma:

No momento, a primeira opção é Direito, mas se não der certo, a gente vai passar pra Psicologia ... se nada der certo em Psicologia também ... (riso), eu vou pra Agronomia ou então ... pra Geografia. Eu não gosto muito de Geografia, mais depois que eu fui numa Feira de Ciências, eu vi algumas coisas que me interessaram tanto, aí o rapaz lá ... falou que tipo, na escola é um jeito superficial que eles te dão a matéria, mas quando você vai pra Faculdade você aprofunda tudo, é bacana, aí eu estou vendo, mas a primeira opção é Direito, sou boa nisso ... mas em Direito eu sou um tanto boa [...] comecei a pesquisa, na UFG, na Feira de Ciências eu fui pra um ... um ... eu fui pra um ... julgamento, aí eu observando eles falando ... tipo, eu comecei a prestar atenção em erros deles ... eram erros banais, mas que podia determinar se ganhar ou não o caso ... comecei a prestar atenção nesse erros, eles já tão no sexto, sétimo período, aí depois eu fui conversa com um ... tinha um ... um dos advogados, dos estudantes, ele chegou em mim e me perguntar como era escola Militar eu peguei respondi, falei uma meia hora da escola Militar, aí eu disse pronto, já falei tudo sobre escola Militar agora vamos conversa sobre Direito ... (riso), aí ele começo a fala tudo que eu queria sabe, aí eu falei com ele sobre o que eu estava avaliando, aí ele falo que eu tinha uma boa olhada pra isso. Eu gostei, então minha primeira opção vai ser Direito ... se tudo der certo é nele que vou, mas se não der a gente vai para as outras opções (KAROL, 2019).

Como percebemos nesse relato, ela nos revela que, como a proposta de escola em Período Integral trabalha nessa perspectiva de que o aluno elabora seu Projeto de Vida, está sendo levada pela própria circunstância que está vivendo, mas sem nenhum objetivo, sem muito compromisso, bem tranquilo. Na verdade, ela coloca que sua opção primeira é Direito com base em um teatro em que interpretou uma personagem que fez o papel de um promotor. Karol nos relata que não tem dificuldades com nenhuma disciplina, mas tem preguiça de ficar lendo, estudando.

Uma situação que nos relatou sobre suas preferências foi que, quando era apenas o CEPI – Polivalente, ela era uma pessoa que usava só preto, sempre estava toda de preto, roupas, pulseiras, ela adorava vir para escola toda de preto, mas com a implantação do modelo Militar, isso foi sendo deixado. Inclusive nos conta que, nas falas do diretor, quando este vai discorrer sobre a escola para alguém, quando vai falar das mudanças em alguns alunos, cita a Karol, que hoje é uma menina boa, bem-comportada, uma menina descente. Karol demonstra em seu relato, sem nenhuma crítica, como se realmente a fala do diretor fosse um elogio, sem perceber que esta fala reflete a sua aceitação de um modelo de ser jovem. O que nos faz refletir sobre essa questão: quem são os jovens

alunos no modelo CPMG, uma vez que os alunos que vieram do CEPI – Polivalente tiveram que se adequar às regras Militares?

A participante Karol gosta de tirar fotos vestida com o Uniforme Militar, de cabelos claros, por assim dizer, loira quase ruiva, com modos de criança, ela é bem solta, *descolada*, e de roupas também *descoladas*. Veio do Pará com a tia, a avó e sua mãe em busca de emprego, porém, nem sempre a mãe está trabalhando. Ela perdeu sua avó, hoje moram só ela e sua mãe. Ao falar da relação dela com a família, trata de modo superficial, apenas diz que tem uma boa relação com a mãe e quando surge algum tipo de estranhamento faz uma viagensinha e quando retorna estão com saudades e tudo se resolve. Ela foi a única que considerou que pudesse usar Karol, mas por ser mais fácil, não por questão de identificação, que também não teria nenhum problema em usar o seu próprio nome.

### **3. GABRIEL**

Gabriel nasceu em 2001, tem dezoito anos, do gênero masculino, branco, mora com os pais, tem dois irmãos mais novos, seus pais vieram, por opção, do interior de São Paulo para Catalão. Atualmente mora no bairro Vereda dos Buritis, em casa própria. Quando eles vieram, Gabriel tinha em torno de nove anos, ainda era criança, então, teve uma boa adaptação. Quanto aos gostos, ele diz que há poucas coisas de que ele não gosta, gosta muito do colégio, da vivência lá, acredita que gosta de tudo, desde a alimentação, o convívio com os professores, a metodologia do Tempo Integral. Sua escolarização foi realizada em Catalão-GO. Ele estudou tanto na rede de ensino Estadual como em escolas privadas. No início, no CEPI – Polivalente, sua adaptação foi cansativa, mas gostou da experiência. Disse que com o tempo se acostuma, depois, fica fácil. Considera-se um aluno aplicado, estudioso, de receber medalhas.

Sua motivação em vir para o CEPI – Polivalente foi, principalmente, pelo fato da escola ser integral. Ele sempre foi apaixonado por cultura Oriental, pela questão dos desenhos dos Animes ter muito a ver com as escolas integrais, escolas japonesas. Ele achou muito interessante ter escola integral em Catalão. Tornou-se um Líder de um Clube do Protagonismo Juvenil (Clube de Karatê). Gabriel tem muita facilidade em falar, bem descontraído, tranquilo, uma dicção muito boa, tem muita espontaneidade para falar. No início ele estava meio tímido, logo, foi se soltando e ficou à vontade para falar. Tem muita propriedade e argumentação quanto ao seu ponto de vista sobre o assunto em questão.

Gabriel considera-se agradecido, porque afirma que seu amadurecimento, crescimento e suas descobertas, tanto na questão da sua formação escolar quanto pessoal deve-se ao modelo em Tempo Integral, aos professores. O CEPI – Polivalente, CEPI da PMG, significa, para ele, a sua zona de conforto. Quanto ao seu Projeto de vida, ele quer ter uma estabilidade, chegar a um nível intelectual satisfatório, quer alcançar um patamar, tanto econômica como intelectualmente bom, fazer mestrado, fazer alguma coisa pautada nas áreas sociais. Ele já fez o Vestibular na UNA para o curso de Direito. Hoje, Gabriel está fazendo Direito na UNA (uma faculdade particular de Catalão-GO).

GABRIEL nos relata sobre seu amadurecimento:

Eu ... sou meio ... assim suspeito a falar porque, eu gostei muito daqui, de verdade ... e eu me vi um ... muito crescimento aqui, eu acredito que me amadureci muito aqui e ... eu sou muito grato ao modelo Integral, esse é um fato que gostaria de mencionar, porque toda a minha ... meu processo de amadurecimento e crescimento de certa forma está ligado a esse lugar. O modelo, o modelo Integral contribuiu muito pra minha formação enquanto pessoa, os professores contribuíram muito pra minha formação como pessoa. Eu ... assim, eu tenho muita ... muita vontade assim, como posso dizer de maneira meio ... não sei, mas vou falar: Eu quero ser muito Rico! Rsrrsrsrs ... (GABRIEL, 2019).

A entrevista com Gabriel se tornou uma conversa, em que ele, muito expansivo, fala sobre si mesmo como Líder de modo muito entusiasmado, descreve todo processo. No seu relato deixa bem transparente sua admiração pelo modelo de escola em Período Integral e pelo fato da escola se tornar Militar, não considerou nenhum estranhamento, por que gosta do modelo Militar também adaptou-se bem. No decorrer da entrevista, ele ficou tão à vontade que inclusive mostrou interesse e perguntou sobre a história do colégio Polivalente, tem planos de continuar estudando. Após a entrevista, conversamos sobre os seus anseios para o futuro, e, bem descontraído, disse: *Eu quero ser muito Rico!*

O jovem Gabriel, como podemos ver, tem grandes ambições, é muito simpático, possui uma postura bem centrada, com planos bem definidos para seu futuro.

#### **4. CLARA TATIANE**

Clara Tatiane nasceu em 2001, tem dezoito anos, branca, gênero feminino, mora com sua mãe e dois irmãos no Jardim Catalão, em casa própria. Ela gosta muito de música, mas não se considera eclética. Gosta de sair para comer. Considera-se uma pessoa amiga, de bons relacionamentos. Como não tem parentes em Catalão, gosta muito de viajar, e, geralmente, para

ver os seus parentes vai a São Paulo. Clara Tatiane gosta muito da proximidade que tem com sua mãe. Ela não tem muito contato com o pai.

Sua escolaridade foi feita em Catalão-GO, inclusive o ensino fundamental, de 1º ao 5º ano, estudou em escola em Tempo Integral, na Escola Estadual Wilson Elias Jorge Democh. Ela sempre estudou em escola pública. Relatou que tem mais dificuldades nas disciplinas exatas, tem preferência pelas humanas. O que motivou a sua ida para o CEPI – Polivalente foi a influência de uma colega que já estava na escola e fez a propaganda do modelo de ensino. Não teve dificuldade de adaptação, porque já havia passado pela experiência de escola de Tempo Integral e também se acostumou logo que entrou. Por um lado, considera que valeu a pena ter vindo para fazer o ensino Médio no Período Integral, tornou-se mais segura de si, mais aberta, porque se considerava muito fechada, tímida. Por outro lado, não tem como fazer nada mais, nenhum outro curso. Clara Tatiana tem um tom de fala mansa, meiga, serena, bem tranquila. Na entrevista mostrou-se bem tranquila e ponderada. Como Projeto de vida, pensa em cursar Designer de Interior. Atualmente está fazendo Engenharia de Produção na UFG.

Com Relação a sua formação, Clara Tatiane nos relatou:

Nossa!! Eu acho o maior aprendizado da vida! Que eu não trocava uma escola em Tempo Integral por ... teve uma época que minha mãe falo que queria me troca de escola pra trabalha, né ... eu falei assim: se você for me tirar de lá, eu não vou terminar o ensino médio, eu não vou estudar em escola nenhuma. Porque eu não gosto mais, hoje em dia eu vejo esse pessoal ... não que essas escolas sejam ruim, nem que os professores seja desqualificado, mas é porquê ... num, nunca vai ter o que tem aqui. Nunca vai ter ... amor assim! O mundo lá fora hoje em dia é muito difícil, é muito professor apanhando, muito professor agredindo, muito aluno brigando, morte dentro de escola e aqui nunca vai ter isso (CLARA TATIANE, 2019).

Quanto à experiência na escola em Tempo Integral, ela nos explica que foi de muito aprendizado, não trocava o Tempo Integral por nenhuma outra escola, não por considerar que as outras escolas sejam ruins e que os professores não são qualificados, mas porque a vivência no CEPI – Polivalente proporcionou a ela libertar as frustrações que tinha, assim, ao extremo, porque ela era muito tímida, muito vergonhosa, falava-se em prova e ficava com medo, e é ansiosa, “então, me ajudou muito a, a ser mais aberta... ter a cabeça mais aberta, essas coisas.” Em sua fala ela nos demonstra, principalmente depois da implantação do Militar, que considera uma escola segura e não acontecerá nenhum tipo violência.

Por outro lado, Clara Tatiane nos afirma que por estar o dia todo na escola não dá para fazer nenhum curso e hoje para arrumar emprego sempre é necessário ter algum curso, mas não dá para conciliar a escola em Período Integral e fazer outro curso.

Clara Tatiane é muito simpática, clara, cabelos castanhos, no ombro, traz o semblante de muito meiga, uma carinha de menina moça.

## 5. HAYLLA

Haylla nasceu em 2001, tem dezoito anos, branca, do gênero feminino, mora com o pai, a mãe e dois irmãos. Sua cidade Natal é Franca - SP, depois, morou em Cravinhos - SP. Há doze anos veio para Catalão-GO. Atualmente mora no Bairro Castelo Branco, em casa própria, no segundo piso, no primeiro piso é um mercadinho deles mesmos. Sua escolarização foi feita aqui na cidade, sempre em escolas públicas. Ela gosta de dançar, adora ouvir música, considera-se bem eclética, mas selecionada, ouve vários estilos de músicas. Gosta de estar com pessoas leves, tranquilas, que transmitem algo de bom. Ela gosta de estar perto da família, de cativar a família. Haylla gosta de ler e de ser criativa, de ter bons relacionamentos com as pessoas. Considera-se uma ótima aluna, nunca foi reprovada. O que a motivou a vir para o CEPI – Polivalente foi que a mãe estava insatisfeita com as escolas regulares, pela falta de compromisso e seriedade das mesmas. Sua mãe queria uma escola mais rígida, com mais seriedade com as matérias do que as outras escolas. Então, ficou sabendo do modelo de ensino em Período Integral e conversou com Haylla.

De início, no CEPI - Polivalente, foi um choque, assustou, só que, com o tempo, conseguiu superar os obstáculos, sentiu-se uma pessoa mais forte, amadurecida após a vivência no Tempo Integral. O que a motivou a vir para o Tempo Integral foi conversar com outras pessoas que já estavam lá. Os alunos têm uma interação maior, os professores estão mais próximos. Nesse modelo, são proporcionados outros tipos de conhecimentos e com estratégias diferenciadas, estimula o despertar da criatividade, tornando o aluno mais independente, amadurecido. Podemos ver os seus objetivos: início, meio e as expectativas para o fim. Haylla considera a educação do CEPI de excelência, além de os professores se preocuparem com os alunos, ela encontrou lá uma família.

Haylla tem uma ótima articulação na fala, transmite suas ideias pausadamente e demonstra ciência do que fala. Ela se portou na entrevista de forma calma, pareceu bem confortável, demonstrou ter muitas informações, ou seja, conhece muito sobre o desenvolvimento e as dinâmicas da proposta. Ela nos relatou que se tornou protagonista, Líder de Protagonismo Juvenil no CEPI –

Polivalente, e, mediante seus relatos, demonstra ser uma pessoa realmente protagonista de si mesma, tem coerência sobre os assuntos abordados. Ela teve a oportunidade de desenvolver projetos na escola, juntamente com a Gestão, como a reforma de uma casinha, o Projeto dos Armários, cada aluno tem seu escaninho para deixar suas coisas pessoais. Em seu Projeto de vida pensou em fazer Arquitetura, mas ainda está pensando, não sabe se já fez sua escolha certa. Iniciou Engenharia de Produção na UFG.

Para Haylla, o período Integral foi relevante na sua formação:

A escola em Tempo Integral pra mim é ... você ... deixar de ser um pouco ... de ser dependente, tanto dos professores, dos pais e passar ser mais independente mais cedo, porque a gente sai geralmente das escolas regulares a gente não ... vê o mundo e não sabe o que escolher, não sabe o caminho que trilhar, não sabe pra onde ir. Já a escola em Período Integral, eu estou o tempo todo lá trabalhando no meu futuro, trabalhando é ... em como vou escolher viver minha vida, de qual modo, pra onde eu vou, o que vou fazer, então, é igual eu falei, ser Protagonista de si mesmo. Se desenvolver e saber resolver os problemas, muitas vezes sozinhos, mas acompanhados com conselhos certos, acho que a gente consegue, só basta acreditar e ter um objetivo (HAYLLA, 2019).

No relato da aluna Haylla, ela nos demonstra que houve um desenvolvimento substancial, a vivência no Tempo Integral fez com que ela se tornasse mais independente, mas o que é fundamental é perceber na fala dela um certo empoderamento em seu tom de voz, ela tem realmente a concepção de que a sua experiência na escola fez toda a diferença, tornando-a autossuficiente em suas decisões, sua maturidade e autonomia enquanto já adulta. Em um determinado momento, em sua narrativa, relata sobre a posição da sua mãe e de seu pai com relação às questões da escolarização dos filhos, sendo que sua mãe assume sempre todo acompanhamento dos filhos, vai à escola para ver de perto o desempenho de cada um, seu pai fica só esperando os resultados e os filhos, por sua vez, respondem com seriedade e compromisso com os estudos. Seus pais têm um comércio e a Haylla sempre ajuda nos seus momentos livres.

Haylla é uma jovem muito educada, simpática, elegante. Ela fala com muito carinho sobre a família, demonstra que há uma relação muito tranquila e próxima com sua família, ela é também muito educada com as pessoas.

## **6. MARIA THEREZA**

Maria Thereza nasceu em 2001, tem dezoito anos, branca, gênero feminino, mora com a mãe, o irmão e o padrasto no Bairro Santa Helena, em casa própria. Ela pontua que é muito sozinha,

quieta, tímida, pois seu irmão já é bem mais velho, sua mãe trabalha o dia todo. Ela gosta de música internacional, de comida *in natura*, gosta de pessoas menos agitadas por se considerar agitada por natureza. Ela tem mais proximidade com a mãe, o irmão e o tio, é mais distante dos demais parentes. Adora ler, todos os tipos de literatura, como romance, ficção científica. Sua escolaridade se iniciou em Caldas Novas-GO, e foi realizada até o Fundamental II, em escola pública e escola conveniada, o Ensino Médio foi cursado na pública.

Maria Thereza se considera uma boa aluna, nunca foi reprovada, nunca teve problema com disciplina, sempre procurou focar nos seus sonhos, um deles é fazer Medicina, por isso, ela mesma sabe que precisa se esforçar muito para conseguir alcançar o que almeja. Sua mãe incentiva quanto a alcançar seus objetivos. Sua vinda para o CEPI – Polivalente foi motivada pelo fato de ser em Período Integral, e pelas atividades que a unidade proporciona ao aluno quanto a conteúdo e preparação para vestibular. Em termos de escola pública, foi a que mais lhe interessou. No início teve um estranhamento, pois era uma rotina bem cansativa, nove horas por dia. Por outro lado, a escola acolhe muito bem, o que torna a adaptação bem melhor e o aluno passa a gostar de ficar na escola. Maria Thereza se tornou uma Líder de sala. Seu Projeto de Vida foi elaborado com vistas à Medicina, por isso mesmo, já no terceiro ano, conciliou os estudos na escola em Período Integral, fez cursinho aos sábados. Antes ela pensava que deveria fazer Medicina só no Estado de Goiás, mas depois que teve a experiência do Projeto de Vida, a Tutoria, ela considera várias possibilidades em termos de Faculdade, até fora do Brasil. Maria Thereza se posicionou muito bem na entrevista, bem tranquila, bem à vontade, expõe suas ideias com muita facilidade, clareza, e tem ciência do que está falando.

No decorrer da entrevista com a participante percebemos que ela é uma pessoa muito tímida, tem um tom de voz suave, brando, mas ela mesma é muito formal, muito séria pela idade, muito rígida com ela mesma em se tratando de estudar, de não perder tempo, muito disciplinada com as questões relacionadas à escola e a ela. Inclusive, após a entrevista, ela nos relatou que nunca foi chamada a “*atenção*”, em momento algum, pelo contrário, no CEPI da PMG – Polivalente sempre ganhou medalha de honra ao mérito pelo bom comportamento, por cumprir as normas e os protocolos da escola Militar, sempre muito pontual com o uniforme militar.

Outra situação que a Maria Thereza nos relatou fora da entrevista é que ela teve muita dificuldade de adaptação com o modelo Militar, o que nos deixou um ponto de interrogação, pois, olhando para ela, para sua fisionomia não há dúvida de que ela seja uma Militar. Mas podemos

sugerir que Maria Thereza seja assim devido à rigidez com a qual foi criada, e, talvez devido ao fato de ser criada só pela mãe, professora, o irmão mais velho, com uma certa diferença de idade, e o padrasto, um militar que não interfere na criação da mesma, e de estar na escola o Período Integral para não ficar sozinha em casa, considera-se uma pessoa solitária.

## 7. PAULA

Paula nasceu em 2000, tem dezenove anos, branca, gênero feminino, até os dez anos morava em uma fazenda, no município de Catalão, não mora com os pais, e sim com uma prima, que é sua responsável. Referiu a si mesma como bem eclética em relação ao seu gosto musical, embora não goste de *Funk*, agito, mas de coisa mais calma, tranquila. Ela gosta muito de música contemporânea, de desenhar, de deixar seus registros através do desenho, gosta de escrever também, mas prefere desenhar, expor sua criatividade por meio do desenho, gosta de leituras de ficção ou de fatos reais, enfim, de coisas que vão agregar algo para a vida. Ela tem preferência por filmes de ação e romance. Sua escolaridade foi entre particular e pública. Veio de uma família muito humilde em questão de estudo, seus pais não tiveram estudo. Seu pai ainda mora na fazenda. Paula viu em seus pais uma vida que não queria para ela, almejou uma vida diferente da que ela poderia ter ficando junto deles, isso foi o que a motivou a querer estudar. Inicialmente seus pais não estavam de acordo com a ida dela para o colégio em Tempo Integral. Paula pontuou sobre a dificuldade de adaptação no início, no CEPI – Polivalente, mas nada como a semana de acolhimento na escola para se acomodar.

A participante Paula nos relatou que o terceiro ano é muito pesado, há a preparação para os vestibulares, tem que estudar muito, muita leitura. Ela se considera uma pessoa centrada no que quer para sua vida, não se vê como uma ótima aluna, mas como uma boa aluna. Sua entrada no CEPI – Polivalente aconteceu através de uma apresentação dos alunos do CEPI na escola em que ela estudava. Quando falaram muito da questão da boa convivência na escola CEPI, isso foi o que mais chamou sua atenção, na apresentação falaram sobre um ambiente de respeito, também da didática dos professores e da rotina do colégio. Considera que ficar nove horas na escola se torna cansativo, mas para quem quer estudar vale a pena. Um dos problemas que ela considera é que por ser Tempo Integral não tem tempo de fazer outros cursos, julga que a Escola em Período Integral rouba muito suas energias, mas na questão do foco no Ensino Médio considera que ajuda muito, mas ela acredita que a Escola nesse modelo pode ter possibilidade de um melhor planejamento,

melhor organização para atender às expectativas dos alunos. No que se refere à formação, ela considera que esse modelo de escola forma pessoas diferentes das escolas regulares, torna as mesmas mais humanitárias. Como Projeto de Vida, sua escolha ainda não está definida, pensou em cursar arquitetura há dois anos. Mas pensa em ser uma empreendedora.

Em termos de formação, Paula considera:

Então, pra essas pessoas que realmente querem estudar, eu indicaria o colégio em Tempo Integral porque eu acho que é um à mais na sua formação, não só como o profissional, mas como pessoa também. Eu acho que o CEPI não forma só profissionais, ele forma pessoas, ele forma uma pessoa com caráter, ah, ele forma uma pessoa que é mais humanitária, uma pessoa que é ... ela consegue vê que, não é só massa de pessoas na ... no mercado de trabalho, na rua, mas que cada pessoa é um indivíduo e um universo, que você tem que, você tem que importar com essa pessoa. Eu acho que o CEPI, ele ajuda você, como você tem essa convivência muito forte, durante todo esse tempo, você acaba que você consegue ver as pessoas não só como um produto ou tentando passa por cima delas pra chega no seu objetivo, mas você consegue ver pessoas como indivíduos que tem ah!... um valor que não pode ser comprado, que pode ser mensurado. Então, eu acho que, o CEPI forma pessoas diferentes que outros colégios que são focados só ... sei lá, em faculdade, um futuro, sei lá, em dinheiro, essas coisas, eu acho que ele mostra mais essa questão humanitária (PAULA, 2019).

É uma jovem que sonha em sair da fazenda, em ter uma vida diferente daquela de seus pais. Ela nos relata sobre seus pais que não tiveram oportunidade de estudar e têm uma vida de sacrifício na fazenda e quer uma vida diferente, pensa em estudar e alcançar melhores condições através dos estudos. Nesse sentido, percebemos em sua narrativa que ela procurou se adaptar à dinâmica do CEPI por querer algo mais, uma formação mais humana, o que não encontrava nas outras escolas regulares. Ela relata que na escola particular as pessoas não têm esse lado solidário, humano, são extremamente individualistas e o que ela presenciou no CEPI, em suas atividades, foi uma vivência muito aconchegante, tem um lado muito prazeroso por ser escola, embora seja muito cansativo ficar o dia todo.

Paula é muito meiga, e ao falar dos seus desenhos ela nos evidencia que os usa para expressar seus sentimentos, na verdade, é uma forma de deixar suas marcas, suas emoções, seus sentimentos. O que nos revela um lado muito sensível, muito expansivo que é próprio dela. Expressa-se muito bem, descontraída, alegre, vibrante. Uma linda jovem em busca de um futuro melhor por meio dos estudos.

## **8. PALOMA LUIZA**

Paloma Luiza nasceu em 2000, tem dezenove anos, branca, gênero feminino, mora com a mãe e dois irmãos no Bairro Residencial Estrela, em casa própria. Ela gosta muito do silêncio, e de beber água. Também gosta muito de ler, de estudar, e quando não está estudando considera que está deixando a vida passar sem agregar alguma coisa, como se estivesse perdendo algo. Ela gosta de escrever poesia e/ou fazer listas, planejando coisas. Estuda música, toca órgão. Tem uma relação de muita proximidade com a mãe e seus dois irmãos, sem brigas, sem discussões. Paloma Luíza tem uma relação muito boa com os professores. Quanto às disciplinas, ela sempre foi apaixonada por filosofia e passou a gostar também de História, tem certa dificuldade em Física. Sua escolaridade foi realizada entre escola conveniada<sup>13</sup> e pública.

Ela mesma que se cobra com relação aos estudos, pensa que deveria se esforçar mais, mas nunca foi reprovada. Sua entrada no CEPI – Polivalente foi uma opção de sua mãe, tanto que, no início, ela ficou apavorada. Pela falta de estrutura, ficou com medo, o dia inteiro, pensou que ia sofrer muito, mas sua mãe a convenceu. E, logo na primeira semana, apaixonou-se pelas atividades diferentes que o CEPI proporcionava aos alunos, como o Projeto de Vida, a Tutoria. Apesar de considerar a Escola em Período Integral como desgastante, ela se adaptou muito bem. Tornou-se uma protagonista, uma Líder de Acolhimento. Inicialmente tinha, como Projeto de Vida, a Arquitetura, mas depois foi se interessando pela Neurocirurgia. Ela está pesquisando sobre as Faculdades de Medicina no Brasil e fora. Paloma Luíza mostrou-se muito tranquila durante a entrevista, muito sensata, clara nas ideias, sorridente, alegre, expansiva, totalmente descontraída, tem muita propriedade na fala e muita informação com relação ao Tempo Integral.

Quanto à formação no CEPI, Paloma Luiza nos relata:

A escola de Tempo Integral mesmo é ... acho que pra cada aluno é uma coisa diferente, no meu caso, acho que mudou bastante, tudo em mim porque eu me descobri mais, eu me conheci melhor, eu era uma pessoa muito fechada, mais para as pessoas que eu não conheço, para as pessoas que eu conheço normalmente a gente é mais aberto, né, mas eu aprendi a me expressar mais, eu tinha muito ... medo em falar em público, mais ao mesmo tempo eu gostava de liderar, então, lá eu aprendi a ser eu mesma e a descobri quem eu sou e o que eu gosto, as minhas qualidades, defeitos e independente de tudo sou eu e, eu tenho que aceitar isso. A vivência no CEPI ... fez, fez uma diferença muito grande, a pesar de só três anos, né, mas fez uma diferença bem grande (PALOMA LUIZA, 2019).

---

<sup>13</sup> Conveniada – No caso, Paloma Luiza estudou no Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus, de Catalão-GO, é uma instituição Religiosa conveniada com o Estado.

A aluna é bem extrovertida, com sorriso contagiante, parece uma menina, pronta para viver a vida. Sem dúvida, a experiência na escola em Tempo Integral fez dela uma pessoa mais expressiva, mais solta, confiante em si mesma. Demonstra em sua fala ser muito próxima da sua mãe e dos seus irmãos. Outra característica dela é expressar sua sensibilidade através da escrita, gosta de poesia. Tem uma cachorra linda, grande, sua companheira.

Em síntese, escrever sobre os participantes nos proporcionou um olhar individualizado e específico sobre cada um. Seguimos um roteiro para a entrevista com os oito participantes, tivemos a preocupação de deixar todos bem à vontade para falar, porém, percebemos que as narrativas acabavam por focalizar os assuntos de acordo com o roteiro, ou seja, as falas ficaram focalizadas naquilo que nós estávamos buscando. Por outro lado, percebemos pelos relatos que mesmo utilizando um roteiro de perguntas cada narrativa é única. Nesse sentido, cada um tem seu motivo específico, e, por uma razão ou outra, todos foram para o CEPI – Polivalente à procura de uma escola que atendesse aos seus anseios. Mesmo que, em algumas falas, transparecesse a interferência de algum pai, é notória a busca de um futuro melhor, sendo assim, aceitaram o desafio de ficar nove horas por dia na escola, acreditando nas oportunidades que essa modalidade poderia lhes oferecer como formação.

A produção deste capítulo foi muito interessante, uma vez que iniciamos pela minha trajetória de vida e profissional, a cada momento que descrevi meu memorial, pude perceber, e sem dúvida, reviver momentos que estavam, por mim, já esquecidos. No instante em que comecei a escrever, veio, assim, um processo de voltar ao vivido e de ressignificar conceitos. Nesse voltar ao vivido, pude refletir, contrapor o “eu” de ontem e o “eu” de hoje. Não posso deixar de relatar que, em muitos momentos revividos, a emoção aflorou. A nostalgia me sacudiu frente às ações tomadas, às escolhas adequadas, às frustrações e alegrias distanciadas em decorrência de outras.

Então, falar, descrever sobre os participantes dessa pesquisa, sem dúvida, foi um novo aprendizado, falo isso porque, nos momentos de contato com os jovens, na aplicação do questionário/diagnóstico, na entrevista, houve uma interação, um envolvimento entre eu e o entrevistado, e, claro, cada um de modo diferenciado do outro. Então, nesse momento da apresentação dos participantes, a minha intenção foi não só trazer para esse trabalho o perfil de cada um, mas fazer uma homenagem a todos, sendo que eles foram muito originais nas entrevistas, demonstraram responsabilidade, respeito pelo meu trabalho, maturidade e ciência no seu ponto de

vista. Em momento algum se negaram a participar, as entrevistas transcorreram de modo muito tranquilo, havendo pequenas incidências que não prejudicaram o trabalho.

Os oito participantes quiseram ser identificados pelos seus próprios nomes, aceitaram e concordaram com os termos apresentados e assinados por eles mesmos, como a utilização de suas imagens fotográficas, que, no texto final, foram suprimidas.

## CAPÍTULO 3

### O TEMPO INTEGRAL NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS – PARTE I

A proposta do Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral traz uma gama de orientações sobre o desenvolvimento de cada atividade postulado no modelo de Gestão, bem como no modelo Pedagógico. Embora tivéssemos a preocupação ao realizarmos as entrevistas para que estas pudessem abarcar toda a demanda da proposta, elaboramos um roteiro de entrevista que respeitasse a opinião e a própria concepção dos participantes. Por um lado, há a proposta escrita nos documentos, manuais, por outro lado, temos o que é o Tempo Integral na concepção dos participantes.

Contudo, chegamos à etapa que consideramos a discussão central da nossa pesquisa. Para tanto, muito foi discutido mediante as análises das narrativas que fundamentaram nossos possíveis resultados e/ou respostas à questão problema dessa investigação.

As análises das entrevistas dos participantes foram realizadas em etapas fundamentadas pela análise de conteúdo, segundo Bardin (2016). Na primeira etapa, iniciamos com leituras das entrevistas, as mesmas foram realizadas com propósitos específicos, como leitura geral; na segunda etapa, a leitura foi de reconhecimento de cada entrevistado. Na terceira etapa, a leitura foi efetuada para apontamentos das dimensões. Denominamos Dimensões por serem aquelas palavras pontuais e recorrentes nas narrativas de todos os oito participantes. A quarta etapa faz uma releitura para elencar grupos de ideias nos relatos, os quais denominamos como Forças Narrativas, e uma quinta etapa, a leitura para elencar um outro grupo de ideias que denominamos Ênfases Narrativas. Então, ficaram assim definidas: As Dimensões, as Forças Narrativas e as Ênfases Narrativas. Estas foram elencadas mediante aquilo que mais impactou o olhar da pesquisadora que pudesse dar argumentação a partir do que elencamos e também subsidiar como suporte científico e justificativa para nossa pesquisa.

Como já mencionamos, as leituras das entrevistas tiveram o objetivo de obter, pelos relatos, conhecimento e amplitude de todas as falas, bem como assegurar uma melhor apropriação das mudanças de entonações, das paradas, dos risos, do brilho nos olhos, da mudança de expressão facial, ou seja, adentrar nas particularidades dos participantes, no modo como cada um se expressou, verificando as sutilezas da subjetividade de cada entrevistado, pois, às vezes, aparece

certa emoção, um certo ranço, melancolia, um tom de empoderamento, as sensibilidades que afloram em cada um que, por conseguinte, expõe de modo individualizado, mas com total apropriação, o que fala. Nesse sentido, ao apresentarmos as citações dos relatos dos jovens não fizemos questão de fazer nenhuma correção, estamos aqui sendo fidedignos com o que e como o participante narrou.

Tivemos um total de oito participantes, sendo sete meninas e um menino. A partir do registro da escola percebemos que quando esta era só a modalidade CEPI – Polivalente ficava visível que havia mais meninas do que meninos, o que justifica o número de meninas na pesquisa. Com a implantação do modelo Militar, foi possível observar que houve uma inversão, há mais meninos no CEPI da PMG – Polivalente.

Outra situação que observamos com relação à formação da família dos participantes foi a seguinte: Gabriel e Haylla relataram que moram com pai, mãe e irmãos; Maria Thereza e Gabriella em sua narrativa nos contaram que moram com mãe, irmão (s) e padrasto; Karol mora só com a mãe; Clara Tatiana e Paloma Luiza moram com a mãe e dois irmãos; e Paula nos relatou que os pais são separados e ela mora com uma parente, mesmo sua mãe morando na mesma cidade. Ademais, uma outra situação que observamos dentre os participantes foi: Gabriel e Haylla vieram do interior do Estado de São Paulo; Karol veio do Estado do Pará, os três vieram quando ainda eram pequenos; os outros cinco são do Estado de Goiás, Gabriella é de Pires do Rio - GO, Maria Thereza é de Caldas Novas-GO, Paula é do município de Catalão-GO, veio da Zona Rural (fazenda), Paloma Luiza e Clara Tatiana são de Catalão. Foi uma questão inclusive relatada pelo participante Gabriel:

A escola, pelo fato de ser integral acaba que se tem um contato muito grande com pessoas extremamente diferentes e acaba que, até mesmo pela vivência no Integral você acaba tendo uma ... laços maiores com as pessoas, você acaba tendo um contato que uma escola de meio período você só se ... se for muito amigo da pessoa e acaba que você estuda com ... uma ... diversas pessoas diferentes, dez horas por dia é uma experiência, uma vivência assim diferente, boa, em algumas situações estressantes, algumas situações satisfatórias, acaba que ... por exemplo ... vô dá uma situação que aconteceu no meu primeiro ano aqui: Eu tinha um amigo que era ... que era da Bahia, tinha um amigo que era do Rio Grande do Sul, eu vim de São Paulo, eu tinha um amigo que era de Minas Gerais, acaba, acabava que pouquíssimas pessoas da minha sala eram daqui de Catalão e isso acaba, que isso foi um choque de ... cultural, acaba, sabe, foi algo divertido, mas foi algo assim de grande aprendizado (GABRIEL, 2019).

Como podemos constatar, o aluno Gabriel deixa evidente em seu relato a diversidade cultural dos alunos que estudam no CEPI – Polivalente e/ou no CEPI da PMG – Polivalente Dr.

Tharsis Campos, pois, mesmo sendo algo divertido, por ter contato maior com seus colegas e professores, coordenadores e gestor, ele aponta que há um choque cultural devido a essa diversidade. Gabriel também salienta que a modalidade em si às vezes é estressante, às vezes é interessante, é um aprendizado.

Outra questão que observamos nos participantes é que as famílias possuem uma condição financeira média baixa e que não poderiam sustentar os filhos em uma escola particular, ou seja, as famílias precisam da escola pública. Ficou evidente em alguns relatos que a permanência dos jovens em Tempo Integral na escola dificulta, mas a situação financeira da família demonstra que, apesar da dificuldade de mantê-los na escola, existe a prioridade para os estudos.

Na perspectiva da análise dos relatos, mediante a leitura dos mesmos, apresentamos as dimensões que vão dar maior solidez e consubstanciar a nossa investigação. Para tanto, para melhor entendimento, optamos por apresentar um quadro, não só para facilitar, mas para caracterizar como foi acontecendo o processo de análise das narrativas produzidas, dando significado ao que mais nos impactou nas entrevistas e também para não deixar passar despercebidas suas falas, suas subjetividades, suas percepções sobre o Tempo Integral. Vejamos a tabela de como foram sendo percebidas as Dimensões, as Forças Narrativas e as Ênfases Narrativas:

Quadro 7 - Dimensões

DIMENSÕES	FORÇAS NARRATIVAS	ÊNFASES NARRATIVAS
AUTONOMIA	▪ PROJETO DE VIDA	• ACOLHIMENTO, • PLANO DE FUTURO, • MEDIADOR DO FUTURO.
	▪ TUTORIA	• CONSELHEIRO.
	▪ PROTAGONISMO JUVENIL	• LIDERANÇA, • PROTAGONISTA, • CRIATIVIDADE/LIBERDADE, • RELACIONAMENTOS.
	▪ NÚCLEO DIVERSIFICADO	• ELETIVA, • PRÁTICA DE LABORATÓRIO, • PÓS-MÉDIO, • ESTUDO ORIENTADO, • APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.
NORMAS	▪ NÚCLEO COMUM	• CONTEÚDOS REGULARES/AULAS/APRENDIZAGEM.
	▪ ROTINA/PERÍODO INTEGRAL	• REGRAS/REPREENSÃO, • DISCIPLINA, • ADAPTAÇÃO, • CEPI, • MILITAR – CPMG, • INTERVALOS/REFEIÇÕES E LAZER, • AVALIAÇÕES, • ESTRUTURA FÍSICA, • PERMANÊNCIA DO PROFESSOR, • CONVIVÊNCIA, • SEGURANÇA,

- |  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• MATUREZA/RESPONSABILIDADE E SUPERAÇÃO,</li> <li>• MOTIVO E SIGNIFICADO DO TEMPO INTEGRAL.</li> </ul> |
|--|--|---|

Fonte: Elaborado mediante análises das entrevistas dos participantes – Acervo da Pesquisadora - 13/11/2019.

