

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

Geovana Braga Furtado

**A parte diversificada do currículo de uma Escola de Ensino Médio em tempo
Integral no estado do Ceará**

Juiz de Fora

2022

Geovana Braga Furtado

**A parte diversificada do currículo de uma Escola de Ensino Médio em Tempo
Integral no estado do Ceará**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a defesa no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Gestão e avaliação da educação pública.

Orientador: Profa. Dra. Ilka Schapper Santos

Juiz de Fora
2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Braga Furtado, Geovana.

A parte diversificada do currículo de uma Escola de Ensino Médio em tempo Integral no estado do Ceará / Geovana Braga Furtado. -- 2022.

144 f.

Orientadora: Ilka Schapper Santos
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2022.

1. Ciclo de políticas. 2. Educação integral. 3. Formação integral. 4. Currículo diversificado.. I. Schapper Santos, Ilka, orient. II. Título.

Geovana Braga Furtado

A parte diversificada do currículo de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral no estado do Ceará

Dissertação
apresentada
ao Programa de Pós-
Graduação em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Mestre em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública.
Área de
concentração: Gestão
e Avaliação da
Educação Pública.

Aprovada em 04 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a)Dr(a). Ilka Schapper Santos - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Prof(a)Dr(a). Marcília Elis Barcellos

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Juiz de Fora, 20/01/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Marcília Elis Barcellos, Usuário Externo,**



em 07/03/2022, às 18:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 08/03/2022, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ilka Schapper Santos, Professor(a)**, em 09/03/2022, às 13:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0652118** e o código CRC **F369C938**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me carregou nos braços, quando eu não tinha forças para me levantar.

Gratidão aos meus familiares, pela vida e pelo amor, especialmente à minha amada filha, Pietra Furtado Teixeira Braga, que foi compreensiva nos momentos de minha ausência.

Grata à minha amiga, Maria Iris Pinto, pelo suporte, apoio e motivação.

Gratidão aos meus colegas de trabalho da EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto, Normalúcia Dutra Souto, Adriana Furtuoso da Silva, Paulo Roberto Ferreira dos Santos, Veriana da Cruz Araújo, Francisco Borges da Silva, Raissa Aguiar Barbosa e Fábio Gomes de Castro, que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Gratidão aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade, interesse e pelas valiosas contribuições.

Gratidão profunda às minhas orientadoras, Profa. Dra. Ilka Schapper Santos e Profa. Dra. Mônica da Motta Salles Barreto, que me conduziram nesta jornada.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão investigou a parte diversificada do currículo a partir das evidências coletadas durante o período de transição do ensino médio regular para o ensino médio em tempo integral, ocorrido no triênio 2019-2021. O objetivo geral definido para este estudo foi investigar como vem sendo realizado o trabalho da parte diversificada do currículo, no contexto da EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto, com o intuito de identificar as possíveis dificuldades enfrentadas nesse trabalho, para, então, sugerir um Plano de Ação Educacional. Os objetivos específicos da pesquisa foram: descrever a proposta de ensino médio em tempo integral e sua relação com a parte diversificada do currículo; identificar e analisar os desafios presentes na atuação da parte diversificada do currículo, que se configuram como possíveis dificuldades no trabalho com os alunos no ensino médio; propor um conjunto de ações a serem desenvolvidas com a comunidade escolar, na gestão da parte diversificada do currículo, com o intuito de fortalecer essa parte do trabalho curricular na escola. Para tanto, a pesquisa utilizou a estratégia do Estudo de Caso, iniciando com uma pesquisa exploratória, na qual foram consultados documentos e registros em arquivos da escola, seguida da pesquisa de natureza qualitativa. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas com professores e gestores. Para a análise e interpretação dos dados obtidos, foi feita a revisão de literatura sobre as temáticas envolvidas no contexto do caso em autores que tratam de ciclo de políticas, concepções de educação integral e tempo integral e currículo. A partir da análise dos dados, identificamos como principais dificuldades: o conhecimento parcial e fragmentado dos textos da política; lacunas na proposta dos clubes estudantis quanto à atuação dos estudantes; indisponibilidade de recursos necessários à atuação da política; necessidade de contextualizar o modelo pedagógico comunidade de aprendizagem; lacunas na formação dos professores; ausência de serviço de apoio psicológico aos professores; implantação inadequada do trabalho voltado ao desenvolvimento de competências socioemocionais; não valorização da parte diversificada do currículo por parte dos estudantes. Diante desses achados da pesquisa, foi apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE), com propostas voltadas para a formação continuada de professores, formação de estudantes, campanha junto à comunidade escolar e atuação da gestão escolar.

Palavras-chave: Ciclo de políticas. Educação e formação integral. Currículo diversificado.

ABSTRACT

The present dissertation was developed within the scope of the Professional Master's in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case investigates the diversified part of the curriculum from the evidence collected during the transition period from regular high school to full-time high school, occurred in the triennium 2019-2021. The general objective defined for this study was to investigate how the work of the diversified part of the curriculum has been carried out, in the context of the Maria Celeste de Azevedo Porto School (EEMTI), with the aim of identifying possible difficulties faced in this work, and then suggest an Educational Action Plan. The specific objectives of the research are: To describe the proposal of Full-Time High School and its relationship with the diversified part of the curriculum; Identify and analyze the challenges present in the performance of the diversified part of the curriculum, which are configured as possible difficulties in working with students in high school; Propose a set of actions to be developed with the school community, in the management of the diversified part of the curriculum with the purpose of strengthening this part of the curricular work in the school. To this end, the research carried out used the Case Study strategy, starting with an exploratory research, in which documents and records in the school's archives were consulted, followed by a qualitative research. For data collection, interviews with teachers and managers were used. For the analysis and interpretation of the data obtained, a literature review was carried out on the themes involved in the context of the case, based on authors who deal with the policy cycle, conceptions of integral and full-time education and curriculum. From the data analysis the main difficulties identified were: partial and fragmented knowledge of the policy texts; gaps in the proposal of student clubs regarding the performance of students; Unavailability of resources for policy action; need to contextualize the pedagogical model of learning; gaps in teacher training; absence of psychological support service for teachers; inadequate implementation of work aimed at the development of socio-emotional skills; non-valuation of the diverse part of the curriculum by students. In view of these research findings, an Educational Action Plan (PAE) was presented, with proposals aimed at continuing teacher training, student training, campaigning with the school community and performance of school management.

Keywords: Cycle of Policy. Integral education and training. Diversified Curriculum

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Percentual de matrículas em tempo integral por etapa de ensino e rede no Brasil	22
Quadro 1	Matriz curricular.....	43
Quadro 2	Notas Técnicas para Escolas de Tempo Integral da Rede Estadual do Ceará 2016-2018.....	45
Figura 2	Modelo organizativo das competências socioemocionais IAS.....	51
Quadro 3	Relação dos clubes estudantis semestre 2020.1.....	63
Quadro 4	Relação dos entrevistados.....	91
Quadro 5	Síntese dos eixos analisados na pesquisa.....	111
Quadro 6	Achados da pesquisa e ações propositivas.....	113
Quadro 7	Ferramenta 5W2H.....	114
Quadro 8	Ações para professores, estudantes, comunidade e gestão escolar	115
Quadro 9	Estudo dos textos da política.....	117
Quadro 10	Cronograma de textos a serem estudados pelos professores durante o ano letivo de 2022.....	117
Quadro 11	Metodologia para encontros formativos com professores	118
Quadro 12	Rodas de conversas com psicólogos.....	120
Quadro 13	Cronograma mensal para a roda de conversa com psicólogos.....	121
Quadro 14	Formação de estudantes para atuar nas atividades eletivas.....	122
Quadro 15	Temáticas das oficinas com estudantes.....	122
Quadro 16	Metodologia das oficinas com estudantes.....	123
Quadro 17	Campanha de divulgação da política junto à comunidade.....	124
Quadro 18	Detalhamento das ações de aprendizagem.....	125
Quadro 19	Cronograma da campanha de divulgação da política junto à comunidade em 2022.....	126
Quadro 20	Contratação de bens e serviços.....	127
Quadro 21	Contextualização do modelo pedagógico Comunidade de Aprendizagem.....	128
Quadro 22	Roteiro para discussão do modelo pedagógico Comunidade de Aprendizagem.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrícula em tempo integral no ensino médio na rede estadual de ensino do estado do Ceará 2016-2020.....	25
Tabela 2	Índices de aprovação, reprovação e abandono da EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto.....	56
Tabela 3	IDEB - EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto.....	57
Tabela 4	IDE- Médio EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atuações Educativas de Êxito
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CE	Coordenador Escolar
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COETI	Coordenadoria de Educação Integral
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CREA	Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DE	Diretor Escolar
DCSEs	Desenvolvimento de Competências Socioemocionais
DT	Diretor de Turma
EAD	Educação a Distância
EEP	Escolas de Educação Profissional
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
IA	Instituto Aliança
IAS	Instituto Ayrton Senna
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NT	Nota Técnica
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
PAC	Professor Articulador de Clube
PE	Professor de Atividade Eletiva
PEE	Plano Estadual de Educação
PN	Professor do NTPPS
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma

PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PRECE	Programa de Educação em Células Cooperativas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A POLÍTICA DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EEMTI) DO CEARÁ E A PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO	20
2.1	O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA NA CRIAÇÃO DA POLÍTICA EEMTI DO CEARÁ.....	20
2.1.1	O contexto histórico	21
2.1.2	Os “7 Cearás” e a proposta da escola de ensino médio em tempo integral	26
2.2	O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA EEMTI DO CEARÁ	29
2.2.1	O contexto histórico do currículo no cenário nacional	29
2.2.2	O Projeto Político Pedagógico da política EEMTI	35
2.2.2.1	<i>A escola como comunidade de aprendizagem</i>	35
2.2.2.2	<i>A aprendizagem cooperativa como método pedagógico estruturante</i>	40
2.2.2.3	<i>O protagonismo estudantil como princípio imperativo para a proposta de ensino médio</i>	42
2.2.2.4	<i>A parte diversificada do currículo</i>	43
2.3	A POLÍTICA DA EEMTI NA ESCOLA MARIA CELESTE DE AZEVEDO PORTO	55
2.3.1	O contexto da EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto	55
2.3.2	A parte diversificada do currículo no contexto escolar	60
3	O CONTEXTO DA PRÁTICA NA PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO DA POLÍTICA EEMTI DO CEARÁ	67
3.1	O REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO.....	67
3.1.1	O ciclo de políticas	68
3.1.2	Educação integral e tempo integral	74
3.1.3	O currículo na escola de educação integral em tempo integral	79
3.2	METODOLOGIA ADOTADA PARA A PESQUISA	89
3.3	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DO CONTEXTO DA PRÁTICA	92
3.3.1	Da concepção da política de escola de ensino médio em tempo integral à atuação da proposta na EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto	93
3.3.2	Os desafios da formação integral do estudante	100
3.3.3	Os desafios da formação integral do estudante	107
3.3.4	Conclusões de análise da pesquisa	111
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	113
4.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	116
4.1.1	Estudos dos textos da política	117
4.1.2	Serviço de apoio aos professores	120
4.2	FORMAÇÃO DE ESTUDANTES.....	121
4.3	CAMPANHA JUNTO À COMUNIDADE.....	124
4.4	ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR.....	126
4.4.1	Levantamento de infraestrutura, materiais e equipamentos necessários para a atuação na parte diversificada do currículo	127
4.4.2	Definição de quais aspectos do modelo pedagógico de Comunidade de Aprendizagem serão implantados pela escola	128
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130

REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A DIRETORA ESCOLAR.....	140
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA AÇÃO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	141
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DO NTPPS.....	142
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DIRETORES DE TURMA.....	143
APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DOS COMPONENTES ELETIVOS.....	144

1 INTRODUÇÃO

Com base em um estudo de caso, realizado na escola de ensino médio em tempo integral Maria Celeste de Azevedo Porto, localizada no município de Trairi – CE, a presente dissertação investiga a parte diversificada do currículo a partir das evidências coletadas durante o período de transição do ensino médio regular para o ensino médio em tempo integral, ocorrido no triênio 2019-2021. O processo de transição se efetua de modo gradativo, no primeiro ano, são convertidas as primeiras séries, no segundo ano, as segundas séries e, no terceiro ano, as terceiras séries. A conversão se dá não somente quanto à ampliação do tempo em que os estudantes permanecem na escola, mas também quanto a novos pressupostos, concepções e princípios.

As escolas de ensino médio em tempo integral (EEMTI) do estado do Ceará foram criadas em 2016, iniciando com um projeto-piloto de 26 instituições. O discurso dessa política foi consolidado, inicialmente, no documento intitulado “Os 7 Cearás”, que foi a proposta para o plano de gestão de governo do estado do Ceará da gestão 2015-2018.

Sua consolidação ocorreu durante o seminário de validação e consolidação das propostas do plano de governo, realizado nos dias 2, 3 e 4 de dezembro de 2014, no centro de eventos do Ceará (CEARÁ, 2014). Segundo consta na apresentação do documento, cerca de 1300 pessoas discutiram, debateram e refinaram as propostas apresentadas ao longo da campanha para governador, ocorrida nesse mesmo ano.

As propostas buscam se estruturar a partir de uma visão integrada e intersetorial, trazendo os seguintes Cearás: Ceará da gestão democrática por resultados; Ceará acolhedor (assistência social, política habitacional, política de inclusão social e direitos humanos, segurança alimentar e nutricional); Ceará de oportunidades (agricultura familiar, agronegócio, indústria, infraestrutura e complexo industrial e portuário do Pecém – CIP, economia mineral, comércio, turismo, artesanato, trabalho e renda, economia solidária, nova economia, pesca e aquicultura); Ceará sustentável (recursos hídricos, meio ambiente, energias); Ceará do conhecimento (educação, ensino superior, ciência, tecnologia e inovação, cultura); Ceará saudável (esporte, saúde e saneamento); Ceará pacífico (segurança pública, justiça e cidadania, política sobre drogas, desenvolvimento urbano). Para

cada um desses Cearás, foram definidas as finalidades, as ações prioritárias para o ano I, as propostas para o Plano Plurianual (PPA) e as propostas para o plano estratégico. A escola de tempo integral é contemplada em quatro desses Cearás: Ceará acolhedor; Ceará das oportunidades; Ceará do conhecimento; Ceará pacífico. No próximo capítulo, “Os 7 Cearás” serão apresentados de forma mais detalhada.

Atuo na EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto como professora nas disciplinas de Matemática, em disciplinas eletivas, no Atendimento Educacional Especializado e como articuladora de Clube Estudantil. Sou membro do Conselho Escolar e da comissão mista de trabalho responsável pela atuação da política na escola referente a assuntos pedagógicos. Essa comissão é composta por representantes de cada segmento: professores, funcionários, alunos, núcleo gestor, pais ou responsáveis e pessoas da comunidade. Acompanho o processo de atuação dessa política desde o início e, por atuar em diferentes funções, percebo as várias vicissitudes surgidas nesse processo, podendo contribuir para o debate acerca dessa política.

Durante as reuniões mensais, são discutidos assuntos pedagógicos referentes ao processo da referida política. A reunião conta com uma pauta extensa (currículo, rotinas, metas escolares, entre outros), sendo que um membro da comissão gestora atua como moderador das discussões. Por meio de um diálogo igualitário¹, todos expõem seus pontos de vista sobre os temas tratados e socializam as dificuldades na atuação da política, sobretudo na parte diversificada do currículo, que é o foco principal de estudo deste trabalho, a qual é composta pelo Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), pela Formação para a Cidadania e desenvolvimento de competências socioemocionais, além das atividades eletivas.

O Núcleo é um componente articulador e integrador do currículo que utiliza a pesquisa como ferramenta pedagógica e estimula o desenvolvimento de projetos de vida e de carreira. Pela complexidade da proposta, é primordial que todos a conheçam. Entretanto, como não há um momento de planejamento coletivo entre os professores do Núcleo e demais professores, isso dificulta que todos conheçam bem sua proposta. Através do desenvolvimento de projetos de pesquisa, realizados nos

¹ Diálogo igualitário é o primeiro princípio da aprendizagem dialógica, segundo a qual as falas e as proposições em uma determinada situação serão tomadas por seus argumentos e não pela posição que ocupam os falantes (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012)

três anos do ensino médio, os estudantes são motivados a despertar o protagonismo e a autonomia. Ao longo de cada ano, os educandos são orientados pelo professor de NTPPS e por um professor orientador (voluntário) para a realização de pesquisas científicas que são apresentadas para a comunidade escolar durante a feira científica escolar. Contudo, parte dessas pesquisas não estão contextualizadas/integradas ao trabalho que é desenvolvido na base comum, provocando uma ruptura entre esses dois eixos. Dessa forma, não estão organicamente integradas ao currículo, levando ao entendimento de que se constituem como projetos extracurriculares.

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) traz, como um de seus objetivos, a oferta de formação cidadã para os estudantes, estimulando sua participação na vida social. Tal participação é incentivada, sobretudo, por meio da atuação das lideranças de sala: líder; vice-líder e monitores de disciplinas. Esses estudantes atuam auxiliando os professores, mobilizando e motivando a turma, organizando o espaço físico da sala de aula e representando a turma. Mesmo que esses educandos sejam bastante participativos no âmbito da sala de aula, não se disponibilizam a liderar em nível escolar, não apresentando interesse e envolvimento com as atividades do grêmio estudantil. Na última eleição para o grêmio estudantil, ocorrida em 2019, houve o registro de uma chapa única, por não ter se conseguido a adesão dos estudantes. O projeto ainda trabalha o desenvolvimento das competências socioemocionais durante as aulas de formação para a cidadania. No entanto, ainda não há, de forma sistemática, um trabalho voltado para o desenvolvimento dessas competências também para os professores.

As atividades eletivas são os componentes da parte flexível do currículo, com carga horária diária de 2h/a (aulas geminadas), totalizando 10h/a semanais, das quais 2h/a são destinadas aos clubes estudantis que devem ser de autogestão dos estudantes. Para que o professor seja lotado nas atividades eletivas, é necessário que atue na mesma área da eletiva ou tenha afinidade com esta.

A cada semestre são ofertadas diversas eletivas das quais algumas necessitam de espaço adequado para funcionamento e materiais pedagógicos específicos. A partir dos registros de ocorrência disciplinar realizados pelos professores, no ano de 2019, e arquivados no portfólio dos estudantes, é possível observar a resistência de muitos estudantes em participar efetivamente das

atividades eletivas. Esses registros descrevem: recusa de estudantes em assistir às aulas dos tempos eletivos; uso não autorizado de aparelhos celulares no momento da aula; atrasos constantes e outros. Esses desafios também se estendem aos clubes estudantis, também considerados como atividade eletiva, cuja gestão cabe aos estudantes.

Nos clubes, os estudantes se reúnem de acordo com uma área de interesse comum, cabendo-lhes produzir um plano de ação definindo os objetivos e as ações do clube a serem realizadas ao longo de um semestre. Todavia, há, ainda, uma dificuldade de os estudantes conseguirem realizar sozinhos essas atividades. Assim, como possuem capacidade reduzida de organização, é necessária a presença de um articulador voluntário (professor ou pessoa da comunidade) para que os clubes funcionem. É importante ressaltar que não há planejamento semanal coletivo para a parte flexível, como ocorre com as áreas da base comum e com os PDT's. Assim, cada professor planeja de maneira isolada.

A partir dessas situações apresentadas, esta pesquisa busca apresentar respostas à seguinte questão: como enfrentar as dificuldades na atuação da política na parte diversificada do currículo no contexto da escola de ensino médio em tempo integral?

Diante do exposto, para que se responda à questão de pesquisa, proponho, como objetivo geral, investigar como vem sendo realizado o trabalho da parte diversificada do currículo, no contexto da EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto, com o intuito de identificar as possíveis dificuldades enfrentadas nesse campo e, por conseguinte, sugerir um Plano de Ação Educacional. Esse objetivo geral desdobra-se em três objetivos específicos, quais sejam: (i) descrever a proposta de ensino médio em tempo integral e sua relação com a parte diversificada do currículo; (ii) identificar e analisar os desafios presentes na atuação da parte diversificada do currículo, que se configuram como possíveis dificuldades no trabalho com os alunos no ensino médio; (iii) propor um conjunto de ações a serem desenvolvidas com a comunidade escolar, na gestão da parte diversificada do currículo com o propósito de fortalecer essa parte do trabalho curricular na escola.

Este trabalho assume como proposta realizar uma análise da política a partir da abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Ball e seus colaboradores. Para Mainardes (2006, p. 48), essa abordagem “permite uma análise crítica da trajetória

de programas e políticas educacionais desde a sua formulação inicial até sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”. Por ser recente a implantação da política de EEMTI na escola, foram analisados somente o contexto de influência, o contexto de produção do texto e o contexto da prática.

Com o intuito de contribuir para o entendimento das informações reunidas nesta dissertação, ela foi organizada em quatro capítulos. Este capítulo introdutório traz a apresentação do caso de gestão, o vínculo do pesquisador com o caso, a contextualização, o problema e os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo, é feita a descrição do caso de gestão. Primeiramente, é apresentado o contexto de influência na criação da política EEMTI no Ceará, por meio do resgate do movimento histórico da política a partir do cenário nacional e a consolidação da política através do documento “Os 7 Cearás”. A segunda seção aborda o contexto da produção do texto da política EEMTI no Ceará, procedendo a um resgate do contexto histórico do currículo no cenário nacional e discutindo o texto do Projeto Político Pedagógico da política EEMTI. Na terceira seção, é apresentada a atuação da política na EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto, trazendo as evidências acerca dos desafios encontrados na parte diversificada do currículo na referida escola.

O terceiro capítulo ocupa-se do referencial teórico que fundamenta a discussão acerca da identificação e análise dos desafios presentes na parte diversificada do currículo, que se configuram como possíveis dificuldades no trabalho com os alunos no ensino médio. Em sua primeira seção, traz o referencial teórico-analítico, apresentando a proposta de análise crítica da política, a partir do ciclo de políticas desenvolvido por Ball e seus colaboradores. Discorre a respeito das concepções de educação integral e tempo integral. Também discute o currículo da escola de educação integral em tempo integral. Entre os autores citados, estão: Mainardes (2006, 2018); Mainardes e Marcondes (2009); Ball (2012); Avelar (2016); Cavaliere (2002; 2007; 2010); Guará (2006); Moll (2008; 2012); Aubert et al. (2018); Mello, Braga e Gabassa (2012); Sacristán (1998; 2000) e Forquin (1999). A seção subsequente traz a metodologia adotada para a pesquisa, na qual são detalhados os instrumentos de pesquisa. A última seção apresenta e analisa os resultados obtidos no decorrer da pesquisa.

No quarto capítulo, é apresentado um conjunto de ações a serem desenvolvidas pela EEMTI Maria Celeste de A. Porto, juntamente com a comunidade escolar, na gestão da parte diversificada do currículo, com o propósito de fortalecer essa parte do trabalho curricular na escola.

2 A POLÍTICA DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EEMTI) DO CEARÁ E A PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO

O estado do Ceará vem, ao longo dos últimos 12 anos, conseguindo avanços significativos na política de ampliação da jornada escolar dos estudantes do ensino médio. Em 2020, o total de escolas de ensino médio em tempo integral (EEMTI), no estado do Ceará, chegou a 155 e a 122 escolas de educação profissional (Eeep). Dessa forma, 277, das 728 escolas de ensino médio, têm jornada prolongada, representando 38% das unidades públicas. Esse processo iniciou em 2008, com a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, e foi ampliado em 2016, com as escolas de ensino médio em tempo integral. Em ambas, é trabalhado um currículo específico. Dessa forma, para que se compreendam os aspectos da política de ensino médio em tempo integral no estado do Ceará e a sua relação com a parte diversificada do currículo na escola em estudo, é necessário resgatar o movimento histórico da política no cenário nacional. Assim, este capítulo foi dividido em três seções.

A primeira apresenta o contexto de influência na criação da política EEMTI no Ceará, resgatando o movimento histórico da política a partir do cenário nacional e a consolidação da política através do documento “Os 7 Cearás”.

A segunda seção aborda o contexto da produção do texto da política EEMTI no Ceará, fazendo um resgate do contexto histórico do currículo no cenário nacional e discutindo o texto do Projeto Político Pedagógico da política EEMTI.

Na última seção é apresentada a atuação da política na EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto, trazendo as evidências acerca dos desafios encontrados na parte diversificada do currículo na referida escola.

2.1 O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA NA CRIAÇÃO DA POLÍTICA EEMTI DO CEARÁ

Para Mainardes e Gandim (2013), a abordagem do ciclo de políticas fundamenta-se na ideia de que, como as políticas estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais, devem ser compreendidas historicamente. Assim, para iniciar a investigação da forma de como a política EEMTI foi feita, a primeira subseção apresenta o contexto de influência na criação dessa política no Ceará,

resgatando seu movimento histórico a partir do cenário nacional e sua consolidação através do documento “Os 7 Cearás”.

2.1.1 O contexto histórico

No Brasil, a pauta da jornada ampliada e da educação integral não é recente, vez que ocorre desde a primeira metade do século XX, especialmente a partir das contribuições de Anísio Teixeira (1900-1971). Segundo Cavaliere (2010), Anísio Teixeira defendia tanto a ideia da jornada ampliada, como também a ampliação das funções da escola. Para ela, “[...] o legado intelectual desse autor atinge diferentes aspectos da educação e do pensamento social brasileiro” (CAVALIERE, 2010, p. 250). As ideias de Anísio Teixeira são retomadas por Darcy Ribeiro (1922-1997) após a ditadura militar. Moll (2012) reconhece as contribuições desses intelectuais para a educação pública do país. Segundo a autora, eles idealizavam “[...] uma sociedade efetivamente democrática que repartisse, entre todos os seus cidadãos e cidadãs, conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem de suporte para uma inserção plena na vida em sociedade” (MOLL, 2012, p. 129).

O aumento do tempo diário na escola, defendido por Anísio Teixeira nas décadas de 1920 e 1930, sofreu várias alterações desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ocorrendo alguns modelos de jornada ampliada. Nessa Lei, de 1961, o artigo 28 estabeleceu a carga horária semanal de 24 horas e o período letivo de, no mínimo, 180 dias anuais. Posteriormente, a reforma educacional dada pela Lei nº 5.692/1971 manteve a duração mínima do período letivo em 180 dias, fixando o mínimo de 720 horas anuais para o então 1º grau (atual ensino fundamental) e para o então 2º grau (atual ensino médio), com o mínimo de 2200 horas distribuídas em três anos.

A LDB de 1996 amplia a carga horária mínima anual para 800 horas e um mínimo de 200 dias letivos, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. A Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, prevê ampliação progressiva da carga horária mínima anual no ensino médio, para 1400 horas, conforme as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos que foi estabelecido no PNE. A Lei nº 13.415, de 2017, altera o texto da MP, devendo a referida carga horária ser ampliada de forma progressiva, para, pelo

menos, 1000 horas anuais, estabelecendo um prazo máximo de cinco anos para que isso se efetive, contados a partir de março de 2017. Observa-se, assim, que, embora as leis utilizem uma organização de tempo diferente (semanal ou anual), é possível perceber a intenção em ampliação do tempo de permanência na escola e, de forma mais significativa, a partir da MP.

No Brasil, a ampliação do tempo na escola vem ocorrendo de diversas formas e modelos, em todos os entes da federação, conforme expõe Cavaliere (2007): em âmbito federal, o *Programa Segundo Tempo*; no Rio de Janeiro, o *Programa dos CIEPs*; em Curitiba, o *Programa dos Centros de Educação Integrada (CEIs)*; em Santa Catarina, *Escola Pública Integrada*; em Minas Gerais, *Aluno de Tempo Integral* e outros.