Com o objetivo de respondermos aos questionamentos da pesquisa foram percebidas dimensões que elucidaram a dinâmica pessoal, institucional e conceitual de uma escola em transição. Para tanto, salientamos que cada Dimensão se subdivide em Forças Narrativas e estas em Ênfases Narrativas, ou seja, a Dimensão Autonomia está dividida em quatro Forças Narrativas: Projeto de Vida, Tutoria, Protagonismo Juvenil e Núcleo Diversificado. A Força Narrativa Projeto de Vida está dividida em três Ênfases Narrativas: Acolhimento, Plano de Futuro e Mediador do Futuro; A Força Narrativa Tutoria só apresenta o Conselheiro como Ênfase Narrativa; A Força Narrativa Protagonismo Juvenil se subdivide em quatro Ênfases Narrativas: Liderança, Protagonista, Criatividade/Liberdade e Relacionamentos; e a Força Narrativa Núcleo Diversificado está subdividida em cinco Ênfases Narrativas: Eletiva, Prática de Laboratório, Pós-Médio, Estudo Orientado e Aprendizagem significativa.

A Dimensão Norma será apresentada no Capítulo 4, em que faremos as discussões mediante as narrativas dos participantes, seguindo o mesmo critério de discussão que procederemos com a Dimensão Autonomia.

### **3.1 - Dimensão: Autonomia**

Nessa perspectiva, autonomia, para Paulo Freire (2000, p. 67), significa que a criança recebe um assessoramento do pai e da mãe, que são quem, sem nenhum prejuízo ou rebaixamento de sua autoridade, humildemente aceita o papel de enorme importância de assessor do filho, tem a oportunidade de ir sublinhando ao filhos o dever e o direito que ele tem como gente, de ir forjando sua autonomia, por sua vez, o filho, eticamente responsabilmente, vai assumindo sua própria decisão, fundante de sua autonomia. Freire afirma que:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por um lado, ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, a gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade (FREIRE, 2000, p. 67).

O sujeito inicia o processo de constituição da sua autonomia, na visão de Paulo Freire (2000), desde criança com os pais, o que vai acontecendo no decorrer de sua formação como ser histórico e social, que se inicia pelo “exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua” (FREIRE, 2000, p. 26) que deve ganhar substancialmente, no cotidiano escolar, a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2000, p. 26). Nesse processo, o aprimoramento da constituição da autonomia na formação escolar, para Freire (2000, p. 23):

[...] diversos fatores chegam à autonomia; o papel do docente e do discente, a consciência do inacabamento, o papel da pesquisa, todos esses fatos resultam na autonomia tanto do educando quanto do educador, e ambos partem de uma autonomia para chegar a um autêntico conhecimento, que advém das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.

Na perspectiva de Freire (2000), para se chegar à autonomia depende-se de diversos fatores, considerando que o ser é inacabado, para tanto, ressaltamos a relevância das atividades, gestos, do saber dos conteúdos na relação do aluno com os seus professores e vice-versa, na pesquisa, no assumir-se como ser social e histórico, que se multiplica diariamente nas tramas do espaço escolar e também em todas as suas relações.

Quanto à perspectiva registrada sobre a autonomia na Lei n. 19.687, de 22 de junho de 2017, esta estabelece que:

Art. 1º Ficam criados os Centros de Ensino em Período Integral, observadas as normas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Estadual, conforme Anexo I desta Lei, sendo que: IV – os Centros de Ensino em Período Integral têm como objetivo formar indivíduos autônomos, solidários e competentes por meio de formação escolar de excelência, que permita ao aluno desenvolver conhecimentos e habilidades necessários ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e ao exercício da cidadania, através de conteúdo pedagógico, cultural e social (GABINETE CIVIL, 2017).

O objetivo da Lei n. 19.687/2017 é formar indivíduos autônomos, solidários e competentes por meio de formação escolar em Período Integral de excelência. A Lei é muito clara na sua proposta, como todas as Leis, projetos e programas elaborados com vistas à implementação de uma educação escolar de excelência, no entanto, da Lei até a implementação da mesma muitos eventos acontecem, principalmente a falta de viabilidade financeira para a execução da prática no

espaço escolar. O projeto modelo da Escola da Escolha propõe, segundo o ICE, bem como a SUCEPI/GO, que:

Ideal formativo do jovem ao final da Educação básica ele possa ser AUTÔNOMO, Capaz de avaliar e decidir baseado nas suas crenças, valores e interesses; ser SOLIDÁRIO, Capaz de envolver-se como parte da solução e não do problema e, ser COMPETENTE, Capaz de compreender as exigências do novo mundo do trabalho e reconhecer a necessidade de aquisição de habilidades específicas para o seu Projeto de Vida (2016, p.7).

Contudo, refletindo sobre a Dimensão Autonomia, em termos da formação escolar, não há dúvida que tanto a Lei n. 19.687/2017 quanto o próprio modelo do ICE contemplam de modo precisamente relevante que a formação do jovem nos Centros de Ensino em Período Integral – CEPIs possa ser autônoma, solidária e competente. Nessa perspectiva, com relação à educação no Brasil, que desde o Manifesto dos Pioneiros discute a autonomia do indivíduo, mesmo não usando o termo propriamente, Anísio Teixeira o deixa em evidência quando fala da função da educação na Escola Parque:

A escola tem, pois, de fazer, verdadeiramente, uma comunidade integrada. A criança, o jovem aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolas (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, além de atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Desse modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o sportsman, o cidadão, enfim, útil, inteligente, responsável e feliz (TEIXEIRA, 1962, p. 22).

Percebemos que Anísio Teixeira, em suas palavras, estava falando da formação do cidadão consciente, autônomo, capaz de atuar na sociedade e que as atividades de trabalho realizadas nas escolas-classes deveriam ser estimulantes para o indivíduo fluir na vida adulta em sociedade. Nesse sentido, Gabriel nos relata sobre o termo autonomia:

Tipo ... clube ... Protagonismo Juvenil, ele dá muita autonomia pro aluno, na sua singularidade pra ele atua assim, na ... mais ou menos que ele quiser ... assim por dizer, desde que tenha um significado, por exemplo, tem alguns protagonismos visando por exemplo, já teve, não sei como está a questão agora, no Clube Juvenil, por exemplo, no meu caso, se pautou no karatê, eu tentei trazer um pouco da vivência do karatê que algo que eu realmente gosto pra escola, pra atuar um pouco mais como ... como algo pra ... de desestresse e também como uma aula de educação física com tudo regulamentado, com acompanhamento, tudo obviamente, mas assim, eu pautando como ... como um líder mesmo assim ... eu ajudando, claro que todos tem sua autonomia dentro, assim pra ser algo que vale o nome do protagonismo, mas um pouco como Eletiva, assim por dizer (GABRIEL, 2019).

Gabriel em seu relato demonstrou o que acontece nas atividades práticas do Protagonismo Juvenil: é a atuação dos jovens ao desenvolverem um projeto, o qual é elaborado e implementado por um Líder junto a outros colegas e/ou em parceria com outros jovens em prol de elevar sua autonomia, ou seja, é um grupo de alunos que desenvolve um projeto. No caso de Gabriel, ele desenvolveu um projeto de Karatê, teve a autonomia de organizar o projeto e desenvolvê-lo. Na prática do Protagonismo Juvenil os jovens têm a autonomia de fazer suas escolhas por temas que são desenvolvidos na escola, assim como o projeto de Karatê há outros clubes sendo oferecidos aos alunos independentemente de série.

A aluna Haylla nos esclarece:

Projeto de Vida! Projeto de Vida, ele foi uma coisa que trouxe bastante impacto no, no ser humano que eu sou hoje, porque a gente chega querendo ser ... as vezes a gente chega na escola com um objetivo, querendo ser aquilo que outras pessoas almejam pra sua vida, mas o Projeto de Vida mostra que é sua vida, que a minha vida está em jogo, que é minha felicidade que está em jogo, isso é o mais importante que o Projeto de Vida trouxe pra minha vida ... trazer lá do fundo quem realmente sou, pra ser a pessoa de verdade que eu quero ser, que vai me fazer feliz, não seguir ... é, opinião alheia que não seja construtiva pra minha vida, que seja pra desconstruir aquela pessoa que realmente sou (HAYLLA, 2019).

Adquirir autonomia, na visão de Haylla, a partir da vivência no Projeto de Vida, é se tornar alguém que passou a tomar suas próprias decisões, passou a conhecer a si mesma, saber quem ela realmente quer ser, ela deixou de seguir as opiniões de outros e passou a pautar sua vida no que realmente quer ser; para ela, a sua vida, a sua felicidade vai depender de suas decisões. Em sua narrativa, relata que, ao produzir seu Projeto de Vida, primeiramente inicia pelo seu autoconhecimento para, então, projetar-se para planejamentos futuros, inclusive profissional.

Na perspectiva sobre autonomia, conforme a proposta do Novo Futuro, acontece o incentivo sistemático para a promoção da autonomia dos alunos durante a implantação das práticas do Projeto de Vida, no Protagonismo Juvenil, nas Eletivas, no Acolhimento, como em todas as ações que envolvam os alunos. Formar uma pessoa autônoma é uma construção diária que se inicia na primeira comunidade, na família, como narrado por Paloma Luiza:

Quanto a estudar, é sempre eu que pego no meu próprio pé ... (riso) ... é, a minha mãe sempre ... me deixou bem claro que eu tenho que ter responsabilidade e que eu descido minhas ações, então, independente do que eu decidir, eu sei as consequências do que, do que eu vou fazer, então sempre preferi eu mesma me esforça mais e, me dedicar mais (PALOMA LUIZA, aluna do CEPI da PMG, 2019).

Para Paloma Luiza, a questão de estudar e de estar em uma escola em Período Integral são decisões dela, sua mãe ensinou que qualquer que sejam suas decisões deve ter responsabilidades e assumir as consequências. Ela é, portanto, alguém que sempre se esforça diante das suas ações. O caso dessa participante nos faz refletir quanto ao papel que a escola tem de proporcionar a formação acadêmica dos alunos. Na verdade, a escola não é para assumir a função da família, mas para possibilitar a todos os alunos direitos iguais de oportunidade de terem uma educação de qualidade.

Seguindo na mesma perspectiva de análise, passamos para as Forças Narrativas, a começar pelo Projeto de Vida.

### **3.1.1 Força Narrativa: Projeto de Vida**

Para entrarmos na proposta do Projeto de Vida do Modelo da SUCEPI-GO, e falarmos sobre os jovens produzirem seus projetos de Vida, vamos antes, sem querer adentrar nos conceitos de modernidade e pós-modernidade, o que não é nosso foco nessa pesquisa, refletir com as autoras Heloisa C. Pereira e Márcia Stengel (2015) sobre o tema: Projetos de vida na Pós-Modernidade: possibilidades e limites aos jovens.

Em suas discussões, no sentido de tempo, de causa e efeito elas abordam sobre pós-modernidade e modernidade, fazendo um paralelo dos dois períodos, e apresentando a juventude inserida nesses dois períodos. Vejamos:

Pereira e Stengel afirmam que:

[...], a pós-modernidade é período marcado pelas transformações tecnológicas e pelas incertezas, ou seja, um conjunto de profundas transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas coloca em xeque o modelo temporal linear e previsível, proposto pela modernidade, em que passado, presente e futuro encadeiam-se como etapas da vida de uma biografia normal. A evolução da globalização, comunicações eletrônicas, a flexibilidade e a facilidade na mobilidade, as barreiras e fronteiras são quebradas, novas organizações aparecem devido aos movimentos de fusões, há a descentralização e extraterritorialidade do poder, enfatiza-se o consumismo, e a imprevisibilidade e uma constante, juntamente com o sentimento de imediatismo. Na verdade, as relações apresentam-se marcadas pelo individualismo e a efemeridade, o que instaura uma crise ética sem precedentes, fragilizando o laço social e colocando todos em constante estado de expectativa sobre o momento seguinte (2015, p. 592).

Para as autoras supracitadas, isso se deu em decorrência da própria modernidade, no final da Segunda Guerra Mundial, que passou a questionar a ideia do novo e de um futuro melhor, a visão de futuro aberto se ampliou acompanhada da noção de liberdade e de incerteza, instaurando a denominada “crise do futuro”, que expressa com clareza o mal-estar vivido na época. Não se tem

mais as tradições como referência, tampouco se pode prever o futuro como anteriormente. Para elas, tínhamos a impressão de vivermos em um mundo estável, agora, neste novo período, na pós-modernidade, tudo se esvai. Na verdade, a pós-Modernidade tem em sua origem o questionamento do Período Moderno. (PEREIRA; STENGEL, 2015, p. 591)

Na visão das autoras sobre a questão da pós-Modernidade se apresentar como um período de intensa globalização, um período definido como a era de riscos globais, em que se presenciam as ameaças econômicas, terrorismos, maior desigualdade social, as noções de certeza, segurança e controle se perdem. A pós-Modernidade traz consigo o estranhamento do futuro e o eminente risco, resultados da perda da relação entre o propósito e a finalidade, pois não se trata de riscos possíveis de serem governáveis, afinal, há um alcance mundial e de difícil prevenção. “O futuro agora e marcado por um sentimento de alerta e sensação de impotência, acentuando a distância entre as ações e seus efeitos, que anteriormente apresentavam correlação direta” (PEREIRA; STENGEL, 2015, p. 592)

Pereira e Stengel (2015, p. 592,593) são categóricas quando afirmam que “o futuro agora se apresenta “[...] indeterminado e indeterminável, governado pelo risco [...] o futuro foge do nosso controle, com repercussões profundas no plano político e social”, a ideia de futuro disseminada e marcada pelo sentimento de alarme e de impotência. A imprevisibilidade na sequência de vida gera o desencadeamento dos ciclos de vida. Isso ocorre devido às profundas transformações culturais que perturbam a organização social do tempo e flexibilizam os papéis familiares e as regras sociais, que ordenam os processos de integração dos indivíduos, afetando sobremaneira os processos de socialização da juventude.

Nessa ótica, para Pereira e Stengel:

[...], o grupo social mais exposto a essas mudanças é a juventude, devido as condições culturais e biológicas que vivenciam. A incerteza própria da idade e multiplicada pelos outros tipos de incerteza derivados da nova realidade que apresenta uma ampliação de perspectivas, o que interfere, de forma direta, na produção social dos jovens e nas suas relações com o tempo ante as aceleradas mudanças, a globalização, aos avanços tecnológicos, ao individualismo e a ampliação das incertezas e riscos, uma vez que, a posição de cada um na vida já estava determinada pelo nascimento, histórico familiar e posição social. Com a fluidez da pós-Modernidade na qual nada é determinado ou mesmo definido, o jovem se vê no processo de entrada na vida adulta. O cenário pós-moderno impossibilita planos de longo prazo ou mesmo a determinação de situações no futuro, de forma que o sujeito só tem o presente como definição. Por essas transformações, as biografias tornaram-se menos previsíveis e os projetos de vida dizem cada vez mais de escolhas do sujeito em seu contexto sociocultural, sendo, por isso, muitas vezes, consideradas responsabilidades dos sujeitos (2015, p. 593).

Sob essa reflexão das autoras que nos aponta para as mudanças que a sociedade sofre e, na mesma decorrência, os conceitos que até então, na modernidade, eram considerados sólidos, observamos que estes passam por grandes transformações, incertezas, impossibilitando planos a longo prazo, visto que determinante é só o presente, tornando os projetos de vida cada vez mais imprevisíveis e a curto prazo. Nessa perspectiva, ocorrem-nos algumas questões para refletirmos quanto à proposta do Projeto de Vida do Programa Novo Futuro, o qual é a âncora para a formação dos jovens sob a égide da proposta do ICE/GP/SUCEPI-GO: Quanto à juventude e ao período de preparação para a vida adulta, diante dessas questões tão indefinidas, que ações cabem aos jovens projetarem para o futuro? Como esses jovens podem sonhar, fazer seus projetos de vida, diante desse tempo de incertezas? São questões para que possamos refletir, uma vez que podemos pensar que não é relevante uma proposta dessa, tendo em vista o momento em que estamos vivendo, então, essa proposta é válida para esses jovens de agora? Lembrando que não estamos aqui dando crédito à proposta em questão, mas ao fato de estimular os jovens a projetarem para o futuro.

O Projeto de Vida com base nas Diretrizes Curriculares para os CEPIs, constituinte do Núcleo Diversificado, está na centralidade de todo o processo de Formação no modelo Pedagógico da escola em Tempo Integral. E tem o propósito de se iniciar, a partir das Oficinas do Acolhimento, no primeiro dia de aula, que culmina diretamente com o Projeto de Vida – PV, para os 1º anos e aos 2º anos. A proposta do ICE/GP/SUCEPI-GO:

[...], as aulas do PV são ministradas por um professor específico, com perfil e habilidades para tal. São 35 aulas durante o ano letivo. No 1º ano: dedica-se ao eixo: O auto - conhecimento, eu no mundo, ao reconhecimento da importância dos valores, à existência de competências fundamentais que se relacionam e se integram etc. Os alunos do 2º ano: dedica-se ao eixo: O Futuro - os planos e as decisões. Nessa etapa, os jovens documentam suas reflexões e tomadas de decisões no Guia Prático para a Elaboração do Projeto de vida. E, conseqüentemente os alunos do 3º ano, dedica-se ao Acompanhamento do seu Projeto de Vida. Os estudantes não recebem aulas estruturadas, mas se dedicam inteiramente à vida escolar e ao acompanhamento do seu Projeto de Vida, suas metas e objetivos estabelecidos no ano anterior, seria a execução do PV (2014, p. 05).

O Guia Prático para a Construção de um Projeto de Vida, ICE/SUCEPI-GO, orienta que este é um plano colocado no papel. A partir desse plano que cada jovem faz, eles podem visualizar melhor os caminhos que devem seguir para realizarem os seus sonhos e, assim, alcançarem seus objetivos projetados no plano. Para isso, os jovens necessitam saber claramente o que querem e devem sempre ter em mente quais são os seus valores, pois esses valores é que vão ajudá-los a

decidirem realmente o que vale, o que importa e apontarão os melhores caminhos para as suas vidas. Se seus objetivos não estiverem de acordo com seus valores mais profundos, dificilmente estarão satisfeitos com suas vidas. Mesmo que alcancem seus objetivos, se esses valores não estiverem em harmonia com o que realmente os seus corações pedem, sentirão um vazio interior que poderá deixá-los confusos e sem direção.

De maneira bem simples e objetiva construir um Projeto de Vida consiste em documentar os sonhos, as metas, os objetivos, os desejos e as ambições do jovem em relação ao seu futuro. É também onde escreverão tudo aquilo que precisam fazer para alcançar os objetivos. É, portanto, escrever o planejamento do que querem para o futuro e definir os caminhos que deverão percorrer para atingi-los. Há, no entanto, algumas razões pelas quais constroem o Projeto de Vida: para saberem onde querem chegar; para traçarem metas e planos para alcançarem os sonhos e assim tornarem suas ações mais eficazes; terem clareza de que as suas ações de hoje fazem parte de um conjunto de atitudes que lhes ajudarão a alcançar os ideais no futuro; terem clareza de onde querem chegar; traçarem quais as prioridades de suas vidas e que valores conduzirão as suas decisões; terem coerência com aquilo que almejam alcançar e aquilo que têm feito (ou não) para isso, para a realização pessoal.

O Projeto de Vida é realizado a partir da dinâmica com foco nos Quatro Pilares da Educação. É nele que cada jovem escreverá tudo aquilo que precisa fazer para realizar os seus sonhos (de modo individualmente). É como escrever um planejamento do que deverá percorrer para atingir os seus objetivos. A construção do Projeto de Vida – PV é um processo e parte do autoconhecimento; nasce nas Oficinas do Acolhimento, no seu primeiro dia de aula, na 1ª série, que geram a Primeira “matéria prima”; é mais que uma reflexão sobre sonhos e planos. É sobre descobertas de potencialidades, de limites, de desejos. O que cada jovem será no futuro é fruto de duas coisas fundamentais: das oportunidades que tiverem e das escolhas que fizerem. É um caminho a ser percorrido entre o ser e o querer ser na vida de cada pessoa.

Para Clara Tatiane:

[...] a gente tem o Projeto de Vida aqui, que é um momento que um professor só, dá aula pra gente, e ele faz a gente pensar nessas aulas, o que a gente quer fazer depois que a gente sair daqui, então, a gente planeja tudo ... faculdade, curso, trabalho, a gente faz uma lista, o que a gente não conseguir achar sobre o que a gente precisa, tipo uma pesquisa, o professor vai atrás, olha pra gente ... e eles ajudam muito nisso ... ajudar sobre um curso, ajuda pensar ... que assim ... eles sempre vão incentivar a fazer o que você tem vontade e que seu coração quer, mas ... eles também pensam no que seria melhor pra gente também, igual tem essa

questão, meu exemplo, eu quero fazer uma Faculdade que ... que aqui em Goiás não tem, né, então, no caso eu tenho que morar fora, eu teria que morar com ... com outros ... parentes, né, aí eu conversei sobre isso, porque eu vou largar minha mãe pra morar com outras pessoas, né, por mais que seja da família da gente é outra coisa, então a gente tem esse apoio, né, nesse Núcleo Diversificado, nesse PV (CLARA TATIANA, 2019).

A aluna Clara Tatiana evidencia em seu relato que o professor do Projeto de Vida tem o papel de apoiar e estimular as tomadas de decisões de cada aluno. Este professor vai ser um orientador, mentor, incentivador a partir do Projeto de Vida de cada jovem, e, além de auxiliar os alunos com pesquisas e com orientação sobre o que é, quais possibilidades, também deve fazer o aluno olhar os prós e os contras com relação a determinadas metas traçadas pelo aluno. Na verdade, vai discutir, fazer os alunos refletirem sobre as variáveis que possam surgir em suas trajetórias.

Para Maria Thereza:

É um professor, ele é um professor que dá aula de ... não é que ele dá aula, é uma aula de vivências pra você ... é através de dinâmicas, você descobre o que você realmente gostaria de fazer ... qual a sua intuição, qual ... alguma coisa que você daria conta de fazer em qual faculdade ou se você não quer fazer faculdade, você vai fazer um curso técnico ou, sei lá, você vai trabalhar. Vai ser uma aula, onde começa desde o Acolhimento, onde a gente faz varal dos sonhos ... recolhe as perspectivas dos alunos ... o projeto do seu sonho durante seu Ensino Médio e aí esse Projeto de vida, ele finda no segundo ano, termina no segundo ano. Você recebe tudo que você já fez de Projeto de Vida, toda dinâmica, tudo que você já escreveu sobre si mesmo. Abrimos a Cápsula do Tempo. No Acolhimento a gente fez uma coisa, chama-se Cápsula do Tempo e aí quando chega no fim do segundo ano, abre essa Cápsula, você recebe a carta que você escreveu pra você, dois anos atrás, como você deveria estar nesse momento. Aí você lê, o professor, o Tutor, eles conversam de como você está, o que você vai fazer agora, porque no terceiro ano, realmente é hora de você colocar em prática tudo aquilo, é o ano de você focar e, ir pra frente de como você deveria, se você precisa de nota, você precisa estudar mais, se você precisa de mais conhecimento numa área, você vai estudar aquela área. É hora de colocar a ação, é o fazer ... (riso). Antes você tem o conhecer, o conhecer, o saber e agora você vai praticar o saber em si, no terceiro ano, é ser. Então, no terceiro ano, ele não tem Projeto de Vida, mas ele continua com a Tutoria e ... continua assim, ser incentivado (MARIA THEREZA, 2019).

Maria Thereza esclarece como acontece a dinâmica do Projeto de Vida, que, na verdade, inicia-se no Acolhimento, explica quando inicia e como é trabalhado com os alunos, e como eles vão gerindo todo o processo de construção do Projeto Vida em seus planejamentos futuros. O Projeto de Vida, no primeiro ano, é conhecer a si mesmo, no segundo ano é o saber, as buscas, as pesquisas e já no terceiro ano é o fazer, é o momento de tornar a meta o mais próximo possível de sua realidade, assim como está descrito nas Orientações do ICE/SUCEPI-GO/2013. Para tanto,

selecionamos como Ênfases Narrativas: Acolhimento, Plano de Futuro e Mediador de Futuro sobreposto ao Projeto de Vida Força Narrativa.

### **3.1.1.1 Ênfase Narrativa: Acolhimento**

Segundo a SUCEPI/GO (2014), o Acolhimento é uma atividade pedagógica que acontece nos primeiros dias de aula e é destinado aos estudantes que estão ingressando na escola, sendo planejado e executado por estudantes da escola e/ou egressos que experimentaram as práticas e vivências do protagonismo juvenil na escola. O Acolhimento tem por objetivo dar as boas-vindas aos novos estudantes e, por meio do diálogo estabelecido de jovem para jovem, efetuar a troca de experiências entre os veteranos e os recém-chegados à escola, garantindo assim a integração de todos. No decorrer dos dias do Acolhimento são realizadas oficinas, atividades diversas em formato de dinâmicas.

O Acolhimento é uma metodologia em que os alunos novatos, nos primeiros dias de aula, são recepcionados pelos veteranos. Em 2013, para realizarem o Acolhimento dos alunos que no CEPI estavam ingressando – primeiro ano de CEPI - vieram os alunos protagonistas do Ginásio Pernambucano, de Pernambuco-PE.

As dinâmicas realizadas no Acolhimento, segundo o manual da SUCEPI/GO (2014), objetivam despertar nos novos estudantes os valores e as bases essenciais para a sua integração junto à comunidade escolar e, sobretudo, ao projeto escolar inovador. É considerado o marco zero do Projeto de Vida - PV, pois leva os estudantes à revelação dos seus sonhos, à reflexão sobre os seus objetivos e à sistematização de suas metas, que terão continuidade ao longo dos três anos do Ensino Médio com o apoio de metodologias específicas desenvolvidas pelos educadores. É também através das dinâmicas que os alunos novos são iniciados na apresentação dos pilares da Educação. Nos 1º anos o foco é no Pilar Aprender a Conhecer - autoconhecimento, em que se busca levar o jovem a se reconhecer como pessoa que interage com o mundo que o cerca e é capaz de, ao mesmo tempo em que aprende, trocar experiências e perceber na aprendizagem um processo contínuo em sua vida. Nos 2º anos, o foco é no Pilar Aprender a Conviver - o objetivo é levar o jovem a compreender a importância da capacidade de aprender a cuidar de si, do outro e do Lugar em que vive, da necessidade de se estabelecer um convívio social em que se compreenda o outro e a interdependência entre os seres humanos, o valor das diferenças e a capacidade de gerir conflitos e manter a paz. O foco é na troca de conhecimentos, na ajuda mútua e no reforço da ideia do ser

humano como ser social. Por fim, nos 3º anos o foco é no Pilar Aprender a Fazer - é destacar algumas capacidades como a iniciativa, a criatividade e a autonomia, as quais são fundamentais no processo de preparação para atuar no meio produtivo, além da aquisição de outras habilidades.

No acolhimento para as 3ª séries são desenvolvidas oficinas que guardam uma relação direta com Projeto de Vida - PV, por isso, o tema relevante são os sonhos de cada jovem. Levar os jovens a refletirem sobre a necessidade de idealizarem seu futuro, a terem objetivos de vida, dentre outros aspectos sobre a construção de um Projeto de Vida que será posteriormente tratado nas aulas de PV. No Acolhimento acontece a cada dia a culminância das atividades desenvolvidas pelos alunos novatos.

#### Para Gabriel, o Acolhimento:

O acolhimento no começo do ano, por exemplo, eu serei acolhedor pros que vem, e acaba que se tem esse primeiro contato entre os próprios alunos que é trabalhado isso, mas todo o ano somos estimulados sim à ... à compactuar ... com toda equipe, toda escola. Os QUATRO PILARES, são uma maneira de, de guiar o aluno, eu gostei da forma que foi introduzido, assim de maneira pra estimular o respeito, estimular assim a ... o crescimento pessoal, porque todo o Núcleo Diversificado, todas as atividades assim que não envolve assim o modelo de educação padrão que, que é seguido pelo Estado, pela grade curricular... eles, meio que são guiados pela, por esses quatro pilares e acaba que isso é um pouco mais humanitário, mais social do que educacional, acaba que guia o aluno assim, a um ... a forçar a se conhecer, o autoconhecimento e a praticá-lo, ampliar isso em contato com o outro (GABRIEL, 2019).

Para Gabriel, o Acolhimento é uma atividade significativa de contato com o outro, tanto para quem está fazendo o Acolhimento quanto para quem está chegando à escola, é uma maneira de estar envolvendo os alunos que estão chegando em atividades e dinâmicas, fazendo com que eles se sintam bem recebidos e que são o centro do processo na escola; é também o momento de iniciarem a participação nas oficinas, de se sentirem acolhidos e de começarem a se conhecer, como é previsto no Modelo de escola em Período Integral.

#### O Acolhimento para Maria Thereza:

No início ... a primeira coisa que um aluno faz quando ele chega na escola, ele é acolhido, esse Acolhimento é feito por outros alunos, não por professores ou Militares, são outros alunos que se reúne, se preparam, são dois dias de Acolhimento. No primeiro dia, a gente passa todos os pilares da escola que “Ser”, “Aprender”, “Conviver”, “Fazer”. E, depois a gente tem ... a parte de estruturação de dinâmicas, pro aluno sentir bem acolhido mesmo. No segundo dia, se faz uma culminância que é como se fosse uma Eletiva, um Protagonismo Juvenil de um dia apenas, então, ele vai apresentar em canções, danças, vídeos, paródias, o que ele acha da escola, pra ele se sentir inserido na escola, logo na primeira semana. Então, existe esses dois primeiros dias que se chama Acolhimento. Que é um

Ciclo, continuo, eu fui acolhida e depois já comecei a fazer Acolhimento e fazer treinamento de Acolhimento em outras cidades, eu já fui. No início, você chega assim, recebida, bem recebida, integrante da escola ... acolheram ... sim, existe uma parte que é o Acolhimento dos funcionários e dos pais, os onze alunos e, aí os jovens Acolhedores daqui de Catalão criou o Acolhimento dos Militares, a gente faz um momento só pra sentar e conversar com eles e mostra como é que vai ser ... e o que está acontecendo dentro da escola, o que eles gostaria que eles mudasse porque algumas coisa, algumas vivências dentro da escola que está errada, as vezes é muito mais fácil um colega chegar e falar pra você, que um Militar ... chamar você na disciplinar ... no caso, como a gente é uma escola de período Integral e Militar, a gente fica que meio isolado das outras escolas porque a gente é o Plano-Piloto, existe apenas duas e, tem mais uma em processo de implantação, só que por sermos Militar, quando se tem que fazer Acolhimento de uma escola, de um novo CEPI que poderia chamar a gente porque a gente fez o curso pra ser Acolhedor em outras unidades, mas também na nossa. Acabam que eles ficam com certo receio ... de como é ... porque muitas pessoas tem um certo ... um certo limite com isso, mas é porque não conhecem, porque o CEPI e o Militar, eles casaram perfeitamente bem. Existe, lógico, discrepância, mas isso dentro do próprio CEPI isso ainda existe. Então, a gente nunca foi chamados pra acolher outros ... nem outros CEPI's Militar que estão sendo implantados, a gente nunca foi chamado porque eles querem dar a vivência de CEPI primeiro depois de Militar. Acontece um certo preconceito com a gente ... (riso) ... isso é mal, isso é ruim ... rrsrrsr. Mas, assim ... quando eu iniciei teve esse Acolhimento, eu me senti bem dentro da escola, professores são super receptivos, existe sim, uma parte de professores que, eles são do Núcleo Diversificado, então, por exemplo, o Coordenador, ele está sempre mais perto dos alunos que o Núcleo ... e o Coordenador do Núcleo das Diversificadas. Então, eles preocupam como é que estão os alunos ... e vão identificando entre esses alunos, os alunos que poderão ser assim, pessoas dentro da escola que serão ajudantes, deles ou então ... ou então protagonista, os mais protagonistas assim, que vai fazer os Acolhimentos, que identificam problemas, que vão nas reuniões de Líderes (MATIA THEREZA, 2019).

Maria Thereza, em seu relato, além de deixar claro o passo a passo do Acolhimento, aponta algumas questões que ela vivenciou como acolhedora: relatou sobre o preconceito, o isolamento, o receio de outras escolas CEPIS em relação ao CEPI da PMG de Catalão. Por ser uma escola Militar não convidam os alunos Acolhedores para fazerem Acolhimentos em outras Unidades Escolares CEPIS. Também nos relata que o Acolhimento acontece nos dois primeiros dias no início do ano para os alunos novatos. Há também o Acolhimento dos funcionários, o Acolhimento para os pais, que é na primeira reunião de pais; no caso do Militar, tiveram que adaptar um Acolhimento para os Militares, ela nos fala da adequação no Programa para o Acolhimento ao Militar, inclusive aponta que há discrepância do CEPI e Militar, mesmo dizendo que as duas modalidades casaram perfeitamente bem.

### 3.1.1.2 Ênfase Narrativa: Plano de Futuro

Conforme orientação do Guia Prático para a Construção de um Projeto de Vida (2011), este é elaborado de maneira bem simples e objetiva; construir um Projeto de Vida é escrever o planejamento do que querem para o futuro e definir os caminhos que devem percorrer para atingi-lo. O Projeto de Vida tem o objetivo de encaminhar o Plano de Futuro dos Jovens alunos que estão inseridos em escolas que seguem o modelo de escola em Tempo Integral conforme as projeções do ICE. O Plano de Futuro e/ou o Projeto de Vida que cada aluno constrói para o seu futuro decorre mediante dinâmicas, do Acolhimento, e das aulas no PV, em que os alunos são orientados e incentivados a traçarem seus Planos de Futuro alicerçados em três módulos.

No módulo I, sobre o autoconhecimento, a consciência social, conhecer a si mesmo é o primeiro passo para a construção do seu Projeto de Vida. No módulo II sobre os quatro Pilares: *Ser, Aprender, Conviver e Fazer* – fundamentado nos Princípios da Educação em Delors (2003), o segundo passo é saber o que querem para seu futuro, ter objetivos, saber onde querem chegar, o que os motiva para chegarem aos seus objetivos e quais dificuldades e desafios vão ter que superar em seus caminhos. E o módulo III está voltado para a produção do Projeto de Vida, que é o terceiro passo: as tomadas de decisões, estabelecer metas, prazos e ações concretas. Para a concretude de seus Projetos de Vida, após terem elaborado seus PV, agora é acompanhar, revisar e agir para que o que foi planejado seja realmente concretizado.

#### O Plano de Futuro de Gabriella:

Agronomia e, segundo lugar Veterinária, sempre. Primeiro lugar escolhi Agronomia, sempre coloquei ... (riso) e hoje engraçado que eu tenho essas pastas ... que eu era novinha 1º ano, eu fico vendo ... não tem outro curso só Agronomia. E minha mãe, ela queria que eu fosse pra outro curso, ela não queria que eu fizesse Agronomia, ela falava: não Gabriella ... Ave-Maria, você vai morar longe. ... aqui tem em Catalão, né ... mas eu queria fazer em IEF Goiano, sabe. E, ela falava: não Gabriella você morar ... só tenho você de filha, Gabriella... se você morar longe ... e ai ... mas ai ela tá concordando já (GABRIELLA, 2019).

No Planejamento de Futuro da Gabriella ela relata com muita clareza sobre o curso que definiu fazer, que é Agronomia, mesmo que tenha uma segunda opção ela está realmente convencida do que vai fazer, está bem determinada e tentando convencer a sua mãe de que vai morar fora para fazer o curso de seu Projeto de Vida. Sua mãe argumenta que não pode pensar que sua filha vai embora morar fora, por ser sua única filha, por serem só as duas.

Para a participante Paloma Luiza:

Eu quero fazer Medicina, quero me torna uma Neurocirurgiã ... (risinho) ... antes eu queria ser Arquiteta, fiquei a minha vida inteira pensando que eu ia ser Arquiteta, aí lá no CEPI ainda fiquei um ano pensando que ia ser Arquiteta ... (riso) ... procurando, procurei faculdades, vi a grade, né ... de aulas das faculdades de Arquitetura, mas eu nunca soube desenhar ... (riso), vou aprender quando chegar lá. Em uma aula de Projeto de Vida a gente viu o filme, acho que chama “Mãos talentosas” do médico que separou as crianças siamesas e aí falei: Nossa! ... que interessante! (Vibração/riso) ... já conhecia sobre a Neurocirurgia, mas alguma coisa em mim mudou, eu pensei, Sabe!? Desde, desse esse dia comecei a pensar: é Arquitetura ou Medicina. Só que eu fui deixando a Arquitetura de lado e me apaixonando cada vez mais pela Medicina, eu sempre gostei de Anatomia, corpo humano e essa parte assim tipo, eu sempre gostei muito de Psicologia também, mas nunca pensei em fazer mesmo, eu pensei ... (risos) ... Neurocirurgia ... junta tudo que eu gosto. E, agora estou correndo atrás pra consegui a faculdade de Medicina. ... estou pesquisando as faculdades tanto no Brasil quanto nos países ao redor, é, eu dei uma olhada na UBA, na Argentina e em algumas faculdades no Paraguai. Meu Tutor da escola que é o George, ele era meu professor de História. Na escola tem os Tutores que ajuda o aluno a alcança o Projeto de Vida e aí eu escolhi meu Tutor e meu Tutor me ajuda até hoje. Ele me falou de algumas faculdades do Paraguai e aí eu estou olhando no Paraguai e na Argentina e ... no Brasil mesmo, se eu for fazer o vestibular esse ano já vou buscar cursinho também caso eu não consiga fora (PALOMA LUIZA, 2019).