Os estudantes que permanecem sete horas diárias ou mais em atividades escolares são considerados alunos de tempo integral. Segundo os dados apresentados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas no tempo integral aumentaram no ensino médio, conforme a figura 1.

Figura 1 - Percentual de matrículas em tempo integral por etapa de ensino e rede no Brasil – 2015/2019

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Ensino fundamental			Ensino médio		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2015	16,7%	19,4%	2,5%	5,9%	6,3%	3,5%
2016	9,1%	10,5%	2,0%	6,4%	6,7%	3,8%
2017	13,9%	16,3%	2,1%	7,9%	8,4%	3,9%
2018	9,4%	10,9%	2,2%	9,5%	10,3%	4,0%
2019	9,4%	10,9%	2,5%	10,8%	11,7%	4,8%

Fonte: INEP (2020).

Podemos observar que, enquanto, no ensino fundamental, houve uma redução nos percentuais de alunos matriculados em tempo integral, ocorreu o inverso no ensino médio, saindo de 5,9%, em 2015, chegando a 10,8%, em 2019. Observa-se também que a proporção de matrículas de tempo integral é maior na

rede pública (11,7%) do que na privada (4,8%). Vale ressaltar que o período considerado é pós-Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, plano que trouxe percentuais consideráveis para serem alcançados quanto à ampliação do tempo escolar. Nesse período foi criado o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio do Ministério da Educação, instituído pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, e pela Portaria do MEC nº 1.145, de 10 de outubro 2016. Segundo o portal do MEC, todos os 26 estados e o Distrito Federal fizeram a adesão ao Programa.

No estado do Ceará, o ensino médio em tempo integral iniciou em 2008, quando foram criadas as escolas estaduais de educação profissional (EEEP)² e, em 2016, quando iniciaram as escolas de ensino médio em tempo integral (EEMTI). Assim, a política de tempo integral iniciou-se antes da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Criado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE estabeleceu 20 metas que definem patamares e objetivos a serem atingidos pela educação brasileira, em diversas áreas, até o ano de 2024. A Meta 6 estabelece o oferecimento de “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, s/p.). Em conformidade com o PNE, o Plano Estadual de Educação (PEE) do estado do Ceará, Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016, estabeleceu como Meta 6:

Oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica. (CEARÁ, 2016a, s./p.)

Podemos observar que, aos 50% das escolas públicas, no PEE, foram acrescentadas as instituições de educação infantil, não ficando claro o percentual para o ensino médio. Dessa forma, precisamos nos reportar à meta 3 do PEE (2016) que visa à universalização do ensino médio, observando que a estratégia 3.3 visa “expandir para, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) as matrículas em Tempo Integral no Ensino Médio[...]”.

² Nas escolas estaduais de educação profissional é ofertado o ensino médio integrado à educação profissional, com duração de três anos, com funcionamento diário em tempo integral.

A política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral no Brasil só foi instituída a partir da Medida Provisória nº 746 (de setembro de 2016), convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como reforma do ensino médio. O artigo 13 dessa lei, em seu parágrafo único, diz que:

A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes[...] (BRASIL, 2017, s./p.)

Após sancionada a referida Lei, a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, estabeleceu novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral. O parágrafo inicial que justifica a referida portaria considera a necessidade de estabelecer ações conjuntas entre os entes federados. Essas ações devem propiciar “novas organizações curriculares para o novo ensino médio, compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens [...]” (BRASIL, 2017).

Como pudemos observar, a criação das EEMTI no Ceará ocorreu antes da reforma do ensino médio e, portanto, anterior ao programa de fomento às escolas de tempo integral do governo federal. Assim, visando atender às referidas legislações sobre a ampliação da jornada escolar, o Ceará instituiu a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino através da Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017, cujo artigo 1º traz:

Fica instituída a Política de Ensino médio em tempo integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará objetivando a progressiva adequação das escolas já em funcionamento, ou que vierem a ser criadas, para a oferta de Ensino médio em tempo integral, com 45 (quarenta e cinco) horas semanais. (CEARÁ, 2017e)

Com a instituição da política no estado, os critérios para a definição das escolas mudaram. Isso porque, no projeto-piloto para implantação do tempo integral, iniciado em 2016, os critérios utilizados para a definição dessas escolas foram elegibilidade, viabilidade e priorização, conforme apresentado no portal da SEDUC (2018). As escolas elegíveis precisavam ter 50% ou mais dos alunos recebendo Bolsa Família. No critério de viabilidade, a escola precisaria ter menos de 60% de ocupação das vagas e estar localizada em um município com, no mínimo,

duas escolas estaduais. O critério de priorização estabeleceu uma escola por região (Crede/Sefor), condições de infraestrutura para início das atividades em 2016 e baixo índice de aprovação.

A partir de 2017, com a reforma do ensino médio e da instituição da política de ensino médio em tempo integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino, o tempo integral foi ampliado para 45 novas unidades e foram definidos outros critérios para a escolha dessas escolas, como: municípios mais populosos e com jovens em situação de vulnerabilidade social; escolas potenciais; conversão ano a ano; professores; salas disponíveis; distância de migração e investimento na conversão. Dessa forma, passou a atender aos critérios de elegibilidade do programa de fomento às EEMTI (Portaria nº 727), para que as escolas do estado pudessem ser inseridas nesse programa. O ensino integral ocorre de forma gradativa, ou seja, no primeiro ano de mudança, cada escola converte apenas as primeiras séries e, gradativamente, as séries vão sendo convertidas ao longo dos três anos. O processo de ampliação do ensino médio em tempo integral no período de 2016 - 2020 é apresentado na tabela 1.

Tabela 1 - Matrícula em tempo integral no ensino médio na rede estadual de ensino do estado do Ceará 2016-2020

Ano de atendimento	Total de escolas
2016	26
2017	71
2018	111
2019	130
2020	155

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE)

Conforme a tabela, o estado do Ceará está ampliando o número de vagas no ensino médio em tempo integral, principalmente a partir do programa de fomento às EEMTI (Portaria nº 727). Para participar do programa, além de atender aos critérios de elegibilidade e após o processo de seleção, as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) devem entregar o plano de implementação do EMTI das escolas, para que possam fazer a adesão ao programa. Dentre outros documentos do plano, estão matriz curricular, incluindo plano político-pedagógico, aprovada pelo Conselho

Estadual de Educação (CEE). O plano político-pedagógico para o ensino médio em tempo integral na Rede Estadual do Ceará foi aprovado em setembro de 2017 pelo CEE. Nele foram definidos os pressupostos para o ensino médio em tempo integral no Ceará, a organização da proposta curricular, as estratégias de gestão escolar e o processo de avaliação. Além desse plano, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) elabora notas técnicas que orientam como deve ser realizada a implementação do tempo integral pelas escolas.

Vale lembrar que o discurso dessa política de ensino médio em tempo integral no Ceará, que começou a partir de um projeto-piloto em 2016, foi consolidado, inicialmente, num documento elaborado em 2014, intitulado “Os 7 Cearás”, que foi a proposta para o plano para a gestão de governo do estado do Ceará da gestão 2015-2018.

2.1.2 Os “7 Cearás” e a proposta da escola de ensino médio em tempo integral

A política da EEMTI no estado do Ceará foi criada na gestão do atual governo do estado, eleito em 2015 e reeleito em 2018. Entretanto, o discurso da política consolida-se durante a campanha eleitoral para o primeiro mandato do governador, conforme registrado do documento intitulado “Os 7 Cearás”. Esse documento apresenta-se como uma proposta para o plano de governo formulada de maneira participativa e inclusiva. O documento traz em sua apresentação:

O que apresentamos aqui é tão somente o fim da segunda etapa de construção participativa das propostas para o Plano de Governo, que contempla aquelas que foram validadas pelo Governador Eleito durante a Campanha e as demais consideradas prioritárias para o primeiro ano, Plano Plurianual e Plano Estratégico. Todos os documentos que subsidiarão o Plano de Governo formam uma plataforma política de um governo popular e democrático que pactua com a sociedade as grandes metas a serem alcançadas que beneficiarão os indivíduos em seu conjunto. (CEARÁ, 2014)

Assim, o governo publicita sua plataforma política, definindo-se como governo popular e democrático. Nesse documento, como fora anteriormente mencionado, são apresentadas propostas para sete Cearás: Ceará da gestão democrática por resultados; Ceará acolhedor (assistência social, política habitacional, política de inclusão social e direitos humanos, segurança alimentar e nutricional); Ceará de

oportunidades (agricultura familiar, agronegócio, indústria, infraestrutura e complexo industrial e portuário do Pecém – CIP, economia mineral, comércio, turismo, artesanato, trabalho e renda, economia solidária, nova economia, pesca e aquicultura); Ceará sustentável (recursos hídricos, meio ambiente, energias); Ceará do conhecimento (educação, ensino superior, ciência, tecnologia e inovação, cultura); Ceará saudável (esporte, saúde e saneamento); Ceará pacífico (segurança pública, justiça e cidadania, política sobre drogas, desenvolvimento urbano).

Ao longo do documento, a escola de tempo integral é contemplada em quatro Cearás: Ceará acolhedor; Ceará das oportunidades; Ceará do conhecimento e Ceará pacífico. Dessa forma, percebemos que o plano de governo concebe que o tempo integral esteja articulado a diversos setores da sociedade, além do educacional. Essa percepção fica evidente na fala dos principais agentes políticos do governo, durante a inauguração da primeira escola em tempo integral.

Ao entregar a 1ª escola de tempo integral em Campos Belos, no município de Caridade, o Governador assim afirmou:

Minha alegria de estar aqui hoje é muito grande. Sempre fico muito entusiasmado quando a gente vai inaugurar escola. A educação é o único caminho para termos um país mais justo. [...] esse é o caminho para a nossa educação (CEARÁ, 2016).

Ao compreender que, quando o Chefe do Executivo se refere a um país mais justo, ele se refere a um país em que todos têm as mesmas oportunidades, oferecidas por meio da educação, estamos atribuindo à educação o poder de transformar a sociedade. Na mesma ocasião, o então Secretário Adjunto da Educação no Estado informou que “estamos iniciando um ciclo importante para a educação do Ceará transformando as escolas da rede em tempo integral” (CEARÁ, 2016). Ficam evidentes, tanto nas falas do Governador como do Secretário Adjunto, as expectativas colocadas na escola de tempo integral.

Vale relembrar que a política iniciou como um projeto-piloto em 26 escolas em 2016 e, somente no ano seguinte, em 6 de março, foi lançado o Programa³ de Ensino Médio Integral no Ceará, passando de uma política de governo para uma

³ A Lei nº 11.653, de 7 de abril de 2008, define programa âmbito da gestão pública como o “instrumento de organização da ação governamental que articula um conjunto de ações visando à concretização do objetivo nele estabelecido” (CEARÁ, 2008).

política de estado. Na solenidade de lançamento, o Governador atual idealiza que todas as escolas do Ensino Médio do Ceará sejam de tempo integral.

Eu tenho um sonho de que, um dia, todas as escolas de Ensino Médio do Ceará sejam de tempo integral. Mesmo diante de todas as dificuldades, do cenário econômico, do cenário político, do cenário de seca, nós temos a compreensão de que o grande caminho para se construir um Estado melhor, com sociedade mais justa e de mais oportunidades, é através da Educação. (CEARÁ, 2017)

Assim, o Chefe do Poder Executivo estadual atribui, novamente, à educação o papel de melhorar as condições do estado do Ceará. O mesmo pensamento é compartilhado pelo então Secretário de Educação. Nessa ocasião do lançamento, o Secretário ressaltou:

Hoje é um dia histórico para a educação cearense. Nós apostamos no tempo integral, que na Europa é obrigatório para todos os alunos. Aqui no Brasil temos exemplos bons, como o de Pernambuco. Posso dizer que fomos ousados. Queremos que essa proposta sirva de exemplo para o Brasil (CEARÁ, 2017)

Assim como o Secretário Adjunto refere-se à política como “o início de um ciclo”, já o Secretário de Educação reforça a importância histórica da data.

Na ocasião, a Vice-Governadora e ex-Secretária de Educação do estado ressaltou as peculiaridades próprias da juventude e o comprometimento dos professores com as conquistas desses estudantes, trazendo a importância de se realizar um trabalho conjunto, junto ao Secretário e à equipe da Secretaria da Educação.

Mesmo que esses três atores (Secretário, Vice-Governadora e Governador) tenham um papel fundamental na criação da política, não podemos descartar a influência de outros atores, que atuam principalmente na formulação do texto da política, melhor detalhada adiante. São agentes externos que já atuam há bastante tempo no estado, como: Instituto Unibanco, que opera na formação da gestão escolar; Instituto Aliança, que atua na formação dos professores do Núcleo, Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); Instituto Natura, que opera na formação de professores quanto à Comunidade de Aprendizagem; Instituto Airton Senna, que atua no Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) quanto à política de desenvolvimento de competências socioemocionais. Não sabemos, ao certo, o nível de influência (direta ou indireta) desses e de outros agentes na formulação da

política. Entretanto, identificamos contribuições significativas no contexto da produção do texto do currículo do ensino médio no estado do Ceará.

2.2. O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA EEMTI DO CEARÁ

A composição do texto da política da EEMTI se deu a partir de diversas fontes, sendo composto de textos já consolidados, como também de textos que foram sendo construídos ao longo da sua atuação. Dentre os textos já consolidados de outras políticas que foram incorporados à política da EEMTI, temos o Projeto Professor Diretor de Turma e O Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais. Quanto aos textos que foram sendo construídos ao longo do percurso, destacamos as notas técnicas, o catálogo das eletivas e a política de desenvolvimento das competências socioemocionais.

Mainardes (2006, p. 52) afirma que “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”. Nesse sentido, a primeira subseção faz um resgate histórico do currículo no cenário nacional, com o intuito de identificar as influências que esses textos exerceram sobre a construção do texto da política em estudo. A segunda subseção discute o texto do Projeto Político Pedagógico da política da EEMTI, a partir de suas três dimensões fundantes da prática educativa: a escola como comunidade de aprendizagem; a aprendizagem cooperativa como método pedagógico estruturante; o protagonismo estudantil como princípio imperativo para a proposta de ensino médio. Essa seção também trata do projeto curricular e da parte diversificada do currículo.

2.2.1 O contexto histórico do currículo no cenário nacional

Até a aprovação da nova LDB, em 1996, o ensino no Brasil esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971⁴. Essa lei de reforma, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu, em seu artigo primeiro, o objetivo geral para o ensino fundamental

⁴ A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, sofreu alterações significativas em seu texto original provocadas pela Lei nº 7.044, de 1982.

(então primeiro grau) e para o ensino médio (então segundo grau) como sendo o de “proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. O artigo 4º da mesma lei estabeleceu um currículo com um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para que fossem contempladas as peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos estudantes. O Conselho Federal de Educação seria responsável por fixar as matérias relativas ao núcleo comum. Já as matérias da parte diversificada do currículo de cada escola deveriam ser escolhidas com base numa relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino. Assim, percebemos que a divisão do currículo em base comum e parte diversificada não é recente.

Em 1990, na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, o Brasil assumiu diversos compromissos, dentre eles, o de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. A partir dos compromissos assumidos internacionalmente e atendendo à recomendação dada aos países participantes, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), através do Conselho Nacional de Educação. No entanto, já havia previsão para o Plano desde a Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira – LDBEN nº 4024/1961 que determinava, em seu artigo 92, parágrafo segundo, que o Conselho Federal de Educação elaborasse, para execução em prazo determinado, um Plano Nacional de Educação referente a cada Fundo em que seriam constituídos recursos federais destinados à educação. A elaboração do referido Plano foi ratificada pela constituição de 1988, quando o artigo 14 determinou:

[...] A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Embora o Plano Decenal de Educação Para Todos não se traduza no Plano Nacional de Educação previsto na Constituição, no qual deveriam ser incluídos todos os níveis e modalidades de ensino e delimita-se somente no campo da educação básica para todos, o Plano Decenal não deixa de ter sua relevância. Ele foi extremamente importante para a construção do currículo, visto que estabeleceu os objetivos e as metas que nortearam a educação no país, indicando as diretrizes da política educacional a ser elaborada pelos Estados e Municípios. Trouxe, como objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica, satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, compromisso assumido em Jomtien. Para isso, definiu padrões de aprendizagem a serem alcançados, tanto no domínio cognitivo quanto no domínio da sociabilidade, procedendo, ainda, à previsão para a fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição.

Por fim, após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, o PNE se concretizou. A LDB dispôs, no artigo 9º, que “[...] a União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, estabelecendo o prazo de um ano para que o PNE fosse encaminhado ao Congresso Nacional com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A tarefa ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que elaborara o referido PNE em 1996, para vigorar entre os anos de 2001 a 2010. Assim, tornou-se o primeiro PNE do país, pós-constituição, com força da Lei nº 10.172, sendo aprovado em janeiro de 2001. Dentre os objetivos do plano estavam:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Percebemos a ampliação de objetivos, quando comparamos ao Plano Decenal, em particular, a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, o que sugere um monitoramento dessa qualidade.

Ainda no artigo 9º da nova LDB, os termos do inciso IV incumbem a União de estabelecer, com os entes federados, competências e diretrizes para a educação básica, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Tais competências e diretrizes deverão ter uma base comum, de acordo com o que normatiza o art. 26 da Lei:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

Assim, a nova LDB traz o currículo dividido em duas partes, uma base nacional comum e uma parte diversificada. Segundo Avelar e Ball (2017), desde 1997, o debate girou em torno de um currículo nacional que deveria ser criado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que foi chamado de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A proposição estava de acordo com o que aponta Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, no qual se afirma que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Dessa forma, na “tentativa de assegurar formação básica comum”, deixa implícito que existe uma formação que não seja comum, ou seja, uma parte diversificada.

Outro aspecto que é importante destacar na nova LDB é a explicitação de que o ensino médio é a “etapa final da educação básica” (Art. 35), assumindo uma característica de terminalidade e tendo como síntese as seguintes finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Desse modo, muda-se a identidade do ensino médio, cujo 2º grau expresso na Lei nº 5.692/71 preparava para o prosseguimento de estudos e habilitava para o exercício de uma profissão técnica. Assim, a mudança de

característica do ensino médio contribuiu para mudanças no currículo, inclusive no ensino fundamental a partir dos PCNs.

Os PCNs apresentaram-se como “um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (BRASIL, 1997a, p.13). Em 2006, foram criadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). O objetivo dos PCNEM era o de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, não apresentando um caráter prescritivo. O primeiro volume abordava a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, o volume dois, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e o volume três, Ciências Humanas e suas tecnologias. Os PCNEM incorporaram, como diretrizes orientadoras da proposta, as quatro premissas apontadas pela UNESCO: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser. Vale salientar que a forma de organização das Orientações teve como foco as disciplinas da base comum, embora não tivesse o caráter de obrigatoriedade.

Além dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, que não foram apresentados nesse texto, dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN's para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, também foram definidas as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. No entanto, abordaremos, aqui, somente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que atualizam o Parecer CNE/CEB nº 15/98 e a Resolução CNE/CEB nº 3/98.

As Diretrizes orientam para a oferta de uma formação humana integral dos estudantes do Ensino Médio, que atenda às diversidades a partir de um currículo diversificado, em que a base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo integrado, não devendo ser concebidos como blocos distintos. O artigo 7º da resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, traz o conceito de currículo:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas

identidades e condições cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2018).

Observa-se que as Diretrizes não se limitam à formação propedêutica, considerando o contexto histórico e as relações dos sujeitos nesse contexto, trazendo a importância do trabalho pedagógico para que os objetivos sejam atingidos.

Após a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 15/1998, o estado do Ceará, seguindo a orientação das Diretrizes para a organização de um currículo baseado no desenvolvimento de competências e habilidades básicas, elaborou a coleção *Escola aprendente*. A coleção, criada em 2009, configura-se como um material didático-metodológico voltado à orientação do processo ensino-aprendizagem. A coleção traz as matrizes curriculares para o ensino médio no estado, orientações para o ensino das disciplinas embasadas nos PCNEM, propostas de exercícios e avaliações, sugestões de leituras, sítios na internet para pesquisa, programas de rádio e filmes relacionados aos componentes curriculares. As matrizes foram organizadas por área do conhecimento, contemplando as seguintes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física), Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Física, Química e Biologia) e, por último, Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Essa coleção foi amplamente utilizada pelas escolas de ensino médio da rede estadual do Ceará, embora não houvesse caráter de obrigatoriedade, já que as escolas possuem autonomia na construção de suas matrizes curriculares.

Neste ponto, é importante falar acerca da proposta do ensino médio em tempo integral que não significa somente ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola. Isso porque essa proposta traz consigo uma concepção do papel a ser desempenhado pela escola quanto à formação integral dos estudantes, algo que está diretamente relacionado ao currículo. A Lei nº 13.415/2017 acrescentou à LDB o artigo 35-A, que dispõe, no parágrafo sétimo:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Assim, a educação formal está vinculada aos aspectos subjetivos e sociais dos estudantes. O Projeto Político Pedagógico das EEMTI's do estado do Ceará concebe a educação nas “[...] dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano através da ampliação do tempo, espaço e currículo” (CEARÁ, 2017d, p. 8). Dessa forma, o currículo direciona as atividades que serão desenvolvidas pela escola de maneira que contribua com a formação integral dos estudantes, assumindo uma dimensão prática em que o processo de atuação é influenciado pelos envolvidos nesse processo.

2.2.2 O Projeto Político Pedagógico da política EEMTI

Após a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e sancionada a Portaria nº 727/2017 que estabeleceu novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral, o estado do Ceará teve que se adequar à nova legislação para que pudesse fazer adesão ao programa de fomento às EEMTI, quando a Secretaria Estadual de Educação entregou o plano de implementação do EMTI das escolas. O plano era composto por alguns documentos, dentre os quais estava o plano político-pedagógico aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em setembro de 2017. Vale ressaltar que o plano político-pedagógico foi apresentado em versão preliminar como documento orientador (2016). A seção I do documento, que trata do Projeto Político Pedagógico, traz: os pressupostos para o ensino médio em tempo integral no Ceará; a definição e a organização da proposta curricular; a oferta das atividades eletivas; as estratégias de gestão escolar e o processo de avaliação.

Assim, as próximas três subseções abordam sobre a definição e a organização da proposta curricular quanto aos seus princípios norteadores, cabendo à escola estruturar seu projeto pedagógico a partir de três dimensões fundantes da prática educativa: a escola como comunidade de aprendizagem; a aprendizagem cooperativa como método pedagógico estruturante; o protagonismo estudantil como princípio imperativo para a proposta de ensino médio. A última subseção traz a parte diversificada do currículo.

2.2.2.1 A escola como comunidade de aprendizagem

Transformar uma escola regular em uma comunidade de aprendizagem é algo novo para muitas escolas da rede estadual, visto que a escola regular não atua com esse modelo educativo e, somente quando esta passa a ser uma EEMTI, é que nela é implantado o projeto Comunidade de Aprendizagem. Produzido pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, sua proposta é baseada em um conjunto de ações chamadas de Atuações Educativas de Êxito (AEE), que são embasadas nos princípios da aprendizagem dialógica. A proposta chega às escolas através do Instituto Natura.

Esse instituto atua no estado do Ceará desde a década de 1970, cooperando com a municipalização do ensino. A cooperação também ocorreu durante o governo estadual 2003-2006, quando o instituto atuou na formação de secretários municipais de educação e diretores de escolas, cessão de servidores e outras ações. Colaborou também no programa de alfabetização implementado em Sobral, durante a gestão municipal 2001-2004 e, posteriormente, no Programa Alfabetização na Idade Certa (Lei nº 14.026/2007), em 2007, durante a gestão 2007-2010 do governo cearense. Com a reeleição do gestor estadual, ocorrida em 2010, a parceria continuou. Em maio de 2014, a Secretaria da Educação realizou o encontro internacional de Comunidade de Aprendizagem. Estiveram presentes o então Secretário da Educação da gestão 2010-2014 e o diretor-presidente do Instituto Natura, parceiro oficial do projeto. Na ocasião, foram apresentados os exemplos de sucesso do projeto e sua metodologia (CEARÁ, 2014). Atualmente, o instituto apresenta o projeto para as EEMTI's e orienta quanto à execução do modelo educativo.

A escola como comunidade de aprendizagem, conforme apresentado por Mello, Braga e Gabassa (2012), diz respeito a um modelo educativo comunitário, tendo como essência a transformação social e cultural da escola e do entorno com o propósito de construir uma escola mais democrática, igualitária e dialógica. Tal transformação deve se iniciar na escola e se expandir para toda a comunidade a partir da participação de familiares e voluntários nas decisões e atividades da escola. Seu objetivo é superar as desigualdades sociais, melhorando os resultados de aprendizagem dos alunos e a convivência.

Os propósitos desse modelo parecem não corresponder à realidade da escola foco deste estudo, visto que ela está localizada na sede do município e atende a estudantes de diversas localidades. Menos de 10% dos estudantes residem no mesmo bairro ou em bairros próximos da escola. A população estimada do município de Trairi, em 2020, foi de 51 mil habitantes. Sua extensão territorial ocupa uma área de, aproximadamente, 924,56 km² e possui 48 km de extensão linear na direção norte-sul e 41 km na direção leste-oeste. A divisão territorial do município compreende 07 (sete) distritos divididos em diversas localidades. Dessa forma, consideramos que o entorno da escola a ser considerado seria o próprio município, fato que influencia diretamente na participação de familiares e voluntários nas decisões e atividades da escola.

A proposta “apresenta instrumentos para a transformação tanto da gestão da escola como dos processos de aprendizagem” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 12). O modelo educativo propõe algumas atividades para que ocorra a organização das aprendizagens em todos os espaços da escola, considerando essas atividades como sendo centrais no desenvolvimento das Comunidades de Aprendizagem, sendo chamadas de Atuações Educativas de Êxito.

As Atuações Educativas de Êxito propostas na comunidade de aprendizagem são: grupos interativos; tertúlias dialógicas; biblioteca tutorada; formação de familiares; participação educativa da comunidade⁵; modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos e formação dialógica pedagógica (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

Os grupos interativos consistem numa forma de organização de aula segundo a qual a classe deve ser dividida em pequenos grupos heterogêneos, tendo, como critério, diferentes níveis de aprendizagem, culturas, gêneros, entre outros. Cada grupo precisa contar com a presença de um adulto de referência (o professor ou um voluntário) que deve manter altas expectativas em relação aos estudantes. Por meio de rodízio, os estudantes devem ter a oportunidade de realizar todas as atividades propostas, ajudando-se mutuamente. O objetivo é desenvolver, em uma mesma dinâmica, a aceleração da aprendizagem para todos, além de valores e sentimentos, como a amizade e a solidariedade. Um dos desafios dessa atividade é conseguir a

⁵ Atividade proposta pelo Instituto Natura (2018).

adesão de voluntários, dada a lotação dos professores com carga horária exclusivamente em regência de aula ou planejamento, exceto os professores que atuam nos ambientes de aprendizagem (Laboratório Escolar de Ciências, Laboratório Escolar de Informática e Centro de Mídias). Quanto aos voluntários da comunidade, a situação anteriormente exposta sobre a extensão territorial do município, considerando o próprio município como entorno, seria um outro aspecto que dificultaria a captação de voluntários.