Mediante o relato da Paloma Luiza, observamos que em sua vivência no CEPI – Polivalente foi sendo motivada a buscar o seu plano de futuro, bem como ir atrás desse seu Projeto de vida. Pelo relato, ela evidencia que está sendo estimulada a traçar sua trajetória de futuro tanto pelo professor de Projeto de Vida como pelo seu Tutor, eles são essenciais para auxiliar, apoiar e incentivar o aluno com seu Plano de Futuro; quando ela relata sobre as Faculdades do Paraguai, da Argentina busca saber sobre essas Faculdades caso não consiga no Brasil.

### **3.1.1.3 Ênfase Narrativa: Mediador do Futuro**

As atividades desenvolvidas sob o propósito dos alunos da escola em Período Integral para a elaboração de seus Projetos de Vida/Plano de Futuro são planejadas pela equipe escolar - Coordenador Geral, Coordenador das Diversificadas, Professor do PV - com a gestão do Diretor para promover e articular a produção do Projeto de Vida pelos alunos. Inclusive o Tutor de cada aluno deve estar articulado com o Professor de Projeto de Vida para que eles tenham coerência nas suas orientações aos seus tutorados. Nas falas dos participantes, estes relatam que os Tutores e o Professor de Projeto de Vida são os personagens que, de certa maneira, estão presentes na vida deles para apoiar, estimular, auxiliar nas definições de suas projeções para o Futuro.

Haylla nos fala sobre quem é o mediador do seu Projeto de Futuro:

O Projeto de Vida, o professor explica ... como o PV vai ser, como é a vida fora da escola. Nesse projeto a gente tem uma relação com a turma muito próxima. ... um professor, um professor as vezes era um professor bem íntimo da turma, um professor que ministrava um bom lado de ... que teria muita experiência pra dar pra nós, pra explica, pra dizer como que está sendo o mundo profissional lá fora, e como está sendo é ... as escolhas das pessoas lá fora, as pessoas que escolhem aquilo que não era o que ela queria, que as coisas não deve ser de imediato, como está sendo hoje em dia, né ... nos tempos modernos de hoje, que o aluno quer sempre tudo de imediato. E, ensina pra você, explica pra você estar calma, pra você esperar, você se não identificou ainda, espera! Você vai se identificar! ... e isso é muito importante porque as vezes é um professor que quer te passar essa calma, ele quer te passar essa tranquilidade de ... de esperar um pouco e chegar no ponto que você quer, que você almeja (HAYLLA, 2019).

O relato da participante Haylla nos mostra que o Professor de Projeto de Vida tem um papel fundamental no apoio, no auxílio a cada aluno em seus planos futuros, na definição de suas escolhas, nas pesquisas sobre os cursos, faculdades de seus projetos. Ela nos relata que o professor de Projeto de Vida é alguém que vai lidar com as ansiedades dos alunos, estimular e passar a ideia de que o aluno não deve ser imediatista. Sandra Maria Fodra e Mara Ephigênia Cáceres Nogueira afirmam sobre a elaboração do Projeto de Vida que:

[...], os alunos participam de atividades que estimulam a reflexão sobre suas potencialidades e interesses pessoais, que serão o ponto de partida para o percurso de criação do seu Projeto de Vida. [...], o processo de autoconhecimento progride com atividades práticas, com o envolvimento dos educadores, família e comunidade, e contemplam o desenvolvimento de habilidades e valores que contribuam para que as escolhas dos estudantes sejam planejadas, responsáveis e conscientes. (FODRA; NOGUEIRA, 2017, p. 9).

Para que os alunos definam suas escolhas de cursos e/ou profissões futuras, na proposta do ICE/GP/SUCEPI-GO, bem como na opinião das autoras Fodra e Nogueira, esse processo deve se iniciar mediante as atividades práticas do autoconhecimento, contemplando o desenvolvimento de habilidades e valores de cada aluno para que se tornem ações responsáveis e conscientes. Porém, isso não quer dizer que às vezes não existam alunos que cheguem ao final do 3º ano do Ensino Médio sem terem concluído seus Projetos de Vida, ou seja, há casos em que alguns alunos não definiram seu curso e/ou mudaram de Projeto de Vida. A mudança de Projeto de Vida é comum, é normal, isso vai depender de vários fatores e eventos decorrentes nas vidas futuras desses alunos, das oportunidades que lhes são proporcionadas e das escolhas que fizerem. Uma questão para se refletir é: se os jovens concluem o 3º ano do Ensino Médio em Período Integral e há uma disciplina

de Projeto de Vida, mas muitos não definem seu plano de futuro, então, qual o significado desse PV? Esta será uma outra discussão.

Vejamos o relato da Paula:

Hoje ... eu não tenho um curso específico, falando da área de trabalho, profissional, eu não tenho um, um curso específico, eu estou em dúvida entre dois cursos, mais é ... eu quero ... esse colégio, ele me ajudou a saber que independente do que você vai fazer, você precisa fazer bem feito, conseqüentemente tudo que você faz bem feito, você faz bem feito, você é um bom profissional e reconhecido na área. Então, eu almejo fazer uma faculdade, certo, ter uma formação e atuar nessa área da faculdade, ah ... ser empreendedora de algum negócio, não sei se vai ser imediato e tal, mas eu preciso, eu quero ser empreendedora de algum negócio da área (PAULA, 2019).

A aluna participante Paula nos dá mostras de que nem sempre concluir o 3º ano significa ter definido o curso que vai fazer. Ela continua ainda em dúvidas, a única coisa que nos relata é que quer ser uma mulher de negócio, uma empreendedora. O que vimos é que, embora Paula não tenha definido o curso, ela demonstra em sua narrativa que está preparada para os enfrentamentos, está amadurecida e segura de que qualquer que seja sua escolha profissional tem que fazer bem feito.

### **3.1.2 Força Narrativa: Tutoria**

Em conformidade com a proposta da SUCEPI-GO (2014, p. 6), o Tutor ou guia de outro serve de apoio e se encarrega de atender diversos aspectos além da própria ação docente e paralelamente a ela. Ele atua como orientador de várias aprendizagens, é o mediador da vida socioafetiva, bem como orientador pessoal do jovem, ou seja, atua na questão pessoal, proporcionando formação integral, facilitando o autoconhecimento do jovem, sua adaptação e a tomada de decisões. Na orientação acadêmica o Tutor apoia o jovem na superação das dificuldades relacionadas aos seus hábitos e metodologias de estudo e sua integração à sala de aula, a orientação profissional apoia o jovem na construção de escolhas de acordo com o seu projeto de vida, suas aptidões e seus interesses. Introduz informações sobre as possibilidades de profissionalização e estudos existentes relacionados ao mundo do trabalho.

O Manual do Modelo Pedagógico Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo Práticas Educativas – ICE/GP registra que:

[...], a Tutoria e Pedagogia da Presença são pares indissociáveis no Modelo Escola da Escolha<sup>14</sup>. Tutoria é uma metodologia para realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e 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. A palavra tutoria se refere a uma situação de interação, em que uma pessoa dá apoio a outra para tornar possível que ela desenvolva e/ou ponha em ação algum direito, dever, conhecimento, competência ou habilidade. [...]. Tutor é um orientador da aprendizagem, dinamizador da vida socioafetiva do grupo-classe, orientador pessoal, escolar e profissional dos alunos. [...] uma relação de confiança mútua e de afinidade com foco na ampliação da consciência das pessoas com as quais interage, numa relação caracterizada pelo mestre que caminha ao lado do aprendiz e não pelo mestre que fica no alto da cátedra (2015, p. 14,20).

Desse modo, como está na proposta da estratégia Pedagógica do ICE/GP 2015, o Tutor é alguém da escola que acompanha, apoia, orienta e estimula o aluno, ou seja, é orientador pessoal no desenvolvimento no processo educativo do aluno de forma sistemática para que ele possa avançar, superar as dúvidas, as dificuldades, e possa estabelecer o foco nos seus objetivos planejados.

Nesse viés, vejamos como relata Gabriel sobre a Tutoria:

A Tutoria seria por exemplo, o meu Tutor na escola é o Major. Eu escolhi ele como Tutor e mensalmente se tem uma reunião que se conversam sobre, praticamente tudo, assim, frente aos objetivos, frente as notas escolares, o Tutor tem acesso todas as suas ... notas da escola, todas as suas transgressões, todas as suas ... questões pessoais assim ... se você está indo bem, se você está indo mal, ele é meio que um conselheiro que trabalha dentro das suas, limitações, dentro do que ... ele é competente a fazer, ele trabalha nisso, por exemplo na ... na Tutoria do Major a gente trabalhou muito na questão de quadro de horário e organizações, se pautando em um livro chamado como passar em prova de concurso de Yan Douglas. Pelo menos comigo, deve ter sido um pouco diferente com outros alunos (GABRIEL, 2029).

A Tutoria e/ou Tutor deve ter o cuidado de não confundir as relações entre tutor e tutorado com relação familiar, ou realizar terapias, mas, no entanto, ele tem o papel de apoiar o tutorado a refletir sobre as múltiplas aprendizagens, realizar uma reunião mensal com seu Tutorado, ajudá-lo a focar nas suas metas e objetivos, e auxiliá-lo nas escolhas de melhores estratégias para chegar a um objetivo. O Tutor deve deixar claros os limites, ser profissional e ético.

A Tutoria para Maria Thereza:

---

<sup>14</sup> Escola da Escolha – Essa denominação foi dada ao Ginásio Pernambucano – PE, mediante como foi escolhido o Ginásio para a implantação do Tempo Integral e à constituição do ICE – denominaram o GP – como a Escola da Escolha.

A Tutoria ... o Tutor que você pode escolher qualquer funcionário da escola e, por mês você tem um encontro pra conversar com ele como se fosse amigos, uma pessoa que vai te auxiliar, porque nem sempre os pais vai ter tempo pra te auxiliar, porque você fica o dia inteiro na escola. Então, isso resolve bastante aquela questão de carência afetiva familiar, se o aluno não tem uma vivência familiar muito boa, dentro da escola com o professor do Projeto de Vida vai te ajudar a projetar realmente seus passos pra você alcançar seu sonho. Com seu Tutor você pode suprir um pouco dessa carência pra não fica um aluno tão ... as vezes perdido ... (risinho) (MARIA THEREZA, 2019).

No relato da participante Maria Thereza, o aluno escolhe o Tutor, podendo ser qualquer funcionário da escola que possa dar orientação, apoio e auxiliar na tomada de decisão do jovem estudante. Para Maria Thereza, o Tutor resolve as questões afetivas, familiares, da ausência dos pais por não terem tempo para auxiliarem os filhos. Para ela, o Tutor e o professor de Projeto de Vida ajudam a projetar seu futuro, eles vão acompanhar seu caminhar na realização e na execução de seus objetivos traçados para chegar à meta projetada.

O Tutor tem a função de tratar com seu tutorado das questões de convivência e adaptações às novas mudanças, como foi o caso da Maria Thereza quando a escola CEPI – Polivalente passou pela implantação da escola Militar, ela teve dificuldade na adaptação, sendo que já era Líder de sala e atuava como protagonista, conhecia muito a proposta do Novo Futuro. A implantação do modelo Militar tornou-se tensa para a aluna Maria Thereza devido à rigidez do modelo. Foi um período em que a equipe da SUCEPI-GO realizou formações para a adequação dos dois modelos, reuniões de Líderes, Coordenadores e Militares para discutirem sobre as metodologias do Novo Futuro.

### **3.1.2.1 Ênfase Narrativa: Conselheiro**

Para ser o Conselheiro, na Proposta de Pedagógica Educacional em Período Integral, mediante Manual do Modelo Pedagógico Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo Práticas Educativas – ICE/GP:

[...], usa-se a palavra tutoria para intervenções tão diversas quanto exercer tutela, amparar, proteger, monitorar, supervisionar, dirigir, representar, governar, orientar, incentivar, educar, ensinar, dar aulas particulares .... Um ponto, porém, é comum a todas essas acepções: a interação. O trabalho de Tutoria é muito mais amplo do que a busca de melhores resultados escolares e o apoio para alcançá-los. [...]. A Tutoria torna possível ao estudante ampliar a visão que tem de si mesmo, do mundo, das oportunidades, das estratégias e possibilidades para tomar em suas mãos sua própria vida (2015, p. 14, 18).

A finalidade da Tutoria na escola em Tempo Integral, conforme o ICE/GP (2015), vai além de exercer tutela, amparar, proteger, monitorar, supervisionar, dirigir, representar, governar, orientar, incentivar, educar, ensinar, dar aulas particulares, buscar melhores resultados escolares, ela busca promover um olhar diferenciado que ele tem de si mesmo, do mundo, das oportunidades, de articular estratégias e possibilidades de domínio de suas vidas.

Para ICE/GP/SUCEPI-GO, a finalidade da Tutoria é pela:

Orientação Pessoal - Proporciona formação integral, facilitando o autoconhecimento do jovem, sua adaptação e a tomada de decisões; Orientação Acadêmica - Apoia o jovem na superação das dificuldades relacionadas aos seus hábitos e metodologias de estudo e sua integração à sala de aula. E, Orientação Profissional - Apoia o jovem na construção de escolhas de acordo com o seu projeto de vida, suas aptidões e seus interesses. Introduce informações sobre as possibilidades de profissionalização e estudos existentes relacionados ao mundo do trabalho (2014, p. 10).

A finalidade da Tutoria é ser o Conselheiro a nível pessoal, acadêmico e profissional, encarregado de atender em diversos aspectos, com o sentido de mentor do aluno, mas sem tomar decisões para o jovem, a atitude é do jovem.

Na opinião da Haylla, o Conselheiro:

O Conselheiro, ele vai de auxiliar em problemas escolares, em problemas que você tem com a escola ou com disciplinas, o que te atrapalha você estudar, te auxilia a ter um conhecimento melhor, a se sentir bem na escola, te apoia você a ... literalmente ao estudo que você está tendo no momento ... as suas notas ... essas coisas. Agora, em relação a gente estar com problema um pouco aproximado ao sentimento, o sentimental, a escola já te proporciona um psicólogo dentro da escola pra gente tá conversando e resolvendo os problemas. Então, essa Tutoria a gente tem pra nos auxiliar dentro da escola, qualquer dificuldade que a gente tem dentro da escola, a primeira pessoa que a gente vai consulta é o Tutor, dificuldade escolar, dificuldade, as vezes não tanto psicológica porque a gente tem uma psicóloga dentro da escola, pra tá indo lá, a gente fala primeiramente com o Tutor e, o Tutor nos encaminha: Olha o seu problema é mais psicológico, não no ... no conteúdo, não é questão do aprendizado na escola. Então, a gente tem esse acompanhamento, a gente vai nele, pede auxílio, na questão profissional as vezes ele auxilia, ele auxilia ... tem a ver com a sua questão educacional, ele é um tutor, ele é como se fosse um pai educacional, pra auxilia ali ... é um tutor muito especial pra mim. Isso é muito bom porque ele traz aquilo que mais está, de lindo dele ele, de bom pra ele, ele joga em cima de você e você vê aquele crescimento cada dia se tornar algo maior, que é você ter a vontade de viver cada dia mais, sentir que todo dia é um progresso, é um caminho, é uma caminhada, pra ... é uma escada, você vai subindo cada vez mais e mais. Então, ele me deu muita força, fez, trouxe, ele tem ... um, um poder muito grande, ele acredita muito bem assim, na ... nas coisas, então ele trouxe no que ele acredita, fez eu acreditar também, então, isso foi muito bom. Cada Tutor tem uma maneira de ... levar pro seu tutorado, pro seu aluno ... então, ele me trouxe isso (HAYLLA, 2019).

Nesse relato da Haylla foi evidenciado que acontece uma aproximação entre o Conselheiro/Tutor com o seu Tutorado, criando um vínculo muito próximo. Ele está sempre auxiliando, apoiando em todos os momentos, fortalecendo as decisões de seu tutorado, fazendo o tutorado acreditar no que é possível através da sua própria experiência de vida. Nesse sentido, o Tutor, para atender à proposta do Modelo Novo Futuro, deve ser ético e não confundir a relação de tutorado com a relação familiar. O Conselheiro, segundo as orientações ICE/GP/SUCEPI-GO, acontece a exemplo:

O coaching – método onde se ensina como se faz algo. Ex. clássico: técnico de futebol. counseling - método onde se aconselha o que fazer. Dá a direção, mas a execução é do “aconselhado”. mentoring – método a partir do qual se orienta pelo exemplo. O mentor é a referência, é o espelho e deveria, em tese, ser um sábio (2014, p. 5).

Portanto, percebemos tanto nos manuais de orientações quanto nos próprios relatos dos jovens que os estudantes estão sempre acompanhados seja pelo Tutor, seja pelo Professor de Projeto de Vida, estão sempre sendo estimulados e orientados nas suas tomadas de decisões sistemicamente, sendo levados a refletirem sobre as diversas possibilidades pessoais, acadêmicas e profissionais.

### **3.1.3 Força Narrativa: Protagonismo Juvenil**

Apontamos o Protagonismo Juvenil como uma Força Narrativa devido ao entusiasmo com que os participantes falam desse termo. O Protagonismo Juvenil no Programa de Ensino Médio em Período Integral faz parte do Núcleo Diversificado da Matriz Curricular. Conforme Manual do ICE (2005), o Protagonismo Juvenil são ações concretas e intencionais empreendidas por toda equipe escolar considerando a presença dos estudantes no espaço escolar e no seu entorno social. Isso significa que um aspecto essencial do Protagonismo, a ação que se empreende para buscar soluções concretas para os problemas identificados, é algo que a docência por si só não comporta. Cabe à escola propiciar oportunidades e espaços para essas atitudes e criar condições para os estudantes mobilizarem saberes para suas práticas. Com isso, os estudantes podem extrair dessas práticas mais conhecimento e qualificar o meio social com suas contribuições para o mundo, desenvolvendo atitudes que mobilizem saberes necessários à vida em sociedade, a sua qualificação profissional futura e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Para tanto, o Protagonismo Juvenil está voltado para estimular as ações dos jovens estudantes, ou seja, as práticas e vivências que podem se estruturar a partir de organizações como os Clubes de Protagonismo, o Conselho de Líderes e o Grêmio Estudantil ou ainda por meio de ações de mobilização de estudantes em torno de situações específicas do cotidiano escolar, como campanhas contra o desperdício de alimentos ou pela preservação do patrimônio, o que não está dissociado do Projeto de Vida, dentre outras. Uma vez no Ensino Médio, tendo o estudante se tornado mais autônomo, a tutela do professor será cada vez menos desejada, respeitando naturalmente os limites do papel de cada docente desempenhado na comunidade escolar. Nesse estágio, são preservadas todas as condições para a construção das práticas em Protagonismo, a criação dos Clubes Juvenis e/ou Protagonismo Juvenil – PJ, como é denominado na Matriz Curricular.

Nessa perspectiva, o Protagonismo Juvenil para Paula:

O Protagonismo Juvenil, é um grupo, a gente ... acontece na quinta-feira, é, a gente tem as duas primeiras aulas, depois de meio dia, a uma e meia é o intervalo, a gente tem ... a gente tem as duas primeiras aulas aí depois a gente tem o Protagonismo Juvenil. Os alunos, eles fazem um grupo, entre si, eles escolhe um tema, um tema que não necessariamente precisa ser de produção de conhecimento, pode ser um tema pra lazer, é o que a maioria faz, você escolhe um tema, por exemplo, fotografia, dança, leitura, alguma coisa que você queira fazer, e aí tem um líder nesse grupo e esse, esse líder apresenta ... tal, ôh ... tem um dia específico que tem apresentação de, a gente chama de PJ – Protagonismo Juvenil. É, aí a gente faz as apresentações, e aí o líder vai lá e fala, o meu grupo é o de dança e aí a gente explica mais ou menos como que vai ser e, aí toda semana naquela data, naquele dia da semana, naquele horário, você reúne com seu grupo, seu do Protagonismo Juvenil e você faz o que é a proposta do seu grupo, por exemplo, se é dança, você vai dança, se é filme, você vai ver filme ... então ... é você escolhe ... é livre ... você pode escolher o que você quer, existe muitos ... ah, ... muitos ... como é os próprios adolescentes que fazem, então, acaba que não vai tudo ... muito pra um porque acaba que, você se identifica mais com um e, é relativo, alguns grupos tem mais pessoas e outros tem menos, mas é proveitoso da mesma forma. (PAULA, 2019).

A proposta da Matriz Curricular tem instituído o espaço direcionado ao Protagonismo Juvenil, os denominados Clubes Juvenis para que os alunos criem seu Clube Juvenil. Acontece no período de duas aulas seguidas, uma vez por semana. A partir de um líder, organiza-se um grupo de alunos que têm o mesmo interesse e/ou curiosidade para desenvolver um tema. Inicialmente, os Clubes Juvenis têm o apoio do Coordenador das Diversificadas para organizar e elaborar o Projeto a ser seguido por aquele grupo. São formados vários Clubes Juvenis, conforme os interesses dos alunos, como Clube de Dança, de Karatê, de Leitura, de Teatro, de Pintura, Música, Violão. Os

Clubes Juvenis são formados por grupos de alunos independentemente da série em que estão (alunos do 1º, do 2º e do 3º ano), todos envolvidos pelo tema afim.

#### O Protagonismo Juvenil para Haylla:

O Protagonismo Juvenil, a gente constrói ele desde o primeiro ano, do ensino médio, ele vem pra gente, como algo que ... e vai abri a nossa criatividade ou aquilo que a gente sabe de melhor pra passar pro próximo, se a gente tem ... alunos que sabe desenhar, pintar, tocar algum instrumento, então ele vai criar um clube, que a gente chama de Clube do PJ ... ele cria um Clube que vai é ... abrir vagas para pessoas pra ... estar entrando nesse Clube, que ele criou, se ele sabe desenhar ele vai ensinar outras pessoas a desenhar, ou mesmo aquilo que ele não sabe tanto, ele cria um tema em grupo pra aprender em grupo ... juntos ... o primeiro, segundo e o terceiro ... o médio, o ensino médio, é juntos as turmas. O Protagonismo Juvenil, ele é a ... eu enxergo como se fosse a base do Colégio, a visão do colégio como aluno, porque o aluno tem que ser protagonista, tanto no mundo, tanto na escola, tanto fora da escola, ele tem que ser protagonista da sua vida, do teu sonho, daquilo que a gente quer pra nossa vida, como aquilo, que a gente deseja. Então, com base nesses objetivos eles criaram o Protagonismo Juvenil pra gente pegar aquilo que a gente mais tem, de qualidade, de conhecimento, que a gente possa passar pra outras pessoas e ajudar outras pessoas também (HAYLLA, 2019).

Segundo as orientações do ICE/GP/SUCEPI-GO (2013), o Protagonismo Juvenil – Clubes Juvenis volta-se para a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens se envolverem em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. São estruturados por meio de clubes Juvenis, espaços destinados ao jovem nos quais, por meio da sua experiência, ele poderá desenvolver diversas competências e habilidades, como, por exemplo, a autonomia, a capacidade de trabalhar em equipe e de tomar decisões, a auto-organização e muitas outras. Os Clubes são organizados a partir de uma determinada área de interesse e os membros desenvolvem atividades que proporcionam trocas de informações, de experiências e muitos aprendizados importantes relacionados ou não à vida escolar. E tudo isso mantendo o jeito jovem de ser, de ver e de pensar. O Protagonismo juvenil - PJ é o processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto da ação de desenvolvimento de suas potencialidades.

#### Nessa perspectiva, Teixeira, em relação ao projeto da Escola Parque da Bahia, explica:

O corpo de alunos se matriculava nas quatro escolas-classe, onde se organizariam pelas classes e graus convencionais de cada escola e passariam metade do tempo do período escolar completo de 9 horas, dividido em 4 - 1 - 4 horas. A outra metade do tempo decorreria na escola-parque, de organização diversa da escola convencional, agrupados os alunos, predominantemente pela idade e tipo de aptidões, em grupos já não mais de 40, mas de vinte, que deviam, durante a semana, participar de atividades de trabalho, atividades de educação física, atividades sociais, atividades artísticas e atividades de organização e biblioteca. Cada manhã,

metade dos alunos estaria na escola-parque e a outra metade distribuída pelas quatro escolas-classe. Ao meio-dia, os alunos da manhã das escolas-classe se dirigiriam para a escola-parque, onde almoçariam, descansariam em atividades de recreio e, depois, se distribuiriam, de acordo com o programa, pelas diferentes atividades da escola-parque. E os alunos que haviam passado a manhã na escola-parque, iriam, por sua vez, almoçar nas escolas-classe e se distribuiriam, a seguir, pelas suas atividades escolares. Cada aluno pertencia, deste modo, a seu grupo da escola-classe e a outro possível grupo da escola-parque. Como, ao todo, movimentam-se, em cada dia, por vários lugares, primeiro da escola-classe para a escola-parque e, depois, nesta, para o pavilhão de trabalhos, o ginásio de educação física, o pavilhão de atividades sociais, o teatro, a biblioteca e o restaurante, compreende-se que não faltaria complexidade a essa movimentação de 2.000 alunos de cada vez para atividades diversas e em locais diferentes. O plano de funcionamento, de horários e de movimentação das crianças, então elaborado, mostrava a perfeita exequibilidade do programa e dava ensejo a que se pudesse apreciar os benefícios educativos da estrutura prevista. [...], A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias (1967, p. 249).

O projeto da Escola Parque Carneiro Ribeiro da Bahia, na perspectiva de Teixeira, foi planejado para quatro mil alunos, para as crianças do primário ao secundário, até dezoito anos. Enquanto dois mil alunos de manhã estão na escola-classe, dois mil alunos estão na escola-parque. À tarde, os alunos fazem a troca, os que estão na escola-classe vão para a escola-parque e os que estão na escola-parque vão para a escola-classe. Ao meio dia eles fazem essa troca para almoçar e ter o momento de atividades de recreio. A escola-classe são os conteúdos convencionais, a grade curricular daquela época. Enquanto na escola-parque são as oficinas. Para Teixeira, a filosofia da escola visa:

[...], a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de "preparação" e "execução", dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito (1962, p. 22).

Na verdade, no Projeto de escola na Bahia, segundo os ideais de Teixeira, predominam as atividades de estudo complementadas com as atividades de trabalho, é o que ele chama de “preparação” e “execução”, sendo que foram dados a esse indivíduo, em fase de criança e adolescência, a oportunidade de uma escola comum e o preparo de um ofício para a vida adulta e para ser capaz de participar da vida em sociedade. Enquanto que a proposta de escola em Período Integral no CEPI - Polivalente não traz essa mesma perspectiva de formação de um ofício.

### **3.1.3.1 Ênfase Narrativa: Liderança**

A Liderança foi muito relatada pelos participantes durante as narrativas, e tem como foco, segundo as Orientações do ICE/GP (2015): perfil empreendedor, capacidade de liderança, atitude proativa, responsabilidade, habilidades na resolução de problemas, entre outras. Quando a escola abre espaço para que o estudante problematize e interfira em questões da própria escola, ela está fazendo com que esse aluno adquira compromisso, não só com a escola, mas com a própria vida. Isso ajuda na formação de sua identidade, na capacidade de compartilhar e comunicar seus sonhos e em uma experiência de aprendizagem que está intimamente ligada à construção do Projeto de Vida.

O aluno participante Gabriel relata sobre ser líder:

Eu fui um Líder de um Protagonismo Juvenil ... de Karatê ... e foi uma experiência que eu realmente gostei muito, porém, foi algo assim, bem cansativo. Foi algo que me marcou bastante porque foi uma experiência de liderança com outros alunos, foi algo assim, que envolve um pouco da questão do protagonismo que a escola fala quando tem todo ... entre aspas, o edital do CEPI (GABRIEL, 2019).

Verificamos com o relato de Gabriel que, mediante a criação do Clube Juvenil, ele tem a autonomia para liderar desde a escolha do tema a ser projetado até as estratégias sobre como será abordado o assunto, ou seja, a proposta do PJ é focalizar na liderança dos alunos ao se organizarem a partir de um tema de seu interesse. Eles formam um grupo para disseminar algum assunto a outros participantes do PJ. O Protagonismo Juvenil propõe alavancar o aluno para ser protagonista de seu futuro com vista à perspectiva que se tem de si a partir da apropriação da história de vida pessoal e do que já se é no presente momento, podendo-se assim traçar possíveis roteiros, respeitando os próprios desejos de atuação, de protagonismo no mundo. Desse ponto de vista, o desejo, o sonho não é um atestado do que não se é, não é o lugar de uma falta, mas a manifestação de liderança de

alguém no grupo. É a participação do adolescente em atividades que extrapolam, ousam no âmbito de seus interesses individuais para se projetar para o futuro.

Ao estudarmos os manuais de orientações do Programa de Ensino Médio em Período Integral ICE/GP/SUCEPI-GO, constatamos que a liderança é estimulada em outras atividades estratégicas, como os Líderes do Protagonismo Juvenil e os Líderes de Sala, vejamos no relato da Maria Thereza:

As reuniões de Líderes, elas acontecem com os gestores da escola a cada quinze dias, pra gente demandar o que está acontecendo de errado dentro da escola. Então, a minha vivência dentro da escola. De início, todo mundo tem aquela sensação de estranhamento, algumas pessoas ficam tímidas, acaba que, o primeiro bimestre de alguém em uma escola nova é sempre muito mais cansativo do que deveria ser. Então, se ele já está inserido na escola, bem acolhido ele se sente mais tranquilo, o que causa muito cansaço é a parte emocional mesmo. Então, essa escola trabalha bastante a parte emocional dos alunos, cria laços muito profundos, vínculos muito bons dentre os alunos. Além dos Líderes da sala, que a sala mesmo elege o Líder, quem gostaria que fosse o representante da sala, mas também existe aqueles que não representam só a sala, mas representam toda a escola, então, os Líderes do PJ, Os Líderes levam pro Diretor, pra Gestão o que está acontecendo dentro da sala. Os outros Líderes são responsáveis pra ver o que está acontecendo de fora da sala, então, nos intervalos, algum problema, alguma coisa que está demandando atenção, os Líderes levam pra Gestão. Já demandamos pra Gestão escolar que era necessário, por ficamos dentro da escola, talvez um psicólogo, então, a Gestão conseguiu uma parceria com a psicóloga e a psicóloga atende dentro da própria escola, em atendimentos individuais, cada um que precisa. Tanto os professores quanto os protagonistas analisam: é bom, talvez conversar com certo aluno em particular pra ver se ele está tudo bem, se está com problema em casa, se está com problema ... é, pessoal mesmo e aí a gente consegue identificar e não deixa aquele aluno perdido, pra traz ou então, isolado da escola porque por fica durante o dia inteiro na escola, toda semana ..., se você fica isolado, isso pode gerar problemas de aprendizado, pode gerar problemas em casa. É sempre bom. Então, essas reuniões de Líderes têm, os representantes das turmas que levam, por exemplo, precisa de uma reforma ou então, de ar condicionado, de um Datashow, então, é, são esses Líderes que vão fazer isso e tem os outros Líderes que avaliam com a Gestão ... a vivência comum toda em si (MARIA THEREZA, 2019).

Como vimos, Maria Thereza narra sobre como e por que acontecem as reuniões de Líderes, são quinzenalmente, com todos os líderes e o Gestor do CEPI da PMG – Polivalente. Nessa reunião, os Líderes tratam de diversos assuntos relacionados às questões educacionais, como reclamações, solicitações, sugestões, agradecimentos, avaliações de atividades realizadas, demandas de eventos acadêmicos que irão acontecer, conforme Agenda Bimestral do Gestor. Ali acontece a reunião de protagonistas, de lideranças. É a aprendizagem que acontece em ambas as partes, da escuta, o ouvir dos jovens e do Gestor, que normalmente é acompanhado pela Coordenadora Geral, pela Coordenadora Administrativa Financeira - CAF e pela Secretária Geral

da Unidade CEPI. Após essas reuniões de Líderes, a equipe Gestora avalia as prioridades para a tomada de decisões das demandas apresentadas pelos Líderes.

### **3.1.3.2 Ênfase Narrativa: Protagonista**

Para propiciar ao jovem se tornar um Protagonista o papel da equipe escolar, em especial dos professores, é, segundo o Manual de Orientações para PJ do ICE/GP/SUCEPI-GO (2014, p. 14-15), ajudar o jovem a identificar a situação-problema e posicionar-se diante dela, empenhar-se para que o jovem não desanime e se desvie dos objetivos propostos, favorecer o estabelecimento de vínculos entre os membros do grupo, zelar permanentemente para que a iniciativa do jovem seja compreendida e aceita pelos outros jovens e pelos professores e equipe gestora, colaborar com o seu apoio e incentivo, ter convicções sólidas a respeito da importância da participação dos jovens na solução de problemas reais na escola e na comunidade, conhecer os elementos fundamentais da dinâmica e funcionamento das práticas e vivência em PJ, ter algum conhecimento sobre a situação problema a ser enfrentada ou sobre as expectativas dos jovens em torno dos seus planos, espírito animador e colaborativo, desenvolver a capacidade de administrar as oscilações de comportamento frequentes e naturais entre os jovens (seus conflitos, passividade, indiferença, agressividade), ter autocontrole quanto aos seus próprios sentimentos e reações, estar aberto para colher e compreender as manifestações emitidas pelo grupo.

Atendendo a estas expectativas, vejamos o relato de Maria Thereza, como ela entende ser protagonista no CEPI da PMG – Polivalente Dr. Tharsis Campos:

Todo bimestre acontece e ... aí quando finaliza um bimestre, entre um bimestre e outro a gente tem uma semana, segunda-feira livre que, onde a gente faz o Conselho dos alunos e nesse Conselho a gente avalia os professores, avalia a matéria como é que anda e passa pra Coordenação, o Feedback que os alunos fazem pra Coordenação e a Coordenação se organiza pra arrumar e ver o que ela precisa fazer pra melhorar no próximo bimestre com os alunos. Todos ... todos participam, desse Conselho, é como se fosse um Conselho de Classe, só que feitos pelos alunos, a gente avalia os professores, avalia a questão de lanche, de limpeza escolar, como é que está, o que poderia ... é uma folha assim, chama: Conselho da Classe. E, aí ela vem toda e, a gente avalia, a gente tem ... é, tabelas, se é 3 é muito satisfatório, 2 é bom e 1 é, poderia mudar. A gente vai dando nota pra todos professores em todas as aulas, gastam duas aulas, seria as aulas do Bloco, né. E, a gente faz todo esse processo, dá sugestões, avalia tudo certinho, porque precisa, dentro de uma escola em período integral ter uma comunicação muito boa entre Coordenação e sala pra não fica perdido ninguém. São todos os alunos, em cada sala faz o seu próprio Conselho e passa uma lista que eles ... que é uma lista, onde pergunta: tal professor é um bom professor tem boa convivência dentro da sala de

aula, domina bem a sala de aula. Todas as salas fazem e passam para a Coordenação (MARIA THEREZA, 2019).

Observamos nesse relato de Maria Thereza uma das ações dos protagonistas da Proposta do Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral, em que é realizada pelos alunos a avaliação dos professores. Esta ação é seguida conforme as orientações do ICE/GP, denominada Conselho de Classe dos alunos. Cada líder de sala, obviamente, assume a liderança para que aconteça essa avaliação. Em uma Ficha com algumas questões os alunos vão dando nota a cada questão respondida (são questões relacionada às estratégias utilizadas pelo professor, sobre os conteúdos, a ambiência de sala, sobre a alimentação), e, ao final, eles fazem suas considerações e sugestões para resolução de alguns problemas inerentes ao que pontuaram, em seguida, essa Ficha é entregue à Coordenadora Geral para que seja discutida no Conselho de Classe bimestral realizado pelos professores e equipe da gestão.

### **3.1.3.3 Ênfase Narrativa: Criatividade/Liberdade**

Por meio da prática do aluno protagonista, da criatividade, da liberdade mediante incentivos, como registrado nas orientações do ICE/GP/SUCEPI/GO (2014, p. 16), o jovem ganha autonomia, autoconfiança, autodeterminação, capacidade de iniciativa, perseverança, altruísmo, capacidade de planejamento, amadurece as estratégias para enfrentar e resolver problemas que o desafiam permanentemente, aguça para a descoberta e a valorização do perfil generoso, enérgico, empreendedor e criativo da sua juventude. É por meio das práticas e vivências que o estudante tem a possibilidade de experimentar novas experiências, de desenvolver-se como sujeito competente e seguro de si mesmo, de intensificar suas relações com a escola e seu entorno e de desenvolver uma autonomia mais responsável, deixando de ser um receptor passivo para ser uma fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade.

Nesse entendimento, Haylla nos relata:

O Protagonismo Juvenil ajuda a gente a utilizar a criatividade, o esforço, a ver um objetivo no final com ele... Início, meio e fim. Todo um projeto, a gente vai fazer um projeto pro Protagonismo, assim como a gente faz um projeto de vida. Então, isso ensina muito a gente. Então a gente vai pega esse Protagonismo e fazer ele acontecer. Só que são os alunos e, não os professores, nem os Coordenadores e nem o diretor ... a gente tem também Clube do Estudo que pode, a gente, é bem livre pra escolher ... é o tema do Clube que a gente pode criar. Esse Clube do Estudo, as pessoas estudam juntos, a que tem dificuldade, explica aquele que tem facilidade ... oh, não, ... o que tem facilidade explica pra quem tem dificuldade, entende ... estuda junto pra ter isso ... interação, então, é bem ... bem diversificadas

a escolha de Clube, sempre foram bem diversificado, o aluno fica, cheio de escolhas pra poder entrar em algum clube (HAYLLA, 2019).