As tertúlias dialógicas devem ser encontros de pessoas para dialogar sobre determinada leitura, promovendo a construção coletiva de significado em um contexto no qual devem ser valorizados os argumentos dos participantes sobre os textos lidos (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Assim, a compreensão dos textos deve se produzir por meio de um processo de interpretação coletiva, mediado por qualquer pessoa do grupo – que, nessa função, tem o papel de favorecer o diálogo igualitário entre todos os participantes. Trata-se de uma prática que promove o desenvolvimento de valores como a convivência, o respeito e a solidariedade.

A biblioteca tutorada envolve atividades de caráter instrumental e de apoio às tarefas escolares, acelerando a aprendizagem de todos, especialmente dos alunos com maiores necessidades educacionais. Essas atividades podem envolver tertúlias literárias, realização das tarefas de casa, resolução de dúvidas, leituras, pesquisas, atividades de reforço escolar, entre outras iniciativas (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

A formação de familiares tem o propósito de facilitar o estudo de conteúdos e habilidades eleitas por eles próprios, tendo como foco principal a formação instrumental. Para Mello, Braga e Gabassa (2012), a participação educativa da comunidade é uma forma de participação que deve se basear no envolvimento das famílias, dos professores e de outras pessoas da comunidade nos espaços formativos e nas decisões da escola sobre os aspectos que influenciam a aprendizagem dos alunos.

A tertúlia dialógica pedagógica consiste em um espaço de formação no qual, após a leitura de livros de fontes originais, aproximam-se os professores do saber científico na área da educação. Os participantes compartilham, num espaço de formação, os trechos que mais chamaram sua atenção, relacionando aspectos teóricos com a prática educativa e com as experiências vivenciadas na escola.

O modelo dialógico de resolução de conflito é um modelo baseado no diálogo como ferramenta para superar as desigualdades. Assim, a resolução do conflito deve ocorrer por meio de um consenso entre todas as partes envolvidas, a partir de normas de convivência que foram elaboradas de forma colaborativa. Essas atividades pedagógicas não são obrigatórias, podendo a escola suprimi-las ou acrescentar outras.

O modelo educativo de comunidades de aprendizagem adota o conceito de aprendizagem dialógica, que se baseia numa concepção comunicativa da educação, de acordo com a qual a aprendizagem deve ocorrer a partir de situações de interação e de diálogo. O diálogo deve ser baseado na força dos argumentos e não na hierarquia da fala, podendo todas as pessoas expressar suas opiniões. Nessa concepção, a realidade é entendida como uma construção social humana na qual os significados são construídos nas interações entre as pessoas e nos consensos que estabelecem. Aubert et al. (2018) apresentam os sete princípios da aprendizagem dialógica:

A Aprendizagem Dialógica é produzida em *diálogos igualitários*, em interações nas quais é reconhecida a *inteligência cultural* de todas as pessoas, e são direcionadas à *transformação* dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar até o sucesso de todos e de todas. A Aprendizagem Dialógica é produzida em interações que aumentam a *aprendizagem instrumental*, favorecem a *criação de sentido* pessoal e social, estão orientadas por princípios *solidários*, e nas quais a *igualdade* e a *diferença* são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores. (AUBERT et al., 2018, p. 167, grifos do autor)

Como podemos observar, de acordo com Aubert et al. (2018), todos os princípios se relacionam, sendo um consequência do outro. O *diálogo igualitário* traz a importância de todos exporem suas ideias de forma respeitosa. A *inteligência cultural* trata da valorização dos diversos conhecimentos (acadêmico, prático e comunicativo) que foram adquiridos ao longo da vida. A *transformação* aborda as relações de interação transformadoras que ocorrem dentro e a partir da escola. A *dimensão instrumental* valoriza o trabalho dos conteúdos formais (currículo) como forma de garantir melhores resultados de aprendizagem. A *criação de sentido* ocorre a partir da prática de todos os princípios anteriormente citados, trazendo um senso de pertencimento em relação à escola. A *solidariedade* reporta-se a uma construção de uma escola melhor a partir de situações solidárias entre os envolvidos. Por fim,

com a *igualdade de diferenças*, as heterogeneidades são respeitadas e todos são tratados de forma igualitária.

Conforme Mello, Braga e Gabassa (2012), para que a escola se transforme em uma comunidade de aprendizagem, ela deve passar por uma série de etapas que compõem as fases de transformação: a sensibilização; a tomada de decisão; o sonho; a seleção de prioridades e o planejamento. A sensibilização tem como finalidade apresentar para a comunidade escolar as bases científicas em que estão embasadas as comunidades de aprendizagem e as atuações educativas de êxito. Na tomada de decisão, a comunidade escolar deve decidir se quer ou não transformar a escola numa comunidade de aprendizagem. Na fase dos sonhos, todas as pessoas da comunidade escolar devem opinar sobre o tipo de escola que desejam. A partir dos sonhos, deverá ser feita a seleção de prioridades, elencando-se os sonhos mais urgentes e adequados ao contexto da escola. No planejamento, é feito o plano de transformação da escola. Observamos, na segunda fase, quando a comunidade escolar decide em se transformar ou não em uma comunidade de aprendizagem, há algo incoerente dentro da política de EEMTI. Isso porque, ao se implantar a política, a comunidade de aprendizagem passa a ser obrigatória, visto que se trata de uma das três dimensões da prática educativa, conforme o Plano Político Pedagógico aprovado pelo CEE em 2017.

Considero que essa transformação, mesmo que ocorra de maneira gradativa, ou seja, com as ações sendo implementadas de forma gradual, causa uma descaracterização da escola. Isso porque, se existem ações que devem ser incluídas no contexto escolar, como as atuações educativas de êxito, automaticamente, deverá haver ações a serem excluídas. No entanto, ainda é prematuro pontuar os aspectos positivos e negativos do projeto dentro do contexto da escola em estudo.

2.2.2.2 A aprendizagem cooperativa como método pedagógico estruturante

A metodologia da aprendizagem cooperativa foi incluída nas atividades da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), em 2008, com o desafio de promover a articulação do currículo do ensino médio com a formação para o Projeto Estudante Cooperativo da Coordenadoria de Protagonismo Estudantil. A

metodologia é a sistematizada pelo Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE). No EMTI, a aprendizagem cooperativa pode ser vivenciada dentro da sala de aula durante as atividades realizadas em equipes, nos clubes estudantis e nas aulas do NTPPS no eixo iniciação à pesquisa científica.

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino em que os alunos estudam, juntos, em pequenos grupos, a partir de atividades estruturadas e organizadas pelo professor, exceto quando se tratar de clube estudantil, pois os próprios alunos são responsáveis pelas atividades. Para Andrade e Mazzetto (2007),

Nessa estratégia educacional que prioriza o compartilhamento dos conhecimentos, as aulas tradicionais expositivas dão lugar ao cooperativismo em grupo, onde a construção do conhecimento é produzida coletivamente, estimulando a expressão oral dos educandos, desenvolvendo a autonomia intelectual e gerando protagonismo social. (ANDRADE; MAZZETTO, 2007, p. 3)

A proposta é que os estudantes interajam entre eles e com o professor, de modo que discutam, compartilhem opiniões e cooperem uns com os outros. Dessa forma, além de responsáveis por sua aprendizagem, os estudantes tornam-se corresponsáveis pela aprendizagem de todos do grupo.

Pela proposta, apesar de trabalharem em grupo, cada estudante é avaliado individualmente, e a avaliação do trabalho de cada célula parte dessas avaliações individuais. Segundo Firmiano (2011), o trabalho em células consiste não somente na aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também de competências sociais necessárias para o trabalho em grupo. Dentro da célula, cada estudante desempenha um papel e precisa aprender algumas competências para que possa desempenhá-lo. De forma sistemática e periódica, os estudantes avaliam o alcance dos objetivos propostos para a célula, tendo a oportunidade de refletir sobre as atitudes e condutas que ocorrem dentro da célula, com o intuito de reforçá-las ou modificá-las.

Firmiano (2011) propõe que a formação de células de aprendizagem deva ocorrer a partir da mobilização dos estudantes por parte do professor, que cria um espaço de interação para que os estudantes se conheçam e estabeleçam, de forma cooperativa, um contrato pedagógico contendo as regras da sala de aula. As regras são importantes para que todos saibam valorizar e respeitar a função que cada um irá desempenhar no grupo. Importante destacar que essas funções são revezadas

ao longo do tempo, de modo que todos tenham oportunidade de experimentar os diferentes papéis, quais sejam: articulador; verificador; relator; gestor do tempo e de recursos; mediador e observador.

O articulador deve representar e orientar a execução da tarefa da célula. O verificador certifica-se de que todos compreenderam a atividade, convidando os membros para que se manifestem sobre suas aprendizagens. O relator é responsável por fazer a síntese dos trabalhos que serão apresentados, coordenando e organizando a apresentação. O gestor do tempo e de materiais deve acompanhar e monitorar o tempo de cada atividade que é realizada na célula, como também assegurar a disponibilidade dos materiais que serão necessários para a aula e, ao seu final, guardar os materiais utilizados deixando o espaço limpo e organizado. O mediador deve trabalhar na prevenção de conflitos, elogiando e incentivando os membros do grupo e recorrendo às regras, quando necessário. O observador deve anotar e comunicar à célula sobre os progressos feitos por esta em relação às competências ensinadas. Vale ressaltar que esses papéis podem ser modificados para se adaptar ao tipo de atividade que está sendo trabalhada.

Outra característica importante para a formação das células cooperativas é a heterogeneidade dos componentes. O grupo precisa ser formado por estudantes de diferentes sexos e habilidades, favorecendo a aproximação entre todos os estudantes e a troca de experiências. Dessa forma, os grupos não devem permanecer os mesmos por um período muito longo.

Essa metodologia do PRECE, a ser adotada pela EEMTI, mesmo que já venha sendo difundida há bastante tempo na rede de ensino e não se configure como uma metodologia nova a ser vivenciada, pouco tem se efetivado dentro das escolas, exceto em algumas experiências isoladas, talvez pela ausência de formações recentes de professores para atuarem com a metodologia.

2.2.2.3 O protagonismo estudantil como princípio imperativo para a proposta de ensino médio

A proposta pedagógica do EMTI reconhece a predominância de jovens e adolescentes no ensino médio, assim como as características específicas desse público, propondo ofertar a educação formal considerando os aspectos subjetivos e sociais desses estudantes. Através da ampliação do tempo, espaço e currículo,

devem ser ampliadas as oportunidades e as situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras, bem como desenvolvem o protagonismo estudantil em que a escola traz “[...] o jovem como centro do processo educativo, estimulando-o ao protagonismo, a desenvolver a capacidade de fazer escolhas e de encontrar formas criativas de superação” (CEARÁ, 2017d). O protagonismo deve ser incentivado, sobretudo, por meio da parte diversificada do currículo, em especial pelas disciplinas eletivas que contemplam o interesse dos alunos e favorece a descentralização dos conteúdos das disciplinas convencionais.

2.2.2.4 A parte diversificada do currículo

A construção do projeto curricular de tempo integral baseia-se nas seguintes dimensões pedagógicas: em itinerários formativos diversificados; na pesquisa como princípio pedagógico; no trabalho como princípio educativo e na desmassificação do ensino. Para tanto, juntou-se à base curricular comum uma parte diversificada como forma de viabilizar a incorporação dessas dimensões na organização curricular. Assim, a oferta dos componentes curriculares da base comum e dos itinerários formativos diversificados ocorrem através da reorganização dos tempos curriculares, conforme o quadro 1:

Quadro 1 - Matriz Curricular

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL (intervalo)	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5*	
	Redação	1*	
	Arte	1	2*
	Educação Física	1	2*
	Língua estrangeira (obrigatória)	1	2*
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6*	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Biologia	2*	3
	Química	2*	3
	Física	2*	3
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	História	2*	3
	Geografia	2*	3
	Sociologia	1*	2
	Filosofia	1*	2
Total da Base Comum		30 horas	
Parte diversificada	Núcleo, Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais.	4	
	Formação para a cidadania e desenvolvimento de competências socioemocionais.	1	
	Atividade eletiva 1 (flexível)	2	

	Atividade eletiva 2 (flexível)	2
	Atividade eletiva 3 (flexível)	2
	Atividade eletiva 4 (flexível)	2
	Atividade eletiva 5 (clube) (flexível)	2
Total da parte diversificada		15 horas

* Tempos adotados pela escola.

Fonte: Adaptação da Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 04/2017 – SEDUC – CE

Da carga horária total da jornada integral de 45 horas, 30 horas são destinadas à base comum, o que equivale a, aproximadamente, 66% da carga horária total, percentual acima dos 60% determinados pela Reforma do Ensino Médio, para a carga horária máxima reservada à base comum. Outro aspecto que deve ser destacado foi a ampliação em 50% da carga horária semanal de Língua Portuguesa e Matemática, revelando a preocupação com as disciplinas avaliadas por avaliações externas, como o Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ao final do ensino médio, o estudante terá cursado 3600 horas dos componentes da base comum e 1800 horas dos componentes da parte diversificada. Dessa carga horária, as atividades eletivas perfazem um total de 1200 horas, sendo distribuídas em 30 eletivas com 40 horas cada uma.

Das cinco eletivas escolhidas pelos estudantes, disponíveis no catálogo de eletivas, uma delas deve ser um clube estudantil. O catálogo de eletivas foi disponibilizado, inicialmente em 2016, pela SEDUC, no ambiente virtual ead.seduc.ce.gov.br, como um menu de sugestões de eletivas, juntamente com um formulário para a construção de novas eletivas pelos professores. Assim, a escola deveria preencher todos os dados da ementa da eletiva no SIGE. A partir da nota técnica para escolas de ensino médio em tempo integral nº 01/2017, a oferta das eletivas passou a ser estruturada levando em consideração os eixos: Educação em Direitos Humanos; Educação Científica; Formação Profissional e-Jovem (informática); Educação Ambiental e Sustentabilidade; Mundo do Trabalho; Comunicação, Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica; Esporte, Lazer e Promoção da Saúde; Artes e Cultura; Clubes Estudantis e Desenvolvimento de projetos; Aprofundamento de Conteúdos do Núcleo Comum.

A nota técnica para escolas de tempo integral nº 03/2017 reestruturou os referidos eixos, sendo excluída a Formação Profissional e-Jovem (informática) e o

mundo do trabalho passou a se denominar Mundo do Trabalho e Formação Profissional. Já o Aprofundamento de Conteúdos do Núcleo Comum passou a se chamar Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum. Em 2018, visando à padronização e ao aprimoramento das Atividades Eletivas ofertadas nas EEMTI, foi criado o Catálogo de Atividades Eletivas, cuja Versão Preliminar (2018.1) era composta por 120 Atividades Eletivas. A nota técnica 02/2018 diz que o referido catálogo seria atualizado semestralmente, orientando que, a partir do semestre 2018.2, a oferta das atividades eletivas fosse realizada a partir da versão mais atual do catálogo. Assim, as propostas de atividades eletivas que não estiverem contempladas pelo catálogo deveriam passar por análise pela CODEA para inclusão na versão seguinte. Dessa forma, as ementas não seriam mais preenchidas, no âmbito do SIGE, devendo a escola apenas selecionar o nome das eletivas que seriam ofertadas no próprio sistema. Após a aprovação da BNCC, a organização do catálogo foi novamente modificada pelos professores da rede para o ano de 2020.

Concluimos, então, que o texto da parte flexível do currículo contou com a colaboração dos agentes que atuam na política, no caso, os professores. Citando Bowe e Ball (1992), Mainardes (2016) apresenta esse tipo de texto como sendo *writerly* (ou escrevível), ou seja, o leitor é coautor do texto. Esse texto colaborativo reflete positivamente na diversidade de atividades eletivas que compõem o catálogo.

Já as notas técnicas são elaboradas pela Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA) e pela Articulação das Escolas de Ensino médio em tempo integral. Desde 2016, já foram elaboradas onze notas técnicas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 - Notas Técnicas para Escolas de Tempo Integral da Rede Estadual do Ceará 2016 - 2018

Notas Técnicas	Detalhamento dos assuntos abordados na nota
Nota Técnica nº 01/2016	Início das atividades do tempo integral; lotação de professores; organização dos tempos eletivos.
Nota Técnica nº 02/2016	Orientações para organização da eletiva “Formação Profissional e-Jovem (Informática)”
Nota Técnica nº 03/2016	Mapa dos Componentes Curriculares; Orientações para organização dos tempos eletivos.
Nota Técnica nº 04/2016	Concepção e funcionamento dos Clubes Estudantis.
Nota Técnica nº 05/2016	Orientações para avaliação pedagógica das Atividades Eletivas.
Nota Técnica nº 01/2017	Organização do Mapa Curricular; Diversificação dos Itinerários Formativos: Eletivas; Estratégias de Diagnóstico e Nivelamento;
Nota Técnica nº 02/2017	Alteração no Mapa Curricular.

Nota Técnica nº 03/2017	Orientações gerais para organização e oferta dos componentes curriculares eletivos: Componentes curriculares eletivos e a flexibilização curricular; Flexibilização para promoção da equidade; Articulação dos itinerários formativos com o projeto de vida do estudante; Estrutura e organização da oferta dos Componentes Curriculares Eletivos.
Nota Técnica nº 04/2017	Matriz Curricular 2018: Base Nacional Comum - Alteração no Mapa Curricular; Parte Diversificada.
Nota Técnica nº 01/2018	Alimentação Escolar EEMTI e EEEP Autogestão.
Nota Técnica nº 02/2018	Catálogo de Atividades Eletivas e Plano Semestral de Atividade Eletiva.

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da SEDUC.

Podemos observar que as notas técnicas disponibilizadas pela SEDUC, desde 2016, mostram as mudanças no modelo de atuação do EMTI que vem sendo construído ao longo dos anos, em especial nas alterações do mapa curricular. As notas técnicas configuram-se como um dos principais documentos norteadores da política. No geral, poderíamos classificar o texto das notas técnicas como um texto *readerly* em que a escola assume o papel de simples execução.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, são pressupostos para o ensino médio em tempo integral no Ceará: a escola estruturada para as juventudes e a diversificação curricular como elemento de ressignificação da educação integral. A escola estruturada para as juventudes deve considerar os múltiplos aspectos característicos dessas juventudes, buscando proporcionar uma educação formal sem desvincular os aspectos subjetivos e sociais dos estudantes, configurando a educação nas dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano, através da ampliação do tempo, espaço e currículo, conforme propõe o PPP. A diversificação curricular deve colocar o aluno no centro dos processos educativos, com o propósito de contemplar as diferentes dimensões formativas, oportunizando o protagonismo estudantil através das disciplinas eletivas. Dessa forma, todas as ações implementadas na EEMTI devem estar em consonância com esses dois pressupostos.

A parte diversificada do currículo, conforme apresentado no quadro 1, é composta pelo Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), pelo Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e por uma parte flexível composta pelos componentes eletivos, dentre eles, um clube estudantil. Esses componentes, conforme orienta o PPP, precisam estar diretamente relacionados ao projeto de vida dos estudantes e seu planejamento precisa dialogar com o trabalho desenvolvido no NTPPS e na Formação Cidadã.

a) O Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS

O Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), desenvolvido pela SEDUC em parceria com o Instituto Aliança (IA)⁶, desde 2012, é uma proposta que está embasada na metodologia do Com. Domínio Digital (CDD) para a rede pública de ensino médio do Estado, tendo como matriz referencial os "Protótipos Curriculares para o Ensino Médio", produzidos pela Unesco com o apoio do Ministério da Educação. A proposta é que a reorganização curricular do ensino médio possa garantir ao adolescente e ao jovem conhecimentos e competências para a vida e para o trabalho. Funciona como um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil. Assim, o NTPPS não é uma disciplina e, sim, um componente articulador do currículo que utiliza a pesquisa como ferramenta pedagógica e estimula o desenvolvimento de projetos de vida e de carreira. Esse componente obrigatório para a EEMTI é desenvolvido, conforme apresentado no quadro 1, em 4 horas semanais, totalizando 160 horas ao ano e 480 horas ao longo das três séries do ensino médio. As oficinas do NTPPS são orientadas por meio do material estruturado, Planos de Aula e Caderno do Aluno. Para atuar como professor do Núcleo, é necessário atender a diversos pré-requisitos, que são apresentados por meio da portaria anual de lotação da SEDUC. Segundo essas portarias, o professor deve apresentar: experiência em regência e pesquisa; capacidade de articulação e integração; diversos atributos pessoais e habilidades para trabalhar com grupos e em grupo e outros.

Em 2019, foi concluída a transferência da metodologia para o estado do Ceará, desenvolvida por meio da parceria entre SEDUC e IA, para o desenvolvimento de projetos de vida e competências socioemocionais, dentro da matriz curricular do ensino médio. Assim, a formação para todos dos professores

⁶ Fundado em janeiro de 2002, o Instituto Aliança (IA) é uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), cuja missão é educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável. O Instituto surgiu em decorrência dos significativos resultados alcançados por um programa de desenvolvimento regional implementado pela aliança estratégica estabelecida entre a Fundação Kellogg, Instituto Ayrton Senna, Fundação Odebrecht e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). (http://www.institutoalianca.org.br/nossa_historia.html)

que conduzem as aulas do Núcleo deixou de ser uma ação direta do IA para ser uma política pública da Rede de Ensino Médio do Ceará. No novo modelo, as formações estão sendo realizadas por profissionais certificados pelo IA nas 20 Coordenadorias Regionais do Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e na Secretaria das Escolas de Fortaleza (SEFOR), órgãos responsáveis pelas escolas estaduais de todo o Ceará. O objetivo da transferência foi garantir a sustentabilidade da intervenção de desenvolvimento de competências socioemocionais (CSE) na rede de ensino médio do Ceará.

O Núcleo propõe que sejam trabalhadas duas dimensões do projeto curricular: a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo. Para isso, os estudantes estudam diversos temas transversais que foram divididos em três eixos temáticos: o projeto de vida, o mundo do trabalho e a iniciação à pesquisa científica. No projeto de vida, os estudantes são motivados a aproveitar as oportunidades educativas, refletindo sobre as tendências e as exigências da vida acadêmica e do mercado de trabalho. A construção do projeto de vida acontece no decorrer do ano letivo, a partir de atividades que fomentam a formação para valores e perspectivas de futuro. O mundo do trabalho é apresentado aos estudantes por meio de discussões e vivências contextualizadas com o mundo real, despertando habilidades gerais para a vida produtiva. Com o intuito de fomentar o olhar integrador dos conteúdos, a cada ano, os estudantes desenvolvem pesquisas por meio das quais a escola e a família são investigadas no primeiro ano, a comunidade é investigada no segundo ano e o mundo do trabalho no terceiro ano, sendo que as pesquisas são orientadas pelos professores da escola.

Embora a rede tenha adotado a metodologia formulada pelo Instituto Aliança desde 2012, ela não era universalizada para todas as escolas. Dessa forma, apresenta-se como uma proposta nova para a escola em estudo. Ou seja, a SEDUC utilizou uma metodologia que já era vivenciada por algumas escolas da rede e incorporou ao PPP de todas as escolas atendidas pela política da EEMTI. Constatase, assim, a influência que o referido instituto teve na construção do texto da parte diversificada do currículo referente ao trabalho desenvolvido pelo Núcleo.

b) Projeto Professor Diretor de Turma e a formação para a cidadania e o desenvolvimento de competências socioemocionais

O Projeto Professor Diretor de Turma chegou ao Ceará, por ocasião do XVIII Encontro Estadual da Associação de Política e Administração de Educação (ANPAE - Seção Ceará), ocorrido no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas pela professora Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite. Baseados nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto piloto em três escolas. Em 2008, o novo modelo de gestão foi proposto à Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), devido ao impacto positivo das experiências do ano anterior e, a partir daí, foi estendido para outras escolas da rede estadual.

Dentre os objetivos apresentados pelo PPDT, estão: promover a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando a realização de um trabalho cooperativo; buscar juntos uma educação que vise à excelência; zelar pela assiduidade dos estudantes; ofertar a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade; motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional.

Para que os objetivos sejam atingidos, a portaria de lotação da SEDUC prevê a lotação de 1 (um) Professor Diretor de Turma (PDT) em cada turma. Segundo essa portaria, o professor dedica ao projeto quatro horas de sua carga horária semanal, tendo como principais funções: proceder à mediação do relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores; promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos; lecionar a Formação Cidadã; organizar e presidir as reuniões do conselho de turma (diagnóstica e bimestrais) que fornecem aos educadores um diagnóstico pormenorizado da turma e tem um caráter avaliativo. Dentro da escola, conforme é proposto pela SEDUC, há um coordenador que acompanha o projeto, sendo responsável por acompanhar todas as etapas do projeto, orientando, estimulando e dando suporte aos PDT's.

Esses professores devem atuar junto aos estudantes conhecendo todas as suas dimensões, interesses, atitudes, valores e hábitos, fazendo invenções de maneira individualizada e sendo um elo entre família e escola. Junto aos demais professores da turma, eles devem: discutir e definir estratégias de ensino e aprendizagem; recolher e fornecer informações sobre a

assiduidade/comportamento/aproveitamento; analisar os problemas dos alunos; coordenar as relações interpessoais e intergrupais e promover a relação escola-comunidade.

O tempo a ser destinado ao cumprimento das tarefas do PDT são quatro horas semanais, sendo uma hora para organização dos instrumentais (dossiê e portfólio), uma hora para atendimentos dos pais/responsáveis, uma hora para atendimento individual aos estudantes e uma hora referente à aula de formação para a cidadania e desenvolvimento de competências socioemocionais. A Formação cidadã configura-se como uma área curricular não disciplinar que pretende trabalhar com o aluno temas transversais, voltados para a atualidade e para a realidade do aluno. Esses temas devem contribuir de maneira interventiva no processo de crescimento e amadurecimento social e emocional dos alunos, como cidadãos socialmente responsáveis, críticos e participativos. A avaliação se dá de forma descritiva, sendo de responsabilidade do conselho de turma, que acontece bimestralmente, ao final de cada período letivo. O projeto já é consolidado tanto pela rede como pela escola, não se apresentando como novidade dentro da proposta da EEMTI em estudo, sendo classificado como uma estratégia de gestão escolar.

Ao longo dos anos, o projeto sofreu várias modificações, dentre elas, a mudança na nomenclatura do componente que, até 2015, se chamava “Formação para a cidadania” e, em 2016, passou a se chamar “Formação para a cidadania e desenvolvimento das competências socioemocionais - FCDCS”, conforme verificamos nas portarias de lotação nº 1259/14 GAB – SEDUC, de 19/12/2014, e portaria nº 1169/15 GAB – SEDUC, de 18/12/2015, respectivamente.

Desde o início de 2017, o Projeto Professor Diretor de Turma trabalha os Diálogos Socioemocionais como metodologia. Em 2018, a SEDUC lançou a Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (DCSEs), em parceria com Instituto Ayrton Senna. Segundo o portal desse instituto, o “Diálogos Socioemocionais” é uma solução educacional, intencional e planejada voltada ao desenvolvimento de competências importantes para a vida no século 21. O Instituto Ayrton Senna define competências socioemocionais como sendo

um conjunto de capacidades individuais do ser humano que dão base para que ele mobilize, articule e coloque em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para relacionar-se com os outros e consigo mesmo; estabelecer e atingir objetivos; e enfrentar desafios de maneira criativa e construtiva. (IAS, 2018, p.7)

Junto com a política de DCSEs, a rede iniciou um programa de formação continuada de professores, realizado na modalidade de Educação a Distância (EAD), com carga horária de 120h, intitulado *Diálogos Socioemocionais*, de modo a auxiliar a adoção dessa “solução educacional Diálogos Socioemocionais”⁷. Desse modo, o IAS formulou um modelo para ser trabalhado em ambiente escolar segundo o qual cinco macrocompetências são desdobradas em 17 competências, conforme figura a seguir.