Nessa premissa, a participante Haylla nos apresenta em seu relato como é conduzido o PJ para incentivar a criatividade por meio da liberdade de escolha que o aluno tem, seja na questão dos temas para os clubes, seja na escolha de qual clube o aluno vai entrar. E o que Haylla nos narra está condizente com a proposta da SUCEPI-GO (2014, p. 31), no âmbito da educação protagonismo Juvenil designa a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. “É o processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto da ação de desenvolvimento de suas potencialidades” (ICE, 2015, p. 22).

#### **3.1.3.4 Ênfase Narrativa: Relacionamentos**

O Programa Novo Futuro, segundo a Proposta do ICE/GP (2015, p. 26-27), tem o foco na formação que busca ampliar as referências do estudante relativamente aos valores e princípios que ele constitui ao longo de sua vida nos diversos meios com o qual interage: família, amigos, igrejas, templos, clubes, centros de convivência, etc. e que contribuirão na constituição de uma base sólida para a sua vida. Uma base consolidada de conhecimentos e de valores deverá apoiar o estudante no processo de tomada de decisões e o acompanhará ao longo da construção e da execução do seu Projeto de Vida, ou seja, é por meio das “práticas e vivências que o estudante tem a possibilidade de experimentar novas experiências, de crescer como sujeito mais competente e seguro de si mesmo, de intensificar suas relações com a escola e seu entorno e de desenvolver uma autonomia mais responsável” (ICE, 2015, p. 19).

O Programa Novo Futuro – Ensino Médio em período Integral focaliza o trabalho das metodologias da parte do Núcleo Diversificado para que sejam interdisciplinares, concebidas a partir dos Quatro Pilares da Educação: Aprender a Ser, Aprender a Fazer, Aprender a Conhecer e Aprender a Conviver, que demonstram as potencialidades pessoais que serão estimuladas ao longo do percurso escolar e que melhor propiciam o desenvolvimento das práticas dos alunos e de suas relações com o outro, com o meio e com a sociedade.

Vejamos com Karol seu relato acerca dos relacionamentos, da convivência na escola:

É, tipo ... é engraçado que meus professores de português, eu gosto de todas, eu tenho ... a Dóbia foi minha professora de português a gente ... toda vez que

encontro ela, falo que não gosto dela, mas ela já sabe que eu gosto ... teve a Michella ... tipo eu me dou bem com todas as professoras de português ... toda, das outras disciplinas também, a gente conversa ... eu só tive uma rixazinha ... humm, que é física, no início do ano porque, tipo eu tinha faltado, eu tinha faltado duas semanas porque eu estava viajando, aí na próxima semana, já era prova, já era prova subjetiva ... isso, já era prova subjetiva eu não tinha matéria e aí a professora, acho que não cooperei com a professora ... a professora não cooperou comigo ... eu acho que, ela não sabia como eu era, não sabia se eu gostava ou não, eu também não estava dando muito ibope, estava chegando de viagem, cabeça cheia, não estava dando ibope pra física, aí ela, acho que eu não estava gostando, eu não fui muito haver com a cara dela, aí ela fez raiva também eu peguei e comecei a estudar por conta própria pra tirar nota boa (riso)... só tipo, porque não me conhecia ... aí se eu queria, não era muito boa nas matérias, no geral gosto de todos professores, me dou bem com todos. Antes, no CEPI ... no intervalo, a gente se considerava uma família porque a gente passava mais tempo aqui do que em casa, tipo era bacana porque, a gente ... a gente jogava os colchonete que tinha aqui, lá no chão da biblioteca aí a gente ia conversar ... ia ler ... juntava uma rodinha de amigos ia lá conversar, uns tocava violão ... na hora do intervalo ... aí a gente ficava conversando na sala, a gente era mais ... a gente conversava mais, era mais divertidos com os professores (KAROL, 2019).

Então, quanto a relacionamentos, a convivência é trabalhada na perspectiva dos Quatro Pilares, inclusive do Aprender a conviver. Ao que percebemos em relação ao CEPI – Polivalente, na narrativa da Karol havia mais proximidade entre os alunos e os professores, havia mais brincadeiras, eles se sentiam mais livres, era mais divertido, já a convivência no CEPI da PMG – Polivalente Dr. Tharsis Campos é comum surgirem atritos, divergências de opinião, até mesmo porque, por um lado, onde há jovens Protagonistas, líderes e Liderança haverá sempre embates de opiniões, por outro lado, por parte da equipe da Gestão, sendo esta Militar, a autoridade e a permissividade devem partir do Militar. Na escola com os dois modelos, o Período Integral e a escola Militar deveriam haver o consenso de ideias por ambas as partes. No entanto, no modelo Militar há um padrão disciplinar, uma hierarquia a obedecer.

#### O relacionamento para Clara Tatiane:

No CEPI, eu via um pouco mais de briga porque, como tinham uma liberdade maior, as pessoas pensavam que podia fazer o que quisesse, sabe ... então, era ameaça de bater, de fazer maldade ... agora aqui com a PMG não tem isso, né, a pessoa sabe que ela está num lugar que, se ela fazer alguma coisa assim que, tem lei pra isso, ela não vai sair daqui num carro legal ... (risinho), né ... ela tem que ir na Delegacia ... pra esclarece o que ela fez (CLARA TATIANE, 2019).

No entanto, Clara Tatiane considera que antes no CEPI – Polivalente havia mais atritos, maior incidência dos conflitos sem muita preocupação com as repreensões, uma vez que os alunos tinham maior liberdade, e eles confundiam essa liberdade com poder fazer o que quisessem, mesmo

havendo o regimento da escola que prescrevia as advertências, quando necessário, mas isso não constrangia as desavenças entre os alunos, já a presença dos Militares inibiu os conflitos dos alunos, pela ideia de que ali não se pode exceder, por haver a aplicação de sanções legais, não da escola e, sim, dos Militares.

### **3.1.4 Força Narrativa: Núcleo Diversificado**

A Força Narrativa Núcleo Diversificado, como assim denominamos, é a âncora de toda proposta pedagógica no modelo dos CEPIs, e compõe a Matriz Curricular do Modelo Novo Futuro - Ensino Médio em Período Integral, é a partir desta que se desenvolve a tessitura do fazer pedagógico da proposta. Nessa vertente, os componentes curriculares do Núcleo Diversificado não são elementos à parte ou complementares do currículo escolar, eles são a âncora da base para a mobilização e a articulação das Metodologias e dos Componentes Curriculares do Núcleo Comum, bem como do próprio Núcleo Diversificado.

Os componentes do Núcleo Diversificado, embora cada um tenha seus objetivos, articulam-se entre si, bem como com os componentes curriculares do Núcleo Básico Comum, de modo interdisciplinar. Há uma confluência de ambos, como uma teia circular em torno de cada componente curricular, em torno do Núcleo Diversificado e, ao mesmo tempo, fazem confluência ao Núcleo Básico Comum, com o propósito de abarcar os três eixos fundamentais de formação - Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação para o Mundo do Trabalho Séc. XXI.

A parte do Núcleo Diversificado está distribuída em: Prática de Laboratório, Avaliação Semanal, Preparação Pós-Médio, Estudo Orientado, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil e Eletivas, uma vez que cada uma possui um propósito e uma razão específica no modelo de Ensino Médio em Tempo Integral de aprofundamento do Núcleo Básico Comum, conforme Modelo do ICE/GP/SUCEPI/GO (2016). Ao analisarmos os manuais de Orientações do Modelo Pedagógico, bem como o desenvolvimento dos componentes curriculares, estes trazem o foco nos Quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer – saberes que permitem compreender o mundo; aprender a fazer – desenvolvimento de habilidades e estímulo ao surgimento de novas aptidões; aprender a conviver – aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências; e aprender a ser – preparar o indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos, exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação. Vejamos

os componentes curriculares da parte do Núcleo Diversificado que compõem a Matriz Curricular. (Quadro 8 - Matriz Curricular – Apêndice 4).

O Núcleo Diversificado na opinião da Haylla:

O Núcleo Diversificado ... vai ter só no CEPI, em Período Integral, que são: Eletiva, Estudo Orientado, Prática de Laboratório, Protagonismo Juvenil, entre outras coisas que vão se conciliar na escola, Tutoria também ... o Núcleo Diversificado é o que você vê de grande destaque e diferente das outras escolas, é o que causa mais impacto, assim ... que é a questão da ... do Projeto de Vida, Eletiva, Protagonismo Juvenil, é ... Estudo Orientado, Culminância que a gente tem das Eletivas e do Protagonismo Juvenil, que a gente chama de PJ, temos ... também Tutoria, que nós ... escolhemos os Tutores, os professores na escola e ... tem o Protagonismo Juvenil ... a Prova de Bloco também faz parte ... do Núcleo Diversificado. O Núcleo Diversificado não tem em todas escolas estaduais (HAYLLA, 2019).

Haylla nos relata sobre os componentes curriculares que fazem parte do Núcleo Diversificado que, segundo ICE/GP (2015), não devem ser considerados apêndices do currículo, mas parte integrada e vital para assegurar o seu enriquecimento, aprofundamento e, obviamente, sua diversificação. O seu desenvolvimento, no conjunto dos outros pilares, deverá contribuir construtivamente para a formação de competências que impactam nos diversos domínios da vida humana, seja no âmbito pessoal, social ou profissional.

Na perspectiva de Anísio Teixeira, segundo Ana Maria Cavaliere (2010, p. 256), ao projetar os ideais do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque - ele complementou o Núcleo Comum com as Oficinas para a formação do cidadão brasileiro. Nessa mesma perspectiva, na opinião de Terezinha Eboli (1983, p. 20), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro - CECR tem como objetivos dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles, torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuarem como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico e desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros. Sendo que a estruturação desse ideal de educação integral iniciou com a construção do prédio, ou melhor, dos prédios. Os prédios conjugados – as escolas-classes 1, 2, 3 e 4 e a escola-parque – garantiriam a presença das crianças na escola durante os dois turnos. A escola de Tempo Integral na projeção de Anísio Teixeira, segundo Eboli:

Do projeto de construção do Centro, em linhas gerais, constavam: a) Quatro Escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; b) Uma Escola-parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas

práticas educativas, onde os mesmos alunos completavam sua educação, em horário diverso, de maneira a oferecer àqueles meninos o dia completo de permanência em ambiente educativo. As Escolas-Classe 1, 2 e 3 atendem a crianças de 7 a 13 anos, em grupos organizados pela idade cronológica. [...]. Procura-se constituir a classe de alunos com interesses comuns, próprios de cada idade, em total oposição às conhecidas e artificiais classes homogêneas que só tomam em consideração a capacidade mental do aluno e os resultados de exames. Não há, nas Escolas-Classe, um programa único, nem bitola única a determinar promoções ou reprovações. Há o ensino diversificado, o trabalho em grupos. [...]. É um currículo de conteúdo essencial para atender às necessidades exigidas pela filosofia de educação do CECR. Em todas as áreas do currículo proposto, o aluno deve tratar de conteúdos que o estimulem intelectualmente, que tenham significado para sua vida, que se relacionem com o que já lhe é familiar ou que possam ser usados na solução de problemas. Os alunos de 11, 12 e 13 anos que apresentarem, de acordo com a indicação das professoras e a prévia verificação de maturidade, conhecimento e atitude correspondente a uma educação primária satisfatória, candidatam-se ao exame de conclusão de curso primário e matrícula na Escola-classe 4, na 1ª série complementar. Na escolas-classes os alunos permanecem quatro horas, em aprendizagem escolar das chamadas matérias de ensino: linguagem, aritmética ciências e estudos sociais. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminham-se para a Escola-Parque (e desta para as escolas-classes, no horário descontraído) onde permanecem mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com as atividades dos diversos setores: Setor de trabalho -> artes aplicadas, industriais e plásticas; Setor de Educação Física e Recreação -> jogos, recreação, ginástica etc.; Setor Socializante -> grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja; Setor Artístico -> música instrumental, canto, dança, teatro; Setor de Extensão Cultural e Biblioteca -> leitura, estudo, pesquisa; Assistência médico-odontológica aos alunos e Assistência Alimentar (EBOLI, 1983, p. 12-21).

O projeto almejado por Anísio Teixeira foi sem dúvida um excelente modelo de organização e, principalmente, corajoso e arrojado para a educação brasileira. Teixeira conseguiu implantar em Salvador/BA a Escola-Classe 1, 2 e 3 e a Escola-Parque, e só foi “concluída a Escola-classe 4 em 1964, o que não deixou de ser um Projeto arrojado, apesar de estar no projeto e não ter construído a residência destinada a 5% do total das crianças, reconhecidamente abandonadas, que deveriam aí viver como se fosse a sua própria casa” (EBOLI, 1983, p. 19).

A dinâmica de funcionamento do Projeto de Anísio Teixeira, na visão de Terezinha Eboli (1983, p.20), afirma que os alunos eram matriculados nas escolas-classes 1, 2 e 3. E, ao concluírem essa etapa, em que os alunos apresentassem uma prévia maturidade, conhecimento e atitude correspondente a uma educação primária satisfatória, eles passavam a ser matriculados na Escola-classe 4, na educação complementar. Ao passarem por essa etapa iam para o Ginásio, dando continuidade à sua escolarização. Na proposta da escola em Período Integral no CEPI – Polivalente

cria uma perspectiva de que os jovens vão avançar, alcançar suas metas por meio de seus Projetos de vida.

Na visão de Paloma Luiza, o Núcleo Diversificado:

Do Núcleo Diversificado que tem o Projeto de Vida que, é do primeiro ao terceiro ano pros alunos decidirem o que eles querem decidir da vida e, como que eles vão fazer pra chega lá, como que eles vão encontra o Projeto de Vida e, as etapas pra ... alcançar o Projeto de Vida. Também o Pós-Médio que ajuda a questão do vestibular ... tem muita prova de vestibular que a gente refaz ... é, explicar sobre o ENEM, tem as Eletivas que uma aula extra que a gente escolhe. Acho que são quatro professores e a gente escolhe um dos quatro, que é bem interessante, pra explicar alguma coisa que não quer no núcleo de matérias, mas que é alguma coisa que agrega na nossa vida e, o Projeto de Vida, Projeto de Vida já expliquei e o ... Protagonismo Juvenil, que são Clubes Juvenis que os jovens ... é, os próprios jovens que ... que fazem, né ... não tem professores na sala de aula nesse horário, incentiva muito a gente a ser proativo, correr atrás das coisas e, ser responsável, né ... então é bom (PALOMA LUIZA, 2019).

Quanto ao relato da participante Paloma Luiza, este nos reporta aos componentes curriculares que compõem o Núcleo Diversificado e com alguns desses componentes são desenvolvidos, como, por exemplo, o pós-médio.

Nessa perspectiva de escola em Período Integral e/ou escola de Tempo Integral, sob a compreensão de Eboli (2983), podemos afirmar que percebemos entre as atividades educativas – ensino diversificado - pensadas por Anísio Teixeira e o Núcleo Diversificado sob a Proposta do Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral que não há uma aproximação como proposta, uma vez que Anísio Teixeira iniciou o debate em defesa da educação articulando seus ideais de educação integral desde 1930 sob os ideais da Escola Nova, e colocando em prática entre 1950 e 1964, quando concluiu a construção da Escola-classe 4. Este idealizou uma educação para atender à grande demanda de crianças sem escolarização e de baixo poder aquisitivo. Podemos, de certa forma, refletir que essas crianças e adolescentes, sem esse ousado projeto de Anísio Teixeira (ousado inclusive para aquele período), em Salvador/BA, jamais teriam recebido oportunidade de terem seus direitos à educação garantidos naquela época e que, de certo modo, isso influenciou para a difusão de uma educação para todos mediante a Constituição de 1947, elaborada por Anísio Teixeira.

#### **3.1.4.1 Ênfase Narrativa: Eletiva**

Como Ênfase Narrativa apontamos a Eletiva, segundo o Manual de Orientação do ICE/GP (2005), estas são disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores que

objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do currículo. Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter “uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26 da LDB – 9394/96).

A proposta do ICE/GP registra:

As Disciplinas Eletivas são executadas semanalmente, em duas aulas sequenciadas. São oferecidas a cada semestre a partir de um “cardápio” de temas propostos pelos professores. O título da Eletiva deve ser atraente, que chame a atenção do estudante, provoque a curiosidade em torno do tema e desperte o desejo de “começar a conhecer” ou de “conhecer mais” sobre o que está sendo proposto. A oferta das Eletivas com os seus professores de áreas/disciplinas diferentes formados em duplas (professores de áreas/disciplinas diferentes), é um desenho que enriquece [...]. Para o planejamento, é essencial que professores das distintas áreas que se relacionam ao tema estejam envolvidos. As Disciplinas Eletivas são componentes previstos na matriz curricular e, se submetem, portanto, os regimentos legais. A parte diversificada não implica em reprovação do estudante, conforme prevê a legislação, mas isso não significa que não devam existir mecanismos de avaliação. Uma ponderação: como há o objetivo de assegurar a integralização entre a Parte Diversificada e o Núcleo Comum, recomenda-se que o desenvolvimento dos estudantes nas Eletivas deva ser considerado na avaliação das disciplinas com as quais ele está mais diretamente ligado (ICE/GP, 2015, p. 23-24).

A quantidade de Eletivas é organizada mediante a quantidade dos alunos, em cada Eletiva são oferecidas em média trinta vagas, para as quais os professores fazem o planejamento mediante temas vinculados às disciplinas do Núcleo Comum, ou seja, com vista ao objetivo proposto de *enriquecer, ampliar e diversificar* os conteúdos da Base Nacional Comum ou parte deles, de forma que eles sejam organicamente integrados ao currículo escolar, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social (ICE/GP/SUCEPI-GO, 2014, p. 56).

Vejamos o que a Paula nos reporta sobre o assunto:

As Eletivas ... são semestrais, as Eletivas é um pouco diferente, tem vaga, e eles fazem uma média de mais ou menos, eles pegam o tanto geral de aluno, né ... quantidade de alunos e eles tentam dividir igualitário, por exemplo, o semestre passado era trinta vaga por Eletiva, por, porque aí cada aluno dava pra participar de alguma, né ... não pode participar mais de uma e, aí você escolhe, aí, por exemplo, se eu escolho uma Eletiva que já excedeu esse número de vaga, deu trinta vagas, então, eu tenho que procura outra Eletiva que tem meu interesse, é assim, por diante. ... não, tem o número de eletivas, mas eu não me recordo agora o número certinho, mas eles baseiam nessa divisão, por exemplo, pra ter no máximo trinta pessoas em cada Eletiva. Eles dividem pra ver quantos, quantos

grupos de Eletivas vai ser necessário pra que tenham trinta alunos mais ou menos em cada Eletiva. A Eletiva é, primeiramente um professor, ele escolhe uma área, a qual ele vai atuar e ... a gente tem um tema, por exemplo, a poesia, seria um professor de português pega a área da poesia, e de biologia, que teve ... é, eles cuidaram da horta ali atrás e tal, então, eles pegam um conhecimento que não é convencional, conhecimento pedagógico e, a gente começa a estudar sobre aquilo, ai a gente tem uma experiência teórica ... a, por exemplo, poesia, a gente conhece a ... o tipo de poesia, conhece o poeta e tal e, depois a gente consegue produzir um conhecimento. A Eletiva é um lugar onde os alunos consegue produzir um conhecimento naquele tema designado. O professor é como um líder que ele está ali pra orientar os alunos. E, aí no final a gente tem as culminâncias que é quando ... o ... a Eletiva, ela apresenta todo conhecimento que foi produzido, o começo, mostra o processo, do começo a produção e o produto final (PAULA, 2019).

Do ponto de vista da Paula, as Eletivas são planejadas pelos professores, normalmente por dupla de professores que escolhem um tema relacionado com um conteúdo do Núcleo Comum, com o objetivo de aprofundar sobre determinado conteúdo. Após o planejamento, há o momento de divulgação das Eletivas pelos professores, necessariamente na semana de inscrição. O número de Eletivas é o total de alunos dividido por trinta, uma vez que o máximo de alunos por Eletiva deve ser trinta. Paula nos relata também quando há alguma Eletiva que os alunos têm maior preferência e/ou interesse, no caso, só se inscrevem trinta alunos, acabaram as vagas, os alunos optam por outra Eletiva.

Outra questão que Paula nos relata é que, ao final do semestre, para a conclusão das Eletivas acontece o dia da Culminância, quando os alunos com a ajuda dos professores expõem a toda comunidade escolar o que foi produzido por eles durante o semestre em forma de teatro.

Na execução da prática das Eletivas estas devem ser interessantes, significativas, em que os alunos focam nas pesquisas sobre tal assunto, mesmo sob os olhares da dupla de professores orientadores, parceiros e articuladores. Essa articulação deve estar convergente com toda a parte do Núcleo Diversificado, visivelmente com o Projeto de Vida, com o Protagonismo Juvenil, com a Tutoria, com o Estudo Orientado, com a Prática de Laboratório, com o Pós-Médio, e, também, com os outros componentes curriculares do Núcleo Comum, convergindo de modo Interdisciplinar e Multidisciplinar entre todos os componentes curriculares propostos para o Programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral.

De posse das leituras dos manuais de Orientações e da proposta do Programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral elaborado pela Superintendência dos Centros de Ensino em Período Integral - SUCEPI-GO, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE e Ginásio Pernambucano/Escola da Escolha – GP, observamos que este está inerentemente

vinculado a uma proposta empresarial, sob uma política neoliberal. Nesse sentido, vem uma pergunta que não quer calar, e mesmo que não a respondamos nessa investigação de modo satisfatório, ao menos tencionamos refletir a respeito dela. Sobre o prisma dessa proposta do ICE/GP/SUCEPI-GO, Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral, e diante dos ideais da educação que Anísio Teixeira, percursor, autor, professor, visionário, pragmático, Escolanovista projetou, idealizou, colocou em prática uma proposta de educação de Tempo Integral dentro dos ideais progressistas, visionando o futuro da Nação brasileira sob a égide de uma educação de qualidade, igualitária para todos, sem distinção em prol da formação da cidadania do homem, uma vez que viu o descaso, o abandono da maioria dos brasileiros analfabetos, em total pobreza, sendo esquecidos por uma minoria elitista, classista, que projetou uma educação fragmentada, celetista embasada em ideais tradicionais, onde, quando, em que essas propostas se convergem? Outra questão, quando Anísio Teixeira idealizou e projetou a Escola Parque Carneiro Ribeiro na Bahia, ele construiu os prédios para atender a quatro mil crianças e jovens, e a proposta do programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral foi projetada para atender a qual demanda?

### **3.1.4.2 Ênfase Narrativa: Prática de Laboratório**

As práticas de Laboratório, segundo as Orientações Operacionais do ICE/GP/SUCEPI-GO (2014), objetivam relacionar o conhecimento sistematizado em sala de aula às experiências práticas voltadas para o conhecimento científico, criando um espaço próprio para a observação de fenômenos, o registro sistematizado de dados, a formulação e o teste de hipóteses e a inferência de conclusões. As Práticas de laboratórios são voltadas para as disciplinas da área de exatas: Matemática, Química, Física e Biologia. Os professores das disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática e os de Práticas de Laboratórios planejam suas aulas de forma colaborativa para que o objetivo proposto para essas disciplinas seja alcançado, uma vez que os apoios dos professores das Práticas de Laboratórios incluem os vários mecanismos de suporte gerencial e pedagógico.

Haylla relata sobre a Prática de Laboratório:

A Prática de Laboratório ... é a gente tem Prática de Laboratório que é do Núcleo Diversificado também. Essas Prática de Laboratório a gente pega ... é, por exemplo, a gente tem Matemática, Física, Química e a gente faz todas as aulas que a gente está tendo em prática. Em Física a gente, por exemplo, a gente está aprendendo magnetismo, a gente vai lá pra aprende como funciona o Ímola, como funciona os elétrons, tanto na Química, tanto na Física a gente vê na prática, com

os olhos, com as mãos, as vezes com o cheiro, na Química, de várias formas, com ... a gente usa ... a gente tem aqui nos Laboratórios vários e, a gente está em crescimento pra aumenta mais ainda. E, os produtos, a gente tem mais produtos químicos que traz essas práticas de Laboratórios como ... como se fosse é ... um projeto de ciência ... as vezes, a gente faz, a gente aprende... fala, nossa, é muito interessante, isso, a gente vê assim ... as vezes em palestra e não sabe como funciona, um palestrante químico falando sobre e, a gente fala, eu vi isso na minha Prática de Laboratório (HAYLLA, 2019).

Nessa mesma perspectiva de Haylla, a aluna Paula relata sobre a Prática de Laboratório:

A Prática de Laboratório que a gente tem aqui. Eu achei bem diferente porque nas outras escolas normalmente não tem. A Prática de Laboratório aqui é bem levada a sério e ... e ... é, acho, acho que muda ... a não ter uma aula convencional, então, ajuda você ter conhecimentos práticos, eu acho que ajuda bastante o aluno (PAULA, 2019).

Tanto Haylla quanto Paula têm opiniões bem positivas sobre como são desenvolvidas as atividades na Prática de Laboratório. Em seus relatos dizem que nas aulas de Prática de Laboratório é possível ver, testar na prática o que estudam na teoria, o que torna mais significativo o ensino e propicia uma melhor compreensão das disciplinas como Química, Física, Biologia e Matemática. A participante Paula afirma em sua narrativa que nas escolas de Ensino Médio regular não acontece com essa seriedade.

A proposta do ICE/GP registra que a Prática de Laboratório:

Aprender Ciências significa, por um lado, aproximar-se das grandes linhas do pensamento científico e, por outro, desenvolver o pensamento lógico. É assim que se torna capaz de analisar uma situação, identificar aspectos relevantes e secundários e, dessa forma, elaborar uma explicação, descobrir implicações, estabelecer suas inter-relações, levantar hipóteses para, então, confirmá-las ou negá-las. [...]. O estudante deve ser levado a entender que nas ciências não existem perguntas proibidas nem pessoas ou coisas acima de qualquer crítica ou isenta de questionamentos, mas buscas permanentes. A Ciência é o entendimento de que, nessa área, as verdades são temporais. [...]. As práticas executadas nos laboratórios contribuem para o desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente fenômenos e como desenvolver soluções para problemas complexos. As aulas práticas de Ciências proporcionam espaços de vital importância para que o estudante seja atuante, construtor do próprio conhecimento, descobrindo que a Ciência é mais do que aprendizagem de fatos. Por sua característica interdisciplinar, no ensino de Ciências Naturais, a atividade experimental exerce importante papel na superação de problemas na educação científica fundamental, proporcionando desenvolvimento integral, dinâmico e globalizado, superando a visão de ciência compartimentalizada, estanque em relação a outros conhecimentos, dissociada, portanto, do mundo e da vida (2015, p. 18).

Nessa vertente, verificamos na execução da proposta do Novo Futuro – Ensino Médio em Tempo Integral que há articulação entre o Núcleo Diversificado e o Núcleo Comum, sendo que o ensino das Ciências Naturais - Biologia, Química e Física – torna-se palpável aos olhos dos alunos, de modo que eles podem ser atuantes nas resoluções dos problemas e habilidades para elaboração de explicações, levantamento de hipóteses e assim por diante.

### **3.1.4.3 Ênfase Narrativa: Pós-Médio**

Segundo o Caderno de Orientação do ICE – Pós-Médio, o mundo de possibilidades (2015, p. 11), diferentemente do que foi trabalhado nos 1º e 2º anos com um material estruturado de aulas de Projeto de Vida, as atividades do Pós-Médio não trazem aulas, mas um conjunto robusto de referências, informações e orientações que deverão auxiliar o professor desse componente curricular, o qual tem o papel de apoiar seus alunos no momento de consolidação das suas escolhas do seu Projeto de Vida que se encerra no 3º ano do Ensino Médio, não como Projeto de Vida, mas como Pós-Médio. Mediante o trabalho do professor do Pós-Médio, este vai apresentar e discutir com seus alunos um mundo de possibilidades sobre as variadas propostas teórico-metodológicas de processos seletivos das diversas universidades.

Na narrativa da aluna Haylla, o Pós-Médio:

O Pós-Médio faz parte do Núcleo Diversificado. Ele é uma área que a gente não só foca no ENEM, mas em Vestibular, todas as questões que caem em Vestibular que, possa cair tanto no ENEM, tanto em futuros Vestibulares, a gente estuda no Pós-Médio, que é uma aula aprofundada em ... provas. A gente pega essa prova, estuda essa prova, tira dúvidas da prova, é ... consegue é ... ter, absorver dicas que o professor passa pra gente como fazer uma prova, tranquilo ... bem ... responder ... dicas de leitura que você pode encontrar, como ler bem, então, assim, a gente tinha Pós-Médio de Matemática, Pós-Médio de História ... a gente pegava lista e lista de provas de ENEM, provas de Vestibulares e resolvia as questões juntos com os professores (HAYLLA, 2019).

Haylla destaca que o pós-médio está focado mais em cima de provas de vestibulares, na verdade, na resolução dessas provas, e também em resoluções de provas do ENEM, passando dicas de como melhorar as habilidades para resolver questões mais rápido, com trabalho de interpretação das questões desse tipo de prova. Ao fazermos um paralelo com o que está exposto no Modelo Pedagógico – Pós-Médio, percebemos que o objetivo do Pós-Médio vai além da resolução de provas, segundo o ICE (2015, p. 10), registra: um mundo de Possibilidades, aliás, os temas devem ser trabalhados de diferentes perspectivas, que incluem não só a expectativa de inserção no mundo

do trabalho, mas a consideração de múltiplas oportunidades de atuação produtiva que podem variar no tempo, de acordo com as trajetórias, os desejos e as possibilidades de cada estudante, tendo em vista aquilo que foi planejado no seu Projeto de Vida no primeiro e no segundo ano do Ensino Médio em Período Integral.

Além do mais, o material apresenta alguns modelos de apresentações que servem como base para que toda a informação contida nesse manual possa ser compartilhada com os estudantes. Mas também pode complementá-lo de acordo com as informações de cada Município e Estado e perfil dos jovens de cada CEPI.

#### **3.1.4.4 Ênfase Narrativa: Estudo Orientado**

Com relação à Ênfase Narrativa Estudo Orientado, e conforme o Modelo Pedagógico no ICE/GP (2015, p. 30), esta é uma Metodologia de Êxito que objetiva oferecer um tempo qualificado destinado à realização de atividades pertinentes aos diversos estudos. O estudante terá duas horas aula de Estudo Orientado por semana para desenvolver sua própria metodologia de estudo e priorizar esses momentos para o aprimoramento de suas aprendizagens. O bom uso do horário de estudo se dará quando esse jovem entender que adquirir o hábito de estudar é necessário e precisa ser de qualidade, não necessariamente intenso, para que o tempo que ele dedica para estudar seja eficaz. O aluno recebe as orientações para estudar, para fazer tarefas, para utilizar-se das variadas técnicas de leitura, análise e manipulação de dados e informações. Para que os estudantes criem uma sistemática de estudo, há o professor de Estudo Orientado que auxiliará dando sua parcela de contribuição para estimular os estudantes a: *querer* estudar (ter uma atitude positiva para o estudo); *poder* estudar (ter aptidões como capacidade intelectual, vontade, hábitos de estudo, condições pessoais, familiares); *saber* estudar, dominar técnicas, utilizar estratégias que favoreçam a aprendizagem.

Paula nos esclarece sobre o Estudo Orientado no CEPI:

Às vezes ... a maioria das vezes, a gente tem uma aula que chama Estudo Orientado que você ... a nossa turma, a minha turma em particular faz uma lista no quadro em questões de prioridade de todas atividades que você tem pra fazer e, aí nessa aula de Estudo Orientado você faz, você faz o que é preciso você fazer, se é trabalho, se é alguma tarefa e tal. Você consegue aproveitar esse tempo, esse tempo ajuda muito, mas você acaba que tem que pegar o seu tempo de descanso muitas vezes, assim, na maioria das vezes pra você fazer as suas tarefas, pra você não ter que leva pra casa. Alguns alunos não aproveitam esse tempo de Estudo Orientado, então eles têm mais tarefas pra fazer em tempo de descanso e

consequentemente em casa. Mas, acontece de você fazer trabalho, tarefa em casa (PAULA, 2019).

Na visão da Paula, as aulas de Estudo Orientado para alguns estudantes são relevantes, ela entende que o tempo não é suficiente, que ainda leva tarefas para fazer em casa. Porém, alguns jovens não sabem aproveitar esse tempo, não consideram as orientações do professor do Estudo Orientado, e acabam fazendo suas tarefas nos intervalos e também em casa. Ou seja, o que Paula nos explica dá a entender que esse tempo proposto na Matriz curricular do Núcleo Diversificado deve ser melhor aproveitado, melhor otimizado, mesmo para os alunos que não entendem a seriedade dessa aula de Estudo Orientado.

Nesses aspectos, o Modelo Pedagógico: Estudo Orientado ICE/GPSUCEPI-GO esclarece que:

O primeiro aspecto que tem que ficar claro para o estudante é que o Estudo Orientado não é para realizar tarefas ou pelo menos não se resume a isso, o ato de fazer as atividades passadas pelos professores é apenas mais uma atribuição que ele terá que realizar nesse espaço, porém, necessitarão saber, como estudar? Como priorizar as demandas? Entender que estudar não pode ser sinônimo de cansaço, mau humor, dor de cabeça, ou seja, algo negativo. Os objetivos do Estudo Orientado: - Reconhecer a necessidade e importância da aquisição de hábitos e rotinas de estudo; - Identificar os hábitos essenciais para a criação de uma rotina de estudos; Reconhecer os elementos essenciais para o ato de estudar; Compreender a diferença entre intensidade e qualidade de estudo; Apropriar-se da capacidade de se organizar para estudar; Compreender e aplicar técnicas de estudo na rotina diária e Consolidar hábitos e rotinas de estudo (2014, p. 52).

A proposta do Estudo Orientado no Modelo Pedagógico ICE/GP (2015, p. 32) registra que o professor do Estudo Orientado deve ter foco também para apoiar o Projeto de Vida, sendo que na execução dessas aulas desenvolve competências que permitem ao estudante aprender a fazer escolhas, priorizar ou direcionar sua aprendizagem de acordo com os seus interesses e necessidades. Além de organizar a rotina de estudo e ensinar o estudante a estudar, o Estudo Orientado permite, a partir do exercício do planejamento, a organização e a execução de atividades, condições que contribuem para a elaboração do Projeto de Vida. Por meio disso, o estudante conhece melhor suas dificuldades e pode encontrar apoio para a realização dos seus objetivos propostos.

### 3.1.4.5 Ênfase Narrativa: Aprendizagem Significativa

Mediante as narrativas dos alunos alguns termos foram destacados por eles, como é o caso da aprendizagem significativa, que elegemos como Ênfase Narrativa. Nesse entendimento, quando nos deparamos com as narrativas dos jovens e os documentos orientadores da proposta do Programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral que traz o conceito do modelo pedagógico ICE/GP (2015, p. 7), do ponto de vista da aprendizagem, a proposta do modelo pedagógico se relaciona diretamente com o Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser, ou seja, essa proposta pedagógica se pauta nos quatro pilares da educação.

Segundo Jacques Delors:

Não basta, de fato, que cada indivíduo acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. [...]. O indivíduo para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, a realização da pessoa que na sua totalidade, aprende a ser, via essencial que integra as três precedentes (2003, p. 89-90).

Na compreensão de Delors (2003), essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento, de interação e de permuta, pois, quando o indivíduo alcança a plenitude do saber tanto no plano cognitivo como no prático atuante na sociedade, ele já passou pelo aprender a conhecer, pelo aprender a fazer, e pelo aprender a viver juntos e chega ao aprender a ser, este ser é a totalidade do saber, essa construção do indivíduo é um processo contínuo desde que nasce.

Nesse mesmo viés, o ICE/GP (2015, p. 7) registra que os ensinamentos não se restringem apenas à transmissão dos conteúdos, mas implicam a reconstrução de todos os conteúdos pelos educandos de acordo com seus conhecimentos prévios, suas capacidades cognitivas, suas experiências. Trata-se de ter o espaço escolar como favorecedor de processos do conhecimento, bem como os direitos inclusivos, que se veja como parte construtora de uma sociedade que atua de modo a acolher todas as pessoas, independente das diferenças individuais.

### A aprendizagem significativa para Haylla:

Então, em várias vezes, vários alunos em várias palestras que a escola aqui, levaram a gente e, a gente pode lembrar da Prática de Laboratório o quanto ela foi importante, que a gente construiu com nossa mão mesmo. A gente ... toda aula de eletricidade, aula de ... que a gente tem de ligação em elétrons, a gente pega massinhas e constroem elétrons grandes assim, a gente vê como eles funcionam, as cadeias, cadeias duplas, cadeias simples, ramificadas, a gente desenha, a gente faz ... é algo mais gostoso de aprender, mais fácil pra aquele que tem dificuldade e aquilo que você vai realmente lembra na sua cabeça pra sempre, você não vai esquecer, porque você fez com suas mãos, você construiu aquilo que você aprendeu na teoria, você colocou em prática. Das Eletivas, elas também, a diferença do Núcleo Comum é que, por exemplo, a gente tem Educação Física, a gente pode pegar e, tem vários tipos de Eletivas, os professores criam em torno de uma matéria, baseado em uma matéria, mas com aula específica, seja, pegar uma matéria de Educação Física fazer uma Eletiva de Educação Física, essa Eletiva pode tratar de vários assuntos. Ela pode tratar sobre alongamentos e fazer é ... desenhos como alongar, como ensinar uma pessoa alongar. Ela pode especificar qualquer área que existe dentro da Educação Física, para as pessoas aprenderem e ensinarem outras pessoas também (HAYLLA, 2019).

Na exposição de Haylla, o fazer as atividades na Prática de Laboratório tem uma grande importância para a aprendizagem, assim também como ela descreve sobre as atividades desenvolvidas nas Eletivas. Ela aborda do quanto a aprendizagem se torna significativa para o crescimento, aprimoramento e superação das dificuldades de aprendizagem através de atividades práticas, que estão sempre relacionadas com as aulas teóricas.

Nessa perspectiva, Maria Thereza fala do que representa o Tempo Integral na questão de aprendizagem significativa para seu amadurecimento:

Essa escola ... em suma, em Tempo Integral pra mim representa ... três anos muito bem vividos que eu vivi realmente direcionado pro estudo que eu me preparei muito que eu tive a oportunidade de conviver com pessoas, de crescer, de amadurecer ... eu era uma pessoa muito fechada, então, dentro da escola eu aprendi a ... a ter autonomia, conversa ... eu era uma pessoa extremamente tímida, hoje em dia vou fazer curso converso com pessoas que eu nunca vi na vida, como se fosse normais, como se fosse amigos de muito tempo. Eu vou fazer acolhimento eu falo na frente de todo mundo novato, como se ... tranquilíssima, então, me amadureceu, me deu eloquência, me deu uma facilidade maior de estar perante as pessoas e ... é uma coisa que eu vou levar sempre pra vida ... profissional, acadêmica daqui pra diante. Foi uma escola que mudou muito meu ponto de vista de ver pessoas, eu era uma pessoa muito individualista, ainda sou um pouco! Ainda sou um pouco, mas melhorei bastante, então, ... ficando o dia inteiro na escola, tento trabalhar e, lutando por aquilo que eu acredito ser uma coisa certa. Me transformou numa pessoa muito melhor. Então, a escola não transforma só seu conhecimento, só suas áreas de vivência dentro da escola, transforma você como pessoa, como ser humano, é uma escola humanizada (MARIA THEREZA, 2019).

Do ponto de vista da Maria Thereza, a proposta Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral cumpriu com o que foi proposto e que ela buscou. Quando nos relata sobre a pessoa que se tornou mediante a vivência/experiência durante os três anos vividos no CEPI – Polivalente fica evidenciado que essas mudanças trouxeram resultados significativos em sua vida.

No entanto, mediante a nossa reflexão diante da Dimensão Autonomia, das Forças Narrativas e das Ênfases Narrativas que realizamos nesse capítulo, percebemos tanto nas narrativas dos participantes quanto na proposta do Modelo Novo Futuro que a implementação do mesmo não deu conta de abarcar os anseios dos alunos. Fica evidente, por parte dos participantes, que, embora às vezes tenham elogios a respeito do modelo e das práticas das atividades desenvolvidas, em meios as suas narrativas observamos que relatam que esse modelo poderia ter sido melhor aproveitado, a exemplo do tempo, das atividades. Eles pontuam que poderia ter sido diferente em alguns aspectos.

Vejamos o que o ICE/GP idealiza como modelo que se pauta em:

[...], um projeto de escola que provoque transformações nas relações entre as pessoas, necessariamente, promove o desenvolvimento das dimensões humanas de autonomia, solidariedade e competência em todos os seus educandos, independente de quaisquer características pessoais, sociais ou de desenvolvimento. Trata-se do estabelecimento de uma escola inclusiva cujo objetivo é colocar os professores e demais profissionais da educação no papel de facilitadores da aprendizagem, capazes de orientar os educandos a se envolverem ativamente na sua educação, descobrindo e utilizando seus estilos de aprendizagem e múltiplas inteligências para aprender a adquirir e produzir conhecimentos, lidar com informações e com pessoas, resolver problemas. Deseja-se que educadores e educandos construam uma escola capaz de criar um clima de respeito mútuo diante da diversidade humana e das diferenças individuais (2015, p. 6).

No entanto, a Educação não é um privilégio, Teixeira fala sobre como projeta um modelo de escola:

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem do trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola, que é o seu próprio fim e que só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isso mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (1989, p. 11).

Ambas as propostas, a princípio, parecem trazer termos semelhantes, convergem quando se referem ao desenvolvimento dos educandos/alunos, é interessante também que percebemos nas duas citações o conceito de escola, e no caso da proposta do ICE, quanto às projeções de educação, esta se vincula aos quatro pilares da educação. E na projeção de Anísio Teixeira, ele utiliza os mesmos termos sem citar propriamente os pilares, mas é sabido que em “1946 ele aceita o convite para assumir o cargo de Conselheiro de Ensino Superior da UNESCO, o que aceita apenas por um período de experiência” (NUNES, 2000, p. 11).

Mas, fazer essa afirmativa ainda nos parece prematuro da nossa parte, e também não é a finalidade dessa investigação, utilizamos a proposta de Anísio Teixeira como fundamentação e como aparato conceitual sobre a Escola de Tempo Integral e não para constatar semelhanças e/ou convergência entre ambas.

## **CAPITULO 4**

### **O TEMPO INTEGRAL NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS – PARTE II**

Ainda no quesito da análise das narrativas, nesse capítulo, vamos dar continuidade a partir da Dimensão Normas. Para situar e acompanhar a exposição da nossa discussão acerca dos relatos referenciamos a Tabela 7 – Dimensões, página 81, capítulo 3.

A Dimensão Norma está dividida em Duas Forças Narrativas: Núcleo Comum e Rotina/Período Integral. A Força Narrativa Núcleo Comum apresenta uma Ênfase Narrativa Conteúdos Regulares/aulas/Aprendizagem, e a Força Narrativa Rotina/Período Integral se subdivide em quinze Ênfases Narrativas: Disciplina, Regras/Repreensão, Adaptação, CEPI, Militar, Intervalos/Refeições e Lazer, Avaliações, Estrutura Física, Permanência do professor, Convivência, Segurança, Maturidade/Responsabilidade/Superação e Motivo e Significado do Tempo Integral.

#### **4.1 - Dimensão: Norma**

Quanto à Dimensão Norma, na perspectiva da legislação, a Nação é regida pela Constituição Federal, no caso, está em vigor a Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Sob a égide da Constituição Federal criam-se Leis, Resoluções, Portarias e constitutivos legais das instituições – públicas e privadas - no âmbito Nacional, Estadual e Municipal.

A advogada Leila Eliana Hoffmann Ritt afirma que:

Com o advento da Constituição Federal de 1988, novas diretrizes e perspectivas foram impostas à vida social em nosso país, servindo, além disso, como parâmetro para interpretação e aplicação do Direito. Ela é a norma máxima do Estado, com uma forte tendência social, criando, novas regras e parâmetros que vinculam o ordenamento jurídico infraconstitucional na sua totalidade e de forma unânime (2006, p. 1).

Como o nosso debate reporta sobre o objeto Tempo Integral, para a funcionalidade do CEPI – Polivalente Dr. Tharsis Campos, bem como a aplicação do Modelo Pedagógico nesta instituição há a constituição da Lei de Criação, a Lei Estadual n. 19.687/2017, e as Diretrizes da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, bem como a proposta do Programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral SUCEPI/ICE/GP a serem seguidas, e o Regimento Escolar.

Nesse sentido, o Regimento Escolar da CPMG define que:

Art. 2º Os CPMGs são administrados pela Polícia Militar do Estado de Goiás (PMGO) por meio do Comando de Ensino Policial Militar (CEPM), a partir de seus comandantes e diretores, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esporte, por força do Termo de Cooperação Técnico Pedagógico sob a circunscrição das Subsecretarias Regionais de Educação e doravante será regido por este Regimento Escolar (GOIÁS, p.268).

No entanto, o Regimento Escolar do CEPI da PMG – Polivalente Dr. Tharis Campos é regido pelo Modelo da proposta Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral, aos moldes do ICE/GP, por isso, houve algumas ponderações para que as duas modalidades de ensino, Programa Novo Futuro e CPMG se agregassem, focalizando em seus principais objetivos. Assim, por exemplo, o modelo pedagógico se pauta nos princípios e normatizações da SEE/SUCEPI-GO, e as questões disciplinares se focam nos princípios e normatizações do Comando de Ensino Policial Militar.

Durante o processo de implantação do modelo da CPMG, Maria Thereza nos explica sobre alguns ajustes entre os dois modelos de Ensino:

Ôh, ôh, Acolhimento das escolas em Tempo Integral, elas vai pro estado, Brasil inteiro de maneira unificada, todo mundo recebe o mesmo cronograma. E aí, quando chegou o nosso a gente falou: olha, a gente pode acrescentar nesse tal horário aqui, porque não um momento, não pra gente ler o regulamento Militar, mas pra gente, pra gente falar como seria a vivência Militar ... A gente tem as aulas de início as sete e meia, mas a gente chega na escola as sete horas porquê das sete as sete e trinta a gente faz a nossa formação matinal, que tem o arreamento da Bandeira ... canto ... uma vez por semana cântico o Hino Nacional, os Militares passam recados como vai ser a referência do dia. Então, a gente encachou o Militar dentro do CEPI e o CEPI dentro do Militar. Foi ... não foi um encaixe forçado, foi um encaixe que a gente trabalhou, lapidou pra realmente acontecer. E, aí, convivendo tanto com o CEPI quanto Militar ... a transição, ela não foi fácil em si, mas é ... o que ... propiciou que essa transição ocorresse sem maiores danos assim, foi ... muita conversa. Sempre conversamos, os Militares tiveram que aprender como era um CEPI, porque os alunos falavam de como estava a escola ... num Conselho, os alunos iam pra sala do Diretor, de quinze em quinze dias conversa com o Diretor e agora era um Militar (MARIA THEREZA, 2019).

Maria Thereza nos relata que, com a implantação da proposta da CPMG junto ao Tempo Integral, houve um estranhamento tanto por parte dos alunos quanto dos Militares e para adequar esses embates houve a participação dos Líderes nos momentos de reuniões com a Gestão para não haver maiores desgastes. Foram necessárias essas reuniões, sendo que por parte dos Líderes foi realizada a explanação das atividades desenvolvidas pela proposta do Novo Futuro que o modelo Militar desconhecia, a exemplo, o PJ, que os Militares entendiam como “bagunça”, porque não

havia professor direcionando. Em contrapartida, houve a questão dos cabelos das meninas, no modelo Militar foi explicado pelos militares que estas deviam estar o dia todo de cabelos presos. Entre estas e outras questões houve ponderação de ambos os lados. Há alguns momentos no decorrer do dia em que as meninas podem soltar os cabelos, e os Militares ponderam em algumas questões diante das normativas do CPMG, pois, para os dois modelos caminharem juntos houve algumas alterações em decorrência da escola ser em Tempo Integral.

Do ponto de vista do conceito de Normas, para o finlandês Georg Henrick von Wright (2006), ele classifica as normas em seis espécies, três principais e três secundárias. As espécies principais são: normas *definitórias* ou *determinativas*; normas *diretivas* ou normas *técnicas* e normas *prescrições*. As três espécies secundárias são: normas *ideais*; *costumes* e normas *morais*. O CEPI da PMG – Polivalente Dr. Tharsis Campos segue as normativas estaduais, bem como as Orientações da SUCEPI-GO, e o Regimento Escolar, desse modo, o CEPI da PMG – Polivalente estaria sob a égide da espécie principal, a norma prescritiva, e, na espécie secundária, a norma costumes.

Von Wright afirma que:

Norma principal: Prescrições são normas que se destinam a orientar (dirigir, determinar) a conduta de alguém. Sua característica marcante é a superioridade do sujeito emissor em relação ao destinatário. Emanam de uma vontade do emissor da norma, a quem se denomina autoridade normativa. São destinadas a um agente, a quem se chama de sujeito normativo. Norma secundária: Costumes são hábitos, repetidos com regularidade na conduta de indivíduos em circunstâncias semelhantes. Distinguem-se os costumes dos demais hábitos porquanto são aqueles sociais, ou seja, são reiterados pelos indivíduos como prática verificável dentro de uma comunidade, e não como uma prática individual isolada. Em outras palavras, os costumes distinguem-se dos outros hábitos por serem compartilhados por toda a comunidade. O caráter social do costume lhe imprime uma pressão normativa, um caráter de obrigatoriedade em vista da crítica e das sanções da sociedade, que reconhece tal hábito como o único a ser adotado por todos (2006, p. 3-4).

No caso do programa de Ensino Médio em Período Integral, a própria proposta de modelo pedagógico implantado no Estado de Goiás em parceria com ICE e o Ginásio Pernambucano é constituída de uma normativa a ser seguida intrinsecamente para que o modelo dê certo, uma vez que para a testagem e avaliação do modelo são usadas as planilhas bimestrais de resultados dos alunos, o PDCA, a ser realizado bimestralmente incluindo desde o Plano de Ação anual, os Programas de Ação da Gestão, Coordenadores, Professores e responsável na Biblioteca, os Guias de Aprendizagem, bem como os planejamentos dos professores, no sentido de gerar resultados

verificáveis e sustentáveis, assim como as metodologias, o PJ, a Eletiva. Essa mesma objetividade deve estar atualizada na Agenda Bimestral, no Plano de Reunião de Gestão, de Coordenadores, de professores e dos Líderes protagonistas, semanalmente. Ainda com o foco de acompanhamento e monitoramento, o Instrumento de Acampamento semanal é preenchido com os pontos positivos e de atenção, configurando-se em um relatório a ser encaminhado mensalmente à Secretaria Estadual de Educação – SEE e/ou a Superintendência do Ensino Médio em Período Integral - SUCEPI-GO (2012 a 2017).

Clara Tatiane explica em seu relato acerca da norma que decorre no CEPI da PMG – Polivalente:

A gente ... é ... agora no CEPI PMG chega as sete e quinze, tenho Formação, as aulas iniciam as sete e meia, e ... cada aula em cinquenta em cinquenta minutos, período de tempo das aulas, aí tem dois primeiros horários, de cinquenta minutos, tem o intervalo pro lanche da manhã, que o café da manhã que ... se não me engano que é de 20 minutos (CLARA TATIANE, 2019).

Com a inserção da CPMG os alunos chegam às 7h14min para fazerem a Formação, em que acontece o alteamento da Bandeira, uma normatização que foi acrescida ao modelo do Programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral, que, por sua vez, passou a ser seguida conforme as normas do Regimento Escolar do CPMG.

#### **4.1.1 Força Narrativa: Núcleo Comum**

O Núcleo Básico comum, como bem se sabe, está dividido nas disciplinas obrigatórias, conforme Matriz Curricular - Quadro 8 Matriz Curricular – Apêndice 4. Para os planejamentos das disciplinas obrigatórias Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia seguem o Currículo de Referência, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação/Superintendência dos Centros de Ensino em Período Integral – SUCEPI-GO, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, com planejamento interdisciplinar incluindo os componentes do Núcleo Diversificado.

O Núcleo Diversificado, segundo o Manual de Orientação da SUCEPI/GO:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da

língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (SUCEPI/GO, 2016, p.4).

Nesse viés, como está estabelecido na Matriz Curricular, a qual está em consonância com a LDB – 9394/96, a parte do Núcleo Diversificado se focaliza como desdobramento, enriquecimento, ampliação e diversificação dos conteúdos do Núcleo Básico Comum. Verificamos diante das entrevistas que, em se tratando do trabalho com os componentes do Núcleo Comum, por mais que seja uma proposta com orientações para utilizar diferenciadas estratégias pedagógicas, no sentido de tornar as aulas mais atraentes, interessantes, significativas, estas acabam ocorrendo através de exposições orais e do quadro, seguindo as velhas e antigas estratégias.

Nessa perspectiva, Maria Thereza nos relata sobre o Núcleo Comum:

As áreas de Núcleo Comum, ela é aquela que abrangem a maioria das escolas, que é as matérias fixas, matemática, português, essas áreas de conhecimento e provas bimestrais, onde se avalia o aluno por bimestre. No Núcleo Comum tem as provas bimestrais, é por isso que a gente tem bem mais provas do que uma escola normal. Porque além de ter as provas normais bimestrais, o professor pode avaliar todos alunos com até duas provas por disciplina, algum trabalho, vivência dentro de sala, como ele se relaciona com a turma (MARIA THEREZA, 2019).

Para Maria Thereza, os componentes curriculares são os mesmos das escolas de Ensino Médio regulares. No entanto, ela nos relata que na escola em Período Integral acontecem mais provas do que nas escolas regulares. Mediante as orientações da proposta do ICE/GP/SUCEPI-GO para que haja melhor aproveitamento dos conteúdos, estes sempre devem estar articulados com os componentes do Núcleo Diversificado, e há a implementação das metodologias do Modelo Pedagógico, que são atividades implementadas na rotina escolar de relevância nessa modalidade, sendo: Acolhimento; Salas Temáticas; Tutoria; Agrupamento; Nivelamento; e Conselho de Classe Participativo. Há também outros projetos que são desenvolvidos e que estão no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, como: a Feira de Ciências, a Semana Afro, entre outros projetos que são realizados sob a parceria professores/alunos.

#### **4.1.1.1 Ênfase Narrativa: Conteúdos Regulares/Aulas/Aprendizagem**

Nos termos do Projeto Político Pedagógico – PPP (2017/18, p. 19), a organização escolar é realizada a partir de um currículo e de um plano de ação referencial teórico que sustenta o objetivo maior da equipe, o qual norteia o trabalho da escola. Trabalho esse que oportuniza o acesso ao conhecimento histórico-social acumulado e à melhor compreensão e integração com a comunidade.

A proposta educativa da escola é orientada pelas competências e habilidade constantes no Currículo de Referência atendendo às orientações da SUCEPI-GO, que têm por objetivo unificar o currículo nas escolas. São trabalhados de forma a buscar a democratização da escola e da sociedade. Esses documentos trazem uma forma de trabalho interdisciplinar e contextualizada. A bimestralização do currículo consiste na apresentação do currículo mínimo a todas as comunidades escolares estaduais do Estado de Goiás. O que significa que a expressão currículo mínimo traz embutida em si o conceito de equidade: garantir direitos iguais a todos, mesmo em condições diferentes, tratando, pois, de conhecimentos básicos a que todos os estudantes têm direito e precisam dominar ao final de cada etapa de sua escolaridade.

Na perspectiva do PPP:

Para ensino do pós-médio, fizemos uma seleção de conteúdo a partir das matrizes de referência do SAEB e do ENEM, com base nas concepções de educação e de ensino e aprendizagem de cada componente curricular, ou área do conhecimento, definidas na proposta curricular do Programa Novo Futuro. Para tanto, a divisão bimestral do currículo, para o Ensino Médio em Tempo Integral, considera, em primeiro lugar, o direito à equidade; em segundo lugar, o grande quantitativo de estudantes transferidos de escolas, de municípios, durante o ano letivo, e por último, a rotatividade de professores nas unidades escolares. A proposta de trabalho aqui apresentada tem por principal foco a multidisciplinaridade entendida como uma busca de possíveis pontos de convergência entre as várias áreas e a sua abordagem conjunta, propiciando uma relação epistemológica entre as disciplinas, objetivando, assim, uma visão mais ampla e adequada da realidade, que tantas vezes aparece fragmentada pelos meios de que dispomos para conhecê-la e não porque a realidade seja assim em si mesma (2017/18, p. 20).

Para tanto, a seleção dos conteúdos trabalhados no Ensino Médio em Tempo Integral, segundo o PPP do CEPI da PMG – Polivalente, segue os componentes curriculares do Núcleo Comum e se pauta no Currículo Bimestralizado e nas premissas do Núcleo Diversificado, que é definido na proposta curricular do Programa Novo Futuro, como é o caso do planejamento do Pós-Médio, e foram selecionados mediante as matrizes de referências do SAEB e do ENEM, além de serem focalizados sob os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e o atendimento ao Modelo do ICE/GP, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem se pauta no reconhecimento social e profissional, tendo em vista a “elaboração de percursos formativos para a educação, passam pelo atendimento de uma escala de diferentes necessidades que se estendem da sobrevivência física ao domínio dos saberes científicos que fundamentam uma sociedade” (PPP, 2017/18, p.36).

Para Paloma Luiza, com relação aos conteúdos, às aulas:

O Tempo Integral, se for bem organizada ... muito positivo, mas tem que ser direitinho, certinho porque se não for divididinho, se tiver vãos, eu diria entre as

aulas ... aquelas aulas que não são produtivas aí eu acho que não vale muito a pena porque é bom se for ... se pegar o máximo possível das qualidades do Integral, do Novo Futuro. [...], por ser uma escola que muitas das vezes não tem muita ... muitas pessoas, não sabe muito bem o que está acontecendo, quando entra lá não sabe adaptar, as vezes tem uns momentos que não tem o que fazer, nos finais de bimestre, por exemplo, os professores e os alunos estão muitos cansados, então ficam muito livres, você vai pra escola ficar livre demais e, aí você chega em casa cansada como se você tivesse feito tudo, mas você não fez nada, então você fico oito horas num lugar sem fazer nada, essa parte é bem negativa. Então, acho que se souber adaptar as aulas e os períodos que, aulas mais leves com aulas mais pesadas, de modo que seja produtivo o dia inteiro vale muito a pena ... sempre, mas acontece ... muitas das vezes, é muita coisa pra fazer e poucos funcionários, então, muita das vezes não dá pra alinha tudo, né. No CEPI ... com o Militar aconteceu, tipo mais, pro final de dezembro, os alunos já tinha feito o vestibular, então, não tinha muito o que fazer, mas eu acho que, por mais que tivesse feito o vestibular ainda é escola, você não está lá pra passar no vestibular e sim pra terminar o Ensino Médio, então, aconteceu isso mais depois de, depois do ENEM, aconteceu bastante depois do ENEM (PALOMA LUIZA, 2019).

O relato da Paloma Luiza nos coloca uma situação muito interessante sobre a organização pedagógica do Modelo: a questão do planejamento das aulas. Ela nos relata sobre a falta de seriedade com as aulas em fins de bimestre, principalmente no final do ano. Os estudantes, em final de bimestre e no final do ano, ficam muito ociosos na escola, eles vão à escola para não terem o que fazer, ficam livres, sem planejamento, principalmente após fazerem as provas do ENEM e/ou o Vestibular, quando vão à escola e ficam o dia todo sem terem aulas direito. Nessa questão, podemos perguntar, considerando uma escola em Período Integral: o que os participantes nos apontam como falta de organização da escola, falta de planejamento, seria, na verdade, uma abertura/lacuna da própria proposta Novo Futuro e/ou da otimização e implementação da proposta pela equipe de gestão e coordenação da escola?

Do ponto de vista da proposta da escola em Período Integral, mediante as orientações do ICE/GP, do Novo Futuro, verificamos que esta traz uma gama de protocolos a serem implementados e seguidos em prol de um Modelo exequível e de muitas possibilidades positivas em relação a resultados, a exemplo dos planejamentos obrigatórios que a equipe escolar elabora: mediante ao PPP da unidade escolar elabora-se o Plano de Ação anual, no qual as ações são premissas para a elaboração do Programa de Ação Bimestral do(s): Gestor, Coordenadores, Professores. Estes são referências juntamente com o Currículo de Referência da SEE para a elaboração dos Guias de Aprendizagens dos Professores, a partir dos quais são elaborados os planejamentos quinzenais dos professores. No entanto, pelo que percebemos nas narrativas dos participantes, a implementação da proposta pedagógica na questão da funcionalidade, da

aplicabilidade e dos resultados da proposta da escola está sendo ineficiente. Por outro lado, questionamos quanto à aplicação do PDCA<sup>15</sup>, tendo em vista que a proposta enfatiza a eficiência deste procedimento de avaliação das ações: ou não está sendo aplicado pela equipe de Coordenação juntamente com a Gestão da escola, e/ou não funciona? Parece que a escola tem orientações demais e implementação de menos.

Nesse sentido, por um lado, será que podemos constatar que há uma desarticulação nos planejamentos e que a falta de planejamento pode estar lesando o estudante que veio para a escola e fica durante nove horas no espaço escolar sem um propósito definido pela equipe escolar? Inclusive, em algumas narrativas, os participantes dessa pesquisa dão sugestões para adequar os conteúdos aos horários, tornar as aulas interessantes, com atividades mais produtivas e melhor planejadas. Por outro lado, os participantes nos relatam sobre serem protagonistas, proativos, criativos, autônomos, mas será que realmente uma escola sob a égide do Modelo CEPMG concede tal protagonismo, tal autonomia, e/ou será que eles são condicionados a esses Modelos e não conseguem ser protagonistas?

No entanto, o que a aluna nos aponta é algo corriqueiro de acontecer nas escolas estaduais, em que observamos a falta de planejamento obedecendo ao calendário anual, ao cumprimento dos duzentos dias letivos, assim, sempre é constatado que nos finais de bimestre e/ou final do ano letivo há uma cultura de que encerraram as provas finais, terminou o ano letivo, e essa mentalidade se estende também aos estudantes, por exemplo, ao terminarem de fazer as provas finais estes têm a concepção de que não precisam nem ir mais à escola, já concluíram o ano letivo, sendo que ocorre o mesmo no CEPI da PMG – Polivalente.

#### **4.1.2 Força Narrativa: Rotina/Período integral**

Com relação à Força Narrativa Rotina/Período Integral, abordamos sobre a intensa rotina que o Período Integral demanda. As Orientações Operacionais das funções das equipes dos centros de ensino em período integral (2014, p. 2) é um documento que visa orientar os Centros de Ensino em Período Integral – CEPIs acerca da operacionalização das rotinas escolares e subsidiar a organização das atividades desenvolvidas pela equipe escolar – de cada função no CEPI - de acordo

---

<sup>15</sup> PDCA - Instrumento de Acompanhamento Pedagógico - ciclo PDCA – 1 plan - planejar; 2 do - fazer; 3 check - controlar e 4 – act – agir/revisar” (ICE/GP/SUCEPI-GO, 2015, p. 20).

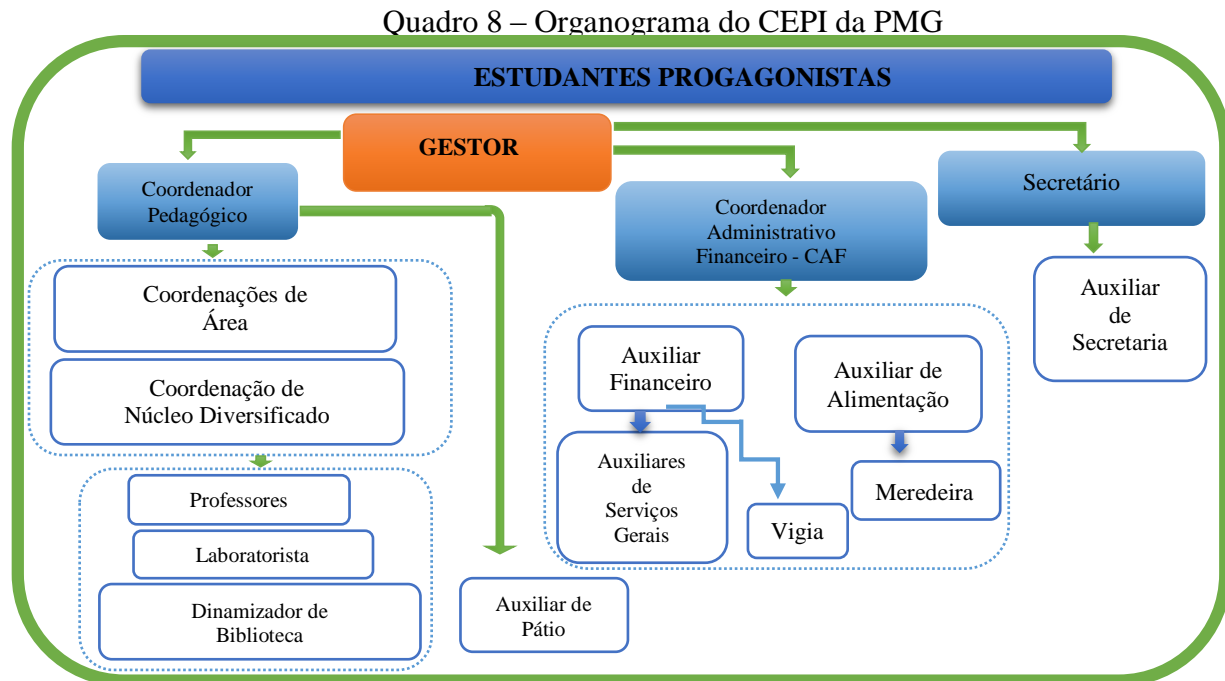
com o Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Novo Futuro – SUCEPI-GO, a exemplo da rotina do Gestor:

Responsável geral pelo funcionamento do CEPI, o/a diretor/a lidera a Equipe Gestora composta pelo/a Coordenador/a Pedagógico/a (CP), Coordenador/a Administrativo Financeiro (CAF) e Secretário/a, bem como os/as servidores/as vinculados a esses departamentos. Suas atribuições gerais seguem as orientações da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) para diretores da Rede Estadual. Como atribuições específicas para o Programa Novo Futuro, o diretor do CEPI deve: a) Realizar a Reunião Semanal da Equipe Gestora; b) Participar junto com os demais membros da equipe escolar da Reunião Geral de Formação (semanal); c) Promover a distribuição das funções entre os atores e zelar pelo cumprimento efetivo de suas respectivas atribuições; d) Cumprir as determinações da SUCEPI/SEDUC; e) Participar das reuniões/formações da SUCEPI quando convocado; f) Receber, comunicar e cumprir as solicitações constantes nas Devolutivas do Acompanhamento do Ciclo realizadas pela SUCEPI; g) Promover as reuniões de pais, segundo calendário pré-estabelecido apoiado pelo Coordenador Pedagógico encaminhando posteriormente relatório da reunião para SUCEPI; h) Acompanhar junto ao CAF a elaboração do Plano de Execução Financeira - PEF, sua consolidação e as devidas prestações de contas; i) Acompanhar junto ao/a Secretário/a geral a escrituração escolar e a manutenção do Sistema de Gestão Escolar (SIGE); j) Promover mensalmente reunião com líderes de turma; k) Acompanhar junto ao Coordenador Pedagógico os índices de rendimento escolar, atuação da Equipe Pedagógica e promover a avaliação semestral dos servidores e l) Estabelecer parcerias de importância para o CEPI e promover a comunicação das ações junto à comunidade (2014, p. 3-4).

Sob as mesmas orientações, segue a rotina da Coordenadora Pedagógica, esta deve: a) Apoiar, acompanhar e orientar o grupo de coordenadores da escola no atendimento a todos os projetos pedagógicos propostos e implantados pela SEDUC; b) Supervisionar e contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores por meio da presença constante nos mais diversos momentos de planejamento e execução dos Programas de Ação; c) Promover situações saudáveis do ponto de vista educativo e sócio afetivo; d) Incentivar práticas curriculares inovadoras integrando os diversos atores escolares; e) Apoiar, acompanhar, monitorar e avaliar o trabalho das coordenações existentes e dos projetos em desenvolvimento na unidade escolar; e f) Supervisionar e dar apoio técnico às atividades docentes. Ademais, também deve desenvolver as atividades: - Rotinas Pedagógicas em diferentes níveis de atuação; - Rotina Pedagógica junto aos professores; - Rotinas pedagógicas junto aos estudantes; e Rotinas pedagógicas junto às famílias.

Seguindo no mesmo sentido, com relação à rotina da equipe que compõe o recurso humano do CEPI da PMG - Polivalente, para o cumprimento do desenvolvimento da proposta do Programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral, de modo que sejam seguidas as orientações conforme as exigências estabelecidas pela SUCEPI-GO, apresentamos o organograma

que compõe as funções do CEPI – Polivalente, com as adequações com a junção Período Integral e Escola Militar. Vejamos a Estrutura Organizacional do CEPI da PMG – Polivalente Dr. Tharsis Campos:



Fonte: Manual de Orientações Operacionais das funções da equipe escolar em Tempo Integral – SEDUCE – Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte de Goiás. 2019.

Mediante a estrutura organizacional do CEPI, é disposta a rotina de atividades para subsidiar a organização de cada função a ser desenvolvida pela equipe escolar.

A rotina, para Paloma Luiza:

Toda segunda-feira tinha prova de Bloco, que são quatro matérias, na, no Bloco 1 era português, as de Humanas mesmo, no Bloco 2 já era algumas de Exatas, eram quatro Blocos. E, depois dos quatro Blocos você fazia de novo os quatro Blocos. Toda segunda um Bloco. E ... depois das duas rodadas de Blocos tinha um Simulado e aí quando chegava o Simulado acabava o Bimestre. E, em agosto a gente fazia dois Simulados pro ENEM, como se fosse simulação mesmo do ENEM, a gente chegava na escola uma hora e saía as cinco horas, passando esse momento só de prova, e é assim ... ah! Tem as provas subjetivas também, né, que são, no decorrer do bimestre tem as provas subjetivas, mas o Bloco eram provas de “Verdadeiro” ou “Falso”, que tinha toda segunda-feira. E, no decorrer do bimestre nós fazíamos duas provas de cada professor que eram subjetivas ... ah, tem todo final de bimestre ... as recuperações (PALOMA LUIZA, aluna do CEPI da PMG, 2019).

A aluna Paloma Luiza nos relata sobre a rotina do Sistema de Avaliações que acontece durante o ano no CEPI. Segundo o Manual de Orientação do ICE/GP/SUCEPI-GO (2014), o

sistema de Avaliação é composto por provas de Blocos (acontecem todas às segundas-feiras), Simulados, Redações e provas subjetivas. Para os alunos com médias abaixo da média há provas de reocupação a cada bimestre. Lembrando que no terceiro ano são feitas duas redações e dois simulados a mais que nas outras séries para fechar o bimestre. No bimestre seguinte inicia-se novamente o ciclo de provas de Blocos.

Na opinião de Paula:

É ... você fica aqui o dia inteiro acaba que te cansa muito, não só o corpo, mas a sua mente também fica muito cansada por você ter nove aulas num dia, e ... então, é necessário você ter uma diversificação e esse Núcleo Diversificado, ele te ajuda nisso, ele te traz atividades que você pode ... você adquire conhecimento, mas não da forma convencional, um quadro com um professor falando, a... o ... é duas vezes na semana a gente tem duas reuniões diferente, a ... normalmente elas acontecem dia de quarta e quinta, na quarta-feira a partir de ... a gente tem as duas primeiras aulas ... os dois primeiros horários e depois o PJ ... (PAULA, 2019).

No depoimento da Paula, ela demonstra cansaço com a rotina diária, de passar por nove aulas por dia, ela nos conta que, às vezes, durante a semana acontecem também duas reuniões, a exemplo, a reunião de Líderes, dos jovens protagonistas, da Tutoria, Conselho de Classe dos alunos, Conselho de Classe bimestral, entre outras. Para amenizar o cansaço, Paula nos relata que acontece a diversificação das aulas, as aulas intercaladas, as disciplinas do Núcleo Comum com as atividades do Núcleo Diversificado para ter melhor aproveitamento na aprendizagem.

#### **4.1.2.1 Ênfase Narrativa: Regra/Repreensões**

Na Ênfase Narrativa Regras/Repreensões abordaremos as questões dos Direitos, Deveres e Sansões do Corpo Discente, sob a égide do Regimento da CEPMG-GO. Art. 151. Regimento do CPMG:

Art. 151. Pela inobservância ao disposto neste Regimento, o membro do corpo discente estará sujeito às seguintes sanções disciplinares: I – advertência; II – repreensão e III – suspensão da sala de aula. Parágrafo Único. As sanções serão aplicadas exclusivamente pelo Comandante e Diretor, excetuando as dos incisos I e II, que poderão também ser aplicadas pelo Subcomandante e chefe da Divisão Disciplinar. Art. 152. A sanção de advertência será escrita e destina-se às transgressões leves. Art. 153. A sanção de repreensão será elaborada por escrito e aplicada ante a reincidência de atos já punido com advertência ou face ao cometimento de transgressões que requeiram tal medida. Art. 154. A sanção de suspensão será aplicada em caso de cometimento de falta grave ou de reincidência a falta punida com repreensão. (Regimento CPMG, 2018, p. 302).

O Regimento do CPMG-GO é gerido pela Polícia Militar sob as ordens do Comando de Ensino Policial Militar – CEPMG, a partir dos seus comandantes e diretores, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esporte.

Nesse entendimento, vejamos o que Haylla nos relata sobre as regras do CEPI da PMG:

Quando ... não era Militar, tem uma diferença, a questão dos professores com os Militares, as vezes dar, um ... a gente as vezes ... o aluno não percebe porque é bem ... assim, despercebido, mas tem uma ... depende muito do Militar e depende muito do professor, depende muito da ... do ser humano, como ele é em si, então, as vezes tem embate de pensamento, de escolha, de discordar de uma coisa ou outras, mas nunca há uma discussão, nada, não existe isso, não é ... é imperceptível, não dá pra ver. Mas tem embate de pensamentos, as vezes assim, professor fala: *eu gostaria que fosse assim, mas não posso porque tem regras a ser seguidas e, é assim que funciona*. E, antes de ser Colégio Militar era mais maleável essa questão, professor as vezes tinham um pouco mais de ... voz, e aí poderia ter mais ... ele era mais maleável dentro das coisas, hoje é bem específico. É ... por exemplo, a gente não pode tá criando qualquer tipo de trabalho, se for um trabalho que não é aceito, ele não pode ser feito ... também, mas eu falo na questão mais recreativa ... é recreativa ... tipo de música pra ouvir ... recreação ... não pode ouvi todo tipo de música, não pode ser feita todo tipo de ... brincadeiras entre “aspas”, assim, de recreação ... antes podia, era mais maleável, aí depende muito do ponto de vista, se salvo negativo ou se positivo, né ... pra vim ... cedo, e agora que nesse momento que é Colégio Militar, a gente tem que estar com fardamento, passado, limpo, arrumado ... Antes os alunos não tinha aquela preocupação em estar ... é ... nas normas da escola, cabelo cortado, cabelo cortado para os homens, cabelo preso para as mulheres, roupa passada, roupa limpa ... é sapato tem que ser preto, cinto ... nenhuma objeto tem que está faltando na roupa, antes a gente vinha com nosso corpo mesmo, nossa roupa ... é, então, isso é do jeito que a gente é de verdade, então, isso acaba que mudou bastante, as vezes um aluno, ele tem, uma aluna usa um brinco, ela adora a unha de preto ... não pode, por mais que a pessoa seja ela de verdade, ela não pode fazer isso. Aqui quando veio o Colégio Militar, o CEPI PMG, as pessoas se tornaram mais iguais, né ... que somos todos iguais, não existe nenhuma diferença um do outro ... mas lá no fundo, cada um tem sua característica, seu eu de ser, que as vezes não dá pra ser perceptível ... não dá pra perceber (HAYLLA, 2019).