Figura 2 - Modelo organizativo das competências socioemocionais - IAS



Fonte: Diálogos socioemocionais - apostila do professor (IAS, 2018, p. 7).

Assim, a rede deve analisar, adaptar e incorporar essa proposta ao trabalho que já vem sendo desenvolvido pela escola, sugerindo-se incorporar a metodologia ao componente curricular “Projeto de Vida”⁸. Entretanto, a EEMTI não trabalha o “Projeto de Vida” como componente curricular e, sim, como temática do “projeto de vida dos estudantes”, feito de modo transversal no PDT e NTPPS. Com isso, ao trabalho que vinha sendo desenvolvido pelo professor diretor de turma, a partir da formação para a cidadania, foi acrescentado o desenvolvimento das competências

⁷ Instituto Ayrton Senna (2018, p. 4).

⁸ “Projeto de Vida (PV) é um componente curricular que permite estabelecer a conexão entre a escola e o(a) estudante. Por meio de sua vivência, o(a) estudante tem a oportunidade de refletir sobre si mesmo, descobrir quem ele é e estabelecer, a partir disso, o que quer vir a ser e aonde quer chegar a cada ano escolar e na sua vida futura”. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018, p.16)

socioemocionais. Embora a escola possa analisar, adaptar e incorporar a proposta dentro do trabalho que já vem desenvolvendo, não parece plausível que seja combinada à proposta de Formação para a Cidadania do PPDT, pois esse componente eletivo já possui um currículo próprio e tem uma carga horária já reduzida de 1(uma) hora semanal.

Uma outra instituição parceira da SEDUC que atua na Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (DCSEs) é o Instituto Aliança. O boletim eletrônico do IA, nº 9, edição 42/2018, traz que:

Nove iniciativas compõem o conjunto das ações da Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. São elas: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); Juventude em Ação; Psicólogos Educacionais; Mediação Social e Cultura de Paz; Educação, Gênero e Sexualidade na Escola; Aprendizagem Cooperativa; Comunidade de Aprendizagem; Projeto de Vida e Mundo do Trabalho. (IA, 2018, s./p.)

Percebe-se que, apesar de estarem envolvidas nove iniciativas na política de DCSEs, o Instituto Ayrton Senna sistematizou o trabalho apenas para uma iniciativa, que é o Projeto de Vida. Quanto às demais iniciativas, não há uma organização concisa.

Dentre as iniciativas que fazem parte da política de EEMTI, estão: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); Aprendizagem Cooperativa e Comunidade de Aprendizagem. Assim, após o lançamento da política DCSEs, não foi divulgada, no portal da SEDUC, nenhuma nota técnica orientando a realização desse trabalho na EEMTI, percebendo-se mudanças somente no PPDT, conforme já foi citado.

Em 2017, o Instituto Ayrton Senna, com a Secretaria da Educação do Ceará, firma o Acordo de Cooperação nº 002/2017, DOE- CE nº 218 de 23/11/2017, que consiste em que o IAS “desenvolva estratégias e objetivos que permitam a incorporação da educação sócio emocional em sua política de educação, em observância à Base Nacional Comum Curricular” (CEARÁ, 2017e). A cooperação ocorre por meio do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), utilizando estratégias de formação, integração, gestão e acompanhamento.

c) Atividades eletivas e clubes estudantis

As atividades eletivas são os componentes curriculares da parte flexível do currículo, que devem ofertados pela escola e podem ser ministrados por professores ou voluntários, ou ser de autogestão dos alunos, quando se tratar de clube estudantil. Esses componentes são ofertados a partir de um catálogo de componentes eletivos que serve como um guia de referência para as escolas. Esse guia, lançado em 2018, constituído da reunião das propostas elaboradas pelos professores das escolas durante os dois primeiros anos de atuação da política, conforme expresso na nota técnica nº 02/2018, visa à “padronização e ao aprimoramento das Atividades Eletivas ofertadas nas EEMTI”.

Em 2020, o catálogo sofreu alterações e foi organizado conforme as áreas de conhecimento da atual Base Nacional Comum Curricular, adotando, como ponto de partida, desenvolver os itinerários formativos em diálogo com o projeto de vida e a educação integral dos estudantes, tendo em vista a parte diversificada do currículo nos seus dois componentes: NTPPS e o PPDT. Dessa forma, a parte diversificada dialoga diretamente com a parte flexível do currículo.

O catálogo 2020 foi sistematizado pela Coordenadoria de Educação Integral (COETI), tendo como escopo as quatro áreas de conhecimento e duas unidades curriculares. Cada área de conhecimento agrega uma quantidade de componentes que podem ser ofertadas pela escola: Linguagens e suas Tecnologias contempla 80 componentes; Matemática e suas Tecnologias, 18; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 52; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, 50. As duas unidades curriculares também agregam uma série de componentes eletivos, sendo que a unidade Formação Profissional apresenta 49 componentes e o Clube Estudantil, 53. Segundo a apresentação feita no referido catálogo, a nova organização possibilita aos estudantes aprofundar seus conhecimentos e formar um itinerário formativo que os prepara para o prosseguimento nos estudos e para o mundo do trabalho.

A nota técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2017 traz orientações gerais para organização e oferta dos componentes curriculares eletivos, orientando que a escola deve apresentar aos estudantes um conjunto de ofertas de tempos eletivos e estes optam por cursar os componentes do seu interesse ou necessidade, propostos no seu projeto de vida, que é desenvolvido nas atividades do NTPPS e

acompanhado pelo PDT. Porém, a nota orienta que, quando a escola identificar necessidades específicas de aprendizagem, deve atuar junto ao estudante, com o apoio dos professores do NTPPS e PDT, indicando atividades específicas direcionadas a esse aluno para serem cursadas em parte dos tempos eletivos.

O clube estudantil, atividade eletiva, é uma organização de alunos destinada à prática do protagonismo estudantil, devendo ser formado a partir do interesse comum entre os estudantes. Visa ao aprofundamento do estudo sobre temas específicos ou ao desenvolvimento de atividades que geram produtos, ou, ainda, à vivência e fruição das artes. Além de trazer essa concepção, a nota técnica para Escolas de Tempo Integral nº 04/2016 também orienta o funcionamento dos clubes estudantis. Segundo a nota, o clube tem o objetivo de “proporcionar o desenvolvimento da autonomia, das habilidades sociais e da capacidade de organização e autogestão dos estudantes das escolas regulares de tempo integral” (CEARÁ 2016d, p.1). No entanto, não se encontra expressa nessa NT nenhuma orientação de como deve ocorrer a formação dos estudantes para que eles possam alcançar os objetivos do clube.

Esse objetivo faz do clube estudantil o principal espaço de fomento ao protagonismo dentro do EMTI. Assim, os estudantes devem ser incentivados a desenvolver, a partir da interação entre pares, diversas atividades de cunho educacional, cultural, cívico, esportivo e social ou outras a serem definidas pelos integrantes do clube, conforme preceitua a nota técnica. Esse espaço é importante porque, juntamente com o NTPPS, apresenta-se como alternativa ao modelo de aprendizagem tradicional, proposta da política EEMTI. O outro objetivo é “fortalecer gestões escolares democráticas, tornando a escola um centro irradiador de práticas sociais inovadoras a partir do protagonismo dos jovens” (CEARÁ 2016d, p.1). Dessa forma, juntamente com o grêmio estudantil, os clubes devem constituir-se como espaço de diálogo junto à gestão escolar.

Ainda de acordo com a referida nota, para começar um clube estudantil, o núcleo gestor ou professores devem apresentar a concepção de clubes estudantis para os alunos. Em seguida, esses alunos reúnem os colegas, que podem ser de outras turmas, com o objetivo de identificar os interesses comuns. A partir daí, cada grupo (de até 20 participantes) deve eleger os articuladores do clube que devem elaborar um plano de ação e apresentá-lo à gestão escolar ou professor e divulgar o

clube estudantil para os demais estudantes da escola. Dentro do clube, os integrantes devem trabalhar em busca da transformação de metas comuns em resultados para todos, dividindo ou compartilhando tarefas, mantendo uma comunicação eficaz e estabelecendo um acordo de convivência.

2.3 A POLÍTICA DA EEMTI NA ESCOLA MARIA CELESTE DE AZEVEDO PORTO

Para melhor entendimento sobre o contexto da pesquisa, esta seção foi dividida em duas subseções. A primeira apresenta o contexto da EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto quanto ao público atendido, transição para o tempo integral, quadro de funcionários, resultados e índices, adaptação do espaço físico da escola e projetos de fomento ao protagonismo estudantil. A segunda traz as evidências acerca dos desafios na atuação da parte diversificada do currículo, que se configuram como possíveis dificuldades no trabalho com os alunos no ensino médio.

2.3.1 O contexto da EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto

A EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto, foco desta pesquisa, localizada no município de Trairi, estado do Ceará, pertencente à 2ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 2ª CREDE, foi uma das 18 escolas a iniciar a implementação do ensino médio em tempo integral (EMTI) em 2019. A implantação da política é gradativa, ou seja, no primeiro ano, a escola converteu apenas as primeiras séries e, gradativamente, as séries vão sendo convertidas ao longo dos três anos. Iniciou a política com 135 alunos de 1º ano, em 2020, mais 180 alunos, em 2021, mais 135 alunos, totalizando 450 alunos estudando em tempo integral no início do ano letivo, distribuídos em 10 turmas atualmente. Os estudantes residem em 54 localidades do município, onde a maioria dos acessos são estradas carroçais. Fazem parte do quadro de funcionários sete professores efetivos da rede e quinze professores temporários, todos formados em sua área de atuação. O núcleo gestor, que passou por seleção (prova e eleição), é formado por um diretor geral, dois coordenadores. Na parte administrativa, trabalham três auxiliares de serviços gerais,

três merendeiras, uma secretária, um agente administrativo, um assessor administrativo financeiro e quatro vigilantes armados.

A escola tem conseguido atingir as metas projetadas nos últimos anos para indicadores internos, como aprovação, reprovação e abandono, como também as metas externas (IDE-médio e IDEB). A tabela 2 apresenta a série histórica dos resultados internos.

Tabela 2 - Índices de aprovação, reprovação e abandono da EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto

Índices	meta	2017	meta	2018	meta	2019	meta	2020
Aprovação	95%	94,24%	95%	95,6%	97%	97%	97%	97,5%
Reprovação	2%	2,4%	2%	2,16%	1,5%	2,45%	1,5%	0%
Abandono	3%	3,35%	3%	2,16%	1,5%	0,55%	1,5%	2,5%

Fonte: Secretaria da EEMTI Maria Celeste de A. Porto

Como pode ser observado, as taxas de rendimento da referida escola vêm melhorando seus índices ao longo dos últimos anos até o ano de 2019, principalmente quanto à redução dos índices de abandono a menos de 1%. Em 2020, quando, em 18 de março, as aulas presenciais foram suspensas em virtude da pandemia Covid-19, o índice de abandono aumentou, impactando também na ausência de reprovação dos estudantes.

Nesse período de pandemia, a escola continuou com suas atividades através do ensino remoto. Assim, os estudantes são atendidos de acordo com o tipo de acesso à escola de que dispõem, como disponibilidade de wifi, utilização de dados móveis ou atividades impressas. No primeiro ano do ensino remoto, os estudantes foram atendidos de maneira assíncrona, através da disponibilização de atividades em arquivos de PDF, livro didático e videoaulas gravadas. No segundo ano, em 2021, a escola passou a ofertar 25 horas de atividades síncronas, através de aulas via *meet* e 20 horas de atividades assíncronas, dedicadas à realização de atividades e aprofundamento de conteúdo. Estudantes com perfil de acesso por dados móveis e atividades impressas não conseguem participar das aulas síncronas, o que lhes causa um significativo prejuízo na aprendizagem.

Em relação aos resultados obtidos pela escola, há que se observar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado a partir do cruzamento da taxa de aprovação com o desempenho escolar dos estudantes no

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os resultados alcançados pela escola são os seguintes:

Tabela 3 - IDEB - EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto

Ano 2017		Ano 2019		Ano 2021	
Meta	resultado	Meta	Resultado	meta	Resultado
	3,8	4,0	4,5	4,3	

Fonte: Secretaria da EEMTI Maria Celeste de A. Porto

Observamos não haver meta projetada no primeiro ano apresentado. Em 2019, a escola consegue ultrapassar a meta estabelecida e, em 2021, observa-se ter sido prevista uma meta menor do que a alcançada na edição anterior. A edição do SAEB 2021 foi aplicada no mês de novembro do mesmo ano e a previsão para divulgação dos resultados é o primeiro semestre de 2022. Como a avaliação do SAEB é realizada a cada dois anos, o estado estabelece seu próprio indicador com cálculos semelhantes ao do IDEB, o IDE-Médio.

O IDE-Médio é um indicador de rendimento projetado a partir da combinação de resultados entre a média da nota padronizada em Língua Portuguesa e Matemática obtidas no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e a taxa de aprovação das etapas do ensino médio. A média da nota padronizada é calculada a partir do indicador de desempenho proficiência média, alcançada pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

Para o estabelecimento da primeira meta da escola, foram considerados os resultados alcançados no ano de 2016.

Tabela 4 - IDE- Médio EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto

Ano 2017		Ano 2018		Ano 2019	
Meta	Resultado	Meta	Resultado	Meta	Resultado
3,63	3,7	3,77	3,88	4,27	4,27

Fonte: Secretaria da EEMTI Maria Celeste de A. Porto

Nos anos apresentados, constatamos que a escola consegue atingir as metas propostas pela SEDUC, embora não consiga ultrapassá-las de maneira significativa. Como, no ano de 2020, não houve a aplicação da prova do SPAECE, também não houve o cálculo do IDE-Médio.

No entanto, é importante ressaltar que, embora parte desses resultados tenham sido gerados por estudantes do tempo parcial, visto que os estudantes do tempo integral ainda não passaram por avaliações externas, ainda é considerável o percentual de estudantes que concluíram o ensino médio em 2019 que se encontravam no padrão muito crítico de desempenho do SPAECE. Em Língua Portuguesa, 14,8% dos estudantes concluíram o ensino médio no referido padrão e, em Matemática, foram 40,9%. Os alunos que se encontram nesse padrão de desempenho demonstram um desenvolvimento ainda incipiente das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade, de acordo com a matriz de referência. Assim, embora a escola tenha alcançado as metas, não está conseguindo fazer com que todos aprendam.

Esse indicador de desempenho e a distribuição dos estudantes por padrão de desempenho foram construídos com base nas expectativas de aprendizagem para cada etapa de escolaridade e nas projeções educacionais estabelecidas pelo SPAECE. Os quatro padrões de desempenho estabelecidos pela SEDUC são: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. Cada um deles corresponde a um conjunto de tarefas que os alunos são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram. A interpretação do padrão de desempenho muito crítico em Matemática para a 3ª série é a seguinte:

Os alunos que apresentam este padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades que se encontram muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram, portanto necessitam de uma intervenção focalizada de modo a progredir com sucesso em seu processo de escolarização. (CAED, 2010, p. 31)

Vale ressaltar que a avaliação do SPAECE é aplicada no final do segundo semestre aos estudantes concluintes do ensino médio. Dessa forma, inviabiliza a realização de um trabalho de intervenção de modo que os estudantes desenvolvam, em tempo hábil, as competências e as habilidades esperadas para essa série. Considero, assim, que, 40,9% são um percentual muito elevado de estudantes que saem da educação básica com conhecimentos aquém do esperado, quando se toma essa avaliação como referência.

Para que a escola pudesse ser adaptada ao tempo integral, teve que passar, durante o primeiro ano de atuação da política, por algumas reformas estruturais, como: ampliação de banheiros; reforma da cozinha e depósito de armazenamento

de alimentos; construção de refeitório; construção de duas salas de aula; climatização de todas as salas de aula. Além desses espaços, a escola possui uma quadra poliesportiva, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de recursos multifuncionais, um centro de multimeios, um laboratório de informática e um laboratório de ciências. Ainda será necessária a construção de mais duas salas de aula e um auditório. Isso nos leva a concluir que a escola não foi preparada para receber a política. Para Ball, as políticas, principalmente, as educacionais são pensadas sem observar os contextos, pois “[...] são pensadas e em seguida escritas com relação as melhores escolas possíveis [...] com pouco conhecimento da variação de contexto, em recursos ou capacidades locais.” (MAINARDES, 2009, p. 306). Assim, considero que iniciar uma política de modo concomitante às adequações necessárias para recebê-la traz prejuízos para a própria política, ao menos inicialmente. No entanto, não podemos negar que a política traz consigo uma série de benefícios para a escola em termos estruturais, como foi apresentado.

Essa escola iniciou seus trabalhos em 02 de setembro de 2002. Em seu primeiro ano de funcionamento, recebeu alunos, professores e funcionários da Escola Jonas Henrique de Azevedo que fora municipalizada. Por ser uma escola que foi adaptada para o EMTI, em 2019, já tinha identidade e projetos próprios. Assim, passou a incorporar à proposta existente uma nova proposta pedagógica, que acrescentou o NTPPS e as atividades eletivas, visto que o PPDT já era vivenciado pela escola. Dentre os projetos internos, mantiveram -se o festival de música popular brasileira, o festival de música internacional, a exposição de ciências e cultura (feira de ciências) e o torneio esportivo interclasse. Os projetos externos, organizados pela SEDUC, de que a escola continua participando são: Festival dos alunos que inspiram; Ceará científico; Enem, Chego Junto, Chego Bem. Todos esses projetos devem nascer das atividades realizadas em sala de aula ou espaços de aprendizagem, a partir do aprofundamento de conhecimentos das disciplinas da base comum ou da parte diversificada. A opção da escola por manter algumas de suas atividades reforça a ideia de que “a política ‘entra’ nos contextos, ela não ‘destrói eles’, dita por Ball parafraseando Anthony Giddens” (AVELAR, 2016, p. 6)

No primeiro ano de atuação da política, observou-se um elevado número de transferências dos estudantes do 1º ano para escolas regulares. De acordo com o Recibo de Encerramento do Ano Escolar, no primeiro ano de implantação, ocorrido

em 2019, 16 estudantes solicitaram transferência após o Censo escolar, representando quase 12% de um total de 135 estudantes. O Censo Escolar, coordenado pelo INEP, é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. A coleta de dados das escolas ocorre em duas etapas. A primeira etapa consiste no preenchimento da matrícula inicial e a segunda etapa ocorre com o preenchimento de informações sobre a situação do aluno, considerando os dados sobre o movimento e rendimento escolar dos alunos ao final do ano letivo.

Como o período de coleta é definido por meio de Portaria, dando-se o início da coleta na última quarta-feira do mês de maio, os estudantes que saírem da escola antes dessa data não contabilizam no Censo da escola. Dessa forma, quando consideramos os estudantes matriculados antes do Censo escolar 2019, ou seja, estudantes que iniciaram o ano letivo na escola, com os estudantes que permaneceram na escola durante o primeiro semestre de 2020, esse número sobe para 37 estudantes, o que representa cerca 27% de um total de 135 estudantes que entraram na escola no 1º ano da política.

Como não há registros dos motivos das transferências, uma possível justificativa é que eles optaram por realizar outras atividades no contraturno ou tiveram dificuldades de adaptação ao tempo integral. No tempo integral, ocorrem nove horas-aula diariamente, fato que exige, além de uma estrutura física adequada da escola, atividades pedagógicas bem planejadas e executadas. O diferencial que a escola de tempo integral apresenta em relação às escolas regulares é, principalmente, na parte diversificada do currículo que, caso não seja bem desenvolvida, poderá se configurar como simples ampliação da permanência do tempo na escola. Dessa forma, a próxima subseção traz alguns desafios presentes nessa parte do currículo.

2.3.2 A parte diversificada do currículo no contexto escolar

A partir da implantação da parte diversificada do currículo proposta para a EEMTI, a escola inseriu o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) que deveria atuar como um componente curricular integrador e indutor de novas práticas. Também passou a trabalhar os componentes eletivos, dentre eles, o clube

estudantil, os quais precisam estar diretamente relacionados ao projeto de vida dos estudantes, devendo seu planejamento dialogar com o trabalho desenvolvido no NTPPS e na Formação Cidadã. A instituição prosseguiu com o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) que trabalha a formação para a cidadania e o desenvolvimento das competências socioemocionais. A vivência dessas atividades deve estar de acordo com o que é apresentado no PPP da EEMTI. Ou seja, sua prática deve considerar a escola como uma comunidade de aprendizagem, utilizar a aprendizagem cooperativa como método estruturante, além de fomentar o protagonismo juvenil. Porém, implementar uma política não significa somente a execução de um texto prescrito, conforme já fora apresentado. Ao interpretar com Ball e Bowe (BOWE et al., 1992), Mainardes traz que:

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (MAINARDES, 2006, p. 53)

Isso significa que, conquanto a organização da proposta curricular da EEMTI traga um texto de projeto pedagógico já estruturado, não significa que ele não sofra adaptações em âmbito escolar ou até mesmo seja ignorado.

O Núcleo deve ser a principal ação de dinamização do currículo na escola, devendo funcionar como elemento integrador, articulando a parte comum e a diversificada. Também deve utilizar a pesquisa como ferramenta pedagógica e estimular o desenvolvimento de projetos de vida e de carreira. Observa-se, pela descrição da proposta do núcleo, que não se trata de uma ação simples de ser realizada. Na escola em estudo, o componente ficou sob responsabilidade de um único professor nos dois primeiros anos de atuação da política, dificultando que outros professores tivessem um conhecimento mais consistente da proposta, pois também não houve um momento de planejamento coletivo entre o professor do núcleo e demais professores. No ano de 2021, no momento de escrita deste estudo, três professores encontram-se lotados no Núcleo.

Em cada ano do ensino médio, os estudantes desenvolvem projetos de pesquisas. Essas pesquisas científicas são orientadas pelo professor de NTPPS e por um professor orientador (voluntário). Elas são apresentadas para a comunidade

escolar durante a feira científica escolar. Entretanto, parte dessas pesquisas não está contextualizada/integrada ao trabalho que é desenvolvido na base comum, provocando uma ruptura com a base comum. Dessa forma, não estão organicamente integrados ao currículo, levando ao entendimento, em alguns casos, de que são projetos extracurriculares.

A formação para a cidadania e o desenvolvimento das competências socioemocionais propõem o debate e reflexão sobre diversos assuntos que contribuem no processo de crescimento e amadurecimento social e emocional dos alunos, como cidadãos socialmente responsáveis, críticos e participativos (PPP EEMETI). O DT atua diretamente no combate ao abandono dos estudantes, juntamente com o coordenador do protagonismo estudantil e desempenho acadêmico, acompanhando o desempenho qualitativo e quantitativo de cada estudante de maneira individualizada. Também deve trabalhar, de forma articulada com o NTPPS, o projeto de vida dos estudantes.

No entanto, não há registros na escola de que isso ocorra. Mesmo que os estudantes, através do projeto, desenvolvam atividades de liderança em sala de aula (líder, vice-líder e monitores), quando se trata da participação em organização estudantil, a adesão ainda é mínima. Como fora mencionado, em 2019, para que houvesse eleição do grêmio estudantil, foi formada uma chapa única por não conseguir uma participação dos estudantes para formar duas chapas. A Ata de eleição do grêmio estudantil para o biênio 2019-2020 registrou que a eleição teve chapa única com 225 votos de aprovação, 13 votos em branco, 08 votos nulos e 102 votos contra. O fato revela o desinteresse de parte significativa dos estudantes em participar ativamente do grêmio, como também a falta de apoio aos que se propõem. Até o primeiro trimestre de 2021 não foram realizadas novas eleições para a renovação da diretoria do grêmio estudantil, talvez em virtude do contexto de pandemia que tem dificultado a realização de atividades conjuntas dos estudantes, visto o tipo de acesso de que dispõem para uma interação síncrona.

Já as atividades eletivas vão modificando a cada ano de atuação da política. Assim, a Escola Maria Celeste ofertou, no primeiro semestre de 2019, 28 atividades eletivas, sendo 10 os clubes estudantis. No segundo semestre de 2019, foram ofertadas 34 atividades eletivas, sendo 12 os clubes estudantis. No primeiro semestre de 2020, foram ofertadas 51 atividades eletivas, sendo 15 os clubes

estudantis. Já no segundo semestre de 2020, são 52 atividades eletivas, sendo 16 os clubes estudantis. Durante as atividades eletivas, os estudantes reúnem-se de acordo com as eletivas escolhidas, o que exige otimização nos tempos e espaços escolares. Observou-se, nos registros de ocorrência disciplinar do ano de 2019, a resistência de muitos dos estudantes em participar efetivamente das atividades eletivas. Os registros realizados pelos professores e encaminhados ao Professor Diretor de Turma descrevem: recusa de estudantes em assistir às aulas dos tempos eletivos; uso não autorizado de aparelhos celulares no momento da aula; atrasos constantes e outros. Os registros ficam arquivados no portfólio de cada turma durante os três anos do ensino médio, sob a responsabilidade e gestão do professor Diretor de Turma.

Durante os dois primeiros anos de pandemia, 2020 e 2021, a carga horária das atividades eletivas foi reorganizada pela escola. As 2h/a diárias foram divididas em 1h/a destinada às atividades síncronas e 1h/a para atividades assíncronas. Desse modo, os desafios que já ocorriam nas aulas presenciais foram agravados durante o ensino remoto, em virtude do tipo de interação de que os estudantes dispõem.

Ainda nas atividades eletivas, o desafio também se estende aos clubes estudantis quanto ao seu funcionamento e sua supervisão. O clube estudantil é uma organização de alunos destinada à prática do protagonismo estudantil, devendo ser formado a partir do interesse comum entre os estudantes. Singer (2017) afirma que o protagonismo do estudante não acontece de forma espontânea e, para que aconteça, é preciso que o professor seja um educador, criando condições que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento integral de seus estudantes.

O quadro 3 traz, como referência para o estudo, um panorama da organização dos clubes no primeiro semestre de 2020 na EEMTI Maria Celeste de A Porto.

Quadro 3 - Relação dos clubes estudantis – semestre 2020.1

	Clube	Quantidade de alunos	Local de funcionamento	Articulador
Segunda-feira	Clube da Rádio Escolar	22	Pátio	Assessor financeiro
	Clube da Música	24	Sala 08	Professor
	Clube de Teatro	19	Sala 07	Professor
terça-feira	Clube de Círculo de Leitura	21	Sala 09	Secretária escolar
	Clube de Moda	20	Sala 10	Professor
	Clube da Tertúlia Dialógica	20	Refeitório	Professor

quarta - feira	Clube da Tertúlia Dialógica	12	Sala 03	Diretor escolar
	Clube de Artes Plásticas	20	Pátio	Professor
	Clube dos Estudos Cooperativos	14	Sala 08	Professor
quinta - feira	Clube de Xadrez	22	Refeitório	Voluntário da comunidade
	Clube de Violão	19	Sala 08	Professor
	Clube de Reciclagem	22	Pátio	Professor
sexta - feira	Clube Ecumênico	22	Pátio	Professor
	Clube de artesanato	23	Sala 08	Professor
	Clube do Jornal Estudantil	21	Laboratório de informática / refeitório.	Professor

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações apresentadas dos diários para registro das aulas.