Na opinião da Haylla, houve mudanças nas relações com a implantação do Militar, desde a relação dos alunos com os professores, de ter que se adequar às normatizações da escola Militar. Ela nos relata sobre as discordâncias de pensamento, de opiniões que existem, mas que essas discordâncias não são expostas, são veladas, reprimidas por parte dos militares, não há consenso entre as partes, o que prevalece é o que está previsto no Regimento Militar. Essa autoridade militar fica velada, porque nem sempre o aluno percebe a imposição militar sobre os professores, sobre os estudantes. Haylla nos relata sobre as restrições quanto a certo tipo de trabalhos acadêmicos, de músicas, brincadeiras, estes têm que passar pela supervisão Militar. Fica evidenciado na narrativa

da jovem que o modelo CEPI era maleável e deixou de ser mediante à implantação da CPMG, os jovens vêm cedo para escola seguindo o padrão militar, fardamento, sapato preto, cinto, cabelos presos para as meninas e cabelos curtos e barba feita para os meninos. A participante nos revela que todos se tornam iguais, não no sentido de igualdade, mas como aprendizes de soldados, esse parece ser o sentimento da aluna. Antes, no CEPI – Polivalente não existia essa rigidez, os alunos eram eles mesmos, sem serem repreendidos por questão de tema de trabalho, da cor de esmalte na unha de aluna. Na sua narrativa, parece que ela não concorda com as imposições do modelo militar, mas como é algo que está posto e acabado, o melhor é se adequar.

#### **4.1.2.2 Ênfase Narrativa: Disciplina**

No Colégio CEPI – Polivalente Dr. Tharsis Campos, de 2013 a agosto de 2016, quanto às questões das normas, estas estavam associadas ao Regimento Escolar elaborado pela equipe escolar mediante às Orientações da Superintendência de Ensino em Período Integral, sob os princípios do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. A partir da implantação do modelo do Colégio da Polícia Militar em Goiás-GO, esses princípios da disciplina passam para a égide do Regimento do CEPMG-GO, a exemplo dos Art. 162 e Art. 163 – Da Esfera de Ação das Normas Disciplinares e da Competência para a sua Aplicação. Regimento do CPMG:

Art. 162. Estão sujeitos a estas normas todos os alunos do CPMG nos turnos matutino, vespertino, noturno e em período integral. Art. 163. A competência para aplicar sanção disciplinar é inerente ao cargo e não ao grau hierárquico, sendo competentes para aplica-las: I Chefe da Divisão Disciplinar e seus auxiliares: Advertência e Repreensão; II Subcomandante: Advertência e Repreensão; III Comandante e Diretor do CPMG: Advertência, Repreensão e Suspensão da sala de aula. § 2º Quando, para a preservação da disciplina, a ocorrência exigir uma pronta intervenção, a autoridade militar de maior hierarquia ou antiguidade que presenciar ou tiver conhecimento do fato, deverá tomar imediatas providências para impedir seu prosseguimento. § 3º A sanção aplicada pode ser anulada, relevada, atenuada ou agravada pela autoridade que aplicou ou por outra superior competente, quando tiver conhecimento de fatos que recomendem tal procedimento (Regimento CEPMG, 2018, p.303-304).

Com o modelo da Escola Militar, o que era antes advertência passa para aplicação da Conduta Disciplinar, que segue uma rigidez que antes não existia. Entendemos que essa questão de aplicação da Conduta Militar, em se tratando de alunos, parece muito extremista, toma um peso maior.

No quesito da disciplina, mediante o Regimento Escolar do CPMG (2018, p. 311-316), este traz como normas: dos sinais de respeito; da continência; do procedimento normal; do

procedimento em outras situações; da apresentação; da continência a Tropa; da passagem de chefias, cargos ou funções; da Bandeira Nacional; da classificação, composição e uso de uniformes pelos alunos e equipe escolar.

Vejam os o que a Clara Tatiane nos relata sobre a obrigatoriedade da Formação diária, logo nos primeiros minutos, anterior ao início das aulas, ou seja, antes de entrar para as salas de aula:

Ah! Na Formação Militar, a gente entra num dispositivo, que é por turma ... é do maior para o menor, lá a gente ... faz a chamada, que é pra saber quanto tem ao todo de alunos no Colégio, é tem ... o Mastro da Bandeira, que a gente sobe ele todos os dias e volta pra sala ... todos os dias, no pátio, com todos os alunos da escola ... no CEPI a gente não fazia essa Formação ... né, a gente só chegava sete e meia e tinha que entrar na aula e no caso se a gente é ... não conseguisse chegar na primeira aula, não chegasse no horário certo tinha que esperar a primeira aula passa pra entrar na segunda e era assim (CLARA TATIANA, 2019).

Percebemos no relato da participante Clara Tatiana a obrigatoriedade da realização da Formação Militar, todos os dias, inclusive a alunos, denominada como *dispositivo militar* – é um ritual de continência dos alunos aos Militares, conforme a hierarquia de cargo e não de grau - é realizado com os alunos ainda no pátio, do maior para o menor, onde também se faz a chamada dos alunos e o Gestor passa informes. Inicia-se com a formação e o alteamento da Bandeira. Logo após, faz-se a chamada dos alunos, a verificação dos presentes e os alunos que não chegam no primeiro horário, caso não tenham uma justificativa plausível, receberão o Termo de Adequação de Conduta, na qual o pai e/ou responsável tem o conhecimento do ato disciplinar. Lembrando que casos nestes termos e em outros de indisciplina, quando decorre reincidência, da advertência passasse para a repreensão, daí para a suspensão de aula por três dias consecutivos, sem prejuízo das avaliações. Se ainda não for resolvido, há casos de alunos serem convidados a retirarem sua matrícula da escola militar.

#### **4.1.2.3 Ênfase Narrativa: Adaptação**

Para falar de adaptação, estamos tratando da adaptação do jovem em uma escola em Período Integral, que é uma questão que nos faz refletir sobre ser jovem atualmente: como é essa adaptação do jovem adolescente fechado durante o dia todo, em uma escola em Período Integral? Hodiernamente, quem é esse jovem?

Primeiramente, são questões bastante complexas, e embora não vamos aqui adentrar nesse assunto, sem dúvida, fazem-nos pensar sobre a vivência desses jovens em uma escola em Período integral. Nesse viés, pensando sobre isso, segundo Regina Novaes:

A ideia de juventude hoje apresenta características muito particulares, os jovens contemporâneos, há diferenças culturais e desigualdades sociais. Hoje já é lugar comum falar em “juventudes”, no plural. Em uma sociedade marcada por grandes distâncias sociais, são desiguais e diferentes as possibilidades de se viver a juventude como “moratória social”, tempo de preparação. A condição juvenil é vivida de forma desigual e diversa em função da origem social; dos níveis de renda; das disparidades socioeconômicas entre campo e cidade, entre regiões do mesmo país, entre países, entre continentes, hemisférios. [...], a vivência da condição juvenil é também diferenciada em função de desigualdades de gênero, de preconceitos e discriminações que atingem diversas etnias. Mas, isto ainda não é tudo. Os jovens atualmente também se diferenciam em termos de orientação sexual, gosto musical, pertencimentos associativos, religiosos, políticos, de galeras, de turmas, de grupos e de torcidas organizadas. Estes demarcadores de identidades podem aproximar jovens socialmente separados ou separar jovens socialmente próximos (2007, p. 1).

Na visão de Regina Novaes, atualmente, não se forma um conceito de juventude linear, devido às diversas características socioculturais em que cada um e/ou cada grupo vive. Nessa mesma visão, Ana Maria Szapiro e Camila Miranda de Amorim Resende (2010, p. 44) afirmam que para muitos jovens, marcados pelo pensamento liberal, o presente é o que importa, e o futuro vai sendo tecido dia após dia, sem grandes planos ou objetivos de longo prazo, sendo que, de um lado, temos a condição de indivíduos autônomos e livres, suas ações parecem ser determinadas apenas tendo como objetivo maior a maximização de um estado de prazer, e, por outro lado, o desprazer passou a ser percebido como uma circunstância a ser eliminada, pois não deveria fazer parte da vida. Nessa mesma concordância, Juarez Dayrell declara que:

O tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente. É um presente vivido no que ele pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência, que se resolve a cada dia. Não significa que sejam alienados ou passivos, que não nutram sonhos e desejos. Eles os têm, mas com uma especificidade: quase sempre estão ligados a uma realização na esfera musical e à possibilidade de uma vida com mais conforto, principalmente para as mães (2003, p. 49).

Nessa premissa, Dayrell focaliza os jovens, os quais procuram viver o momento do agora, a diversão, o prazer, e mesmo que tenham desejos e sonhos, acabam se satisfazendo nas realizações imediatas, voltados mais para o lado da música, primando muito pela busca do conforto da mãe, uma vez que a grande maioria desses jovens tem só a figura materna como referência. Embora em

algumas características possamos concordar com o autor ao identificar as preferências desses jovens, ao contrapô-lo com as narrativas dos Jovens do CEPI da PMG – Polivalente, deparamo-nos com jovens alegres, autoconfiantes, protagonistas e com planos para o futuro, dispostos a se sujeitarem a passar nove horas fechados, seguindo regras, normas, submetendo-se a limites entre gostos, preferências para irem em frente em busca de um plano de futuro. Eles se sentem totalmente desconfortáveis quando chegam à escola, deixam isso bem claro, e se adaptam com muita facilidade, são sentimentos, concepções presentes nas suas narrativas.

Vejam o que diz a aluna Paloma Luiza:

A escola que eu estava antes, não estava sendo boa pra mim, tanto emocional como em aprendizado mesmo, não estava sendo eficiente, eu queria mudar de escola independente pra onde fosse, aí a gente tinha mudado pra cá, no ano de dois mil e dezesseis, então, a escola melhor, né, que era mais perto ... e que, escola boa, porque muita gente falou que lá era bom. Falava pra minha mãe, né, ... é o Polivalente ... eu falei: mãe! Não! ... (risos) ... ninguém fala que lá é bão! Minha mãe: fala sim! ... Aí ... fui pra lá ... mas eu acabei gostando, eu achei, Nossa! Eu pensei que ia sofrer muito naquela escola ... mas eu gostei ... é, me cativou aquela escola. No início, eu fiquei apavorada, né ... saber que ... eu ia muda pra aquela escola, eu não queria, minha mãe falou pra mim, por conta do que tinha de diferente, mas a escola não tinha estrutura, eu estava com medo, estuda o dia inteiro, mas na primeira semana de aula eu já tive contato com o Projeto de Vida, a relação da Tutoria, tudo aquilo que tinha de diferente, aí já apaixonei né ... já pensei ... nossa! ... (risinho) ... vou planeja tudo ..., vou corre atrás e já comecei a pensa como é que eu não pensei assim antes, como que eu não comecei a dedicar essas coisas antes. Quando eu entrei eu adaptei muito rápido, né ..., nos seis primeiros meses. Mais ... aí a escola virou Militar em agosto de dois mil e dezesseis, aí nesse período eu já fiquei meio assim, porque tinha a adaptação do Militar, do ... do Novo Futuro com o Militar ... (PALOMA LUIZA, 2019).

É bem assim, no início é assustador, essa estranheza foi apontada pelos alunos, pelos oito alunos participantes, a ideia de não ser fácil, há choro, mas quando há o contato com as atividades do Acolhimento, com o Projeto de Vida, a Tutoria, passa a ser confortável e se adaptam, sem muitas angústias, bem como a Paloma Luiza nos relata. Interessante que, nos motivos elencados pelos oito jovens em relação as suas opções de ingresso no CEPI – Polivalente, só o Gabriel foi pela ideia de ser em Tempo Integral, um modelo de escola oriental, o qual ele via como um ideal de escola, no caso, era um modelo de escola em que ele queria estudar. Os outros participantes, mesmo aqueles que foram pela própria escolha, foram por estarem procurando uma escola pública que viesse ao encontro das expectativas de futuro ou mesmo por escolha de seus responsáveis; tiveram receio por ser uma escola em período integral, por não ter estrutura física adequada, mas tiveram uma

adaptação tranquila, nenhum deles nos relatou que ficou lá para fazer gosto aos seus pais e/ou responsáveis.

#### **4.1.2.4 Ênfase Narrativa: CEPI**

O Centro de Ensino em Período Integral – CEPI, embora tenha idealizada uma proposta de Ensino Médio em Período Integral em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e Escola Ginásio Pernambucano – Escola da Escolha, também foi pautado sob os constitutivos legais de Goiás. Além do mais, está presente na vivência dos alunos a predominância da cultura goiana, inclusive semestre sim, semestre não acontece uma Eletiva trazendo temas que focalizam a nossa regionalização.

Os alunos participantes nos relataram sobre os motivos de virem estudar no CEPI – Polivalente. Vejamos o que Gabriel nos conta:

O fato dela ser integral ... que eu vim pra cá. Eu sempre fui apaixonado por cultura ... assim, oriental, sabe ... nele, na questão desses desenhos animados, os animes, tem muito dessa questão de ... das escolas integrais, escolas japonesas, sabe, eu achei muito interessante ter escola integral aqui em Catalão ... aí, isso meio que motivo pra vir pra cá. ... aqui foi ... minha zona de conforto, posso assim dizer, foi um lugar muito bom, eu gostei muito daqui, não falo zona do conforto por ter problema fora, falo assim, porque foi um lugar acolhedor, foi um lugar muito bom e ... eu vou senti muita saudade daqui! Muita saudade daqui, tanto que ... estou conversando com meus professores também com a senhora aqui pra descobrir um pouco sobre o passado daqui. E ... aqui foi um lugar de muito crescimento para mim, tanto como pessoa, como intelectualmente, como culturalmente porque se ... pelo fato de ser integral acaba que se tem um contato muito grande com pessoas extremamente diferentes e acaba que, até mesmo pela vivência no Integral você acaba tendo uma ... laços maiores com as pessoas, você acaba tendo um contato que uma escola de meio período você só se ... se for muito amigo da pessoa e acaba que você estuda com ... uma ... diversas pessoas diferentes, dez horas por dia é uma experiência, uma vivência assim diferente, boa, em algumas situações estressantes, algumas situações satisfatórias, acaba que ... por exemplo ... vô dá uma situação que aconteceu no meu primeiro ano aqui: - Eu tinha um amigo que era ... que era da Bahia, tinha um amigo que era do Rio Grande do Sul, eu vim de São Paulo, eu tinha um amigo que era de Minas Gerais, acaba, acabava que pouquíssimas pessoas da minha sala eram daqui de Catalão e isso acaba, que isso foi um choque de ... cultural, acaba, sabe, foi algo divertido, mas foi algo assim de grande aprendizado (GABRIEL, 2019).

Na opinião do aluno Gabriel, como já tinha interesse pelo modelo de escola em Tempo Integral, ele nos fala de modo muito entusiasmado, de como foi interessante, do que foi para seu crescimento, para sua formação, além de ter se sentido muito confortável em sua vivência no CEPI.

Ele também nos relata sobre a experiência de poder conviver com pessoas de diferentes regiões, o que não deixa de ser interessante por conhecer culturas diferentes.

Como Paula considera o CEPI – Polivalente:

Bom ... na época CEPI ... tem uma diferença muito grande da época do CEPI e da época Militar. Na época CEPI a gente vinha pra escola com a aquela proposta que, eu olhei aqueles alunos lá quando eu estava no nono ano, era realmente verdade, a gente vinha, a gente gostava de vir pra escola, não porque a escola era uma bagunça, mas porque a convivência com os alunos, com os funcionários, com os professores, era algo muito íntimo porque tinha poucos alunos, então, você tinha uma acessibilidade muito grande aos professores, aos funcionários e com os próprios alunos. Então, era muito tranquilo, sabe, você realmente tinha vontade de vir pra escola e amava aqui. [...], quando era o CEPI podia ser quem você era, você podia ... você, era muito livre em questão ... e acho que isso ajudava bastante o aluno porque, se você está num lugar que é prazeroso e você tem sua mente mais fresca, tem sua mente mais aberta, então, conseqüentemente você vai ter sua mente mais aberta pra receber o conhecimento que, o professor está ali pra transmitir (PAULA, 2019).

A participante Paula aborda sobre o significado de ter ido para o CEPI, ela nos expõe a diferença do CEPI antes e após a implantação do modelo Militar, anteriormente era prazeroso, as relações eram mais próximas, a convivência entre os alunos, entre os funcionários e com os professores era muito boa. Em sua narrativa, ela deixa claro que na época do CEPI eles podiam ser quem eles eram, com o CPMG as coisas mudaram, não havia mais prazer em vir para a escola. “Quando era o CEPI podia ser quem você era” (PAULA, 2019).

Para o participante Gabriel:

Eu...?! Eu assim ... sinto ... devo admitir que sinto muita saudade do modelo CEPI, eu, gostei muito do modelo CEPI, foi uma vivência assim que me agradou demais ..., porém eu gostei muito do modelo Militar também, acaba que eu não sei muito bem o que dizer frente a isso, porque faz muito tempo que eu estou no Militar e acaba que eu acostumei muito a essa questão da disciplina em si, o modelo do CEPI, ele dava uma liberdade, anterior eu falo, dava uma liberdade muito grande ao aluno e eu gostei disso, não falo alguma coisa ... assim ... de libertinagem, não falo disso, eu falo que ele deixava assim, muita opção para o aluno fazer na escola, sabe ... acaba que isso pra um aluno que não tinha assim, a questão de ... não tinha ... como posso dizer: maturidade suficiente, acaba ... acabava que poderia danificar ele sim, mas na maioria dos casos não, não tinha isso, acredito que todo mundo estava ciente dos atos e acabava que... conseguia acompanhar o aprendizado (GABRIEL, 2019).

Gabriel, embora considere que faz muito tempo que vivenciou o modelo CEPI, e na memória está mais recente o modelo Militar, diz que agrada dos dois modelos, aliás, acostumou-se com a dinâmica do CPMG, mas fala da liberdade que antes no CEPI – Polivalente tinha, que essa liberdade de escolhas vivenciada no CEPI poderia ser confundida com libertinagem, mas ele

acredita que todos tinham maturidade, eram cientes de seus atos, portanto, essa liberdade proporcionava a formação da sua criatividade, de sua autonomia.

#### 4.1.2.5 Ênfase Narrativa: Militar – CPMG

Uma questão frisada no modelo Militar é que foram expostos aos alunos os Pilares da Educação do CEPI da PMG, em que se prima pelo *fazer, ser, conhecer, conviver e hierarquia*; observamos que afixaram no quadro, na parede que antecede as salas de aulas, para que todas as vezes que os alunos passem visualizem os termos afixados. Esses princípios da Educação da escola CEPI da PMG – Polivalente mostram que os alunos devem ter ciência de como é o desenvolvimento deles no espaço do modelo Militar. Algo bem instigante e podemos ressaltar que, mediante as narrativas dos alunos, estes têm ciência dos Quatro Pilares da Educação focalizados por Jacques Delors (2003), percebemos que esses princípios são trabalhados pelos próprios alunos desde o Acolhimento, no Projeto de Vida, no Protagonismo Juvenil, ou seja, os alunos têm compreensão dos termos e dos conceitos e pelas práticas vivenciadas, narram sobre os mesmos com conhecimento de práticas vividas. No entanto, constatamos também que os alunos não falam da reestruturação desses princípios para a Educação Militar, o acréscimo de mais um princípio (*hierarquia*), talvez por estar apenas exposto na parede do corredor da escola como algo que precisam absorver como regra e não como conceito significativo para formação. Vejamos o que os alunos participantes nos relataram.

##### O modelo CPMG para Clara Tatiane:

Eu gostei muito do Militar, antes ... quando era só CEPI a gente tinha poucos alunos eram, se não me engano, era oitenta, era oitenta alunos nessa escola desse tamanho e tipo a, a estrutura do colégio era muito precária, era muito ruim, muito mesmo, é ... é, agente lanchava numa salinha lá que ... o lanche em si era bom, mas, tipo ... faltava coisa ... sabe, hoje a gente tem Datashow, a gente tem quadro bom, a gente tem uma cadeira boa pra sentar, os professores procura se qualificar melhor porque, antes tipo, ele ficava ... chegava um professor dava três meses aí ele saía e, nem isso ... porque ele não recebia bem ... é ... o respeito, a questão do respeito também era muito difícil, e eu acho que melhorou muito ... Os policiais, eles ... eles têm que carregar armas por causa ... tipo, acontece alguma coisa, deles ser chamados, eles precisam estar com as armas de trabalho deles ... é eu me sinto segura, eu me sinto ... eu me sinto ... assim, afrontada com medo quando eu saio daqui, né, porque não é todo mundo que gosta de policial, não sei porque as pessoas tem isso. A gente de uniforme, as vezes a gente é visto com bons olhos e, as vezes a gente é visto com olhos muito ruins, muito mesmo (CLARA TATIANE, 2019).

A participante Clara Tatiane ao falar dos dois modelos apresenta que no CEPI – Polivalente, quando era só o CEPI, havia em torno de oitenta alunos e que não tinha como continuar uma Unidade Escolar de Ensino Médio na zona urbana, mesmo sendo de Período Integral, de portas abertas. Ela também aborda sobre a falta de estrutura física, de materiais, que faltava inclusive complemento para alimentação dos alunos, do professor não permanecer na escola e que houve uma melhora significativa com a implantação do Militar, que, na verdade, melhorou tanto a questão da estrutura física como a de material Pedagógico. Ela ainda fala das questões como o respeito aos professores, que com o Militar melhorou muito, e da própria qualificação dos professores. Nesse caso, quando ela aborda da qualificação quer dizer professores graduados e de área específica e que não houve mais *déficit* de professores, uma vez que, antes, sempre havia *déficit* de recurso humano no CEPI.

#### **4.1.2.6 Ênfase Narrativa: Intervalos/Refeições e Lazer**

Conforme a orientação do funcionamento do Programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral, segundo as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (2016/2017, p. 51), as aulas iniciam-se às 7h30min (sete horas e trinta minutos)<sup>16</sup> e se encerraram às 16 (dezessete horas). Os intervalos matutinos e vespertinos são de 15min (quinze minutos), o horário do almoço é de 1h30min (uma hora e trinta minutos). O ano letivo é de, no mínimo, duzentos (200) dias letivos, de nove (9) horas por dia, perfazendo um total de um mil e oitocentas horas/ano (1.800 h/a anuais). Ou seja, essa carga horária é distribuída em nove (9) aulas diárias – quarenta e cinco (45) tempos semanais. A modalidade é integral para o estudante e para a equipe docente. A duração de cada aula dos componentes curriculares que compõem o Núcleo Diversificado do currículo deverá ser, impreterivelmente, de cinquenta (50) minutos, assim como os componentes curriculares do Núcleo Comum.

O intervalo no CEPI da PMG – Polivalente para Maria Thereza:

As aulas, assim, as aulas iniciam sete e meia e termina as dezessete horas, o intervalo é de nove e dez a nove e meia, o intervalo matutino ... é, nós temos o almoço que é o intervalo do meio dia até as treze e trinta, o intervalo da tarde que é das quinze e quinze até as quinze e trinta, que é o lanche da tarde, então, é um

---

<sup>16</sup> Início da aula 7h30min – Com a implantação do CPMG, os alunos chegam à Unidade Escolar às 7h30min para a Formação Militar, anterior ao início das aulas.

horário assim, que você dá pra lanchar ... fazer alguma coisa que você tinha pra fazer (MARIA THEREZA, 2019).

A equipe escolar do CEPI da PMG – Polivalente coloca afixado em cada sala de aula e corredores o calendário com os horários das aulas. Como vimos, esses quadros de horário atendem à rotina de atividades entre o Núcleo Comum e o Núcleo Diversificado que tem início às 7h15min, começando com a Formação Militar, e às 7h30min entra para o início das atividades. Das 9h10min às 9h30min acontece o intervalo da manhã, com um lanche mais reforçado. Das 12h às 13h30min é o intervalo do almoço e o intervalo da tarde é das 15h10min às 15h30min com o lanche mais leve. As atividades terminam às 17h. O lanche da manhã, da tarde e o almoço seguem o cardápio da Secretaria Estadual da Educação, sempre está exposto para os alunos.

A participante Gabriella nos fala sobre a Refeição:

O almoço antes era melhor ... no CEPI... sem dúvidas ... igual torta de frango ... nem é questão por causa de chiqueza é ... porque as cozinheiras cozinhava muito melhor e a gente gostavam, a gente tinha uma interação com as cozinheiras, ...conversavam... agora hoje é diferente, as cozinheiras são sem educação. Então, no meio do ano ... como que eu é ... eu dei um problema de gastrite, que eu estava que ... que o arroz estava duro, eu reclamei ... minha mãe reclamou, só que eles falaram que era o fogão que não estava, não estava ... o fogão parece estava estragado ... não sei muito bem. E, aí eu fiz uns exames, eu tive três problemas, aí todo dia eu tive que almoçar fora, chegou um dia eles não quis deixar eu sair mais, eu tinha um laudo, e aí eu mostrei ... mais tirando isto, o colégio é bom. Só que, as vezes o almoço, o lanche não está aquela coisa ... mas eles falam por causa da verba... que é muita gente ... parece que cada aluno só dois reais e poucos centavos ... acho que pra cada aluno comprar o lanche, o almoço ... e como é Período Integral, são três lanches, então, gasta muito ... mas as vezes os policiais mesmo, eles compram alguma coisa ... pão de queijo, que não dá, aquele pão de queijo. Igual, antigamente no CEPI ... a gente comia ... tinha torta de frango ... mas aí tem que analisar também porque só tinha 80, alunos eu acho, 90 alunos eu acho ...no CEPI era muito pouco aluno ... O critério pra almoçar ...há! ... igual, 3º ano as vezes é o último, meio-dia e meio ... meio-dia e quarenta ... meio-dia e trinta e cinco almoça. O descanso, a gente tem descansado do meio-dia até uma e meia, que é no horário de almoço, porque às vezes, como é por fila, é por ordem de, por exemplo ... hoje o 3º A é o último, quando a gente é o último, a gente só almoça lá pra meio-dia e quarenta ... meio-dia e meio. Então, tempo pra descansar a gente não tem, a gente fica na fila esperando pra almoçar ... e uma e meia já volta as aulas, então, eu acho, tipo assim, tinha que aumentar um pouco o descanso, acaba sendo muito rápido pra quem é o último, pra quem é o primeiro da fila (GABRIELLA, 2019).

Com relação às refeições, os participantes sempre reclamaram dos lanches e do almoço, no máximo eles consideravam que antes, na época do CEPI – Polivalente, as refeições eram mais gostosas, a exemplo da Gabriella, que pontuou inclusive que ela teve problema de gastrite pelo fato

do arroz estar duro. Mediante aos relatos foi possível constatar que os participantes reclamaram no sentido de o arroz estar duro, o frango com muita gordura, da falta de salada, eles nos apontaram que as refeições seguem um cardápio estipulado pela SEE, elaborado por uma nutricionista, porém, é sabido que é destinado o valor de apenas R\$ 3,33 para as três refeições por aluno do Ensino Médio, sendo difícil, portanto, pensar em uma refeição diferenciada e saudável.

Outra situação que eles nos relataram foi sobre a questão do descanso nos intervalos, como os lanches e o almoço são distribuídos por uma escala de *rodízio de distribuição*, como há alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio cada dia a distribuição se inicia por uma turma. Quando os 3º anos são os primeiros, eles têm um espaço de tempo maior para o descanso, principalmente no horário do almoço, mas quando eles são as últimas turmas, o descanso fica restrito à fila da distribuição da refeição.

Para Karol, os intervalos representavam muita descontração quando era o CEPI:

Ah! ... na verdade, a gente mais que estudava ... aí tinha ... nos intervalos a gente juntava ... aqui ... eu ainda, tem tenho mesas de pig-pong e pebolim ... aí nos intervalos a gente ia ... a gente brincava ... juntava ... juntava primeiro ano terceiro ano ... primeiro ano segundo ano ... segundo ano terceiro ano ... terceiro ano primeiro ano, aí juntava e ia brincar ... brincava de perbolim ... pig-pong ... sai brincando ai pela escola, tipo era maneiro ... era maneiro, era bacana. As atividades era assim, ainda tinha o PJ ... as Eletivas. Antes a gente ... no intervalo ... a gente se considerava uma família porque a gente passava mais tempo aqui do que em casa, tipo era bacana porque, a gente, a gente jogava os colchonete que tinha aqui, lá no chão da biblioteca aí a gente ia conversar ... ia ler ... juntava uma rodinha de amigos ia lá conversa, uns tocava violão ... na hora do intervalo, aí a gente ficava conversando, na sala a gente era mais ... a gente conversava mais, era mais divertidos com os professores. Aqui você faz mais amizades ... você tem a ... como você passa mais tempo aqui, você tem mais, tem mais aquele negócio de fazer amizade com pessoa ... continua ... e também né ... ocupa a mente ficar na escola é melhor que, fica pensando besteira ... (KAROL, 2019).

Na narrativa da participante Karol observamos que, na época do CEPI – Polivalente, mesmo a escola não possuindo uma estrutura física adequada, os alunos sentiam-se mais livres, amigos, havia maior liberdade nas atividades, como PJ, Eletiva, nas brincadeiras, sobrava tempo nos intervalos para deitar nos colchonetes, para conversar, para brincar, tinham lazer. Como já apontamos em outras narrativas, com a implantação do CPMG, as atividades, as brincadeiras, as músicas devem estar em conformidade com as normas do CPMG, ou seja, passar pelo aceite dos Militares.

#### 4.1.2.7 Ênfase Narrativa: Avaliações

Conforme o ICE/GP/SUCEPI-GO (2014), os manuais de orientações são documentos com o objetivo de orientar os Centros de Ensino em Período Integral da Rede Estadual de Ensino de Goiás em relação à operacionalização de toda a implementação dentro dos CEPIs, inclusive quanto às Avaliações Escolares, e subsidiar uma proposta teórico-metodológica de avaliação concernente com o novo modelo pedagógico dos CEPIs. As avaliações são condizentes com a proposta de avaliação da SEDUC e com os documentos que parametrizam a educação nacional, ou seja, com os documentos oficiais da Educação Básica/Ensino Médio, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (1998a); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999); Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio - PCN+EM (BRASIL, 2002); Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006); e Currículo de Referência da Rede Estadual de Estado da Educação-GO (Currículo Mínimo Bimestralizado).

Para a otimização das avaliações cabe ao gestor, à coordenadora pedagógica, aos coordenadores de área e aos professores organizarem e articularem a aplicação das avaliações de maneira a garantir a eficácia do processo avaliativo. Para tanto, as Avaliações Semanais: devem pautar-se nas Competências e Habilidades constantes no Currículo de Referência da Rede Estadual; e são elaboradas contendo de 41 a 45 itens – a depender do ciclo - de V ou F, conforme a disciplina. As avaliações são aplicadas toda segunda-feira nas 1ª e 2ª aulas, com tempo de duração de 2h/a. O processo de aplicação começa somente com a presença do professor-aplicador da Avaliação Semanal: Avaliação Semanal - Blocos do bimestre e Produção de Texto.

##### O Sistema de Avaliação na visão da Maria Thereza:

As provas do Núcleo Diversificado. Então ... é muito diversificado, a gente tem muita nota porque ai dá pro aluno ... então, ter uma nota boa porque se ele, por exemplo, se ele vai mal em uma prova subjetiva ele ainda pode se recuperar nos Blocos, nas avaliações, em trabalhos, então, pode somar, dividir bastante as notas, tem chances do aluno sair muito melhor do que fosse só uma prova bimestral. Assim, o Núcleo Diversificado, as provas têm um ciclo que dura quatro semanas. Na primeira semana você faria o Bloco 1, que é relacionado a área de linguagem, eram provas de linguagem, área de Português ... Inglês, Espanhol ..., na segunda semana, na segunda-feira teria o Bloco 2, de Exatas, Matemática, Física, Química ... e na terceira semana, seria o Bloco 3, de Humanas, era História, geografia e as áreas da Biologia na quarta semana. O terceiro ano faz o Simulado todo Ciclo, né, mas os que não eram do terceiro ano do Ensino Médio, eles faziam somente uma Redação. E, quando fechava esse Ciclo que dura um mês que são quatro semanas, iniciava outro Ciclo igualmente só que no final o Simulado, todos faziam o

Simulado aí fechava o bimestre, só que aí avaliava todos juntamente com as áreas do Núcleo Comum. Essas provas visavam preparar o aluno pra fazer prova, então, as provas semanais, os Blocos da semana, eles eram de analisar questões e marcar como alternativas Verdadeiras ou Falsas pra você ter o entendimento de como identificar uma frase e os Simulados eram questões de ENEM, Vestibulares mesmo que os professores trabalhavam com a gente em aulas de Eletivas, aulas de Pós-Médio que são aulas destinadas, onde o professor traz questões de ENEM relacionados ao conteúdo, explica ao aluno como que vai responder aquela questão, como que ele analisa, como é que não perde tempo pra fazer aquela questão. As avaliações de Blocos, elas são muito boa porque, são, é uma maneira de avalia uma, toda uma frase, não só frase, alguma coisa, um parágrafo em que você vai ler e através dos seus pensamentos você vai analisar se aquilo ali está certo, se aquilo ali está errado e quando você encontra uma coisa falsa você vai lá e marca, esta alternativa aqui é falsa e isso faz com que você perceba como analisa questões rápido, rapidamente você consegue identifica alguma coisa que está errada ali e aí, você vai já ... quando você está fazendo num vestibular isso é muito importante porque se você fica lendo sempre a mesma coisa, você cansa, fica repetitivo, então, depois você se perde e não sabe como analisar aquilo, então você sabendo analisa um ... todo uma dissertação e fala essa dissertação tem um ponto negativo ou pontos falsos, você descarta ela e passa pra próxima alternativa. E, os Simulados também preparam a gente por questões de vestibulares, questões de ENEM pra gente sabe analisa, tanto coloca em prática ..., onde a gente aprendeu a classifica Verdadeiras ou Falsas ou também em trabalhar planilhas, que existem muitas em provas de vestibulares e imagens ... e junta isso com a maneiras com que é aplicados em provas fora da escola (MARIA THEREZA, 2019).

Na narrativa da Maria Thereza ela conta o passo a passo de como são e quais são os tipos de avaliação da SUCEPI-GO, que orienta sobre o sistema de avaliação dos CEPs. Maria Thereza dá sua opinião sobre o processo de avaliação, ela considera que é um sistema bom e que possibilita aos alunos tirarem boas notas, prepara os alunos para aprenderem a interpretar questões, inclusive, aprendem técnicas de leitura e interpretações rápidas para que não percam tempo em questões de vestibular e/ou ENEM. Ela diz sobre as provas de blocos, simulados e redação que acontecem às segundas-feiras.

#### **4.1.2.8 Ênfase Narrativa: Estrutura Física**

Quanto à parte da infraestrutura como Ênfase Narrativa, entendemos que seja relevante descrever sobre a situação da estrutura dos prédios do Colégio Polivalente Dr. Tharsis Campos. Quando da implantação do programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral, a estrutura estava tão crítica que o Colégio Polivalente sempre estava constantemente sendo alvo da mídia, mostrado em reportagens demonstrando a parte da infraestrutura da escola, evidenciando o estado caótico do prédio, a falta de condição de permanência de alunos no local, principalmente a

permanência de aulas em período integral. Da estrutura física, a começar pelo telhado, o forro, as fiações elétricas, a parte hidráulica, a pintura, tudo estava sucateado, salvo algumas salas de aula e, mesmo assim, não podia chover. Como se não bastasse, possui uma área extensa de aproximadamente 13.986 metros quadrados, que na maioria das vezes tornava impossível a limpeza e/ou a poda do capim.

A estrutura física na opinião de Gabriella:

Na verdade, como que eu falei ... no CEPI, quando era CEPI ... melhorou a infraestrutura, né ... dos blocos, melhorou bastante, a qualidade de ficar aqui melhorou ... porque aqui, não era assim, era tipo assim ... era uns pneus com umas almofadas ... tudo bagunçado. Só tinha aula no bloco lá de cima e, também quando chovia molhava a sala, então melhorou. Se a gente num ... escolhesse Militar ... essa escola parece que ia acabar, eu ouvi isso. Não sei, ia fecha, alguma coisa ... destruí ... porque estava sem condição de ficar aqui. Tinha vez que, o ... as professoras trazia algumas coisas ... de casa mesmo porque ... o laboratório não tinha ... a gente tinha que improvisar com algumas coisas ...mas sempre dava um jeito. Agora, na questão das matérias ... eu achei que não mudou muito ... assim, não mudou na verdade, continua a mesma coisa. Só a questão mesmo a infraestrutura ... tá melhorando, né ... (riso) Assim, bonita não tá não, mas assim está melhorando né, o telhado tá reformando ... uns coisas assim ... vai ficar muito boa, porque essa escola Militar é nova, então ela vai crescer muito ... mas vai melhorar ... não está ... ela não é igual ... o do Hugo de Carvalho, porque lá já é bem assim, sabe ... um colégio bem bacana! (GABRIELLA, 2019).