O quadro revela dois desafios na atuação do clube estudantil: o primeiro refere-se ao local de funcionamento de alguns clubes: o refeitório é o espaço utilizado em três dias da semana e o pátio em quatro dias da semana. A utilização desses espaços torna-se inadequada ao bom funcionamento do clube, por ambos estarem localizados no ponto central da escola, próximos aos banheiros e bebedouros, o que dificulta a concentração dos participantes nos clubes. O outro problema refere-se aos articuladores do clube. A Nota técnica nº 04/2016 traz que cada clube deva contar com a presença de dois alunos articuladores, devendo haver reuniões mensais com a equipe gestora para alinhamento do planejamento e avaliação das atividades. Quando comparamos a orientação com as informações da tabela, verificamos que, como não há articuladores estudantes, também não há as reuniões de alinhamento com a equipe gestora.

Outro desafio constatado refere-se às demais orientações previstas na mesma nota técnica, que traz orientações de como começar um clube estudantil baseada em cinco etapas,

1. O núcleo gestor ou professores apresentam a concepção de Clubes Estudantis para os alunos;
2. Os alunos reúnem os colegas, que podem ser de outras turmas, com o objetivo de identificar os interesses comuns anexo I;
3. Cada grupo (de até 20 participantes) deve eleger os articuladores dos Clubes;
4. Os articuladores do Clube devem elaborar um plano de ação anexo II e apresentá-lo à gestão escolar ou professor;
5. Divulgar o Clube Estudantil para os demais estudantes da escola.

Na etapa 1, a apresentação do clube para os estudantes é realizada, pela escola, no mesmo momento das outras disciplinas eletivas, não havendo um momento exclusivo para os clubes. Na etapa 2, os estudantes não se reúnem com

outros colegas para eleger os clubes que desejam participar, eles escolhem a partir de uma lista de clubes que foram sugeridos pelos estudantes no semestre anterior. Na etapa 3, a distribuição da quantidade de alunos por clube não ocorre de maneira uniforme, variando de 12 a 24 alunos, como também não há articuladores eleitos. Na etapa 4, o plano de ação, contendo o nome da atividade, seus integrantes e funções, objetivos, metodologias e cronograma, nem sempre é elaborado em tempo hábil. Na etapa 5, a participação no clube é garantida a partir de inscrição, não há divulgação do clube, exceto na apresentação dos clubes disponíveis para a escolha dos estudantes. Vale ressaltar que, desde o início da política na referida escola, não houve formação para a maioria dos estudantes sobre como atuar nos clubes, dificultando o entendimento dos estudantes sobre o seu funcionamento.

Ainda de acordo com a nota, cada integrante do clube deve exercer uma função. Para que o clube funcione adequadamente, é necessário planejar, executar e avaliar as ações realizadas. Essas três etapas não se efetivam em todos os clubes. Alguns clubes contam com articuladores voluntários (professores ou pessoas da comunidade). Quando o voluntário não comparece no horário do clube, os alunos nem sequer se reúnem ou se deslocam até o local estabelecido para os encontros do clube. Ao andar pelos corredores da escola no horário destinado às eletivas, 4ª e 5ª aula, constatamos que a maioria dos estudantes que, naquele dia, deveriam estar envolvidos com as atividades do clube está com celulares na mão realizando atividades alheias ao clube ou conversando com alunos de outros clubes. Vale lembrar que, segundo o PPP, o clube estudantil deve ser a expressão da vivência do protagonismo pelos estudantes no EMTI, refletindo o engajamento, a participação, a autogestão, a proatividade e a responsabilidade do estudante.

Diante das evidências apontadas, alguns desafios na atuação da parte diversificada do currículo foram: conhecimento consistente sobre o funcionamento do núcleo; articulação entre núcleo e formação para a cidadania e o desenvolvimento das competências socioemocionais; protagonismo dos estudantes; engajamento dos estudantes nos tempos eletivos; atuação e supervisão dos clubes estudantis.

Uma vez realizada a descrição do caso - cujo contexto da escola está inserido num período em que ocorre a transição do tempo parcial (ensino regular) para o tempo integral - e apontados alguns desafios encontrados na atuação da parte

diversificada do currículo, o presente trabalho apresentará, no capítulo seguinte, a identificação e a análise dos desafios presentes na parte diversificada do currículo a partir de dados coletados na escola e analisados com base em elementos teóricos que fundamentaram a pesquisa.

3. A PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL – O CONTEXTO DA PRÁTICA

A política de ensino médio em tempo integral, conforme fora desenhada para o estado do Ceará para as EEMTI's, visa atender aos estudantes nas suas necessidades de formação integral, favorecendo o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais, através da ampliação do tempo, espaço e currículo. A ampliação do tempo trouxe uma nova reorganização curricular, sobretudo na parte diversificada. O PPP considera o currículo como o elemento que direciona as atividades desenvolvidas na/em torno da escola, a partir de múltiplas atividades diferenciadas e planejadas de forma integrada. Para isso, traz a concepção do modelo pedagógico, direcionando como deve se estruturar seu projeto pedagógico e seu projeto curricular. Ou seja, mais do que ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e implementar currículo, a proposta traz a forma de como isso deve ocorrer.

É nesse sentido que este capítulo busca identificar e analisar os desafios presentes na atuação parte diversificada do currículo, que se configuram como possíveis dificuldades no trabalho com os alunos no ensino médio.

Face ao exposto, este capítulo, em sua primeira seção, traz o referencial teórico-analítico, apresentando a proposta de análise crítica da política, a partir do ciclo de políticas desenvolvido por Ball e seus colaboradores. Discorre a respeito das concepções de educação integral e tempo integral. Também discute o currículo da escola de educação integral em tempo integral. A seção seguinte traz a metodologia adotada para a pesquisa, na qual são detalhados os instrumentos de pesquisa. E a última seção apresenta e analisa os resultados obtidos no decorrer da pesquisa, utilizando-se da análise a partir dos contextos de influência, de produção do texto e da prática.

3.1 O REFERENCIAL TEÓRICO - ANALÍTICO

Nesta seção, o currículo será discutido a partir de três eixos de análise. Na primeira subseção, é apresentada a abordagem do ciclo de políticas desenvolvido por Ball e seus colaboradores, tendo como principais referências Mainardes (2006, 2018), Mainardes e Marcondes (2009), Ball (2012) e Avelar (2016). A segunda

subseção aborda os conceitos e as perspectivas de educação integral, a partir das ideias de Cavaliere (2002; 2007; 2010); Guará (2006); Moll (2008; 2012) e outros. Na terceira, é discutido o currículo escolar voltado para a educação integral dos estudantes, a partir das ideias de Sacristán (1998) e Forquin (1999). Faz também uma abordagem das relações no processo de ensino e aprendizagem, a partir de autores que tratam da concepção comunicativa da aprendizagem, como Aubert et al (2018) e Mello, Braga e Gabassa (2012). Os eixos de análise foram pensados pela necessidade de se compreender a atuação da parte diversificada do currículo dentro da política de EEMTI, iniciando do macro até o micro, ou seja, da política como um todo até a parte diversificada do currículo.

3.1.1 O ciclo de políticas

A abordagem do ciclo de políticas elaborada por Stephen Ball e seus colaboradores refere-se, também, a um método de proceder à análise de uma política em sua totalidade, fazendo a abordagem de diferentes contextos, como: de influência; da produção do texto; da prática; da estratégia política e dos resultados e efeitos. Para Mainardes (2016, p. 55), esse método “traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”. Neste trabalho, serão analisados somente os três primeiros contextos, visto que os dados para a análise dos contextos de estratégia política e dos resultados e efeitos ainda são incipientes, dado o curto período de atuação da política na escola em estudo.

Essa abordagem explica que “as políticas não são meramente implementadas. Elas são reinterpretadas, recriadas no contexto da prática, por meio de ajustes adaptações criações” (MAINARDES; GANDIM, 2013, p.149). Mainardes e Marcondes (2009) interpretam que o ciclo de políticas é uma maneira de estudar as políticas, trazendo alguns termos não tradicionais como, por exemplo, o de “atuação ou encenação (*enactment*)”. Segundo eles,

tradicionalmente, esta palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. Na entrevista, Ball usou a palavra no sentido teatral, referindo-se à noção de o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto,

é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Ball usou este termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 315)

Os autores fazem-nos compreender que as políticas são um processo que envolve muito mais do que colocar em prática, de forma automática e acrítica, os textos das políticas que chegam às escolas, visto que estes são interpretados antes se serem praticados.

Em entrevista dada a Avelar (2016), Ball explica o conceito de atuação:

[...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é *implementada* ou a *implementação* falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a *implementa*, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então, ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que os alcances destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídos em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. (AVELAR, 2016, p. 6).

Embora a maioria dos textos de políticas faça referência à palavra implementação, a partir da compreensão de Ball, podemos e devemos ressignificar o termo. Trata-se, assim, de compreender a implementação de uma política como algo complexo que envolve, também, aspectos subjetivos, não podendo ser tratada como uma ação linear entre a formulação e a execução da política.

Dentro desse contexto de atuação, Mainardes (2018) traz dois conceitos utilizados, o de interpretação e tradução. Em entrevista a Avelar (2016), Ball explica o que seria o processo de interpretação:

[...] o processo de interpretar a política: é perguntar “o que essa política espera de nós?”, “o que ela está exigindo que nós façamos, se é que ele exige algo?”. [...] Então interpretação é: “o que esta

política quer dizer?”, “o que ela está dizendo?”, “o que nós devemos fazer?”. E ela é geralmente realizada por atores com cargos de autoridade – diretores, inspetores, coordenadores – eles preveem significados e também peneiram detritos da política. (AVELAR, 2016, p. 7)

Considerando que as políticas nem sempre são claras, interpretar envolve um conhecimento global da política, visto que é necessário perceber no conjunto de textos da política: a cronologia; as alterações; as articulações entre textos; as incoerências e divergências. Muitas vezes, esse processo se torna tão enfadonho que se torna quase impossível de se fazer uma delimitação dos contornos da política, ou seja, identificar e conectar todos os aspectos presentes nela.

Após o processo de interpretação, é feita a tradução dos textos da política, que, segundo Mainardes (2018, p. 6), “[...] é um processo produtivo e criativo. Envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação”. É nesse momento que os textos são reescritos na tentativa de torná-los exequíveis de acordo com cada realidade.

Em entrevista a Avelar (2016), Ball explica que tradução é

[...] a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas. E elas podem envolver coisas como um treinamento no ambiente de trabalho, a formação continuada profissional, encontros, elaboração de documentos internos, departamentos trabalhando juntos para produzir um plano curricular, ou avaliar procedimentos... Todos os tipos de atividades, todos os tipos de práticas, que pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhável, factível e atingível. (AVELAR, 2016, p. 7)

Desse modo, durante a tradução, são feitas as adequações, os ajustes para que a política possa ser colocada em prática. Mainardes (2018) define como um processo interativo em que são construídos e colocados em prática textos institucionais.

Mainardes (2006) interpreta o livro publicado em 1992, de Bowe e Ball, *Reforming education and changing schools*, como uma versão mais refinada do ciclo de políticas, no qual os autores rejeitam a separação entre as fases de formulação e implementação da política. Segundo ele, os autores usam dois estilos de textos considerados por Roland Barthes para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. Os textos são *writerly* e *readerly*:

Um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. Um texto *readerly* limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de “consumidor inerte” (Hawkes, 1977, p. 114). Em contraste, um texto *writerly* envolve o leitor como co-produtor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto. Para Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), é vital reconhecer que estes dois estilos de textos são produto do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos. Consequentemente, os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados. *Writerly* e *readerly* podem aparecer de diferentes formas. Um exemplo disso é a possibilidade do uso dos dois estilos num mesmo texto (a combinação de partes mais prescritivas e partes mais abertas). É possível também que o estilo de textos políticos iniciais seja diferente do estilo de textos secundários (textos de subsídio, produzidos no decorrer da implementação de um programa ou política). (MAINARDES, 2016, p. 50)

A compreensão desses dois tipos de textos é importante para entender em que medida aqueles que atuam na política têm a possibilidade de absorver, adaptar, modificar ou ignorar os textos. No contexto da política em estudo, podemos citar como um texto *readerly* as notas técnicas que trazem as orientações gerais para a atuação da política. Já como texto *writerly* temos o catálogo das eletivas que foi sendo construído ao longo do percurso da política a partir da contribuição dos professores e sendo sistematizado pela SEDUC. O Documento Orientador 2016, que, posteriormente, após aprovado pelo CEE em 2017, converteu-se no PPP para as escolas de tempo integral, é combinado dos dois estilos de texto. Isso porque traz como texto *readerly* os pressupostos da política, a definição e a organização da proposta curricular, as estratégias de gestão e o processo de avaliação. Também se configura com um texto *writerly*, já que deixa lacunas quanto aos textos de subsídios, como comunidade de aprendizagem, aprendizagem cooperativa, protagonismo estudantil e outros.

Retomando os contextos apresentados a partir do ciclo de políticas, temos, como primeiro, o contexto de influência que é onde a política é iniciada através do discurso político que, no caso da política em estudo, consolida-se no texto “Os 7 Cearás”. Nesse contexto, existem disputas e embates para a definição dos contornos da política, das finalidades, objetivos e outros aspectos iniciais.

Segundo Mainardes (2016), atuam nesse contexto

as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. (MAINARDES, 2006, p. 51)

Esse contexto não está limitado somente dentro do próprio contexto, perpassando também pelo contexto de produção do texto e de forma bem significativa. Para Mainardes (2006, p. 51), o contexto de influência “tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto.” Embora, na política em estudo, não se perceba em que medida organizações internacionais e institutos a influenciaram, percebemos essa influência dentro dos textos da política a partir de textos implantados nela, como: gestão escolar para resultados; NTPPS; Comunidade de Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Segundo o autor,

os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. (MAINARDES, 2016, p. 51)

É aqui, nesse contexto, que percebemos mais claramente o interesse e a participação dos grupos não-estatais que disseminam as ideias sobre o tipo de pessoa que a escola deve formar, o que os estudantes devem aprender, o modo como devem aprender e qual o papel a ser desempenhado por cada ator dentro da política. No Ceará, após a consolidação do discurso político através de “Os 7 Cearás”, a política EEMTI vem sendo desenhada a partir de seu PPP e notas técnicas, continuando nesse movimento de construção. Essa política está sendo construída a partir da junção de diversos textos (propostas) que nem sempre são coerentes ou exequíveis, requerendo dos atores um esforço para ajustá-los à realidade local.

Isso nos leva a compreender que, quando esses textos chegam às escolas, eles não são simplesmente colocados em prática, pois estão sujeitos à tradução e interpretação dentro do contexto da prática.

Citando Ball e Bowe, Mainardes (2006, p. 53) explica o contexto da prática: “Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’”.

Assim, seria ingenuidade pensar que, da forma como os textos políticos chegam às escolas, eles são colocados em prática. Nesse contexto em que os textos são recriados, sofrem transformações e são adaptados para cada realidade. Algumas vezes também são ignorados, total ou parcialmente. Nessa perspectiva, os atores assumem um papel crucial dentro da política, é quando eles têm a oportunidade de redirecionar seus rumos. Seria muito difícil, dentro da política EEMTI, que os atores assumissem um papel de passividade diante dessa proposta, dada a dimensão do que ela representa.

Vale ressaltar que, nesses três contextos que foram apresentados, não há uma hierarquia, não há um mais importante do que o outro. Os três estão envolvidos num processo cíclico em que se influenciam mutuamente. Isso talvez justifique as contínuas transformações que a referida política vem sofrendo ao longo do percurso.

Em 1994, Ball acrescentou ao ciclo de políticas mais dois contextos, o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política. Mainardes (2006) explica o quarto contexto:

[...] o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. (MAINARDES, 2016, p. 54)

Culturalmente, os resultados obtidos através do trabalho que é realizado dentro das escolas, a partir de cada política, são observados de forma mais

imediate, como, por exemplo, os resultados de aprendizagem ou os resultados de desempenho. Quando consideramos resultados como efeitos, por não estarmos habituados a esse olhar, perdemos a visão de como a política está diminuindo ou aumentando essas desigualdades.

O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Mainardes (2016) diz que esse contexto envolve

[...] a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball (1994a), este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de “intelectuais específicos”, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas. (MAINARDES, 2016, p. 55)

Assim, essa abordagem traz questões relacionadas às desigualdades criadas ou reproduzidas pela política dentro do contexto da prática, exigindo do investigador um posicionamento ético. Para Mainardes (2018), esse contexto exige um exercício propositivo do pesquisador, para que possa identificar ações necessárias para lidar com essas desigualdades.

3.1.2 Educação integral e tempo integral

As autoras consultadas (MOLL, 2008, 2010; CAVALIERE, 2007, 2002; GUARÁ, 2006) mostram que, conquanto sejam distintos os conceitos de educação integral e tempo integral, eles podem ser aproximados. Além disso, não veem a escola como o único espaço em que possa ocorrer a ampliação do tempo escolar ou que seja responsável por promover a educação integral. Assim, para um melhor entendimento acerca da educação e tempo integral, faz-se necessária uma abordagem sobre os diferentes conceitos e perspectivas.

Para conceituar tempo integral, Moll (2008) apoia-se no disposto da LDB nº 9394/96, que prevê, em seu artigo 34, a progressiva ampliação do período de permanência na escola, considerando a educação básica em tempo integral como sendo “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007). No mesmo

sentido, Cavaliere (2007) supõe que o surgimento de diversos projetos que envolvem o aumento do tempo diário na escola foi intensificado a partir do referido artigo 34. Mais tarde, o PNE (2014-2024) estabeleceu, em sua meta 6, a oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas.

Cavaliere (2007) afirma que a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p.1016)

A primeira alternativa parece estar voltada para a produção de resultados acadêmicos (quantitativos) e para moldar o comportamento do indivíduo. A segunda alternativa se converte no atendimento às demandas da sociedade no sentido de acolher os estudantes enquanto os pais trabalham. E a última alternativa traz a perspectiva da preocupação com a educação integral do indivíduo. Cada um dos entendimentos ou justificativas apresentadas por Cavaliere alinha-se a uma concepção de escola de tempo integral.

Nesse sentido, Cavaliere (2007) identifica, no cenário brasileiro, quatro concepções de escola de tempo integral. A primeira é a visão de cunho assistencialista, concebendo a escola como um lugar para os desprivilegiados, em que a ocupação do tempo e a socialização primária se sobrepõem ao conhecimento. A segunda é a autoritária, em que a escola atua como uma espécie de instituição de prevenção ao crime, dando ênfase em rotinas rígidas, havendo alusão, frequentemente, à formação para o trabalho. A terceira é a concepção democrática de escola, em que ela cumpre um papel emancipatório, garantido pelo melhor desempenho em relação aos saberes escolares. A quarta é a concepção multissetorial de educação integral, segundo a qual tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. Ao apresentar a quarta concepção, Cavaliere deixa clara a distinção entre tempo integral e educação integral.

É possível relacionar a concepção de tempo integral de cunho assistencialista apresentado por Cavaliere à educação integral pensada por Guará (2006), quando ela afirma:

A população das escolas públicas que mais demandam uma *educação integral* é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza. Por isso, a educação integral precisa ser conjugada com a *proteção social*, o que supõe pensar em políticas concertadas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura. (GUARÁ, 2006, p. 20, grifo meu)

Quando Guará (2006) vincula educação integral à proteção social, inferimos que a autora se refere ao tempo de permanência na escola. A aproximação entre os conceitos fica mais evidente quando argumenta que,

embora a *educação integral* apareça no imaginário popular como uma alternativa de prevenção ao desamparo das ruas e como programa de proteção social, além da expectativa de cuidado e proteção de seus filhos, há, nas famílias, o desejo de que *o tempo maior de estudo* seja uma abertura às oportunidades de aprendizagem, que são negadas para grande parte da população infanto-juvenil em situação de pobreza ou de risco pessoal e social (GUARÁ, 2006, p. 21, grifos meus)

Fica claro que Guará (2006), ao utilizar o termo educação integral, referia-se a um maior tempo de estudo, ou seja, à ampliação do tempo escolar. Mesmo que pareça ser desnecessário discutir o conceito de tempo integral como sendo a ampliação de tempo na escola ou escola de tempo integral, é importante, para que se possa diferenciar esses conceitos da educação integral, o que será tratado adiante, embora possam ocorrer ao mesmo tempo.

A mesma aproximação de conceitos também é feita por Moll:

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010 apud LACLERC; MOLL, 2012, p. 96, grifos da autora)

Mesmo que, inicialmente, a autora tenha delimitado o conceito tempo integral, Moll amplia o sentido do termo, inserindo, nesse contexto, a educação integral, no intuito de dar significado à ampliação do tempo.

Assim, ainda que, em alguns momentos, Moll (2010) e Guará (2006) façam a aproximação entre os conceitos tempo e educação integral, elas também apresentam o mesmo entendimento de Cavaliere (2007), compreendendo tempo integral como a ampliação da jornada escolar.

A educação integral está prevista na legislação brasileira, sendo também discutida por diversos autores. O artigo 205 da Constituição Federal trata do direito à educação que visa “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), direcionando qual o caminho que a educação deva seguir, concebendo a pessoa em sua totalidade, preparando-a para conviver em sociedade e para ingressar no mundo do trabalho. O referido trecho da Constituição é ratificado pelo artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, quando esta apresenta o pleno desenvolvimento do educando, como sendo uma das três finalidades da educação. Mesmo que as referidas leis não se utilizem da expressão “educação integral”, permitem essa interpretação. Importante destacar que, mesmo entre os estudiosos no assunto, a referida expressão nem sempre é colocada de maneira explícita.

Guará (2006) apresenta a concepção de educação integral a partir de diferentes perspectivas: a primeira compreende a educação integral no registro da escola de tempo integral, com foco nas horas dedicadas aos estudos; a segunda é a perspectiva que compreende o homem como ser uno e integral, e tal integralidade se processaria pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas; a terceira compreensão traz a perspectiva da integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focalizando especialmente o currículo escolar; a última decorre da necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos pela articulação da escola com ações comunitárias. A autora utiliza-se de todas as perspectivas apresentadas para expor sua compreensão sobre o conceito de educação integral, defendendo a experimentação de metodologias e estratégias

diversificadas, adequadas ao contexto social e político dos estudantes, associando educação ao desenvolvimento integral, de modo que processos e contextos de aprendizagem se complementem.

Ancorando-se nessa concepção de Guará (2006) que coloca a desenvolvimento humano como horizonte, Moll (2008) defende que seja garantida a integralidade do desenvolvimento humano, com ou sem a ampliação do tempo. Para isso, ela considera dois pressupostos, a educação pública como um direito inalienável e dever do estado e a concepção de que os processos educativos transcendem a instituição escolar. Para ela, uma escola que pensa e propõe educação integral “[...] precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento” (MOLL, 2008, p.15). Dessa forma, ela faz a aproximação entre o contexto dos alunos e o contexto escolar.

Essa ideia de que a educação integral deva conceber o indivíduo em suas diversas dimensões também é compartilhada por Cavaliere (2002, p. 262), para quem “uma das bases da concepção de educação integral é, justamente, esta predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais”. No entanto, ela alerta para a amplitude do tema educação integral que pode ser explorado por diversas vertentes. No mesmo sentido, Guará (2006) também adverte sobre a dificuldade de se obter um entendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral e que “[...] a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano (GUARÁ, 2006, p. 16)”, abordando-se, assim, as diversas dimensões do sujeito.

A Lei nº 16.287/2017, que instituiu a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, apresenta, em seu parágrafo primeiro, suas dez finalidades, dentre as quais, neste momento, darei destaque a duas. A primeira refere-se à “ampliação das oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida”, fazendo-se entender que se trata da educação integral, anteriormente discutido. A segunda propõe “garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Recorrendo, mais uma vez, ao pensamento de Guará (2006),

quando propõe que um dos objetivos da educação integral deva ser a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, inferimos que essa segunda finalidade também remete à concepção de educação integral. Concluímos, portanto, que a referida política se trata concomitantemente de escola de tempo integral e educação integral. O Documento Orientador (2019) deixa clara essa ideia, quando propõe a configuração de educação nas dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano, através da ampliação do tempo, espaço e currículo, sendo este último o responsável por contribuir para a formação integral dos estudantes. O referido documento expõe a concepção da política acerca da educação integral, pressupondo uma formação multidimensional como processo de desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, entende-se que uma educação integral pressupõe uma formação multidimensional como processo de desenvolvimento humano. Desse modo, é imprescindível que a escola perceba o educando nas suas múltiplas dimensões – intelectual, social, física e emocional–, situando-as no âmbito do contexto sócio-cultural em que a comunidade está inserida. A noção de integralidade não consiste apenas em ampliar o tempo, mas em atender os estudantes nas suas necessidades de formação integral, favorecendo o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais. (CEARÁ, 2019b, p.6)

Observamos o alinhamento da política, quanto à concepção de educação integral, ao conceito apresentado pelas autoras estudadas. Em ambos são consideradas as múltiplas dimensões do indivíduo e conforme o pensamento de Moll (2008) concebe o contexto dos alunos.

Elucidada essa parte, considero importante trazer à discussão o currículo dessa escola de tempo e educação integral, à luz do Projeto Político Pedagógico.

3.1.3 O currículo na escola de educação integral em tempo integral

Realizar uma discussão sobre determinado currículo não é tarefa simples, especialmente em se tratando do currículo da educação básica, “[...] pois os fins educativos são mais variáveis nesse período de escolaridade” (SACRISTÁN, 1998, p. 127). No ensino médio de educação e tempo integral, o currículo foi repensado para o público jovem, de modo que fossem ampliadas as oportunidades e as situações que promovessem aprendizagens significativas e emancipadoras, bem

como desenvolvessem o protagonismo estudantil, conforme já apresentado no Projeto Político Pedagógico. Por assumir um caráter de terminalidade, o ensino médio busca, de acordo com a LDB nº 9394/96: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Todas essas finalidades expressas na nova LDB influenciam na composição do currículo, tornando-o bastante abrangente para que alcance a formação integral do aluno em todas as suas dimensões. Assim, parece não ser possível delimitar um currículo que possa dar conta da formação integral do aluno.

Dessa forma, as dificuldades vão desde fazer uma delimitação ou seleção dos aspectos a serem observados no currículo, até adotar para este uma definição. Diante disso, o intuito desta subseção não é teorizar sobre currículo. O objetivo é tornar explícita a concepção de currículo adotada para a discussão do currículo, análise dos desafios na escola de educação integral em tempo integral neste trabalho, a partir de autores como Sacristán (1998), Forquin (1993) e outros.

Etimologicamente, *curriculum* é uma expressão latina que significa pista ou circuito de corrida. O termo é apresentado por Sacristán (1998) como uma palavra latina *currere*, referindo-se ao termo como um processo a ser atingido. Quando relacionamos esses termos ao processo escolar, entendemos como o caminho a ser percorrido para alcançar determinados objetivos educacionais. Entretanto, currículo não deve ser reduzido nessas definições, sendo mais complexo e abrangente.

Forquin (1993) atribui à educação o papel de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, sendo

[...] a cultura [é] o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. (FORQUIN, 1993, p. 14)

Compreende-se que cultura e educação mantém uma relação de interdependência. O autor salienta que a educação não transmite a cultura em sua totalidade, transmite somente alguns elementos da cultura, provenientes de épocas

distintas. Segundo ele, “[...] a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana.” (FORQUIN,1993, p.15). A essa seleção da cultura da sociedade, chamaremos aqui de currículo, sem entrar no mérito dos critérios adotados para tal seleção.

O currículo escolar, no vocabulário anglo-saxão, é compreendido como “[...] um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (*“learning experiences”*) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal” (FORQUIN,1993, p. 22). Nesse mesmo sentido, são feitas algumas definições ocorridas na década de 1960.

Forquin (1993, p. 23), ao citar John Kerr (1968), traz a definição de currículo como “toda aprendizagem organizada ou conduzida pela escola, que se efetua no contexto de um grupo de maneira individual, no interior ou no exterior da escola”. Paul Hirst (1968), também citado por Forquin (1993, p. 23), traz a definição de currículo como “um programa de atividades dos professores e dos alunos, concebido de maneira que os alunos alcancem na medida do possível certos fins ou certos objetivos educativos”. Vê-se, nesse período, baseada nos autores citados, uma abordagem de currículo voltada para seus aspectos prescritivos e intencionais. Sacristán (1998, p. 147) chama isso de definição instrumental do currículo que “é elaborado dentro de um marco no qual não se consideram o sentido, a origem e a prática a que dá lugar ao currículo”.

Uma concepção oposta ao currículo instrumental é a de Stenhouse (1984, p. 29 apud SACRISTÁN, 1998, p. 147) que define o currículo como “[...] uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente para a prática”.

Observa-se a abordagem de um aspecto mais prático do currículo, ultrapassando a visão restrita deste com enfoque apenas nos aspectos prescritivos. Lawrence Stenhouse (1975, p. 2 apud FORQUIN, 1993, p. 23) afirma que

há certamente uma diferença importante de ênfase entre esta definição e as precedentes: não seria o mesmo definir o currículo como um programa de estudos ou de aprendizagem regularmente prescrita por uma instituição de educação formal e defini-lo como aquilo que acontece objetivamente ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida.

Duas questões podem ser destacadas nas ideias de Stenhouse (1975): a primeira refere-se ao que o aluno aprende, mesmo não estando formalizado no currículo, o que chamamos de *currículo oculto*. A outra questão refere-se à mudança de concepção de um currículo restrito ao objetivo-conteúdo para um currículo como prática.

Forquin (1993) salienta que alguns autores utilizam a noção de currículo oculto para encontrar a diferença entre o que é explicitado (programas oficiais) pela escola e o que é efetivamente realizado pelo processo escolar “enquanto desenvolvimento das capacidades (saberes, competências) ou modificações dos comportamentos dos alunos (representações, papéis e valores). O autor sugere que, talvez, o currículo oculto não consiga se transformar em currículo oficial, por realçar uma *programação ideológica* ou por escapar do controle da instituição. Dessa forma, esse aspecto da realidade escolar não pode ser ignorado. Segundo Sacristán (1998), para entender muitas incongruências nas práticas escolares, é preciso diferenciar a parte explícita e a oculta do currículo. McCutcheon (1988, p.191 apud SACRISTÁN, 1998, p. 134) salienta que “o currículo oculto caracteriza-se por duas condições: o que não se pretende e o que é obtido por meio da experiência natural, não diretamente planejada pelos professores/as em suas aulas”. Para Barrow, citado por Forquin (1993, p. 23), o conceito de currículo deve excluir a noção de *currículo oculto*, se quisermos ser claros e coerentes. Observamos, na ideia desse autor, o alinhamento aos aspectos prescritivos e intencionais do currículo.

Adotando um pensamento de currículo como prática, Sacristán (1998, p.136) afirma que o currículo é um campo privilegiado para apreciar as contradições entre intenções e práticas. Não podemos descartar a influência, na compreensão acerca do currículo, exercida sobre o sistema educacional pelos documentos oficiais. As Diretrizes trazem, na definição de currículo, termos como: a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados; as intenções da formação; as práticas escolares. Vê-se uma abordagem ampla de currículo, contemplando, mesmo que parcialmente, as definições anteriormente apresentadas. Por mais que essas definições não sejam discutidas de forma clara pelas Diretrizes, é o que orienta os sistemas educacionais e chegam com mais força aos professores da educação básica, dificultando ainda mais a compreensão de um currículo como prática.

Sacristán (1998) apresenta uma perspectiva processual sobre o currículo para que ele seja compreendido e inovado, de forma a contribuir com a qualidade da educação. Para ele, ao adotar uma perspectiva tecnocrática, a inovação do currículo restringe-se à mudança de modelos curriculares. No contexto da EEMTI, essa compreensão é extremamente importante, visto que reestruturar o projeto pedagógico e o projeto curricular é mais do que mudar um modelo de currículo, significa observar as relações que ocorrem, as práticas, realizar adequações, inserir-se no contexto.

Assim, opta-se, neste trabalho, por adotar a compreensão de currículo a partir de um enfoque processual no qual “[...] se entrecruzam processos, agentes, e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático real ao currículo (SACRISTÁN, 1998, p. 129). Assim, o currículo é compreendido como “[...] uma atividade teórico-prática, que apresenta uma face ideal (teórica), e uma face material (prática) ajustada a objetivos que intencionam a transformação da realidade” (FELÍCIO, 2012, p. 7), currículo este que se situa numa escola de educação integral em tempo integral.

Felício (2012, p. 4), ao compreender o ser humano em suas múltiplas dimensões, também compreende a educação integral como sendo contínua, devendo ser construída em “[...] diferentes contextos, de diversas formas, com linguagens diversas, em variadas circunstâncias e atividades”. A proposta da autora faz compreender que a construção da educação integral não seja feita por meio de um currículo engessado, pronto e acabado. Nesse sentido, o currículo deve estar em constante mudança e transformação.

A escola, ao buscar o desenvolvimento do integral do estudante e ampliar o seu tempo de permanência nela, trouxe também uma ampliação de responsabilidades e compromissos, firmados através do seu currículo. Segundo Felício (2012, p. 8), é preciso que se “[...] produza uma nova dinâmica na organização do tempo do aluno na escola, que amplie as oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias”. Os mesmos termos estão presentes no PPP das EEMTI's, sem trazer o significado do que representam. O que seriam, então, essas aprendizagens significativas e emancipatórias?

Adotando-se uma concepção freiriana, apresentada por Rambo (2016, p. 8), emancipação “nada mais é do que o processo de libertação política, cultural,

humana e social de todos os oprimidos, que se libertam a si e aos opressores desde a prática de não mais deixarem ser oprimidos por ninguém”. Dessa forma, um currículo que busque a emancipação dos estudantes precisa manter aberto o espaço para o diálogo, justamente o que propõe a EEMTI, quando reconhece a concepção da aprendizagem dialógica através da Comunidade de Aprendizagem.

A outra questão gira em torno do que seria essa aprendizagem significativa. Por mais que o termo seja bastante atrativo para boa parte dos professores, alguns autores e documentos oficiais, como o PPP, Aubert et al (2018) fazem críticas à teoria de Ausubel, teórico desse termo. Para ela, quando o autor afirma que “se deve considerar, desde o início, que o menino culturalmente marginalizado manifesta caracteristicamente pouca motivação intrínseca por aprender” (AUSUBEL et al, 1989, p. 427 apud AUBERT et al, 2018, p.166), o teórico está reduzindo os objetivos escolares para esses estudantes, substituindo por conteúdos lúdicos e elementares. A autora critica a teoria de Ausubel, pois ele compreende que

[...] a ideia de superar a exclusão por meio de uma formação de qualidade não tem sentido, porque, mesmo que sejam ensinados conteúdos complexos a esses estudantes “marginalizados”, eles acabam sendo “funcionalmente ignorantes”. (AUBERT et al, 2018, p.166, grifos do autor)

Parece ser contraditório os dois termos aparecerem juntos no mesmo documento como o PPP, passando a ideia de que são complementares. Isso porque, quando analisamos com mais atenção esse documento, que orienta o currículo da escola de tempo integral, verificamos que existe uma preocupação, conforme apresentado no capítulo descritivo, com a formação em todos os aspectos, inclusive na dimensão instrumental da aprendizagem. Isso revela uma contradição dentro dos textos da própria política. Em relação a isso, Mainardes (2016, p.51) traz que “tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso”. Daí a importância de se ter uma visão do todo da política para perceber as incoerências e as contradições.

A partir do exposto, compreende-se o currículo do ensino médio da escola de educação e tempo integral como tendo sido modelado por vários âmbitos, constituindo-se como um meio para atingir diversas finalidades, através da seleção de uma parte da cultura da sociedade que pode se apresentar de forma explícita e

oculta. O currículo deve ser entendido como um processo flexível em que os estudantes possam participar de atividades variadas que contemplem sua formação integral.

Compreendendo o currículo como processo, as atividades de ensino e aprendizagem merecem observação quanto às relações entre os agentes escolares, pois é através dessas relações que o currículo é colocado em prática.

Situar a parte diversificada do currículo dentro do contexto de comunidade de aprendizagem pressupõe mudanças nas relações e interações ocorridas durante a prática do currículo, voltada para uma responsabilidade partilhada e mediada pelo diálogo. Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 43) propõem um modelo brasileiro em que as comunidades de aprendizagem sejam pautadas na aprendizagem dialógica, “um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e interações”.

Para Aubert et al (2018), a principal característica da aprendizagem dialógica é a interação e a comunicação como fatores-chaves para o aprendizado. Isso pressupõe que, ao fazer uma análise de como ocorre a atuação da parte diversificada do currículo, o olhar deve voltar-se também para as relações e interações que acontecem durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Essas relações mudaram e se, antes, o professor ditava as regras e os alunos obedeciam, hoje, as regras são construídas coletivamente, a partir do diálogo. Não é que a escola tenha perdido sua autoridade, simplesmente a forma de se relacionar dentro da sociedade mudou e a escola faz parte dessa sociedade. Comparar a escola atual com a escola de cinquenta anos atrás não faz sentido, pois estão inseridas em contextos diferentes. Antes, os pais/mães ditavam as regras e os filhos obedeciam. Isso não ocorre mais da mesma forma, visto que as regras são decididas com a participação de todos. E querer que as relações que já não existem mais na sociedade estejam dentro da escola seria uma utopia. Assim, Aubert et al (2018) apresentam uma concepção comunicativa de educação dentro dessa realidade, a partir da aprendizagem dialógica.

Baseando-se no pensamento de Habermas, Aubert et al (2018, p. 82) afirmam que a teoria da ação comunicativa parte do princípio de que “todas as pessoas têm a capacidade de linguagem e ação”. Por conta dessa capacidade,

todas as pessoas podem atuar de forma comunicativa, trazendo importantes implicações para o ensino.

A aprendizagem dialógica fundamenta-se em alguns princípios que são encontrados em Aubert et al (2018), quais sejam: *diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação dimensão instrumental, criação de sentido; solidariedade e igualdade de diferenças.*

Com o processo de ensino e aprendizagem pautado no princípio do *diálogo igualitário*, as relações entre professor e aluno devem ser balizadas na força dos argumentos e não na hierarquia inquestionável. Mello, Braga e Gabassa (2012, p.44) argumentam que, numa comunidade de aprendizagem, “[.] cada pessoa apresenta seus argumentos com base no que sabe e no que pensa e na interlocução vão se construindo novas compreensões e consensos em benefícios de todos.” Dessa forma, as relações de poder vão sendo substituídas pelas relações de diálogo. O diálogo igualitário fundamenta-se em Paulo Freire e Habermas. Baseando-se na concepção freiriana, Mello, Braga e Gabassa (2012) afirmam que

a palavra possui duas dimensões, ação e reflexão, em completa interação e interdependência. Assim, não há a palavra verdadeira que não seja práxis, daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. É importante, dessa maneira, a busca de coerência entre o que se diz e o que se faz e a permanente reflexão sobre o que se realizou, para ser possível continuar e tomar as decisões e seguir na direção dos objetivos acordados entre todos na escola. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 45)

O pensamento de Freire se opõe às relações ocorridas no ensino tradicional, em que geralmente é o professor o dono da verdade absoluta, diminuindo o espaço de participação de outros envolvidos no processo escolar, principalmente o aluno. Esse pensamento coincide com a teoria da ação comunicativa de Habermas, quando ele salienta que “os significados são criados na interação, no diálogo intersubjetivo, tudo que é subjetivo foi antes intersubjetivo” (AUBERT et al, 2018, p.105). Opondo-se ao pensamento de Freire e Habermas, Foucault (1989) faz-se compreender que “todas as relações são exclusivamente de poder e que, portanto, não há transformação democrática e igualitária do ensino possível ou desejável” (AUBERT et al, 2018, p.141). Por estar dentro de um contexto de comunidade de aprendizagem, todos os envolvidos precisam alinhar seus pensamentos a Freire e

Habermas, visto que o uso do diálogo para a transformação social é uma das premissas.

Ancorando-se no pensamento de Freire e Harbemas, Mello, Braga e Gabassa (2012) afirmam que o diálogo igualitário compreende que todas as pessoas são inteligentes e que a inteligência de cada pessoa se faz a partir do corpo e da experiência de vida de cada um. O princípio da *inteligência cultural* desenvolvido por Flecha nega que a escolaridade seja o único fator que determine a inteligência. Esse princípio “pressupõe e reconhece a inteligência como um processo intersubjetivo, originária das experiências de vida dos sujeitos, nos seus contextos imediatos” (MELLO, 2012, p. 52). Nessa perspectiva, é abandonando o conceito tradicional de inteligência que Aubert et al (2018, p. 149), apoiando-se em Gardner, Sternberg, Cole e Scribner, asseveram que

[...] todas as pessoas seriam, de acordo com essas explicações, inteligentes em seu contexto e disporiam da capacidade de aprender as habilidades novas necessárias e valorizadas em novos contextos para se tornarem igualmente competentes nelas.

Entende-se que, dentro da escola, todas as pessoas têm a capacidade de aprender. Assim, a escola precisa levar em consideração, reconhecer, as experiências e as aprendizagens extracurriculares dos estudantes. Para Aubert et al (2018), a escola precisa focar seu trabalho pedagógico nas capacidades dos estudantes e não nos déficits.

A transformação é o princípio que rompe com o conceito de teoria da reprodução e muda a relação entre as pessoas. Assim, as relações ocorridas no interior da escola conseguem intervir na realidade transformando-a e não simplesmente se adaptando a ela. Baseando-se na ação comunicativa de Habermas, Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 59) assim se manifestam:

Na ação comunicativa, a linguagem é tomada como um meio de entendimento e estabelecimento de consensos provisórios sobre as ações a desenvolver, e é isto que permite a transformação interna dos sujeitos e do mundo objetivo e do mundo social onde se encontram.

Esse pensamento rompe com a teoria da reprodução, apresentada por Althusser, segundo a qual a escola não tem um papel relevante na mudança e transformação social, apenas reproduz as desigualdades. Aubert et al (2018, p.157) criticando esse pensamento, argumentam que “o trabalho de Althusser consistiu em

inventar algo que nunca existiu para desprestigiar as opções de luta contra a desigualdade”.

Mesmo reconhecendo que todas as pessoas têm inteligência cultural e que a aprendizagem não ocorre somente nos muros da escola, a aprendizagem dialógica também reconhece e valoriza a dimensão instrumental da aprendizagem. Caso façamos uma interpretação a partir do pensamento de Ausubel, apresentado por Aubert et al (2018), segundo o qual os estudantes marginalizados manifestam pouca motivação intrínseca para aprender, estaríamos negando a oportunidade de aprendizagem aos estudantes. Fazemos isso quando reduzimos o currículo a um currículo mínimo, por não acreditar na capacidade de que todos podem aprender.

Outro princípio é a *criação de sentido*. Como já afirmado anteriormente, a sociedade mudou e, com ela, também a escola se modificou. Não conseguiremos manter dois tipos diferentes de relações, um para a sociedade e outro dentro da escola. Esse saudosismo ao passado quando a relação professor e aluno era baseada no autoritarismo não volta mais. Ao quererem isso, os professores não encontram sentido nas relações atuais, tampouco os alunos. Suponhamos que os estudantes se recusem a entrar na sala de aula e o professor, diariamente, faz a busca desses estudantes para a aula de modo impositivo. Ambos entram num ciclo em que se perde o sentido do ensinar e aprender. A criação de sentido não ocorre a partir da coerção. Para Aubert et al (2018, p. 179), “a força para recuperar a convivência e o sentido reside no poder dos argumentos que ocorrem em relações dialógicas”. Temos que considerar a influência que o currículo oculto ocupa nas formas de interação entre professor e aluno. O embate entre professor e aluno e a descrença nas capacidades dos estudantes em aprender não só reduzem a qualidade do ensino, como também os processos de ensino e aprendizagem perdem os sentidos para ambos.

Aubert et al (2018, p. 184) afirmam que, “se a aprendizagem dialógica pretende superar as desigualdades sociais, a solidariedade deve ser um de seus elementos fundamentais”. Dessa forma, a relação do ensinar deveria ser solidária, de forma que cada professor buscasse potencializar ao máximo as aprendizagens dos estudantes. Ao contrário do pensamento de Ausubel, citado por Aubert et al (2018), que diz que nem todos os estudantes estão dispostos a aprender, os professores devem ser solidários tomando a iniciativa para que todos possam

aprender. Não podemos selecionar somente aqueles que, em determinados momentos, querem aprender, visto que o ensino deve ser para todos e com qualidade, independentemente da origem ou contexto social.

A *igualdade de diferenças* busca romper com o papel homogeneizador assumido pela escola, tentando reconhecer e aceitar as individualidades. Para Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 74), esse princípio “articula a busca de igualdade na garantia de direitos e proteção social a todos os grupos e pessoas, com igual direito a ser diferente”. Aubert et al (2018) apresentam dois modelos distintos desse papel assumido pela escola. Enquanto, nos Estados Unidos, existe um movimento de valorização da diversidade pelas universidades, como vantagens na melhoria da qualidade do ensino, na Espanha, a diversidade é entendida como obstáculo à aprendizagem. Para a autora, para que se desenvolvam práticas igualitárias de ensino e de aprendizagem, a concepção sobre a capacidade dos estudantes não pode estar baseada em fatores como etnia e cultura.

A implementação da parte diversificada do currículo está inserida nesse contexto de mudança. Quando se opta por ser uma comunidade de aprendizagem, isso traz implicações em mudanças não só estruturais e administrativas, mas em mudanças nas relações e interações que passam a ser permeadas “[...] pelo diálogo, pela participação democrática, pelas altas expectativas, pela centralidade na aprendizagem” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 114). Nesse sentido, a autora entende que essa mudança não ocorre pela atuação de um único ator escolar, seja professor, gestor ou aluno, visto que é necessário o comprometimento por parte de todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

3.2 METODOLOGIA ADOTADA PARA A PESQUISA

Esta seção apresenta o caminho percorrido para a realização do presente estudo, identificando o tipo de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados.

Para a realização da pesquisa, utilizou-se a estratégia do Estudo de Caso, que, segundo Yin (2001, p. 32), é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro da realidade um determinado contexto, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão definidas de forma clara. Dessa forma, foi seguido um conjunto de procedimentos pré-estabelecidos. Para o autor, o processo de coleta

de dados para os estudos de caso é complexo, devendo possuir versatilidade metodológica. Nesse sentido, a coleta de dados para os estudos foi baseada nas seguintes fontes de evidências: documentação, registros em arquivos e entrevistas.

A análise dos documentos (Leis, Portarias, Pareceres, Notas técnicas da SEDUC e outros) foi necessária para fortalecer e ratificar, ou não, os dados oriundos de outras fontes, sendo imprescindível na verificação do uso correto de determinados termos que foram mencionados nas entrevistas, além de trazer para a pesquisadora a visão macro do caso em estudo.

Também foram utilizados registros de arquivos da escola onde se desenrolou a pesquisa. Dentre esses registros, estão: relatórios de atividades pedagógicas; registros de intervenções disciplinares; atas; cronogramas de atividades; tabelas e dados oriundos de levantamentos produzidos pela escola. A análise desses registros colaborou na compreensão de como o currículo foi proposto legalmente e como a escola compreende e vem implementando essa proposta.

Ainda para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas com professores e gestores, pois, na visão de Yin (2001, p. 112), “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas”. Foi utilizada a entrevista por pautas, na qual, segundo Gil (2008, p. 112), “o entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas”. Assim, os entrevistados tanto puderam responder perguntas sobre determinados fatos ou eventos, como também expressar sua opinião.

No núcleo gestor foram entrevistadas a diretora escolar que é responsável, segundo o PPP, por promover rotinas de gestão que garantam o bom funcionamento da escola, em todas as dimensões e a coordenadora da ação e integração curricular que orienta e promove o trabalho pedagógico junto aos professores. Essas entrevistas⁹ buscaram conhecer a visão geral das gestoras acerca da política EEMTI e da atuação da parte diversificada do currículo. As perguntas estão relacionadas à área de atuação de cada membro do núcleo gestor, conforme os apêndices A e B.

Para que se tivesse uma visão mais ampla da realidade e entender como a política é atuada na parte diversificada do currículo, também foram entrevistados professores que atuam em diferentes componentes dessa parte do currículo, como:

⁹ Os roteiros das entrevistas estão como apêndices.

professor de NTPPS; Diretor de Turma; professores de atividades eletivas. Para cada segmento de professores, foram realizadas perguntas¹⁰ relacionadas ao componente de atuação, conforme disposto nos apêndices C, D e E. A relação de todos os entrevistados está relacionada no quadro abaixo:

Quadro 4 - Relação dos entrevistados

Atores da política	Código	Número de entrevistados
Diretor escolar	DE	1
Coordenador escolar	CE	1
Professor do NTPPS	PN	1
Professor de atividade eletiva	PE	1
Professor articulador de Clube	PAC	1
Diretor de turma	DT	1

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas foram realizadas com o intuito de identificar os desafios presentes na atuação da parte diversificada do currículo que pudessem se configurar como dificuldades no trabalho realizado com os estudantes. Essas entrevistas aconteceram durante o mês de junho de 2021 e, em virtude do contexto de pandemia Covid-19, deram-se por meio de videoconferência, sendo gravadas e transcritas.

Para a análise e interpretação dos dados obtidos, foi feita a revisão de literatura sobre as temáticas envolvidas no contexto do caso, a partir de autores que tratam sobre a atuação de políticas, educação integral, escola em tempo integral e currículo. Segundo Gil,

a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilite o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos obtidos (GIL, 2008, p. 156).

O procedimento analítico foi de natureza qualitativa, sendo adotadas as três etapas propostas por Miles e Huberman (1994 apud GIL, 1998, p. 175), quais sejam: redução, exibição e conclusão/verificação. Assim,

¹⁰ Os roteiros das entrevistas estão como apêndices.

[...] a redução dos dados consiste no processo de seleção e posterior simplificação dos dados. [...] A apresentação consiste na organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento. A elaboração da conclusão requer uma revisão para considerar o significado dos dados, suas regularidades, padrões e explicações. [...] A verificação, intimamente relacionada à elaboração da conclusão, requer a revisão dos dados tantas vezes quantas forem necessárias para verificar as conclusões emergentes (GIL, 1998, p. 175).

Durante e após a análise dos dados, foi feita sua interpretação, buscando obter um sentido mais amplo para os dados analisados. Para isso, foram utilizados os conhecimentos acumulados sobre as questões abordadas, adquiridos com a revisão da literatura. Os desafios foram analisados a partir de três eixos conforme a próxima seção 3.3.

3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DO CONTEXTO DA PRÁTICA

Nesta seção, propomos uma análise e discussão dos desafios apontados pelos entrevistados que atuam na parte diversificada do currículo na escola onde se desenvolve este estudo de caso, com o intuito de identificar as possíveis dificuldades enfrentadas nesse campo, para, então, sugerir um Plano de Ação educacional.

Ao realizar as entrevistas com os profissionais que atuam nessa parte do currículo, dentre eles, professores e gestores escolares, foi possível identificar alguns desafios enfrentados que foram analisados a partir de três eixos: a política educacional; a educação integral e o currículo. A análise e a discussão dos resultados desta pesquisa foram realizadas, principalmente, com base nos estudos de autores relacionados aos eixos apresentados, dentre eles: Mainardes (2006, 2018); Mainardes e Marcondes (2009); Ball (2012); Avelar (2016); Cavaliere (2002; 2007; 2010); Guará (2006); Moll (2008; 2012); Aubert et al. (2018); Mello, Braga e Gabassa (2012); Sacristán (1998; 2000) e Forquin (1999).

A análise e a discussão estão organizadas de acordo com cada eixo em três subseções. Na primeira subseção, trazemos as percepções dos entrevistados sobre

os desafios na atuação da política de ensino médio em tempo integral, retomando os textos norteadores da política e o ciclo de políticas.

Na segunda subseção, apresentamos a visão dos entrevistados sobre a formação integral dos estudantes e os textos que norteiam essa proposta, fazendo um paralelo entre o contexto do texto e o contexto da prática, a partir dos desafios explicitados.

Na última subseção, é abordada a compreensão dos entrevistados sobre o currículo e os desafios enfrentados por eles, na atuação da parte diversificada do currículo escolar.

3.3.1 Da concepção da política de escola de ensino médio em tempo integral à atuação da proposta na EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto

Retomando a descrição apresentada, no segundo capítulo deste trabalho, sobre a política de escola de ensino médio em tempo integral (EEMTI) do estado do Ceará, poderíamos afirmar que se trata de uma política um tanto complexa. Isso porque, além de trazer em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o pressuposto de uma escola que atenda aos anseios da juventude a partir da diversificação curricular, traz também as concepções do modelo pedagógico a ser praticado (a escola como comunidade de aprendizagem, a aprendizagem cooperativa como método pedagógico estruturante e o protagonismo estudantil como princípio imperativo para a proposta de ensino médio) e os princípios que norteiam a atuação desse projeto curricular (a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo, a desmassificação do ensino e itinerários formativos diversificados).

Vale ressaltar que a parte diversificada do currículo está inserida dentro desse contexto de pressupostos, concepções e princípios que a política propõe, tendo sido constituída a partir da junção de outras políticas, como o PPDT e o NTPPS, ou seja, são políticas dentro da política. Isso nos faz inferir que é primordial o conhecimento destes e de outros textos da política de EEMTI que foram produzidos posteriormente como as notas técnicas, não só de maneira superficial, mas de forma que se tenha propriedade de cada aspecto apresentado e a forma como estão interligados, coincidindo ou divergindo, pois não se pratica aquilo que não se conhece.

Um dos desafios apontados por um dos entrevistados vai nesse sentido do não conhecimento da política. Quando perguntado de como os estudantes estão nessas atividades eletivas, a entrevistada responde:

Eles ainda estão caminhando, ainda precisam aprender muito sobre essa proposta. Eu entendo que, apesar de a escola já estar no terceiro ano de implantação dessa metodologia, a gente ainda não conseguiu, assim, ter um trabalho mais substancial quanto a esse conteúdo, quanto a essa parte do conteúdo, ainda precisa caminhar, ainda precisa fortalecer essa questão das eletivas, tanto quanto aos alunos, quanto também aos professores¹¹. (PE, entrevista realizada em 04/06/2021)

Ao dizer que tanto alunos quanto os professores precisam aprender mais sobre a proposta, revela que, mesmo no terceiro ano de implantação da política, ela ainda não é totalmente conhecida. Esse conhecimento sobre o texto da política é fundamental, pois, segundo Ball, em entrevista concedida a Avelar (2016, p 7), “a política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto” e, para que as políticas possam ser “[...] reinterpretadas, recriadas no contexto da prática, por meio de ajustes, adaptações, criações” (GANDIN; MAINARDES, 2013, p. 149), elas precisam se tornar conhecidas pelos atores.