Como a própria participante Gabriella nos relata, a estrutura física estava muito deteriorada, mas com a implantação do CPMG melhorou, porque, segundo a jovem, o CEPI teria fechado, estava sem condições de permanecer tanto pela estrutura física como pela quantidade de alunos frequentes na escola. Com o Militar, quanto à estrutura física estava melhorando, já havia reformado o telhado. Para enfatizar sobre a estrutura física do CEPI, Gabriella faz um comparativo do CEPI – Polivalente com o Hugo de Carvalho, em Goiânia-GO, que também é em Período Integral e tinha uma boa estrutura, para ela, esse último é muito organizado e bonito.

#### **4.1.2.9 Ênfase Narrativa: Permanência do Professor**

Os relatórios de acompanhamento realizados por mim como Tutora Educacional da SRE (2013 a 2016)<sup>17</sup> demonstravam os constantes problemas de *déficits* de professores para atuarem no

---

<sup>17</sup> Em 2013 – iniciam-se as atividades do CEPI – Polivalente Dr. Tharsis Campos e em agosto de 2016 a unidade passa pela implantação do modelo CPMG. Foi nesse período que prestei atividade de Tutora Educacional, inclusive no CEPI

CEPI – Polivalente. Devido às incertezas da continuidade do Modelo em Período Integral os professores efetivos não se sentiam seguros para irem trabalhar no CEPI, não ousavam sair de uma escola regular, na sua zona de estabilidade, para irem para uma escola na iminência de fechar. Quando faziam contratos temporários, esses, na maioria das vezes, eram modulados só com aulas para completar carga horária, não tinham disponibilidade de fazer e seguir as demandas da proposta conforme as orientações da SUCEPI-GO. Também havia aqueles que não tinham interesse em ficar porque, como contratos temporários, não tinham direito de receber a Gratificação - Dedicção Plena Integral – GDPI, esta gratificação é direito dos professores efetivos (recebiam por dedicação exclusiva R\$ 2.000,00 de GDPI).

A aluna Haylla nos relata sobre a permanência dos professores no CEPI:

Hoje, eu considero que melhorou, porque ... é eu acho que a questão da educação é mais importante porque antes, a gente tinha, a gente não tinha tanta ... a gente não tinha ... falando mesmo ... verba, pra colocar essa escola de pé, essa escola ia fechar, se não fosse pelo Colégio Militar a gente não estaria aqui hoje, ela iria fecha porque a gente tinha aqui no máximo oitenta alunos ... de três ... de primeiro, segundo e terceiro ano ... apenas. Então, é aquela ... escola vazia, não via barulho nem nada, na sala a gente ... as aulas eram incríveis também era um silêncio total, era vazio até. Mas a questão da educação que a gente tem agora, que eu falo em questão das aulas mesmo, dos professores ... da aprendizagem, dos professores, que antes os professores eles não ... as vezes eram demitidos porque não tinham tanto ... é, a escola não era reconhecida, pelo, pelo governo, então, os professores as vezes não ... e tinham que ir embora, não era por escolhas deles, tinham que ir ... a gente via isso. Passava por momentos difíceis, professores que a gente gostava muito ... ele não queria ir, mais ele tinha que ir embora, não era possível ficar, então, a gente fico sem professor bastante tempo, e agora com o Colégio Militar a gente não fica sem professor ... a gente tem professor de ótima qualidade, eles são totalmente escolhidos, eles não são assim, ah! ... é o único que tem, não. Eles são bem qualificados. Antes, no CEPI, eram professores também bastante qualificados porque não é qualquer professor que, quer ficar integralmente numa escola, então, eles vinham com aquela vontade mesmo de ensinar, mas ... é ... infelizmente não poderiam ... sempre ... não poderiam tentar continuar na escola (HAYLLA, 2019).

Podemos verificar, na narrativa da participante Haylla, que hoje não há *déficits* de professores no CEPI da PMG. Os alunos não ficam sem aula por falta de professores, no modelo CPMG essa questão melhorou desde então, uma vez que, antes, os professores tinham resistência em vir para o CEPI – Polivalente, e quanto aos contratos temporários, para não ficarem com aulas

divididas em mais de uma unidade escolar, eles preferiam sair do CEPI, não tinham interesse em trabalhar em Período Integral e ganhar menos que os professores efetivos. Outra questão que os participantes nos relatam, a exemplo de Haylla, é sobre a quantidade de alunos frequentes no CEPI – Polivalente não ser suficiente para manter uma escola de Ensino Médio de portas abertas: com oitenta alunos frequentes, em termos de frequência em 2016 havia setenta e seis (76) alunos.

#### **4.1.2.10 Ênfase Narrativa: Convivência**

A Ênfase Narrativa Convivência, no Modelo Pedagógico do ICE, registra que:

Aprende-se a conviver convivendo, e se é a escola o lugar por excelência de aprendizagem, o que importa é criar oportunidades de relações saudáveis que possam, no exercício educacional, ser capazes de criar coletivamente um ethos que expresse acima de tudo o pertencimento dos que ali interagem. O principal é propiciar o usufruto dos espaços como abertura à criatividade, ao refinamento das interações, ao zelo pelos locais de convivência, ao encorajar um investimento de afetos por parte das pessoas que ali convivem, tornando-os convidativos e abertos às expressões singulares. Em suma, um lugar onde se aprende a “ser” a partir das próprias descobertas do outro e com o outro (2015, p. 08).

Quanto ao que está posto como orientação na proposta de Educação em Tempo Integral, como verificamos nos manuais de Orientações do ICE/GP/SUCEPI-GO, foram organizados os componentes curriculares do Núcleo Diversificado, algumas metodologias de ensino e espaços, ambiência escolar a ser desenvolvida em forma de projetos, em que os alunos vão interagir em grupos, criando e estimulando a convivência, a partir do conhecer a si mesmo e ao outro. Segundo Jacques Delors (2003, p. 96), um dos princípios dos Quatro Pilares da Educação é Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros.

Nessa perspectiva de aprender a viver juntos, Delors afirma que:

[...], na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e construir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno (DELORS, 2003, p. 99).

Sob essa perspectiva de estabelecer a relação na prática letiva diária é que a proposta do modelo pedagógico do ICE/GP/SUCEPI-GO (2015, 13) viabiliza a metodologia de Acolhimento com o objetivo de estimular o bom relacionamento entre professores/alunos, alunos/alunos e alunos/equipe escolar, focalizando o compromisso com a formação e a construção dos projetos de vida dos estudantes, em que vão trabalhar enfatizando os Pilares da Educação.

A convivência na narrativa da Clara Tatiane:

O Acolhimento foi uma das coisas que mais ajudou, né, porque nas outras escolas não existe isso. É tudo muito rápido e tudo muito superficial, aqui não é assim não. É ... como a gente fica aqui o dia inteiro, a gente tem que aprender a lidar com todo mundo porque de certa forma a gente passa mais tempo na escola do que em casa ... então, aqui é a casa da gente, então ... as pessoas faz a gente se sentir melhor, mais à vontade, a gente vai criando um laço com todo mundo, então, nas outras escolas, de ... de meio período, o professor só chega, dá aula correndo e troca de sala, né, a gente não tem aquela coisa de conversa, as vezes fala da sua vida, pedir uma ajuda pra alguma coisa, como a gente tem tempo aqui, tem essa coisa de convivência, né. Com os militar ... tem o contato muito bom ... eles choram ... tem, os momentos que eles choram, igual agora que eu vou sai da escola, tem ... já vi um monte de militar chorando já (CLARA TATIANE, 2019).

A participante Clara Tatiane faz a diferenciação entre a convivência da escola regular. Para ela, na escola regular tudo era muito rápido, passageiro, as aulas, os colegas, não havia tempo para criar laços, trocar conversa, pedir ajudas, ter essa interação entre alunos/professores, alunos/alunos, mas, na escola em Período Integral, a escola acaba se tornando a casa dos alunos, o que propicia essa relação, essa convivência, aliás, as pessoas aprendem a conviver umas com as outras de modo significativo. Em alguns relatos dos participantes, eles consideram essa convivência como sendo uma família. Evidentemente, alguns se aproximam mais de uns que de outros; Clara Tatiane relata inclusive que há sentimentos demonstrados até pelos militares em relação aos alunos.

#### **4.1.2.11 Ênfase Narrativa: Segurança**

A proposta do Modelo Pedagógico do ICE/GP (2015, p.19), com a promoção das metodologias e estratégias no desenvolvimento do Núcleo Comum, Núcleo Diversificado sob os princípios educativos, os quais são o Protagonismo + os quatro Pilares da Educação + A Pedagogia da Presença + A Educação Interdimensional, que rege a proposta de educação em Período Integral, reestabelece as relações interpessoais no âmbito escolar.

Com a implantação do modelo de CPMG nas escolas estaduais, Paula Cristina Pereira Guimarães e Rodrigo de Azevedo Cruz Lamos afirmam que:

Com o pressuposto de diminuir a violência e melhorar o desempenho dos alunos em um ambiente seguro tanto para os alunos quanto para professores e funcionários, o governo de Goiás, a partir de uma parceria entre as Secretarias Estaduais de Segurança Pública e de Educação, firmou convênio para que escolas públicas sejam repassadas à Polícia Militar (2018, p.73).

Os autores consideram que as implantações dos CPMGs em Goiás ocorrem principalmente em bairros periféricos, onde há maior incidência de violência, nesse entendimento,

Rafhael Martins Borges Silva e Edna Rodrigues Araújo (2018, p. 06) consideram que a presença de policiais nas dependências da escola não apenas inibe a violência escolar, mas também é formativa, já que estes profissionais carregam consigo características marcantes advindas da formação militar, como alta responsabilidade, cumprimento preciso de horários e regras, respeito à hierarquia e disciplina.

Na Narrativa de Haylla, ela nos explica que:

Da questão da escola ... é acolheu melhor ... eu esqueci de falar que o ... a estrutura ... a estrutura da escola ficou mais boa pra gente, por exemplo, agora tem câmeras, bastante segurança, e ... as aulas também tá ... com quadro, Datashow, isso é muito importante pra aulas ... o material tá melhor. A gente não tinha tanto ... Datashow, a gente tem várias caixas de som, também pra tá auxiliando nas aulas e, vários lugares na escola que dá pra gente está fazendo apresentações, exercícios, atividades e ... ampliou, né, fez várias construções aqui (HAYLLA, 2019).

Do ponto de vista de segurança escolar, a aluna Haylla considera que, devido à presença dos policiais militares na escola, houve uma mudança considerável na questão da estrutura física e material, como a presença inclusive de câmeras dando maior segurança. Não obstante, em relação à segurança dos alunos no espaço escola do CEPI – Polivalente, houve entrevistados que mencionaram tal questão, como a diminuição dos conflitos entre os alunos, como nos relata Paloma Luiza:

Os alunos sempre teve muito respeito, na maioria das escolas públicas não tem, né. Mas, no Polivalente sempre teve muito respeito entre os professores e os alunos, mas aumentou muito mais, depois do Militar, né, porque tem que ter respeito ... (risinho) e ... tem algumas coisas que acontece no início da aula que o aluno tem que apresentar a turma pro professor, não tinha isso antes, mas a questão de proximidade, de ser amigo mesmo continua ... continua bastante, alguns professores não, né ... mas, os mais antigos continuam bem forte essa questão de relacionamento. A nível de relacionamento também, ne, questão dos próprios alunos uns com os outros melhorou bastante (PALOMA LUIZA, 2019).

Na verdade, a ideia da presença dos policiais militares e/ou da escola ser militar para muitos pais se torna sinônimo de que não acontece nenhuma transgressão por parte dos estudantes. Uma questão em relação aos pais buscarem uma escola Militar para seus filhos fica evidente quando, no período anterior à matrícula, acontecem as inscrições para sorteio de cinquenta por cento das vagas disponíveis à comunidade (cinquenta por cento de vaga é garantido para os filhos e parentes de policiais), o que vemos que tem acontecido é um grande número de pais buscarem pela oportunidade de trazer seu filho para a escola Militar. Ademais, tem sido uma situação que tem nos instigado bastante, pois, o que nos parece é que esses pais estão com uma ideia destorcida,

considerando que em uma escola Militar seus filhos estarão fora de perigo, seguros, longe das drogas e da violência, esquecendo-se de outras questões primordiais na vida, na formação de seus filhos fora dos muros de uma escola CPMG. Pelo que verificamos, a disciplina, as normas estão sempre bem estabelecidas, portanto, entre os alunos há quem se adeque a esses padrões, há quem goste e há quem não goste e está matriculado na escola por representar segurança para os pais. Nessa perspectiva, perguntamos quem serão esses adultos amanhã?

#### **4.1.2.12 Ênfase Narrativa: Maturidade/Responsabilidade e Superação**

A proposta do ICE (2015, p. 20) registra que o desenvolvimento dos educandos para o Protagonismo possibilita a eles o exercício de práticas e vivências de situações de aprendizagem por meio das quais exercitará as condições essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social, que tem sua base na própria construção da identidade e no desenvolvimento da autoestima – marcos fundamentais do Projeto de Vida -, bem como estabelece novos vínculos de compromisso com aquilo que transcende o seu próprio universo e passa a constituir um nível mais alto e mais profundo de ação, inaugurando um novo espaço de descoberta e experimentação social, um apelo à consciência ética e ao compromisso cidadão.

Nesse viés, o ICE propõe que:

A quantidade e a qualidade das oportunidades de participação que os educandos usufruírem na vivência de situações reais influenciarão no desenvolvimento de sua autonomia, de sua autodeterminação, que repercutirá ao longo de sua vida familiar, profissional e social. Há uma relação direta entre receptividade, incentivo, apoio e envolvimento por parte dos adultos ou, ao contrário, de indiferença, suspeita, censura e hostilidade que despertam contra-reações por parte dos educandos, que variam da motivação à divergência e apatia (ICE, 2015, p. 21).

Sob as orientações do Modelo Pedagógico proposto pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, os planejamentos e a implementabilidade dos mesmos devem influenciar de modo efetivo o desenvolvimento da autonomia dos alunos, e, por sua vez, toda equipe escolar se volta para a constituição do seu saber, tendo foco em seus Projetos de Vida, os quais são o eixo central de todo processo do modelo Pedagógico para a formação dos educandos. Nesse modelo, toda equipe escolar está focada e as atividades dos componentes curriculares do Núcleo Comum e do Núcleo Diversificado se articulam, bem como as metodologias e as estratégias de aprendizagem objetivam a formação do jovem autônomo, solidário e competente.

Diante disso, vejamos a narrativa da Gabriella:

Muita coisa ... contribuiu porquê ... antigamente eu não tinha, não é que eu não tinha ... não tinha maturidade, responsabilidade ... esse colégio me ensinou a crescer ... pensa ... eu quero aquilo ... vou correr atrás ... porque eu achava que tudo vinha, caía do céu ... porque como eu sou filha única ... eu achava que minha mãe ia me dar tudo, mais aí eu parei pra pensar que as vezes não são assim. Aí eu ficava vendo, porque essa escola tem muita hierarquia, então a pessoa tem que aprender conviver com os outros ... eu lá em casa eu era muito bagunceira, eu não tinha responsabilidade, eu num tinha nada ... quando eu entrei pra essa escola, eu vi que eu tinha que muda ...se ...eu tinha que mudar de alguma forma pra dar orgulho pra minha mãe. Porque assim, eu nunca fui uma filha, tipo assim ... ah! A Gabriella está saindo com homem, porque eu nem namorei ... eu saía assim, pra uma festinha, mas esta questão assim ...eu era muito boa como filha. Até hoje ainda sou pra minha mãe. Graças a Deus! Essa escola me ensinou a crescer, tipo assim, superar os obstáculos, entendeu? Porque antigamente tinha muito medo de enfrentar tudo sozinha e hoje com 18 anos, agora já estou preparada pra assim, correr atrás, pra trabalhar porque nada cai do céu como eu falei, então, a pessoa tem que crescer, essa escola me ensinou a crescer, eu agradeço muito a ela. Todo mundo (GABRIELLA, 2019).

Do ponto de vista de Gabriella, a escola em Período Integral muito contribuiu para sua formação, para adquirir maturidade, responsabilidade, tornar-se uma pessoa organizada. Para ela, a forma como são desenvolvidas as atividades, os desafios a serem superados na escola propiciam a formação do aluno. Embora ela aponte que a escola tem muita hierarquia, mas que aprendeu a conviver com os outros mediante essa hierarquia. Antes da experiência da escola em Tempo Integral se considerava uma pessoa desorganizada. Ela pensava que estaria sempre sobre os cuidados da mãe, mas a escola a ensinou que tem que ir em busca de seus objetivos.

#### **4.1.2.13 Ênfase Narrativa: Motivo e Significado da Escola em Tempo Integral**

A proposta pedagógica idealizada pelo ICE/GP (2015, p. 08) surgiu a partir de um sonho de ex-alunos empresários que projetaram desde a restauração do Ginásio Pernambucano a um projeto de escola que provocasse transformações nas relações entre as pessoas, necessariamente, promovesse o desenvolvimento das dimensões humanas de autonomia, solidariedade e competência em todos os seus educandos, independente de quaisquer características pessoais, sociais ou de desenvolvimento. Trata-se do estabelecimento de uma escola inclusiva cujo objetivo era colocar os professores e demais profissionais da educação no papel de facilitadores da aprendizagem, capazes de orientar os educandos a se envolverem ativamente em sua educação, descobrindo e utilizando seus estilos de aprendizagem e as múltiplas inteligências para aprender a adquirir e a produzir conhecimentos, a lidar com informações e com pessoas, e a resolver problemas.

A aluna Maria Thereza nos relata o motivo de vir para uma escola em Período Integral:

Era a questão de ter um ensino melhor do que ... ser um ensino integral, como era a Grade Curricular da escola, por ser uma escola que estava em processo de reforma, mas que mesmo assim mantinha uma qualidade, tinha poucos alunos, mas a questão de ter poucos alunos na época era por estar em reformas tanto por ser integral, os alunos do Ensino Médio já trabalham pra ajudar a família, então, poucos alunos que poderiam ficar o dia inteiro na escola só dedicando a estudar. Então, essa questão da grade curricular, de como era a aplicação de prova incentivo pra vestibular, de como o aluno era preparado e ... no ... me foi uma escola que chamou minha atenção e ... falei com meus pais e fui! (MARIA THEREZA. 2019).

Nas narrativas dos participantes ao relatarem sobre o motivo de escolherem uma escola em Tempo Integral, mesmo com a confirmação de que no início tiveram medo de não suportarem ficar o dia todo, observamos que eles estavam buscando um propósito: uma escola de melhor qualidade no ensino aprendizagem. Este foi um dos motivos primeiros que os jovens nos relataram, assim como Maria Thereza pontuou.

Em suma, após esse processo de análise, percebemos nas narrativas dos participantes que os jovens hodiernamente precisam ser estimulados, ouvidos, tornando-se coparticipantes no espaço onde estejam. Eles trazem muitas características do que autores como Regina Novaes (2015) e Juarez Dayrell (2003) consideram, mas, mediante nossa análise, por meio das narrativas desses jovens participantes dessa investigação, podemos afirmar que eles nos revelam que são capazes de fazer planos a longo prazo, vão contra os sintomas da pós-modernidade. Se esta proposta de escola em Período Integral com suas estratégias e metodologias ainda não abarca os anseios dessa juventude entre quinze e vinte anos e/ou se esta proposta traz embutido em seu formato um papel controlador, são indagações que poderemos fazer em outro momento, e que não focalizamos nesse trabalho. Mas o que constatamos em suas narrativas são jovens focados em seus objetivos, que sonham grande, são felizes porque debateram contra princípios normativos com a implantação do modelo Militar, embora tiveram que se adequar àquele modelo, mas são cientes do que querem para suas vidas futuras. Também são jovens da pós-modernidade, trazem uma carga das características apontadas por Dayrel:

Hodiernamente grande parte das famílias desses jovens não contam com a presença do pai, organizando-se em termos matrifocais, e nem por isso se mostram “desestruturadas”, garantindo, com esforço, a reprodução física e moral do núcleo doméstico. Mais do que a presença ou não do pai, o que parece definir o grau de estruturação familiar é a qualidade das relações que se estabelecem no núcleo doméstico e as redes sociais com as quais podem contar. E nisso a mãe desempenha um papel fundamental. É ela a referência de carinho, de autoridade e

dos valores, para a qual é dirigida a obrigação moral da retribuição. Não é de se estranhar que ambos contemplem a mãe nos seus projetos, desejando dar-lhe uma vida mais confortável. (2003, p. 50).

O que constatamos é que esses jovens, independente de classe social, cor, religião, sexo, lugar, precisam de oportunidade, de escolas que acreditem e promovam suas potencialidades. Anísio Teixeira entoou sua voz entre os anos de 1932 a 1971, deixando o legado na educação, outros que não vamos citar também deixaram suas contribuições, mas ainda não aconteceu uma educação democrática. Portanto, não vamos aqui ser ingênuos e dizer que o CEPI – Polivalente e/ou CEPI da PMG – Polivalente é a escola ideal, porque os alunos mesmos apontam com muita clareza os problemas enfrentados na instituição, tanto em termos de política educacional, financeira por parte de governantes quanto da própria proposta do modelo ICE/GP/SUCEPI-GO, que não teve uma finalidade definida quanto a quem serviria. Pode ser que algumas das escolas que aderiram a essa proposta tiveram melhores resultados, como a própria Escola da Escolha – Ginásio Pernambucano. No entanto, não era esse o objetivo, mas, em termos bem sucintos, fazendo um paralelo do modelo de escola em Período Integral proposto pelo Programa Novo Futuro com a proposta de escola de Tempo Integral de Anísio Teixeira fica a certeza de que na educação há muito que avançarmos se quisermos uma educação de qualidade para todos.

Ainda podemos afirmar, a partir das análises das narrativas, que os relatos dos participantes nos possibilitaram a compreensão sobre o Tempo Integral, haja vista que houve narrativas abordando pontos positivos, eficientes, relevantes para a formação de cada um deles, mas também revelaram que esse Tempo Integral que está aí não é o ideal para abarcar as perspectivas destes mesmos jovens. Ademais, as narrativas nos apontam a seriedade com que os projetos e programas são projetados e implantados nas unidades escolares, sem nenhuma adequação necessária e sem uma finalidade plausível, a não ser para garantir políticos populistas no governo, uma vez que esses programas são produzidos sem nenhum debate com as partes interessadas, tangenciando a viabilidade dos mesmos. Em relação à demanda para tal modalidade, incitam a exclusão e não a inclusão de todos, pois projetam-se propostas sem os cálculos e fundos previstos para implementá-las, tornando-as inviáveis e substituídas por outras sob as mesmas prerrogativas políticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Tempo Integral na perspectiva de alunos do Ensino Médio”, a que nos propomos realizar, é demarcada pela questão: Qual a percepção dos alunos do Ensino Médio em relação ao Tempo Integral? Com o objetivo de chegarmos a uma possível resposta e/ou resultado escolhemos utilizar como fontes as narrativas dos alunos do 3º ano do Ensino Médio do CEPI da PMG – Polivalente Dr. Tharsis Campos, bem como os manuais de orientações utilizados para efetivação dessa modalidade de Ensino. Contudo, para as considerações finais, entendemos que seja relevante como participante da pesquisa, na condição de pesquisadora, iniciar as mesmas pelas transformações que ocorreram em nosso pensamento no processo de realização dessa investigação.

A minha experiência como pesquisadora tem sido excepcional, eu me descobri, foi muito significativa. Quando pensei em fazer o Mestrado, visualizava um degrau inalcançável, muito distante da minha realidade. E, mesmo quando iniciei, no primeiro semestre, as leituras, os pequenos *insights* de escrita, a reescrita do projeto de pesquisa foram desafiadoras; inúmeras vezes reescrevi aquele projeto, assim, fui sendo lapidada gradativamente. Posso dizer que fui me transformando na medida em que minha pesquisa foi tomando forma.

A cada passo que avancei na pesquisa comemorei. Da elaboração do projeto até a aprovação do mesmo pelo Comitê de Ética, os meus roteiros, o questionário/diagnóstico, a entrevista, minha ida ao *locus* da pesquisa. O dia em que falei com os alunos, apresentando-me como pesquisadora, foi muito impactante, pois foi assim que me viram. Nas entrevistas tenho certeza de que estava mais nervosa do que os jovens, mas foi uma experiência muito interessante, porque eu estava esperando que eles não fossem falar muito, que não teriam sequência em suas falas e/ou se expressariam com frases curtas, no entanto, fiquei surpresa de como foi legal a expressividade dos jovens, foram momentos muito significativos, estar diante dos participantes como pesquisadora, entrevistando-os, foi indescritível, e, ao mesmo tempo, pude perceber o prazer, a satisfação com que os jovens fizeram seus relatos. Na minha qualificação tive a certeza de que o Mestrado seria possível, embora ainda com alguns tortuosos passos.

No percurso do Mestrado, a oportunidade de conhecer pessoas, as amizades, os laços que foram sendo criados com os participantes, entre mim e os professores e com a minha Orientadora, os Congressos de que participei, as leituras realizadas, as escritas dos artigos até chegar à etapa final da pesquisa muito contribuíram para a minha formação pessoal, além de perceber as mudanças

nas minhas próprias concepções em relação aos jovens, bem como em relação à proposta de pesquisa.

Todos esses movimentos que foram acontecendo para a realização da pesquisa também ocorreram na minha formação. Ao refletir sobre como entrei no Mestrado, e agora sobre como estou saindo, sinceramente me surpreendo comigo mesma. Vi a mim como os participantes dessa pesquisa durante as entrevistas com eles. Eu, cheia de ideias, já com sentimento de saudade, como eles, com o mesmo estado emocional, sentindo-me preparada para um passo adiante e para as ações futuras.

Os jovens que participaram dessa pesquisa são alegres, espontâneos, acabaram de concluir o Ensino Médio com muitas expectativas, ao mesmo tempo, evidenciando saudosismo, mas convictos de que foi muito promissor terem passado três anos na escola em Período Integral. Se, por um lado, em seus relatos, ficou evidenciado que durante esse período não foi possível conciliar o Ensino Médio com algum curso profissionalizante, por exemplo, de informática, por ser um curso que normalmente é realizado durante o dia, coincidindo com o horário em que eles estavam na escola e, quanto aos cursos à noite, eles estavam sempre muito cansados, por outro lado, relataram que estavam se sentindo realizados porque consideravam que tiveram a oportunidade de fazer um Ensino Médio bem feito, estavam preparados, prontos para colocarem seus Projetos de Vida em ação.

Em suas narrativas, os participantes nos evidenciaram muita segurança, com seus caminhos traçados, só os seguir, estavam muito entusiasmados, pois alguns deles já estavam se encaminhando para uma vida universitária. Para os entrevistados, o Tempo Integral contribuiu de maneira positiva em suas vidas, para sua formação, tornando-os pessoas responsáveis, independentes, autônomas, certas em suas decisões.

Embora mediante as narrativas tenha sido possível perceber os pontos positivos da proposta, a exemplo, estimular e incentivar os jovens a desejarem se projetar para um futuro, oferecer oportunidade de atuarem em atividades práticas, incentivá-los ao protagonismo, a terem uma educação diferenciada, compreendi também nas narrativas dos mesmos que essa escola, que esse modelo de educação ainda não é possível. Por enquanto não foi possível!

Estamos falando que, no caso do CEPI - Polivalente Dr. Tharsis Campos, essa proposta não foi possível por vários motivos, não podemos afirmar quanto às outras escolas no Estado de Goiás, mas acreditamos que não haja muita diferença, considerando como foi a implantação do

modelo. Na verdade, este programa foi implantado com muitas falhas. Primeiro, por copiar um projeto de educação de outro Estado sem considerar as diferenças regionais, sem se preocupar e sem saber a quem serviria essa proposta.

Na época da implantação do Projeto em Pernambuco (2003), antes de implantar o modelo, o grupo de empresários, primeiramente, restaurou a parte física do antigo Ginásio Pernambucano, enquanto em nosso Estado - GO, começando pelo CEPI – Polivalente, que foi o lócus da pesquisa, percebemos condições físicas inadequadas, com o teto das salas de aula caindo, a parte elétrica e hidráulica toda comprometida, um prédio totalmente inadequado para a permanência de alunos e professores durante nove horas por dia.

Uma situação muito pontual nas narrativas foi a questão da falta de verba, inclusive e principalmente, para prover as refeições e os lanches. Em muitas situações a gestão e os professores contribuíam para complementar o lanche dos alunos, bem como para comprar material pedagógico para a viabilidade da escola.

Na nossa região, o habitual na rotina dos jovens de Ensino Médio é estudar em um período na escola e, no turno contrário, fazer um curso profissionalizante e/ou trabalhar, é uma situação que justifica as poucas matrículas entre o período de 2013 a 2016. As matrículas entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio eram de quinhentos e oitenta e cinco (585) alunos, mas, com a implantação da proposta do Novo Futuro, em 2013, passaram a ser cento e vinte nove (129) alunos no Ensino Médio. Em 2016 eram setenta e seis (76) alunos frequentes, quando ocorreu a implantação do CPMG, o que justificava o fechamento dessa escola devido ao número baixo de matrículas, considerando que esta não é a única escola de Ensino Médio na zona urbana.

Em meio a tantas inviabilidades do programa Novo Futuro, um projeto de Educação que só está no papel, perguntamos: essa escola, esse modelo de educação foi projetado para quem? Assim, com o objetivo de compreender o Tempo Integral esta pesquisa teve início com o projeto de Mestrado e, mesmo sendo um assunto já muito discutido, como foi demonstrado, levou-nos a muitas indagações, pois ainda há muito a se discutir.

Por que...? Para que...? Para quem...? Onde ...? Ideais de quem para quem...? O que queremos? O que queremos pesquisar? Qual é o nosso problema? Qual é nosso Objeto? Qual/ís é/são nosso/s objetivo/s? Quais são nossos referenciais teóricos? Com quem vamos dialogar nesta pesquisa? De onde começar; quais caminhos percorrer; quais as possibilidades de respostas e/ou resultados? Estas foram indagações que nos possibilitaram fazer o percurso com o intuito de

responder a uma questão problema: Qual a percepção de alunos do Ensino Médio em relação ao Tempo Integral?

Em busca do objeto de pesquisa verificamos que o modelo que estamos pesquisando também é realidade em dezoito outros Estados brasileiros, implantados em parceria com o ICE, um modelo que nasceu de um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então destruído e abandonado Ginásio Pernambucano - a Escola da Escolha -, localizado em Recife.

A implantação do Programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral ocorreu quando o Estado de Goiás passou por uma reformulação na educação, no ano de 2011, que coincidia com a reeleição e as campanhas políticas para governador de Estado. Este modelo foi usado como uma proposta de governo para atender aos interesses políticos, ganhar audiência na mídia e sustentar a reeleição. Libâneo (2011, p. 1) afirma que o governo utiliza a conhecida precariedade da escola brasileira visível nos resultados de aprendizagens mostrados nas estatísticas oficiais de maneira medíocre e valendo-se da mesma situação no Estado Goiás, uma vez que aqui não estava diferente, o então governo de Goiás, precisamente para enfrentar esses maus resultados, ordenou à Secretaria de Estado da Educação que lançasse na imprensa um programa ambicioso de mudanças na educação goiana. Portanto, a proposta de escola em Período Integral no Ensino Médio, elaborada e difundida no Estado de Goiás, foi originária do ideário desse governo e da parceria que ele fez com o Estado de Pernambuco.

Nesse contexto, para compreender essa proposta de escola em Período Integral, optamos por fazer a discussão elegendo aqueles alunos que ingressaram entre 2013 e 2016, que vivenciaram/experienciaram o modelo no CEPI – Polivalente Dr. Tharsis Campos, ou seja, compreender o Tempo Integral na percepção de alunos do Ensino Médio por meio das narrativas daqueles alunos.

Para tanto, ancoramos a nossa discussão sobre o Tempo Integral nos fundamentos de educação integral e da escola de tempo integral sob os ideais de Anísio Teixeira, o qual iniciou seu debate como um dos precursores da Escola Nova contemplada desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Nesse Manifesto, Anísio Teixeira já idealizava a proposta de Educação Integral.

No Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova:

[...] educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne

a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. [...] ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única", que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais.[...] o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado [...] portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (DOCUMENTO, 2006, p. 193).

Em nosso entendimento mediante o exposto no Documento do Manifesto dos Pioneiros e as leituras das obras deixadas por Anísio Teixeira, observamos que este projetou uma educação para a reorganização educacional no Brasil. Na elaboração da Constituição de 1934, na verdade, alguns poucos pontos propostos por Anísio Teixeira foram mantidos. Ademais, esse projeto de educação foi implementado na Bahia quando Anísio Teixeira esteve à frente da Secretaria da Educação e Saúde naquele Estado. Teixeira, sob forte influência do trabalho de Dewey, idealizou uma educação democrática, em que se tem a concepção de que a escola deve prover oportunidade para a prática da democracia – o regime social em que cada indivíduo conta plenamente como uma pessoa. “Democracia na escola importa em democracia para o mestre e democracia para o aluno” (TEIXEIRA, 1975, p. 40), ou seja, democracia na concepção de Anísio Teixeira é Educação, assim, uma escola democrática busca a formação de “homens conscientes, informados e capazes de resolver os seus próprios problemas” (TEIXEIRA, 1975, p. 41),

Nessa vertente, o projeto da escola de Tempo Integral de Anísio Teixeira se pautava na defesa de uma educação para todos, de maneira igualitária, uma educação integral, projeto que se torna realidade quando este está à frente de órgãos públicos e implanta o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador/BA, em 1950, mantido pelos cofres federais. Anísio Teixeira tinha um ideal de educação focalizando o “ponto central do ideal democrático em que residia no fato de

dar a oportunidades iguais para que cada pessoa se desenvolvesse pelas suas competências e capacidades individuais” (EVANGELISTA, 1993, p. 93).

Cavaliere (2010, p. 258) afirma que o discurso sobre a escola de Tempo Integral é silenciado no período da ditadura militar e com o afastamento de Anísio Teixeira da vida política. O discurso da escola de tempo integral é retomado a partir dos anos 1980 e 1990 com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro – CIEPs. Embora essa proposta apresentasse algumas citações das ideias de Anísio Teixeira, pautava-se em outro ideário de escola de Tempo Integral, tendo como idealizador Darcy Ribeiro. A escola de Tempo Integral, na visão de Darcy Ribeiro, ganhou o teor “socioeducativo, adquiriu a dimensão de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno, e não de mero treinamento intensivo, com vistas à adequação das populações indisciplinadas às novas exigências do sistema industrial urbano” (CAVALIERE, 2010, p. 259).

Já nos anos 2000, o debate com relação à ampliação do tempo escolar tomou força com o Programa Mais Educação, essa foi uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Antonieta Bernadete Teixeira de Andrade (2015, p. 11-12) afirma que o Programa Mais Educação foi uma das ações da agenda de intenções e ações financiada pelo Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, que fomenta atividades de várias dimensões para o atendimento aos alunos. No entanto, o Programa Mais Educação, criado em 24 de abril de 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a), implementado em 2009 nas escolas públicas brasileiras, decorre de uma Política Pública do Governo Federal que pretende a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, da jornada educativa e da utilização de outros espaços públicos e comunitários para além da escola. Neste sentido, o programa teve como estratégia inicial, em 2009, atender às escolas com índice de IDEB<sup>18</sup> abaixo de 2,9 e em regiões metropolitanas. O Programa Mais Educação acerca da escola em Tempo Integral ganhou uma solidez a partir da proposta na 6ª

---

<sup>18</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Estabelecido por meio de avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a cada dois anos, avalia o desempenho dos estudantes em testes realizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, da Prova Brasil e da taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão). Foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com dados sobre rendimento escolar.

Meta, Estratégia 6.1 do Plano Nacional de Educação - PNE de 2014 – 2024. Nessa vertente, o PNE 2014-2024 abre para novas propostas de Escola em Tempo Integral.

PNE – 2014-2024:

[...] a educação em tempo integral se concretiza por meio do desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras [...]. A expansão da educação em tempo integral também é objeto de políticas e programas específicos desenvolvidos por diversas unidades federativas e municípios brasileiros. Para muitos, ampliar a jornada escolar e possibilitar às crianças e jovens a exposição às situações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas habilidades tem sido considerada medida propulsora de melhor qualidade na aprendizagem e de redução das desigualdades nas oportunidades educacionais (PNE – 2014-2024, p. 98).

A partir do PNE – 2014-2024 (2015) ocorre a difusão da implantação de novas propostas de escola em Tempo Integral desde o Fundamental I, anos iniciais, Fundamental II, anos finais em vários Estados e Municípios, bem como a implementação de proposta voltada ao Ensino Médio em Período Integral.

Salientamos, mediante as discussões realizadas em nossa pesquisa e que também consideramos relevantes, que no projeto de escola de Tempo Integral na visão de Anísio Teixeira, nos finais dos anos 1940 e início dos anos 1950, e Ensino Médio do Programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral há as preposições *de* e *em* antecedidas ao objeto, ou seja, ao nos referirmos à educação *de Tempo Integral* de Anísio Teixeira percebemos, por um lado, que o *de* traz uma ideia de qualificar algo, *de Tempo Integral*, qualificando essa escola, um ideal de educação que Anísio Teixeira tencionava aos brasileiros de modo igualitário, aqueles que se apresentavam em situação de vulnerabilidade, de pobreza. E deixa em suas obras um sentimento de não ter concluído todo o projeto, que era o de construir a casa destinada às crianças abandonadas, e essa parte Anísio Teixeira não conseguiu realizar. Por outro lado, a escola *em Período Integral* e/ou *em Tempo Integral* seria a condição do objeto, grosso modo, a condição dessa escola. O *em* conota a ideia de expansão do tempo, ou melhor, da expansão da jornada escolar.

Compreendemos que a proposta da escola em Período Integral parece que não está destinada a um alunado específico, a exemplo dos participantes dessa pesquisa, embora eles sejam de famílias com situação econômica média baixa, mas que conseguem se organizar e possibilitar que seus filhos fiquem na escola em Período Integral. Do contrário, se fossem famílias com poder

aquisitivo mais alto, proveriam a seus filhos uma escola particular. E, no caso dos jovens em situação de vulnerabilidade, a proposta não dispõe de trabalhos voltados para esse público. Para tanto, esse modelo de escola em Período Integral que hoje temos e que estão oferecendo aos nossos jovens não traz o mesmo teor da proposta de Anísio Teixeira.