Um outro professor também traz uma fala sobre a importância desse conhecimento, ao ser questionado acerca de como está o envolvimento dos estudantes no clube estudantil: *“Então, esse interesse dos discentes pelos clubes parte também do modo como o docente trabalha essa metodologia, o modo como ele estuda o conteúdo, o modo como ele estuda a ementa”* (PAC, entrevista realizada em 04/06/2021). Isso reforça a ideia de que é necessário conhecer os textos da política para que se atue nela, visto que a política “[...] precisa ser traduzida do texto para a prática, de palavras no papel para ações em sala de aula, ou em outros lugares” (AVELAR, 2016, p. 7), segundo Ball. Um conhecimento não só das partes (atividade eletiva), conforme pontuado pelo professor, mas uma visão do todo, já que um conhecimento compartimentalizado poderá provocar um distanciamento dos fins da política, configurando-se como uma atividade a mais dentro do currículo.

¹¹ Por uma opção metodológica, as falas dos entrevistados encontram-se transcritas em itálico.

Entretanto, o conhecimento dos textos da política não é somente uma ação linear, em que os agentes escolares realizam uma leitura de maneira acrítica e a colocam em prática. Segundo Mainardes (2018), no contexto da atuação, são utilizados os conceitos de interpretação e tradução. Em entrevista a Avelar (2016), Ball explica o que seria o processo de interpretação:

[...] o processo de interpretar a política: é perguntar “o que essa política espera de nós?”, “o que ela está exigindo que nós façamos, se é que ele exige algo?”. [...] Então interpretação é: “o que esta política quer dizer?”, “o que ela está dizendo?”, “o que nós devemos fazer?”. E ela é geralmente realizada por atores com cargos de autoridade – diretores, inspetores, coordenadores – eles preveem significados e também peneiram detritos da política. (AVELAR, 2016, p. 7)

Dessa forma, é necessário pensar que nem tudo que está escrito nos textos da política, embora seja necessário o seu conhecimento, será colocado em prática. Uma afirmação feita por um dos entrevistados ilustra bem esse processo de interpretação. Após apontar alguns desafios no desenvolvimento do trabalho com o NTPPS e indagado sobre possíveis ações para resolvê-los, o entrevistado relata:

[...] Às vezes vem uma enxurrada de coisas e a gente não consegue fazer tudo, mas daquilo que vem como proposta e que a gente pode perceber que pode contribuir para a formação dos meninos, é a gente não abrir mão disso, não desistir disso, aos poucos ir trabalhando essa conscientização. [...]Então, dentro de tudo isso, tem alguma coisa que serve aos meninos e tem alguma coisa que pode ser excesso. (CE, entrevista realizada em 07/06/2021)

A partir das colocações da entrevistada, podemos acrescentar novos questionamentos: é possível fazer o que a política pede? E, se é possível, como fazer? Apesar de esse processo de interpretação ser feito por “atores com cargo de autoridade” (AVELAR, 2016, p. 7), conforme explicação de Ball, considero isso um equívoco, visto que “a interpretação é um processo de buscar compreender a política” (MAINARDES, 2018, p.6) e deveria, portanto, ser feita por todos os envolvidos diretamente no processo de atuação, especialmente professores. Caso contrário, o conhecimento da política poderá ocorrer de maneira fragmentada e passiva, perdendo-se a visão macro do processo, impossibilitando detectar as incoerências e as contradições da política. Se a educação é baseada em atos intencionais, os professores deveriam saber por que realizam determinada ação ou

por que não devem realizá-la, uma consciência que só pode ser trazida a partir de uma visão macro da política.

No entanto, não é somente esse processo de interpretação que ocorre, como já colocado por Mainardes (2018) e explicitado anteriormente, há também o processo de tradução. O autor traz a explicação de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 6) para quem a tradução “[...] é uma espécie de ‘terceiro espaço’ entre política e prática”. Nesse momento, são produzidos textos institucionais que são colocados em prática dentro de um processo interativo, em que os agentes escolares estariam atuando sobre a política.

Nesse processo de tradução, a escola acaba por modificar algumas ações previstas em textos prescritos, com o intuito de atender, mesmo que parcialmente, a alguns objetivos da política. Essa recriação da política em nível micro pode ser percebida na fala de uma das entrevistadas, quando revela sobre sua percepção acerca dos clubes estudantis na proposta curricular:

Aqueles clubes que a gente achava mais complexo, a gente sempre procurava um professor para chamar de professor padrinho, que estava ali passando pelo clube, vendo como é que estava acontecendo e ajudando e contribuindo no direcionamento. É verdade que, no início, o professor padrinho era professor que ia lá para fazer tudo, praticamente, para levar os meninos. Porque eles precisam aprender como fazer. (DE, entrevista realizada em 11/06/2021)

Esse desafio colocado pela entrevistada está diretamente vinculado às expectativas da política, que apresenta os clubes estudantis como uma atividade de autogestão dos estudantes e, conforme apresentado no capítulo descritivo deste trabalho, é destinado à prática do protagonismo estudantil. Retomando a nota técnica nº 4/2016, já apresentada, que orienta sobre o funcionamento dos clubes estudantis, propõe-se que, caso haja algum problema quanto ao bom funcionamento do clube, as atividades precisarão ser revistas para que os objetivos sejam alcançados. No entanto, não encontramos, na referida nota, a previsão de nenhum processo de formação a ser ofertado aos estudantes para que se familiarizem e atuem na proposta. A entrevistada ainda destaca que,

[...] quando a gente tem reunião com as EEMTI's com grupo da Coordenadoria da Seduc, que é quem direciona o trabalho da EMTI, a gente sempre coloca. Não é uma dificuldade apenas da nossa

escola, é uma dificuldade comum a todas as escolas de tempo integral essa questão mesmo do clube. (DE, entrevista realizada em 11/062021)

Esse fato revela que, por mais que as escolas interpretem e traduzam a nota técnica que traz a concepção e orienta sobre o funcionamento dos clubes, percebe-se que ainda é insuficiente para que, de fato, os clubes funcionem adequadamente. É importante lembrar que os textos políticos não são mágicos, não carregam consigo o poder de se legitimarem somente a partir da vontade e empenho dos atores, pois requerem diversas condições para que se efetivem. Por mais que os clubes tenham tido sucesso em diversos outros contextos, seguir o passo-a-passo não é garantia de bons resultados. Vivenciar uma proposta de clubes estudantis numa realidade em que os estudantes já são protagonistas é diferente de vivenciar numa realidade em que eles precisam aprender a protagonizar. É necessário que os estudantes sejam envolvidos em diversas atividades de protagonismo dentro da escola, além do clube estudantil, para que, ao entrar no clube, o estudante seja capaz de atuar. Isso porque a prática do protagonismo é a condição necessária para que os estudantes assumam verdadeiramente as atividades vivenciadas dentro dos clubes estudantis.

O clube estudantil é um espaço essencial para que os estudantes possam construir sua autonomia através do protagonismo. Esse espaço já foi criado, agora, é preciso criar, dentro desse espaço, situações que propiciem a construção da autonomia através da prática. Atualmente, a relação entre os estudantes de alguns clubes e do professor é uma relação de dependência na qual as iniciativas partem do professor e os estudantes são manipulados para realizar as atividades do clube. Um outro tipo de relação que percebemos é a de colaboração, em que professores e estudantes assumem juntos as atividades do clube. No entanto, o ideal é que os estudantes assumam sozinhos as atividades, tornem-se autônomos, sendo o professor um facilitador do processo. Para isso, os estudantes precisam aprender como fazer e serem motivados a fazer. Porém, o professor não pode perder de vista que, mesmo que seja dada aos estudantes autonomia para que possam atuar como sujeitos de sua aprendizagem, nem sempre eles vão saber como fazê-lo, daí a importância da ação do professor na preparação desses estudantes para atuarem dentro dos clubes estudantis.

Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball afirma que

políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306)

Não estou trazendo essa afirmação de Ball com o intuito de diminuir a importância dos clubes estudantis. Pelo contrário, trago para reforçar a ideia da sua importância, sobretudo dentro da política aqui estudada. No entanto, não se podem desconsiderar os contextos e as condições mínimas que devem ser disponibilizadas para a atuação da política. Condições estas que vão desde a formação dos alunos para atuarem na política, até os recursos estruturais (materiais, equipamentos, infraestrutura e outros). Quando essas condições mínimas não são disponibilizadas, sua ausência traz inúmeros desafios.

Um dos entrevistados confirma exatamente isso, quando interrogado sobre os desafios que os alunos enfrentam nas aulas de NTPPS:

Alguns dos desafios que os alunos, que eu acho que eles veem, é no sentido de espaço, por enquanto. Pelo menos do início do que foi implementado, 2019 até a presente data, ainda não há uma sala para o NTPPS, uma sala específica para o NTPPS. [...]Então, fazer a aula de NTPPS, facilitar as vivências na sala de aula comum é um rebuliço. (PN, entrevista realizada em 04/06/2021)

Esse mesmo desafio é trazido por uma outra entrevistada: *“Um outro desafio, esse é físico porque é uma questão estrutural, a gente ainda está esperando ser feita a sala de NTPPS”*. (DE, entrevista realizada em 11/06/2021). Embora haja previsão, na Lei nº 16.287/2017, que instituiu a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará, de que as escolas tenham suas instalações arquitetônicas adequadas em conformidade com a proposta pedagógica, não houve, neste caso, todas as adequações necessárias a contento. Para Ball, é preciso levar o contexto a sério “[...] dar a ela fundamentação literal e visceral em termos de instalação, pessoas e dinheiro” (AVELAR, 2016, p.12).

Essa questão é reforçada por outra professora quando falava das possíveis ações para superar os desafios encontrados nas atividades eletivas:

Eu penso que é formações para professores, específicas, dentro de cada eixo de eletiva, material também, a questão da infraestrutura é muito importante. Às vezes o professor até tem propostas, tem muitas metodologias que ele imagina, só que, na hora de aplicar,

eles esbarram na questão da infraestrutura e aí fica difícil. (PE, entrevista realizada em 04/06/2021)

Como percebemos, a política não está imune ao contexto cujas condições influenciam a forma como é atuada. As atividades eletivas comportam 10h/a das 15h/a semanais destinadas à parte diversificada do currículo, representando cerca de 22% da carga horária total da escola, ou seja, apresentam uma carga horária significativa dentro da política. Assim, acredito que seja necessário valorizar essas atividades não somente no discurso, mas, sobretudo, quanto à disponibilização de todos os recursos necessários à sua efetivação, sejam em termos de pessoas, materiais ou infraestrutura.

Outro desafio trazido pelos entrevistados refere-se ao envolvimento da comunidade/famílias com a proposta da escola:

Essa questão das eletivas também eu vejo que passa por uma questão cultural, de valorização da comunidade sabe. Eu entendo que a comunidade ainda está se apropriando dessa nova forma de fazer escola, uma vez que nós somos a primeira escola em tempo integral que surgiu em Trairi e essa é uma metodologia relativamente nova no estado e muito mais nova no nosso município. (PE, entrevista realizada em 04/06/2021)

Além do desafio da apropriação da proposta, já aqui apresentado, a entrevistada traz a questão da necessidade de valorização da política por parte da comunidade. Situação semelhante é colocada pelo coordenador escolar quando falava dos desafios percebidos na formação para a cidadania:

Talvez o maior desafio seja essa questão de estreitar ainda mais os laços com os familiares. [...]Acho que a escola e a família poderiam estreitar mais esses laços. Mas não é a questão do componente em si, é um desafio em geral da escola. (CE, entrevista realizada em 07/06/2021)

Esse desafio do envolvimento das famílias e da comunidade relaciona-se diretamente à concepção do modelo pedagógico a ser praticado, de acordo com o qual a escola é transformada numa comunidade de aprendizagem, segundo o PPP da EEMTI. Trata-se de um modelo educativo comunitário que envolve muitas etapas e ações. A proposta apresentada por Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 11) é “dedicada à ampliação da participação de pessoas do bairro e da cidade na vida da

escola, intensificando e diversificando, de maneira metódica, as interações entre diferentes agentes educativos”.

A dificuldade reside justamente em trazer essa proposta da comunidade de aprendizagem para dentro da escola em estudo localizada em um bairro distante do centro da cidade, que atende a poucos alunos do próprio bairro e que são oriundos de dezenas de localidades. Daí a necessidade de ajustar a política ao contexto na qual foi implantada, pois, dentro da realidade da escola em estudo, o termo comunidade ganha novos significados.

Pudemos perceber, nesta seção, que a EEMTI é uma política ampla e complexa e não consegue ser praticada sem ajustes. Retomando o conceito apresentado pela abordagem do ciclo de política de Ball e seus colaboradores, “as políticas não são meramente implementadas. Elas são reinterpretadas, recriadas no contexto da prática, por meio de ajustes adaptações criações” (MAINARDES; GANDIM, 2013, p. 149). Dessa forma, considero que o conhecimento sobre os textos da política seja necessário a todos os envolvidos no processo de atuação. Nesse sentido, a próxima subseção traz os desafios explicitados pelos entrevistados quanto à formação integral dos estudantes, procedendo-se a um paralelo entre o texto da política e o contexto da prática.

3.3.2 Os desafios da formação integral do estudante

A partir de estudos sobre educação integral no contexto do estudo realizado pelo Cenpec (1999), Guará (2009) percebeu que a concepção de educação integral se definia a partir de diferentes perspectivas e enfoques. Dentre elas, estavam a ampliação da jornada escolar, a perspectiva da integração dos conhecimentos e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Embora a política de escola de ensino médio em tempo integral contemple todas essas perspectivas, trataremos, nesta subseção, somente do desenvolvimento integral dos estudantes.

Ancorada em Massi (1999) e Carvalho (1997), Guará (2009) salienta que

[...] a educação integral era refletida na perspectiva dos sujeitos e essa integralidade se processaria pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes. (GUARÁ, 2009, p. 70)

Esses aspectos aparecem nas finalidades da Lei nº 16.287/2017, que traz a “ampliação das oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida”, como também “garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Tais finalidades apresentam-se de forma bastante detalhada no Documento Orientador (2016) que propõe uma educação que contemple as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano através da ampliação do tempo, espaço e currículo.

Retomando a ideia de Cavaliere (2002, p. 262) de que “uma das bases da concepção de educação integral é, justamente, esta predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais”, percebemos essa concepção muito presente na fala dos entrevistados. Ao fazer observações sobre o NTPPS na escola, o professor emite a concepção de que

[...] o NTPPS tem um trabalho focado, tem um trabalho intencional e tem um trabalho voltado para a educação na integral do estudante. O NTPPS é ali a expressão viva da filosofia da escola em tempo integral, porque ali você trabalha cognitivo, trabalha o social, trabalho o emocional. E então, ali, você aborda tudo, que é uma das filosofias da escola integral, que não é somente o tempo ali, passar mais tempo dentro da escola, mas é a formação integral mesmo, humana, social, educativa. (PN, entrevista realizada em 04/06/2021)

Isso mostra que os atores que atuam diretamente nessa parte do currículo conhecem bem esse aspecto da política. Não só conhecem, como também ressaltam sua importância. Porém, é preciso ter os pés no chão. Mesmo tendo a consciência de que o trabalho da escola deva estar voltado para a formação do indivíduo em suas múltiplas dimensões (física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética), é necessário compreender que cada estudante também está inserido em outros contextos não escolares que também influenciam nessa formação. Assim, não pode ser atribuída à escola a responsabilidade exclusiva por uma formação integral dos estudantes em todas as suas dimensões. Uma outra questão está relacionada à abrangência do significado do termo “educação integral”, pois os aspectos envolvidos são tão diversos, amplos e interligados, que, a meu ver, a escola não é capaz de contornar seus limites, de modo que desenvolva um trabalho consciente nesse campo. A escola não é capaz de detectar em que nível cada estudante se encontra nesse desenvolvimento em todas as dimensões, tampouco é capaz de

traçar e executar ações que atendam às individualidades. Desse modo, compreendo que a escola não está preparada para assumir um papel de centralidade na formação integral do estudante e que apenas pode contribuir na promoção de uma formação integral com os diversos outros contextos nos quais os estudantes estão inseridos.

Ao ser perguntado sobre o lugar que as atividades eletivas ocupam dentro da escola, a professora assim se manifesta:

Eu entendo que as eletivas têm um lugar muito importante dentro da escola. [...] Se elas forem trabalhadas como uma disciplina a mais, apenas, não vai atender à questão da proposta da integralidade para o desenvolvimento do aluno, vai apenas ser um acréscimo de currículo de base comum ou de algo similar, mas não vai atender à proposta de desenvolvimento integral do aluno. (PE, entrevista realizada em 04/06/2021)

Percebemos a distinção feita entre a ampliação de currículo (ampliação da jornada escolar) e educação integral. Assim, os atores que atuam nessa parte do currículo apresentam a mesma concepção dos textos da política quanto à educação integral, considerando que as políticas não são meramente implementadas e que, de acordo com Ball, “o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). O fato de que os atores apresentem as mesmas ideias originais do texto, quanto aos objetivos da política, facilita a análise, visto que, durante o processo de interpretação e tradução do texto da política que trata sobre essa questão, esse objetivo da política permaneceu intacto.

Essa mesma concepção é ratificada por outra entrevistada, ao ser-lhe solicitado que apontasse alguns diferenciais da escola de tempo integral em relação às outras escolas (regular e profissional):

Porque tudo que tem nela prescrita é como se, para onde correr, esse menino tivesse que ser formado integralmente e as outras elas precisam abrir mão de alguma coisa, fazer alguma adaptação para poder atender e a escola de tempo integral ela já nasceu com isso. O currículo dela, principalmente, já nasceu para atender a essa demanda, é toda pensada nesse formato. (CE, entrevista realizada em 07/06/2021)

Diante dessa compreensão de que a EEMTI é uma escola que deve promover a educação integral, considerando o estudante em sua integralidade, e que seus

atores conhecem e validam esta proposta, vem o seguinte questionamento: será que a EEMTI está realmente preparada para trabalhar todas as dimensões do estudante?

Para responder a pergunta, trago a fala de um dos entrevistados sobre a importância e os desafios relacionados ao NTPPS:

[...] Realmente. é muito necessário, não somente pela questão socioemocional, mas também por desenvolver tantas habilidades cognitivas, pessoais e sociais, enfim. Mas uns dos desafios que eu encontro é justamente pelo fato, é esse lado emocional. [...]Então, como eu acabo absorvendo, porque eles relatam as próprias vivências do núcleo, as próprias aulas os estimulam essa abertura do aluno para se expressar e, nessa expressão, eles colocam tudo e tudo mesmo. Até situações que às vezes a gente precisa estar com uma base emocional psicológica bem estruturada para dar um suporte. Agora, lembrando que a gente não é um profissional da Psicologia, a gente não dá e não faz nenhum atendimento clínico, longe disso, o trabalho é pedagógico. Mas há, sim, uma responsabilidade emocional. (PN, entrevista realizada em 04/06/2021)

O NTPPS, conforme fora apresentado no capítulo descritivo, tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais. O relato do professor esclarece que o desafio em se trabalhar essa dimensão está, sobretudo, na formação do professor que não está totalmente preparado para lidar com todas as questões que surgem. Conquanto o professor faça uma previsão dos assuntos abordados em cada aula, não há como controlar os limites desses assuntos, visto que estão interligados a outros dentro desse processo e não se findam em si mesmos. Dentre tantas dimensões abordadas para uma educação que se proponha trabalhar o estudante em sua integralidade, a dimensão afetiva é apenas uma delas e traz consigo diversos desafios.

Esse mesmo desafio é retomado por uma outra entrevistada, quando apresenta sua visão sobre a articulação da formação para a cidadania dentro da escola:

A formação para a cidadania perpassa por fatores assim, vai do afetivo, vai para questão conselho psicológico, vai para questão de incentivo, motivação. [...] Principalmente porque o professor da formação para a cidadania, como eu disse, perpassa por várias funções, não só o professor do componente em si, ele traz para ele muitas informações pessoais dos alunos e isso gera também às vezes alguns pesos emocionais. (DE, entrevista realizada em 11/06/2021)

No âmbito da EEMTI, o NTPPS e o PPDT são os dois principais componentes que tratam das questões relacionadas à dimensão afetiva dos estudantes, através do desenvolvimento das competências socioemocionais. Como pôde ser percebido, este trabalho traz pesos emocionais para os profissionais que atuam diretamente nessa parte do currículo. No entanto, as dificuldades em se trabalhar essa dimensão não se limitam somente aos professores. Assim, não estando preparados para lidar com todas as questões que surgem durante as aulas de FC e NTPPS, os docentes acabam por deixar lacunas quanto à formação integral dos estudantes no âmbito da dimensão afetiva.

Cada vez mais, o estado vem incorporando na rede, sobretudo na parte diversificada do currículo, “tecnologias educacionais” com propostas criadas por organizações não-estatais, que carregam consigo a ideia do tipo de estudante que se pretende formar, o que se deve ensinar e como se deve ensinar. Porém, o estado não pode se isentar da responsabilidade de intervir na transformação dessas propostas, quando for possível. Não considero ser plausível que a Formação para a Cidadania, que disponibiliza somente 1h/a semanal, seja sufocada pelo trabalho voltado aos “desenvolvimentos das competências socioemocionais”. Também considero que uma formação pontual, não universalizada para todos os professores da rede, como foi o caso “diálogos socioemocionais”, possa dar conta das demandas de um processo que ocorre de modo ininterrupto. Embora se reconheça a importância de se trabalhar o desenvolvimento das competências socioemocionais para a formação integral dos estudantes, é preciso avaliar as lacunas e as incoerências dessas propostas, como forma de contribuir com ajustes.

Esse fato é apontado por uma entrevistada, ao ser questionada sobre os desafios que ela percebe na formação para a cidadania dentro da escola:

Mas a grande dificuldade que hoje a escola teria, muitas vezes, é você conseguir dar suporte aos alunos em alguns problemas que eles trazem para a gente. [...]E, assim, a grande dificuldade que eu vejo hoje mesmo em relação à formação para a cidadania seria, realmente, de conseguir atender a algumas demandas que acabam fluindo nessas aulas de formação para a cidadania, muito voltada para a questão dos contextos sociais nos nossos alunos e que a gente, muitas vezes, não consegue atingir. É um mínimo de tentar mitigar um problema que, infelizmente a gente sabe que a nossa sociedade existe. (DE, entrevista realizada em 11/062021)

Mesmo que a entrevistada não pontue quais são esses problemas trazidos pelos estudantes, o trabalho que é desenvolvido por esse componente nos faz inferir que sejam problemas relacionados às questões de cunho emocional de origens diversas. Ainda que a escola, através dos entrevistados, admita a fragilidade na realização desse trabalho, ele não perde a importância, pois, “[...] muitas vezes, os nossos meninos não têm nem a quem falar, alguém para ouvir, ouvir de forma ativa e ouvir de forma que não julgue, que não aponte, que apenas escute” (DE, entrevista realizada em 11/06/2021) e a escola, não raro, é o único espaço em que os estudantes podem expressar suas angústias e fragilidades. Percebe-se, portanto, que, a despeito de a escola conseguir identificar os problemas dos estudantes relacionados à dimensão afetiva, não dispõe de profissionais com competência técnica para tratá-los. Assim, com o intuito de evitar que o trabalho ocorra de maneira inadequada, é importante que sejam ofertadas aos professores as condições mínimas necessárias, principalmente em termos de conhecimento da proposta e suporte psicológico.

A importância desse tipo de educação em que o indivíduo é visto em sua integralidade é abordada pelo coordenador escolar, quando fala sobre a articulação da formação para a cidadania:

É um componente curricular muito importante, parte mais importante ainda que ele não tem a necessidade de uma atribuição de notas, de uma avaliação sistematizada em si, mas de um atendimento de uma necessidade muito contemporânea que é a questão de trabalhar com competências socioemocionais dentro do ambiente escolar. [...] E também é uma questão mais recente para algumas redes, [...] de que o emocional não se separa do cognitivo e de que, ao trabalhar a questão socioemocional, a gente não está perdendo tempo e, sim, investindo em algo que possa fortalecer ou até mesmo preparar esse menino para o melhor desenvolvimento cognitivo e atuar melhor em sociedade. (CE, entrevista realizada em 07/06/2021)

Assim, o cognitivo e o emocional não podem estar dissociados dentro da política. Nesse sentido, a jornada escolar estendida para nove horas permitiu que a escola pudesse superar a questão da dualidade entre o cognitivo e o emocional. Ao mesmo tempo em que a escola busca alcançar níveis de aprendizagem que são mensurados por indicadores quantitativos, como índices de aprovação e de desempenho, também destina parte de seu trabalho aos aspectos subjetivos e

sociais dos estudantes, que pode ocorrer de modo concomitante ou não dentro de cada componente curricular.

Os aspectos subjetivos e sociais dos estudantes também estão contemplados na reforma do ensino médio, Lei nº 13.415/2017, que acrescentou o artigo 35-A à LDB, trazendo, no parágrafo sétimo:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017).

O currículo assume um papel central no sentido de promover essa formação integral e, no âmbito da política em estudo, esse trabalho que é proposto na LDB centra-se, sobretudo, na parte diversificada do currículo.

Assim, tratar de formação integral do estudante requer uma distinção clara entre esse objetivo e sobre o que realmente é praticado. Sacristán (2007) nos faz refletir a esse respeito:

Se pensassem nas consequências de cada conceito pedagógico que se maneja na legislação educativa, por exemplo, para ver que condições são necessárias para a sua implantação real, que formação de professores/as se requer, que condições de trabalho, materiais, organização de classes e escolas, etc. são precisos, certamente se seria mais cauteloso com o uso da linguagem". (SACRISTÁN, 2007, p. 136)

Nesse sentido, uma política que ratifica a formação integral do estudante de uma forma tão consistente precisa oferecer todas as condições para que a proposta se efetive, reconhecendo e qualificando o trabalho do professor dentro do processo. Para Sacristán (2007, p. 136), "o manejo dos conceitos sem o compromisso com a prática cumpre o rito de mudar aparentemente a realidade baseando-se na manifestação de boas intenções ocultando as misérias". Então, pouco adianta atores comprometidos com a atuação do currículo, quando eles não estão preparados tecnicamente para isso. Vale salientar que a cultura escolar predominante, nos dias atuais, é de avaliação quantitativa, medindo-se o quanto o estudante aprendeu. E, por mais que a escola tenha um trabalho voltado aos aspectos subjetivos e sociais dos estudantes, seria complexo mensurar as mudanças provocadas a partir desse trabalho, visto que nem sempre são palpáveis.

Assim, a próxima subseção aborda a compreensão dos entrevistados sobre o currículo e os desafios enfrentados por eles na atuação da parte diversificada do currículo escolar.

3.3.3 O currículo da escola de ensino médio em tempo integral: da compreensão à prática

A transição da escola regular para a escola de ensino médio em tempo integral trouxe significativas alterações de carga horária na parte diversificada do currículo, sendo acrescentados à formação para a cidadania os componentes eletivos e o NTPPS. Uma escola que tinha, de sua carga horária destinada às atividades da base comum, 23h semanais, aumentou para 30h semanais após a política. Porém, em percentuais, houve uma redução de 92% para 66% dessa carga horária, aumentando significativamente a carga horária da parte diversificada de 2h para 15h semanais.