Nesse contexto, utilizamos a abordagem da pesquisa (Auto)Biográfica através das narrativas dos alunos do Ensino Médio, por meio das entrevistas que nos possibilitaram abarcar a riqueza e a dimensão que os relatos puderam nos oferecer enquanto significância ao que pesquisamos e à solidez de uma pesquisa científica.

Abrahão nos afirma que:

A pesquisa (auto)biográfica tem, segundo Santamarina e Marinas(1994), uma dimensão ética e política na medida em que ‘aponta na capacidade de recuperar a memória e de narrá-la desde os próprios atores sociais’ (p.259), rompendo com formas cristalizadas de investigação que valorizam mais o dado acabado e partindo para a ‘intenção de capturar sentidos da vida social que não são facilmente detectáveis, buscando o sentido do tempo histórico e o sentido das histórias submetidas a muitos processos de construção, de reelaboração de identidades individuais, de grupos, de gênero, de classe em nosso contexto social’ (p. 259), o que não quer dizer que a pesquisa (auto)biográfica não comporte riscos (2004, p. 212).

Nesse sentido, tendo em vista as análises das entrevistas das narrativas sob o cunho da pesquisa (Auto)Biográfica, foi possível compreender o Tempo Integral nos relatos e suas significações. Assim, cada participante expôs as suas percepções em relação ao Tempo Integral a partir do que vivenciou/experenciou enquanto esteve no CEPI – Polivalente. Por sua vez, as narrativas nos apontaram situações que consideramos relevantes e que abarcaram o objetivo da investigação em questão. Para essa compreensão, a partir das narrativas, elegemos grupos de ideias aos quais denominamos como Dimensões, Forças Narrativas e ênfases Narrativas, o que nos proporcionou uma maior amplitude na interpretação das narrativas, de modo a fazermos uma tessitura entre os relatos, a conceituação de alguns autores e a proposta de escola em Período Integral, esta pautada tanto sob os conceitos do ICE/GP quanto da SUCEPI-GO.

Nesse trabalho de entrecruzar relatos e conceitos tivemos o cuidado de considerar as sutilezas de cada participante, como o tom de voz, as expressões faciais, os gestos das mãos, os risos, as pausas, a respiração que às vezes se altera, por emoção, por angústia. Esses movimentos na narrativa nos permitiram compreender a relevância e os significados por vezes visíveis e, por vezes, subentendidos em cada relato.

Nesse viés, as narrativas dos participantes nos permitiram pontuar algumas questões que consideramos como os possíveis resultados e/ou respostas a nossa pesquisa.

Uma questão a considerar mediante as narrativas foi com relação à concepção dos pais; segundo os relatos dos participantes, embora eles tenham uma vida financeira média baixa, seus pais priorizam possibilitar aos filhos o direito de estudarem em uma escola em Período Integral, de modo a garantir que estes estejam frequentando uma educação de qualidade, uma vez que não possuem condições para assumirem uma escola particular para seus filhos, ou seja, na concepção de seus pais a escola é de qualidade. Para seus pais, caso os seus filhos estivessem em uma escola regular, sem dúvida, esses jovens estariam trabalhando no turno contrário, ajudando a família. Ficou evidenciado que, para os pais, os seus filhos ficarem na escola em Período Integral era uma tranquilidade, estavam lá apenas para estudar, de certo modo, descansando.

Nesse mesmo entendimento, verificamos nos relatos dos participantes que estes afirmaram várias vezes que a escola em Tempo Integral é de qualidade, que muito contribuiu em suas vidas para a formação de um jovem autônomo, proativo, responsável, mas que, por outro lado, é muito cansativa. Ficou evidenciado em suas narrativas também que, às vezes, houve na escola a falta de organização nos planejamentos das aulas para melhor aproveitamento do tempo em que eles estavam na escola. Muitas vezes, no final de bimestre, após a aplicação de provas e a realização da prova do ENEM, eles iam para a escola e ficavam ociosos.

Outra questão que pudemos perceber mediante os relatos dos participantes, embora estes tenham origem em outros estados e/ou cidades, é que eles têm uma concepção de que podem melhorar suas vidas através dos estudos. Para tanto, ousam em seus Projetos de Vida, a exemplo de cursos como Medicina, ou seja, têm planejamento de futuro para longa duração. Ambicionam alcançar um padrão economicamente estável. O que justifica terem se sujeitado a ficar durante nove horas por dia em uma escola em Período Integral.

Por fim, foi possível em nossa pesquisa, mediante as análises das narrativas, as interpretações e as reflexões sobre as discussões dos autores que elegemos para dialogar nessa investigação, compreender que a proposta da escola CEPI – Polivalente foi idealizada e projetada para atender a uma política de governo e que, apesar dos participantes em algumas situações tecerem elogios ao modelo, ficou evidenciado que este não atendeu às demandas dos jovens, tendo em vista que as incidências da instabilidade da proposta do CEPI – Polivalente acarretaram a implantação do modelo de escola militar em meados de agosto de 2016. Por meio dos relatos dos

participantes, observamos que a aglutinação dos dois modelos, o Programa Novo Futuro – Ensino Médio em Período Integral e o modelo do Colégio do Comando da Polícia Militar do Estado de Goiás, engessou, estagnou o eixo central da proposta anterior veiculada pelo Núcleo diversificado e suas metodologias, eixo de promoção ao jovem para se tornar autônomo, solidário e competente. Mediante a implantação do CPMG a escola passou a primar pela égide da rigidez e das normatizações do CEPMG.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna; CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS BOAS, Lúcia (Orgs.). Pesquisa (auto)biográfica: Diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: Editora CRV, 2018.

\_\_\_\_\_. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, n. 14. p. 79 – 95, Set. 2003.

\_\_\_\_\_. Biografia. <http://lattes.cnpq.br/0244287001731375> - Disponível em: [lattes.cnpq.br/Aceso](http://lattes.cnpq.br/Aceso) e: 10/06/2019.

ANDRADE, Antonieta Bernadete Teixeira de. O Programa Mais Educação e a educação integral no âmbito escolar: possibilidades ao debate. Piracicaba, SP - 2015. Disponível em: [www.unimep.br](http://www.unimep.br). Acesso em: 06 de junho de 2018.

ARAÚJO, José Alfredo de. A USAID, a guerra fria, O regime militar e a implantação das escolas Polivalentes no Brasil. C&D-Revista Eletrônica da Fainor, Vitória da Conquista, v.2, n.1, p.87-101, jan./dez. 2009 - Disponível em: [srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/viewFile/51/39](http://srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/viewFile/51/39). Acesso em: 23/06/2018.

BARREIRO, Cristhianny Bento e ERBS. Método, Metodologias e teorias nas pesquisas em educação: explorando sentidos das narrativas. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (Orgs.). Perspectivas epistêmico-metodológicas da Pesquisa (auto)biográfica. Curitiba: Ed. CRV, 2016. Col. Pesquisa (Auto)biográfica: Conhecimento, experiências e sentidos.

BOLIVAR, Antonio Botia. Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

\_\_\_\_\_. Narrar la organización educativa: memoria institucional y constitución de la identidad. In: ABRAHÃO, Maria H. M. B.; BOLÍVAR, Antonio. La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España. Porto Alegre – RS: EdiPUCRS; Granada – España, 2014. p. 330 – 355.

\_\_\_\_\_. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación “De nobis ipse silemus?” Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada Campus Universitario de Cartuja s/n 18071 Granada, España. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 4, No. 1, 2002. Disponível em: [redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91](http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91) - Acesso outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo I. Natal; Porto Alegre; Salvador: EDUFRN; EDIPUCRS; EDUNEB, vol. 1, p. 27-69, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/.../282869544\\_A\\_expressivida\\_epist...](https://www.researchgate.net/.../282869544_A_expressivida_epist...) \_ Acesso em: 04/06/2019.

\_\_\_\_\_. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En libro de Maria Helena Abrahão, Lourdes Frison, Christianny Barreiro (org.), *A Nova Aventura (Auto)Biográfica*. Tomo I. Porto Alegre: Edipucrs, pp. 251-287. ISBN: 978-85-397-0836-9 – 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/308618...> Acesso em: 06/07/2019.

BOTO, C. Histórias, idéias e trajetórias da cultura escolar: um desafio metodológico. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 59-79.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS BOAS, Lúcia. (Orgs.) *Pesquisa (auto)biográfica: Diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba, SC: Editora CRV, 2018.

BRASIL. Constituição Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil - 5 de outubro de 1988*. Brasília: Senado Federal, Subsecretarias de Edições Técnicas, 2008. [HTTP://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](HTTP://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394/96 de Dezembro de 1996 (LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9394/1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>> Acesso em 06 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Diário Oficial da União – Seção 1 – 12/8/1971*, pg. 6377 (Publicação Original) *Coleção de Leis do Brasil – 1971*, pg. 59 vol. 5 (Publicação Original). Disponível em: <www.camara.leg.br/.../lei/.../lei-5692-11>. agosto 1971-357752.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB N. 03 de 26 de junho de 1998 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <portal.inep.gov.br/...PNE+2014.../c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?> Acesso: 15/05/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; e Diretoria de Educação Integral, Direitos humanos e Cidadania. *Programa Mais Educação - 2009*. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso\\_maiseducacao](portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao). Acesso: em 02/06/2019.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. O Programa Mais Educação. Disponível em: <portal.mec.gov.br> > Acesso em: 06 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <www.camara.leg.br> - acesso em outubro de 2018.

CALABRICH, Bruno. Conceito (s) de norma: uma breve análise sobre a classificação de Von Wright – 2008. *Revista de Informação Legislativa*, v. 45, n. 178. Brasília: Senado Federal, Secretária Especial de Editoração e Publicações, p. 55-62, abr./jun. 2008. Disponível em: <www.senado.leg.br/bdsf> > Acesso em: 19/02/2020.

CASTRO, Rachel Moraes; ROSAR, Denise Raquel. Anísio Teixeira: A História da Educação no Brasil. In: X ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E VI

ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO - Universidade do Vale do Paraíba. Joinville/SC. 06/04/2009. Anais... 2009. [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/.e](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.e)  
[www.pedagogia.com.br/artigos/Anísio/index.php?pagina](http://www.pedagogia.com.br/artigos/Anísio/index.php?pagina). Acessado em 29/08/2018.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: Uma nova identidade para a Escola brasileira? Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e educação integral. Paidéia, 20(46), 249-259. (2010). Este artigo é uma versão substancialmente modificada de um texto apresentado durante a VI Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CFCH/ UFRJ, realizada no Rio de Janeiro, RJ, em 2004. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf](http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf). Acesso em: 14/05/2019.

\_\_\_\_\_. A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira. In: JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ. Rio de Janeiro: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; SILVEIRA, Bruno. Livreto: ICE – Instituto de corresponsabilidade pela Educação. Recife – Pernambuco. Livreto Digital. Disponível em: Acesso em: 12/04/2019.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, UFMG, Faculdade de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2003 n. 24. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf) - Acesso em: 05/06/2019.

DAYRELL, Juarez; MOREIRA Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A JUVENTUDE BRASILEIRA. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Trad. de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Petropolis, RJ: Vozes, 1994.

DEWEY, John. Democracia e educação: capítulos essenciais. Apresentação e comentários Marcos Vinícius da Cunha; Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007 (Ensaio comentado).

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Os 4 pilares da Educação de Jacques Delors. 2ed. São Paulo: Cortez - Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em: [www.ia.ufrj.br](http://www.ia.ufrj.br)  
 > Acesso em 15/02/2020.

EBOLI, Terezinha. Uma Experiência de Educação Integral. Centro Educacional Carneiro Ribeiro - MEC - INEP-Bahia - CIBEC/INEP. 1983. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br) - Acesso em 27/01/2020.

ERBS, Rita Tatiana Cardoso; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de Formação – A escrita e a escuta no início do curso de Pedagogia. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna

Barreto (Ogs) Pesquisa (auto)biográfica em rede. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

FODRA, Sandra Maria; NOGUEIRA Mara Ephigênia Cáceres. O projeto de vida nas escolas do programa ensino integral. Revista @mbienteeducação, Universidade Cidade de São Paulo, vol. 10, nº 2, jul/ dez, 2017, p. 251-261. Disponível em: [www.publicacoes.unicid.edu.br > ambienteeducacao > article > view](http://www.publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view). Acesso em: 19 de fevereiro de 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FURLAN, Elisângela. Educação na década de 1970: formação sem informação. In: HISTEDBR, 2015. Anais... Campinas, SP, 2015. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/.../artigo\\_simposio\\_4\\_739\\_furlan.elisangela@gmail.com...](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/.../artigo_simposio_4_739_furlan.elisangela@gmail.com...) – Acesso: 10/06/2019.

GASPAR, Lúcia. Ginásio Pernambucano. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 6 ago. 2009.

GOIÁS. Lei Nº 8.275/77. Palácio do Governo do Estado de Goiás, Goiânia, 27 de julho de 1977, 89º. da República.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 03 CEE/CP N. 5, de 10 de junho de 2011. Sala das sessões do Conselho Estadual de educação de Goiás, Goiânia, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 17.920, de 27 de dezembro de 2012. Palácio do Governo do Estado de Goiás, Goiânia, 27 de dezembro de 2012, 124º da República.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 19.687, de 22 de junho de 2017. Governo do Estado de Goiás, Secretaria de Estado da Casa Civil. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=21560](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=21560).

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.275, de 27 de julho de 1977. Dispõe sobre a criação dos estabelecimentos de ensino que especifica. Goiânia. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=8318](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=8318). - Acesso em: 14/11/2018.

\_\_\_\_\_. Regimento interno do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás. Disponível em: <http://colegiomilitarpmvr.com.br/comunicado/RegimentoPronto>. Acesso em: 31/01/2020.

GOIÁS. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017. Goiânia, 2016. Disponível em: <https://site.seduco.go.gov.br>. Acesso em: 13/04/2019.

GONÇALVES NETO, Wesceslau. Educação em Goiás no Início da República: Intersecções Público-Privado, Princípios e Omissões da Legislação. Palestra de Encerramento. V EHECO. – Tema: Memória e Democracia: Os tempos e espaços da História da Educação. Auditório EFPH – PUC/Goiás. 07/06/2019.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira; LAMOS Rodrigo de Azevedo Cruz. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. Revista Pedagógica, Chapecó, V.20, N.43, p. 66-80 - JAN./ABR. 2018. /rp.v20i43.4004. Disponível em: [bell.unochapeco.edu.br > index.php >](http://bell.unochapeco.edu.br/index.php) - Acesso em: 12/02/2020.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira. Os novos modelos de gestão militarizadas das escolas estaduais de Goiás. XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 2017.

GUNTHER, Hartmut. Como Elaborar um Questionário. Laboratório de Psicologia Ambiental. Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, 2003, Nº 01.

HONÓRIO FILHO, W.; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Narrativas como construção de conhecimento para a história da Educação, 2018. (Apresentação Colóquio) NEPDUCA – UFG – Regional Catalão-GO. Não publicado.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Introdução às bases teórico e metodológicas: da modelo escola da escolha. In: Escola da Escolha: cadernos de formação Ensino Médio, 2. ed. Recife, 2015a.

\_\_\_\_\_. Modelo Pedagógico: Conceitos. In: Escola da Escolha: cadernos de formação Ensino Médio, 2. ed. Recife, 2015b.

\_\_\_\_\_. Modelo Pedagógico: princípios educativos. In: Escola da Escolha: cadernos de formação Ensino Médio, 2. ed. Recife, 2015c.

\_\_\_\_\_. Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo. In: Escola da Escolha: cadernos de formação Ensino Médio, 2. ed. Recife, 2015e

\_\_\_\_\_. Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo – componentes curriculares. In: Escola da Escolha: cadernos de formação Ensino Médio, 2. ed. Recife, 2015d

\_\_\_\_\_. Modelo Pedagógico: instrumentos e rotinas. In: Escola da Escolha: cadernos de formação Ensino Médio, 2. ed. Recife, 2015f.

\_\_\_\_\_. Modelo Pedagógico: ambientes de aprendizagem. In: Escola da Escolha: cadernos de formação Ensino Médio, 2. ed. Recife, 2015g.

\_\_\_\_\_. Tecnologia de Gestão Educacional. Princípios e conceitos; liderança servidora e motivação; Planejamento e Operacionalização. In: Escola da Escolha: cadernos de formação Ensino Médio, 2. ed. Recife, 201h.

LIBÂNIO, José Carlos. Considerações críticas sobre o documento “DIRETRIZES DO PACTO PELA EDUCAÇÃO: Reforma educacional goiana”. setembro DE 2011. Disponível em: [sintego.org.br/midias/banners/13122013082557](http://sintego.org.br/midias/banners/13122013082557). - Acesso: 15/05/2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Marcos. ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Slides. Seminário: Políticas Públicas de Educação Integral no Ensino Médio. São Paulo – SP. 2016. Disponível em: [icebrasil.org.br/sobre-o-ice/](http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/) - Acesso em: 17/04/2019.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; M. A.; OMOTE; S. (Orgs.). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Memórias e registros da escola e da não-escola. Memória, autobiografia e relatos de formação: a escola, a sala de aula e o fazer docente - 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7421087-Historias-de-vida-e-formacao-de-professores-1.html> - Acesso em: 22/05/2019.

MENGER, Amanda da Silva; VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A Pedagogia histórico-crítica no contexto das teorias de Educação. *p o i é s i s – revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Tubarão*, v. 6, n. 10, p. 497 - 523, Jul./Dez. 2012. Disponível em: [www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/1321/1072](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/1321/1072). Acesso em: 10/06/2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994.

MONARCHA, Carlos. História da educação brasileira (Esboço da formação do campo). In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) *Instituições escolares no Brasil - conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 125-150.

MUYLAERT, Camila Junqueira et all. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Rev. esc. enferm. USP* vol.48 no. spe2 São Paulo Dec. 2014 <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027> - Acesso em: Abril de 2018.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. Disponível em: [www.scielo.br > scielo - SciELO Brasil - www.scielo.br](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em 05/02/2020.

NÓVOA, António S. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, António S. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995. p. 11 – 19.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. In: SIMPÓSIO ANÍSIO TEIXEIRA E SUA PROJEÇÃO EDUCACIONAL ALÉM DO SÉCULO XXI – 52ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC, de 9 a 14 de junho de 2000 – Campos da Universidade de Brasília, DF. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) - Acesso em: 15/08/2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Revista Investigacion Cualitativa*, 2(1), pp. 6-26, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032> - Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/viewFile/56/36> - Acesso em: 26/05/2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (Auto)Biográfica, Docência e Profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, 2011.

PIANA, Maria Cristina. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização. In: *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. Franca, 22 a 24 de setembro de 2014. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>. >. Disponível em: [www.franca.unesp.br/.../-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/](http://www.franca.unesp.br/.../-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/) - Acesso em: 15/05/2019.

PINEAU, Gaston. *As histórias de vida*. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

PINHO, Ana Sueli Teixeira; SOUZA, Elizeu Clementino; GALLEGO, Rita de Cassia. Encruzilhadas e atravessamentos do tempo escolar pelos outros tempos sociais: uma discussão a partir de narrativas de professoras na Ilha de Maré/Salvador-BA. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). Pesquisa (Auto)biográfica: questões de ensino e formação. 1 ed. v. 1. Curitiba: CRV, 2013. p. 89-109.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; RIBEIRO, Neurilene Martins. A pesquisa (auto)biográfica: algumas aproximações teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS BOAS, Jorge Luiz (Orgs.) Pesquisa (auto)biográfica: Diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba, SC: Editora CRV, 2018.

PPP. Projeto Político Pedagógico – CEPI da PMG – Polivalente Dr. Tharsis Campos. 2017/18.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. Metodologia da pesquisa científica: Organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos, 08, n. 1, p. 72-87, jan-jul 2015. (ISSN: 0486-6266).

PEREIRA, Heloisa C.; STENGEL, Márcia. Projetos de vida na Pós-Modernidade: possibilidades e limites aos jovens. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 21, n.3, p. 582-598, dez. 2015. Disponível em: [pepsic.bvsalud.org](http://pepsic.bvsalud.org) > - Acesso em: 15/02/2020.

PERNAMBUCO. Plano Estadual de Educação de Pernambuco - 2015-2025 - Secretaria de Educação de Pernambuco-PE. Disponível em: [www.cee.pe.gov.br](http://www.cee.pe.gov.br) ; [www.educacao.pe.gov.br](http://www.educacao.pe.gov.br)

PRETTE, Jean. Narrativas (auto)biográficas de Jovens estudantes do Ensino Médio – Uma perspectiva de se conhecer o Currículo e seus processos de subjetivação. III SEMINÁRIO INTERNACIONAL – HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE – UDESC, Florianópolis – SC, 2017.

RABELO, Amanda Oliveira. A Importância da Investigação Narrativa na Educação. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011 – Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a11v32n114](http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a11v32n114) - Acesso junho de 2018.

RIBEIRO, Renata Lopes Silva. Manuais, bandeiras e boletins: a compreensão do pedagógico de um colégio militar. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão-GO, 2019.

RITT, Leila Eliana Hoffmann. O Princípio da Proporcionalidade como Instrumento de solução de conflitos entre os Princípios Constitucionais e efetivação dos Direitos Fundamentais. Lex, 2006 – Disponível em: [www.academia.edu](http://www.academia.edu) > Acesso em: 22/01/2020.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2/12/2011, Águas de Lindóia. Anais... Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141766> Acesso em : 25/05/2019.

SANTOS, José Douglas Alves dos et. all. Uma breve reflexão retrospectiva da Educação brasileira (1960-2000): Implicações Contemporâneas. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” – Universidade Federal de Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012. Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/pdfs/7.23](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/pdfs/7.23). – Acesso em: 12/06/2019.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008. Disponível em: [Filosoficabiblioteca.files.wordpress.com](http://Filosoficabiblioteca.files.wordpress.com) > 2013/11 saviani-histedbr. Acesso em: 13/04/2019.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) - Acesso em: 14/08/2019.

SEE-GO. Escola em Tempo Integral em Goiás: O Pacto pela Educação, O Programa Novo Futuro e a Criação do Centro de Ensino em Período Integral (CEPI). **Observatório em Debate**, n. 1, set. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Andréia Gomes da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas da escolarização no contexto Hospitalar como promotora do bem-estar. In: PASSEGGI, Maria da Conceição et al. (Orgs.) Pesquisa (auto)biográfica em educação: infância e adolescência em espaços escolares e não escolares. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

SILVA, Joelma Oliveira da; RISTUM, Marilena. A violência escolar no contexto de privação de liberdade. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2010, vol.30, n.2, pp.232-247. ISSN 1414-9893. disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000200002>. Acesso em: 19/02/2020.

SILVA, Raphael Martins Borges; ARAÚJO, Edna Rodrigues. As escolas militares em Goiás e sua influência na Educação dos alunos. 2018. Disponível em: [acervodigital.ssp.go.gov.br](http://acervodigital.ssp.go.gov.br) > - Acesso em 12/02/2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)Biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.) Memória e formação de professores Salvador. II ENCONTRO NORTE – NORDESTE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E I ENCONTRO MARANHENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, de 20 a 23 de agosto de 2007. EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books - Disponível em: [books.scielo.org](http://books.scielo.org) - Acesso: 11/12/2019.

SOUZA Elizeu Clementino de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar in: Histórias de vida e formação de professores. TV ESCOLA/Salto para o Futuro. Boletim 01. Rio de Janeiro, Março 2007.

SOSA, Sandra Novais; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Questões Teórico- Metodológico da abordagem (Auto)Biográfica no VI CIPA. *Revista brasileira de Pesquisa (Auto)Biografica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 46-60, jan./abr. 2016.

SUCEPI-GO. Ensino Médio em Período Integral: Uma nova escola para a juventude de Goiás... - Em parceria com ICE E Escola da Escolha-GP. Manual de Orientação para os CEPI'S –GO, 2014.

SZAPIRO A. M.; RESENDE, C. M. A. Juventude: etapa da vida ou estilo de vida? *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 43-49. - (2010). Disponível em: [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org) > - Acesso em:05/02/2020.

TEIXEIRA, Anísio. Pequena Introdução à Filosofia da Educação. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.

\_\_\_\_\_. Educação não é privilégio. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

\_\_\_\_\_. Educação para a democracia: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação é um direito. Apresentação de Clarice Nunes; posfácio de Marlos B. Mendes da Rocha. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009 (Col. Anísio Teixeira; v. 7).

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Biografia. Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. – CPDOC - Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/anisio\\_teixeira](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/anisio_teixeira). Acessado em: 10/06/2019.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Itinerário de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Zago, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira Vilela (Org.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

VAZ, Orizeni Martins et all. Os jovens e suas múltiplas faces no mundo contemporâneo. Anais 4º CONPEEX - Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão RC/UFG, 22 a 25/10/2018.

VON WRIGHT, Georg Henrik. Norm and Action, a Logical Enquiry. Tradução: Bruno Calabrich. Conceito (s) de norma: uma breve análise sobre a classificação de Von Wright. 2008. Ed. Routledge & Kegan Paul, Londres, 1963. Disponível em: [www12.senado.leg.br > ril > edições > ril\\_v45\\_n178\\_p55](http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/ril_v45_n178_p55) – acesso em: 19/02/2020.

XAVIER, Alice Pereira. Uma visão antropológica da aplicação de Questionário na pesquisa em Educação. Educar em Revista, Brasil, n. 44 p. 293-307, abr./jun. 2012. Editora UFPR.

## APÊNDICES

## ROTEIRO QUESTIONÁRIO/DIAGNÓSTICO - Apêndice 1



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC  
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário - Catalão (GO) CEP - 75704-020  
Fone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com



**INSTRUMENTO I - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO/DIAGNÓSTICO  
LEVANTAMENTO DE DADOS ALUNOS DO CEPI- POLIVALENTE DR.  
THARSIS CAMPOS E.M. – MESTRADO/2018.**

O presente Instrumento, questionário destinado ao Bloco 1 destina-se a coletar de informações referente a todos os alunos da 3ª série do Ensino Médio, com o objetivo de um levantamento de dados dos alunos, os quais vão responder, no intuito de conhecermos quem são esses jovens, suas características, média de idade e de onde veem -, buscar e apontar as características/perfil e poder selecionar os alunos que participaram e vivenciaram o modelo de Tempo Integral (anterior ao militar), no CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos – Catalão-GO.

Para tanto, no Instrumento II, e/ou no Bloco 2 as questões serão semiestruturadas, roteiro da entrevista. Mediante ao primeiro contato com você, em que já me respondeu um Questionário/diagnóstico acerca de seus dados pessoais, bem como em relação a sua vivencia na Unidade Escolar CEPI – Polivalente (Colégio Estadual em Período Integral), - foram apontados de modo sutil -. Nesse momento de entrevista, enquanto Pesquisadora da modalidade em Tempo Integral com objetivo de compreender as percepções dos alunos do ensino médio quanto sua formação escolar e o significado da escola em Tempo Integral a partir de nossa conversa nessa entrevista. Portanto, enquanto entrevistadora, primeiro vou te situar em relação a um Tema e te fazer uma pergunta sobre esse tema. E você poderá discorrer acerca da pergunta e do tema proposto:

**Obs.:** Gostaríamos de salientar que essa entrevista/informações que serão feitas por você ficará em anonimato e inteiramente sigilosa, a menos que você queira se identificar. Você vai assinar um **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**, caso for menor de 18 anos será assinado pelo seu pai e/ou responsável, caso seja maior de 18 anos você assina um **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**.

QUADRO 1: Roteiro de Questionário/diagnóstico

Bloco 1
Questionário/Diagnóstico
1- CATALÃO, _____ / _____ de 2018;
2-Cor: _____ gênero: _____;
3-Aluno (a): _____;
4- série: _____ Ano de nascimento: _____;
5- Idade: _____ Cidade onde mora: _____;
6- Bairro: _____;
7- Você mora com seus Pais ou com algum responsável? _____;
8- Quanto tempo você estuda nessa Unidade Escolar? _____;
9- Você já era aluno dessa Unidade Escolar quando mudou para o modelo Militar? Se sim, o que Mudou? _____ _____ _____;
10- Por qual motivo você veio estudar nessa escola de Tempo Integral? _____ _____ _____ _____;
11- Você sempre estudou em escola pública (estadual/municipal), se não qual a escola? _____ _____ _____ _____;
12- Você já foi reprovado? Qual série? _____;
13- O que essa escola representa para você? _____



## ROTEIRO DE ENTREVISTA - Apêndice 2



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDUC  
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário - Catalão (GO) CEP - 75704-020



Fone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com



### INSTRUMENTO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA LEVANTAMENTO DE DADOS DOS ALUNOS DO CEPI- POLIVALENTE DR. THARSIS CAMPOS E.M. – MESTRADO/2018.

O presente Instrumento destina-se a coletar das narrativas dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, os quais foram selecionados a partir do Instrumento I, que foi o Questionário/Diagnóstico que teve o objetivo de um levantamento de dados dos alunos, em que os alunos responderam, no intuito de conhecermos quem são esses jovens, suas características, média de idade e de onde veem -, buscar e apontar as características/perfil e poder selecionar os alunos que participaram e vivenciaram o modelo de Tempo Integral (anterior ao militar), no CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos – Catalão-GO.

Nesse Instrumento II, Bloco 2 as questões serão semiestruturadas, roteiro da entrevista. Mediante ao primeiro contato com você, em que já me respondeu um Questionário/diagnóstico acerca de seus dados pessoais, bem como em relação a sua vivência na Unidade Escolar CEPI – Polivalente (Colégio Estadual em Período Integral), - foram apontados de modo sutil -. Nesse momento de entrevista, enquanto Pesquisadora da modalidade em Tempo Integral com objetivo de compreender as percepções dos alunos do ensino médio quanto sua formação escolar e o significado da escola em Tempo Integral a partir de nossa conversa nessa entrevista. Portanto, enquanto entrevistadora, primeiro vou te situar em relação a um Tema e te fazer uma pergunta sobre esse tema. E você poderá discorrer acerca da pergunta e do tema proposto:

**Obs.:** Gostaríamos de salientar que essa entrevista/informações que serão feitas por você ficará em anonimato e inteiramente sigilosa, a menos que você queira se identificar. Você vai assinar um **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**, caso for menor de 18 anos será assinado pelo seu pai e/ou responsável, caso seja maior de 18 anos você assina um **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**.

QUADRO 2: Roteiro de entrevista

<p>Bloco 2</p> <p>Questões semiestruturadas da entrevista</p> <p><b>Perguntas 1:</b></p> <p>Tema: “A sua pessoa/Você” – (Vai dizer seu nome, se tem apelido, qual?; quantos anos tem; gênero; se mora com os pais ou um outro responsável; a série; onde mora; onde estuda). - Quem é você?</p> <p><b>Pergunta 2:</b></p> <p>Tema: “Gosto/preferências”. – Qual o nome você prefere que eu te chamo, um nome fictício ou seu próprio nome?</p> <p><b>Pergunta 3:</b></p> <p>Tema: “Gosto/preferências” (do que gosta e do que não gosta; musica, comida, pessoas – colegas, professores – escola, qual a (as) disciplina (as)). - O que você gosta?</p> <p><b>Pergunta 4:</b></p> <p>Tema: “Formação Escolar” (onde fez o fundamental I e II; onde fez o fundamental I e II). - Onde você fez o Ensino fundamental I e Fundamental II?</p> <p><b>Pergunta 5:</b></p> <p>Tema: “Formação Escolar” (foi reprovado, se sim, em qual série; estuda porque gosta ou seus pais pegam no pé; tempo parcial ou integral). - Quem é você enquanto aluno?</p> <p><b>Pergunta 6:</b></p> <p>Tema: “Formação Escolar” (o que motivou a vir para o Colégio Polivalente; quando você veio para o Colégio Polivalente, ele já era em Tempo Integral; quantos anos está no CEPI). – O que motivou vir para o Colégio CEPI?</p> <p><b>Pergunta 7:</b></p> <p>Tema: “Formação Escolar” (essa escola para você; o que deveria mudar e que não deveria mudar). – O que significa essa escola para você?</p> <p><b>Pergunta 8:</b></p> <p>Tema: “Formação Escolar” (avaliação). – Como acontece a Avaliação e qual sua opinião sobre o modo de ser avaliado?</p> <p><b>Pergunta 9:</b></p> <p>Tema: “Formação Escolar” (Contribuição dessa escola; qual, como e em que). – Sua opinião, em que essa escola contribui com sua formação escolar? E em sua formação enquanto pessoa?</p>
--

**Pergunta 10:**

Tema: “Rotina Escolar” (início da aula; término; as aulas; as atividades desenvolvidas; atividades recreativas; descanso). – Como acontece a rotina da Escola em Tempo Integral?

**Pergunta 11:**

Tema: “Rotina Escolar” (CEPI; CEPI da PMG). – O que mudou do CEPI para o CEPI da PMG? O que melhorou? O que você gosta?

**Pergunta 12:**

Tema: “Rotina Escolar” (alimentação: lanches e almoço; sua opinião). – Quantas refeições e como acontece essas refeições?

**Pergunta 13:**

Tema: “Rotina Escolar” (alimentação: lanches e almoço; sua opinião). – Quantas refeições e como acontece essas refeições?

**Pergunta 14:**

Tema: “Relacionamento” (com colegas; com professores; com funcionários). – Como é sua relação com as pessoas que trabalham nessa escola CEPI? E sua sugestão para melhorar?

**Pergunta 15:**

Tema: “CEPI” (significado). – O que significa o CEPI para você? E qual seu projeto de vida?

**Pergunta 16:**

Tema: “CEPI” (projeção de futuro). – Qual seu projeto de vida? E o curso de graduação futura? Seu sonho?

**Pergunta 17:**

Tema: “CEPI” (projeção de futuro). – Você recomendaria essa escola para o seu melhor amigo? E por que? O que você considera bom nessa escola?

Obrigada pela sua participação!

**Quadro 5 – Tempo de gravação – Apêndice 3**

<b>ORDEM</b>	<b>NOME</b>	<b>DATA</b>	<b>HORÁRIO</b>	<b>TEMPO DE GRAVAÇÃO</b>
<b>01</b>	<b>GABRIELA</b>	<b>16/04</b>	<b>09:20</b>	<b>00:36,15</b>
<b>02</b>	<b>KAROLINA</b>	<b>16/04</b>	<b>13:30</b>	<b>00:39:22</b>
<b>03</b>	<b>GABRIEL</b>	<b>17/04</b>	<b>08:00</b>	<b>00:30:58</b>
<b>04</b>	<b>CLARA TATIANE</b>	<b>22/04</b>	<b>09:30</b>	<b>00:31:36</b>
<b>05</b>	<b>HAYLLA - 2ª PARTE</b>	<b>23/04</b>	<b>07:30</b>	<b>00:42:24</b>
	<b>HAYLLA – 1ª PARTE</b>	<b>29/04</b>	<b>15:00</b>	<b>00:23:54</b>
<b>07</b>	<b>MARIA THEREZA</b>	<b>24/04</b>	<b>08:00</b>	<b>-</b>
	<b>MARIA THEREZA</b>	<b>28/04</b>	<b>14:00</b>	<b>00:58:52</b>
<b>09</b>	<b>PAULA</b>	<b>25/04</b>	<b>10:00</b>	<b>00:35:18</b>
<b>10</b>	<b>PALOMA</b>	<b>26/04</b>	<b>14:00</b>	<b>00:42:37</b>
<b>TOTAL DE HORAS DE GRAVAÇÃO</b>				<b>5:56:00</b>

Fonte: Acervo da Pesquisadora - 2019.

QUADRO 8 - Matriz Curricular do CEPI – Apêndice 4

NÚCLEOS	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES/CARGA HORÁRIA ANUAL						
			1ª EM	CH/A	2ª EM	CH/A	3ª EM	CH/A	
NÚCLEO BÁSICO COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	
		Arte	1	40	1	40	1	40	
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	
		Ling.est.mod Inglês	2	80	2	80	2	80	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	240	6	240	6	240	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	2	80	2	80	
		Química	2	80	2	80	2	80	
		Biologia	2	80	2	80	2	80	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	2	80	2	80	
		Geografia	2	80	2	80	2	80	
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	
		<b>SUBTOTAL NÚCLEO BÁSICO COMUM</b>		<b>29</b>	<b>1160</b>	<b>29</b>	<b>1160</b>	<b>29</b>	<b>1160</b>
	NÚCLEO DIVERSIFICADO	TRANSDISCIPLINAR	Práticas de laboratório	2	80	2	80	2	80
			Avaliação semanal	2	80	2	80	2	80
			Preparação Pós médio	2	80	2	80	4	160
Estudo Orientado			2	80	2	80	2	80	
Projeto de Vida			2	80	2	80	0	0	
Protagonismo Juvenil			2	80	2	80	2	80	
Ling.Est.Mod.Esp.			2	80	2	80	2	80	
Eletivas			2	80	2	80	2	80	
<b>SUBTOTAL NÚCLEO DIVERSIFICADO /ELETIVAS</b>				<b>16</b>	<b>640</b>	<b>16</b>	<b>640</b>	<b>16</b>	<b>640</b>
<b>SUBTOTAL NÚCLEO BÁSICO COMUM</b>			<b>29</b>	<b>1160</b>	<b>29</b>	<b>1160</b>	<b>29</b>	<b>1160</b>	
<b>SUBTOTAL NÚCLEO DIVERSIFICADO/ELETIVAS</b>			<b>16</b>	<b>640</b>	<b>16</b>	<b>640</b>	<b>16</b>	<b>640</b>	
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	

Fonte: Matriz Curricular – SEDUCE – Secretaria de Estado de Educação cultura e Esporte – 2016.