Como já fora apresentado na subseção 2.2.1 deste trabalho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio orientam para a oferta de uma formação humana integral dos estudantes do Ensino Médio, em que a base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo integrado, não devendo ser concebidos como blocos distintos. O PPP da política destaca a parte diversificada do currículo, tendo-se a diversificação curricular como elemento de ressignificação da educação integral, a partir da oferta de múltiplas atividades. Uma outra atribuição dada à diversificação curricular é a de oportunizar o protagonismo dos estudantes através das disciplinas eletivas. Dessa forma, um currículo que, antes, era concentrado nas atividades da base comum passa por essa significativa mudança, visto que traz uma proposta de escola diferente da que existia (escola regular), tanto na diversidade de atividades ofertadas aos estudantes, como também na forma de vivenciá-las. E é justamente a compreensão acerca dessa mudança que se configura como um desafio para a EEMTI. Ao questionar um dos entrevistados sobre os aspectos que precisavam ser fortalecidos em relação às atividades eletivas, ela responde:

[...] Então, as pessoas ainda precisam entender qual a importância desse projeto dentro da vida do estudante, qual a importância desse tipo de escola dentro da comunidade, então é preciso ainda que as pessoas se apropriem disso, que seja valorizado realmente. É uma

tendência de se valorizar mais o que é o conteúdo acadêmico em si, os conteúdos mais da base comum. (PE, entrevista realizada em 04/06/2021)

Considero esse desafio natural, tratando-se de uma política recente que se encontra no terceiro ano de atuação. Um currículo cuja abordagem era centrada nos aspectos prescritivos e intencionais do currículo, no objetivo-conteúdo, passa agora por uma mudança, sendo visto como currículo na prática, numa perspectiva processual. Dessa forma, a inovação do currículo não deve restringir-se à mudança de modelos curriculares (SACRISTÁN, 1998), devendo-se observar todas as relações que permeiam a prática, readequando-se ao contexto atual.

Dentro do contexto da parte diversificada do currículo, o ensinar e o aprender devem ganhar novos significados. O ensino, antes centrado na figura do professor, dá lugar ao protagonismo dos estudantes, um protagonismo ao qual não estão habituados. É nesse sentido que uma entrevistada aponta um dos desafios encontrados na FC e NTPPS:

[...] E, assim, um desafio também que eu deixei de mencionar na formação para a cidadania, que acredito que seja comum também ao NTPPS, seja esse fato de que são componentes inovadores. Então, assim, o que que o menino vem acostumado? Ele vem acostumado de uma educação de Português, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Então, quando ele se depara com um componente desse tipo, leva algum tempo para que ele veja uma certa seriedade nisso e reconhecer a importância disso. (CE, entrevista realizada em 07/06/2021)

Vale salientar que não estamos tratando somente de uma inovação quanto ao currículo, mas de todas as relações e interações que permeiam sua prática. Esse novo modelo de currículo processa-se dentro de um outro contexto de comunidade de aprendizagem que também se configura como novidade na forma de atuar no currículo, devendo as responsabilidades ser compartilhadas e mediadas pelo diálogo, numa perspectiva dialógica da aprendizagem. Para Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 64), “[...] a aprendizagem instrumental se intensifica e se torna mais profunda a partir da aprendizagem dialógica”. A parte diversificada do currículo oportuniza esse diálogo, como podemos perceber na fala da diretora escolar, ao discorrer sobre o lugar das atividades eletivas dentro da escola:

[...]Ele, tendo a oportunidade de estar numa eletiva, que a eletiva também ela dá essa abertura do aluno se expor, do aluno falar,

dessa quebra que a gente tanto sonha na disciplina da base que é o aluno conseguir de fato falar, dar a opinião, se expressar, dizer o que ele pensa, o que ele acha, que ainda é um paradigma para alguns professores, que a gente precisa quebrar. [...] É claro que bem mais aprimorada, porque a gente aprende e conserta mesmo é na prática, não tem outra forma de você ter as melhorias, se não for praticando. (DE, entrevista realizada em 11/06/2021)

Percebemos, na fala da entrevistada, o novo papel a ser desempenhado pelo professor na interação com o estudante. Uma interação que ultrapassa os atos da fala, envolvendo também a linguagem corporal. Aubert et al (2018, p.118) afirmam que “[...] a partir da interação é possível considerar também outros aspectos que nos permitem diferenciar quando uma relação nas escolas está baseada na vontade e liberdade e quando não [...]”. Compreende-se, assim, que, além da oportunidade de fala dada aos estudantes, é necessária por parte do professor uma ação dialógica. Ao se referir a Freire, Aubert et al (2018) destacam que,

em sua teoria da ação dialógica, Freire distingue entre ações dialógicas, ou seja, ações que promovam o entendimento, a criação cultural e a liberação, e ações antidialógicas, aquelas que negam a possibilidade do diálogo, distorcem a comunicação e reproduzem o poder. (AUBERT et al, 2018, p. 104)

Dessa forma, as relações a serem vivenciadas devem superar a barreira da hierarquia inquestionável do professor, quando existir, passando para uma construção do conhecimento mediada através do diálogo. E, não havendo a obrigatoriedade da mediação do professor, como é o caso dos clubes estudantis que são de gestão dos estudantes, o desafio é de que os próprios estudantes realizem suas atividades mediadas pelo diálogo. Entretanto, retirar a figura do professor de cena não resolve o problema, visto que nem todos os estudantes conseguem realizar a autogestão, como revela a entrevistada:

Aqueles clubes que a gente achava mais complexo, a gente sempre procurava um professor para chamar de professor padrinho, que estava ali passando pelo clube, vendo como é que estava acontecendo e ajudando e contribuindo no direcionamento. (DE, entrevista realizada em 11/06/2021)

Constata-se, então, que, embora a nota técnica nº 04/2016 defina clube estudantil como sendo uma organização de alunos destinada à prática do protagonismo estudantil, os estudantes ainda não conseguem se autogerir. Para Mainardes e Gandim (2013, p. 152), “é no contexto da prática que as políticas

ganham sentido, em que elas são ‘mediadas, disputadas e, às vezes, ignoradas’”. Como a autogestão não ocorre de maneira espontânea, os estudantes precisam aprender como fazê-la. E, como ainda não aprenderam, os professores acabam assumindo papéis que, no texto da política, deveriam ser assumidos pelos próprios estudantes. Retomando a afirmação de Lawrence Stenhouse (1975, p.2, apud FORQUIN, 1993, p. 23):

[...] não seria o mesmo definir o currículo como um programa de estudos ou de aprendizagem regularmente prescrita por uma instituição de educação formal e defini-lo como aquilo que acontece objetivamente ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida.

Mais uma vez, observa-se a diferença entre o currículo prescrito e o currículo praticado. Forquin (1993), baseando-se em outros autores, encontra, nessa diferença, a noção de currículo oculto, ou seja, é o que realmente acontece na prática escolar. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (MAINARDES, 2016, p. 51).

No contexto da política em estudo, a ampliação da jornada escolar trouxe também a diversificação curricular, a incorporação de novas concepções e de novas formas de saber, forçando mudanças nas práticas escolares. Embora as transformações ocorram no currículo como um todo, é na parte diversificada que as mudanças são mais visíveis, já que é nessa parte que os estudantes têm uma maior liberdade de escolha quanto aos itinerários formativos que irão cursar ao longo do ensino médio, estando expostos a uma variedade maior de atividades. Assim, em que pese o fato de não ser o propósito da política, ocorre, em parte, uma dualidade entre base comum e parte diversificada. Por um lado, a base comum fica mais voltada aos aspectos prescritivos e intencionais do currículo, valorizando mais os aspectos quantitativos de aprendizagem. Importante destacar que, mesmo que esse não seja o discurso, na prática, é assim que ocorre, em virtude das avaliações de desempenho às quais a escola está submetida. Por outro lado, a parte diversificada do currículo está em constante mudança e transformação, dando aos estudantes uma maior liberdade de atuar dentro da política. Nessa parte, os estudantes são colocados no centro dos processos educativos e os aspectos qualitativos se sobrepõem aos quantitativos.

Talvez essa dualidade faça com que os estudantes percebam essa diferença e tenham uma maior preocupação com a base comum, visto que o iminente risco de reprovação ainda faça parte do seu imaginário. Ou, talvez, por estarem presos às amarras da avaliação quantitativa, professores e estudantes tenham dificuldades de realizar uma avaliação qualitativa de modo processual e contínuo, impossibilitando as reflexões necessárias às mudanças para um maior envolvimento na parte diversificada do currículo. Mais uma vez, ressalto que o currículo da política é complexo, extenso, às vezes contraditório e, por mais que os atores sejam comprometidos, não é fácil atuar nela dentro de um processo orgânico e tranquilo.

3.3.4 Conclusões de análise da pesquisa

A análise e a discussão dos desafios apontados pelos entrevistados presentes na atuação da parte diversificada do currículo foram organizadas a partir de três eixos: a política educacional; a educação integral e o currículo. As reflexões trazidas pelos eixos de análise permitiram identificar os entraves nessa parte do currículo, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 5 - Síntese dos eixos analisados e achados da pesquisa

EIXOS	ACHADOS DA PESQUISA
Da concepção da política à política de escola de ensino médio em tempo integral à atuação da proposta na EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto.	1. Conhecimento parcial e fragmentado dos textos da política por parte dos professores, estudantes e comunidade.
	2. Lacunas na proposta dos clubes estudantis quanto à atuação dos estudantes.
	3. Indisponibilidade dos recursos necessários em termos de formação de pessoas, aquisição de materiais e infraestrutura adequada.
	4. Necessidade de contextualizar a concepção do modelo pedagógico quanto à proposta de comunidade de aprendizagem.
Os desafios da formação integral do estudante.	5. Lacunas na formação dos professores para trabalhar a dimensão afetiva dos estudantes.
	6. Ausência de serviço de apoio psicológico aos professores.
	7. Implantação inadequada da proposta de trabalho voltada aos desenvolvimentos das competências socioemocionais.
O currículo da escola de ensino médio em tempo integral: da compreensão à prática.	8. Não valorização da parte diversificada do currículo por parte dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora

Diante das reflexões que foram apresentadas e com base nos achados da pesquisa, o capítulo 4 traz um Plano de Ação Educacional (PAE), que tem o objetivo de propor um conjunto de ações a serem desenvolvidas com a comunidade escolar, na gestão da parte diversificada do currículo, com o propósito de fortalecer essa parte do trabalho curricular na escola.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este trabalho investigou a parte diversificada do currículo, no contexto da EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto, com o intuito de identificar as possíveis dificuldades enfrentadas nesse campo. Os objetivos específicos buscaram descrever a proposta de ensino médio em tempo integral e sua relação com a parte diversificada do currículo, identificando e analisando os desafios presentes na atuação da parte diversificada do currículo, que se configurassem como possíveis dificuldades no trabalho com os alunos no ensino médio. O último objetivo específico foi propor um conjunto de ações a serem desenvolvidas com a comunidade escolar, na gestão da parte diversificada do currículo, com o propósito de fortalecer essa parte do trabalho curricular na escola.

O capítulo introdutório trouxe a apresentação do caso de gestão, o vínculo do pesquisador com o caso, contextualização, problema e objetivos da pesquisa. No segundo capítulo, foi feita a descrição do caso de gestão, apresentando o contexto de influência na criação da política, o contexto da produção do texto da política e a atuação da política na EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto, trazendo as evidências acerca dos desafios encontrados na parte diversificada do currículo na referida escola. O terceiro capítulo trouxe a metodologia, sendo realizada a identificação e a análise dos desafios presentes na parte diversificada do currículo, a partir de três eixos.

Assim, para uma melhor compreensão da relação entre os achados da pesquisa e as ações propostas no Plano de Ação Educacional, o quadro seguinte apresenta a relação entre ambos.

Quadro 6 - Achados da pesquisa e ações propositivas

ACHADOS DA PESQUISA	AÇÕES PROPOSITIVAS
1. Conhecimento parcial e fragmentado dos textos da política por parte dos professores, estudantes e comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada de professores (achados 1, 4, 5, 6 e 7). • Formação de estudantes (achados 1, 2 e 8). • Campanha junto à comunidade (achados
2. Lacunas na proposta dos clubes estudantis quanto à atuação dos estudantes.	
3. Indisponibilidade dos recursos necessários em termos de formação de pessoas, aquisição de materiais e infraestrutura adequada.	
4. Necessidade de contextualizar a concepção do modelo pedagógico quanto à proposta de comunidade	

de aprendizagem.	1 e 8). • Atuação da gestão escolar (achados 3 e 4).
5. Lacunas na formação dos professores para trabalhar a dimensão afetiva dos estudantes.	
6. Ausência de serviço de apoio psicológico aos professores.	
7. Implantação inadequada da proposta de trabalho voltada aos desenvolvimentos das competências socioemocionais.	
8. Não valorização da parte diversificada do currículo por parte dos estudantes.	

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos achados da pesquisa foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE) que contempla estudantes, professores, gestão escolar e comunidade, conforme apresentado no quadro acima. As ações propostas no PAE foram organizadas no modelo 5W2H que “é uma ferramenta de planejamento estratégico para forçar a execução das ações necessárias e atingir resultados satisfatórios” (BORBA, 2015). Trata-se de um modelo que consiste nas seguintes perguntas:

Quadro 7 - Ferramenta 5W2H

Pergunta	Significado
O quê? (What?)	O que deve ser feito (projeto, estratégia ou ação)?
Por quê? (Why?)	Por que precisa ser realizado (justificativa)?
Onde? (Where?)	Onde será implementado? (espaço físico ou virtual)?
Por quem? (Who?)	Quem deve fazer (responsável)?
Quando? (When?)	Quando deverá ser feito (previsão e prazos)?
Como? (How?)	Como será conduzido (etapas e ações)?
Quanto custa? (How much?)	Quanto custará esse projeto (recursos)?

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a realização deste estudo, pude perceber o quanto a política é flexível e sofre constantes modificações, dada a amplitude da proposta. Dentro e fora do âmbito escolar, os textos vão sendo aperfeiçoados de maneira contínua, embora algumas transformações ocorram primeiramente no interior da escola e, a partir daí, as necessidades de mudança são expostas para a rede de ensino, através das coordenadorias de ensino. Assim, parte das proposições expressas neste plano

são frutos das observações das ações que a escola vem realizando no decorrer deste estudo ou planeja realizar. São ações que constantemente entram na pauta de debate da escola e que vêm sendo gestadas durante o processo de atuação da política. Vale retomar o contexto em que se deu esse processo de atuação, visto que, desde o mês de março de 2020, as atividades pedagógicas vêm sendo realizadas remotamente em virtude da pandemia Covid-19. Assim, partindo dos achados da pesquisa, também realizada nesse contexto pandêmico, foram sistematizadas propostas de ações a serem desenvolvidas com a comunidade escolar, na gestão da parte diversificada do currículo, conforme quadro a seguir:

Quadro 8 - Ações para professores, estudantes, comunidade e gestão escolar

Ações	Proposições
4.1. Formação continuada de professores.	4.1.1: Estudo dos textos da política
	4.1.2: Serviço de apoio aos professores.
4.2. Formação de estudantes.	Formação dos ESTUDANTES para atuarem nas atividades eletivas.
4.3. Campanha junto à comunidade.	Campanha de divulgação da política junto à comunidade.
4.4. Atuação da gestão escolar.	4.4.1: Levantamento de infraestrutura, materiais e equipamentos necessários para a atuação na parte diversificada do currículo.
	4.4.2: Definição de quais aspectos do modelo pedagógico de Comunidade de Aprendizagem serão implantados pela escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

A ação 1, formação continuada de professores, está dividida em duas subseções. A primeira subseção 4.1.1 propõe o estudo dos textos da política, em que os professores terão a oportunidade de conhecer os textos e os discursos que norteiam a política de EEMTI, refletindo sobre as teorias e concepções que sustentam as suas práticas. A subseção seguinte 4.1.2 propõe um serviço de apoio aos professores através de rodas de conversa com psicólogos, no intuito de diminuir a tensão emocional gerada durante as aulas de formação para a cidadania, desenvolvimento de competências socioemocionais e NTPPS.

A ação 2 trata da formação de estudantes para atuarem nas atividades eletivas. Esta ação sugere a realização de oficinas entre os estudantes para familiarizá-los com a proposta das atividades eletivas, fomentando a discussão acerca dos desafios e possíveis soluções.

A ação 3 propõe uma campanha de divulgação da política junto à comunidade, apresentando os pressupostos, as concepções, os princípios e a atuação da política.

A última ação está dividida em duas subseções. A subseção 4.4.1 propõe uma reorganização na contratação de bens e serviços realizados pela escola. A subseção seguinte, 4.4.2, propõe a contextualização do modelo pedagógico comunidade de aprendizagem partir da definição de quais aspectos do modelo serão implantados pela escola.

4.1 AÇÃO 1: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O projeto pedagógico da política de EEMTI traz diversos desafios ao trabalho do professor dada a abrangência da proposta. Assim, é primordial que o professor conheça bem a proposta para que possa atuar nela. Um conhecimento que deve ser adquirido não somente através da prática, mas, sobretudo, através de estudos, discussões e troca de experiências. Para Telma Weisz (2001),

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo que ele não tenha consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. (WEISZ, 2001, p. 55)

Desse modo, a partir do estudo dos textos da política, os professores terão a oportunidade de refletir sobre quais teorias e concepções que sustentam as suas práticas estão alinhadas com a política e quais estão divergindo. É nesse sentido que proponho, na subseção 4.1.1, a formação continuada de professores.

Outro aspecto a ser ressaltado na atuação da política é a dificuldade dos professores para trabalhar a dimensão afetiva dos estudantes. Um trabalho que é realizado principalmente na parte diversificada do currículo e que traz sobrecargas emocionais para os professores. Assim, proponho, na subseção 4.1.2, um serviço de apoio aos professores, para que consigam lidar melhor com as questões emocionais trazidas pelos estudantes.

4.1.1 Estudo dos textos da política

Desde a implantação da política de EEMTI na Escola Maria Celeste de Azevedo Porto, a instituição vem realizando estudos sistemáticos da proposta. No ano de 2020, realizou um estudo aprofundado sobre a aprendizagem dialógica a partir do livro “Aprendizagem dialógica na sociedade da informação”, de Albert et al (2018). Já em 2021, está realizando o estudo do livro “Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível”, de Mello, Braga e Gabassa (2012). O estudo desses livros é primordial por trazer subsídios ao trabalho pedagógico. Isso porque a escola como comunidade de aprendizagem é uma das três dimensões da prática educativa proposta pela política.

Mesmo reconhecendo a importância desses estudos que a escola já realiza, proponho também o estudo de outros textos de modo concomitante ao que já vem sendo realizado, sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 9 - Estudo dos textos da política

O quê? What?	Estudo dos textos da política.
Por quê? Why?	Para conhecer os textos e discursos que norteiam a política de EEMTI.
Onde? Where?	Sala de planejamento coletivo semanal da escola.
Por quem? Who?	Coordenador da ação e integração curricular.
Quando? When?	Mensalmente, na primeira semana de cada mês, durante os encontros de planejamento coletivo durante o ano letivo de 2022.
Como? How?	Leitura e discussão dos textos que norteiam a política.
Quanto custa? How much?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora.

O projeto político pedagógico e as notas técnicas vigentes deverão ser os principais objetos de estudo, conforme apresentado no cronograma abaixo, pois são esses textos que trazem as concepções, os princípios e as diretrizes da política de EEMTI.

Quadro 10 - Cronograma dos textos a serem estudados pelos professores durante o ano letivo de 2022

Mês	Carga horária	Textos para estudo
Fevereiro	2h/mensal	Lei nº 16.287, de 20.07.17 (D.O. 21.07.17) - Institui a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará.

Março	2h/mensal	Projeto Político Pedagógico da EEMTI - Pressupostos para o Ensino médio em tempo integral no Ceará.
Abril	2h/mensal	Projeto Político Pedagógico da EEMTI - Definição e Organização da proposta curricular.
Maio	2h/mensal	Projeto Político Pedagógico da EEMTI - A Parte Diversificada do Currículo.
Junho	2h/mensal	Nota Técnica nº 04/2016 - Concepção e funcionamento dos Clubes Estudantis.
Agosto	2h/mensal	Projeto Político Pedagógico da EEMTI - O processo de avaliação na EEMTI.
Setembro	2h/mensal	Nota Técnica nº 05/2016 - Orientações para avaliação pedagógica das Atividades Eletivas.
Outubro	2h/mensal	Aprendizagem cooperativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o objetivo de que os professores conheçam os textos que norteiam a política, proponho que, na primeira semana de cada mês do ano letivo de 2022, apresentados no quadro 10, sejam destinadas 2 horas do coletivo de professores¹² para estudo desses principais textos da política. A ação será mediada pelo coordenador pedagógico junto aos professores, devendo ocorrer durante o estudo coletivo por área de ensino já realizado pela escola. O quadro a seguir apresenta a metodologia a ser utilizada para o estudo dos textos.

Quadro 11 - Metodologia para os encontros formativos com professores

Fevereiro – 2 horas mensais	
Objetivo	Conhecer a lei que institui a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará.
Atividade	O coordenador pedagógico realiza a leitura compartilhada da Lei n.º 16.287, de 20.07.17, com os professores de cada área. Em seguida, são discutidos os pontos da Lei em que os professores apresentarem dúvidas.
Produto final	Registro dos pontos da Lei que ainda não foram totalmente compreendidos para um posterior estudo.
Março – 2 horas mensais	
Objetivo	Conhecer os pressupostos para o ensino médio em tempo integral no Ceará.
Atividade	O coordenador pedagógico realiza a leitura compartilhada e paragrafada do PPP, no que se refere aos pressupostos. Em cada parágrafo lido, deve ser realizado um paralelo entre o PPP e o que ocorre na prática da escola.
Produto final	Alinhamento entre os pressupostos previstos do PPP e a prática escolar, pontuando as dificuldades e as possíveis soluções.
Abril – 2 horas mensais	
Objetivo	Conhecer a definição e entender a organização da proposta curricular.

¹² O coletivo de professores já é uma rotina escolar semanal, em que os professores da mesma área planejam juntos sob a orientação da coordenação pedagógica durante um período de 4 horas semanais.

Atividade	O coordenador pedagógico realiza a leitura compartilhada do PPP, no que se refere à proposta curricular. Após a leitura os professores discutem sobre os pontos que precisam ser fortalecidos em cada parte do currículo, apontando possíveis soluções.
Produto final	Listagem dos aspectos do currículo que precisam ser fortalecidos com possíveis soluções.
Maio – 2 horas mensais	
Objetivo	Avaliar a parte diversificada do currículo.
Atividade	Os professores devem preencher um formulário <i>on-line</i> que contenha: componente curricular - dificuldade – causas da dificuldade. Em seguida, o coordenador pedagógico projeta o formulário de forma que todos visualizem e, em conjunto, façam a discussão em busca de alternativas para resolver as questões apresentadas.
Produto final	Conjunto de ações a serem realizadas na parte diversificada do currículo.
Junho – 2 horas mensais	
Objetivo	Conhecer a concepção e o funcionamento dos clubes estudantis.
Atividade	O coordenador pedagógico realiza a leitura compartilhada da Nota Técnica nº 04/2016. Em seguida, os professores sugerem as adequações necessárias para o bom funcionamento dos clubes na escola.
Produto final	Criação de um <i>checklist</i> (um passo a passo) para a atuação dos clubes estudantis.
Agosto – 2 horas mensais	
Objetivo	Entender o processo de avaliação na EEMTI.
Atividade	O coordenador pedagógico apresenta as teorias que fundamentam o processo de avaliação na escola e os professores realizam um paralelo entre a avaliação prevista no PPP da escola e o que é praticado no dia a dia.
Produto final	Registros das mudanças que precisam ocorrer no processo avaliativo, realizado pelos professores, caso seja necessário.
Setembro – 2 horas mensais	
Objetivo	Conhecer as orientações para avaliação pedagógica das Atividades Eletivas.
Atividade	O coordenador pedagógico realiza a leitura compartilhada da Nota Técnica nº 05/2016. Em seguida, os professores sugerem adequações necessárias, caso precisem ser feitas.
Produto final	Reestruturação da metodologia de avaliação das atividades eletivas.
Outubro – 2 horas mensais	
Objetivo	Conhecer a aprendizagem cooperativa.
Atividade	O coordenador pedagógico apresenta um panorama geral de como a aprendizagem cooperativa está inserida no PPP da escola. Os professores avaliam como ocorre a aprendizagem cooperativa dentro da escola e sugerem caminhos para a atuação da metodologia na escola.
Produto final	Sugestões para a atuação da aprendizagem cooperativa na escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

A metodologia adotada para a realização da formação de professores coloca o coordenador no papel de fomentador e mediador das discussões, apresentando os textos a serem trabalhados, conduzindo a formação e motivando a participação dos professores. Já os professores, na medida em que vão se aprofundando nos textos, têm a oportunidade de construir juntos novas concepções e ações que fortaleçam o trabalho coletivo no sentido de melhorar a atuação da política na escola.

4.1.2 Serviço de apoio aos professores

Os achados da pesquisa revelaram lacunas na formação dos professores para trabalhar a dimensão afetiva dos estudantes. Vale retomar que, embora a formação integral dos estudantes, considerando suas múltiplas dimensões (física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética), esteja expressa nos diversos textos que fundamentam a política de EEMTI, não são ofertadas as condições mínimas necessárias para que as escolas realizem esse trabalho. E, talvez, por não possuírem equipes multidisciplinares que atendam a essa demanda de formação integral, as escolas acabam atribuindo equivocadamente essa responsabilidade ao professor, que, na tentativa de realizar esse trabalho, acaba gerando pesos emocionais para si. Assim, para diminuir a tensão emocional dos professores, gerada durante as aulas de formação para a cidadania, desenvolvimento de competências socioemocionais e NTPPS, é necessário ofertar a eles um espaço de escuta acerca do trabalho que realizam juntos aos estudantes. Proponho, então, que, mensalmente, os professores participem de rodas de conversa com psicólogos de maneira presencial ou virtual. Nesses encontros, os professores terão um espaço de escuta acerca de suas apreensões, preocupações e dificuldades no trabalho com os adolescentes. Esta ação está apresentada no quadro abaixo:

Quadro 12 - Rodas de conversas com psicólogos

O quê? What?	Rodas de conversa com psicólogos.
Por quê? Why?	Para diminuir a tensão emocional gerada durante as aulas de FC, CSE e NTPPS
Onde? Where?	Sala do Projeto Professor Diretor de Turma ou virtualmente.
Por quem? Who?	Coordenador do desempenho e protagonismo estudantil.
Quando? When?	Mensalmente, durante os encontros coletivos do PPDT do ano letivo de 2022.
Como? How?	Rodas de conversa com psicólogos.
Quanto custa? How much?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao todo, deverão ocorrer seis encontros, sendo realizados nos meses de abril, maio, junho, agosto, setembro e outubro de 2022. Os temas a serem abordados deverão ser escolhidos a partir das necessidades pedagógicas dos professores e estudantes. A mediação deverá ser realizada por psicólogos parceiros, ficando a coordenação do desempenho acadêmico e protagonismo estudantil responsável por firmar essas parcerias. Desde o ano de 2019, as parcerias com psicólogos lotados no Centro de Atenção Psicossocial do município

de Trairi já ocorrem. No entanto, esses profissionais, que antes trabalhavam diretamente com os estudantes, passariam a atuar também junto aos professores. Também seria dada continuidade à parceria entre escola e psicólogos lotados na CREDE2. A articulação mensal de cada encontro deverá seguir o seguinte cronograma:

Quadro 13 - Cronograma mensal para rodas de conversas com psicólogos

Semanas	Ação do coordenador do desempenho e protagonismo estudantil
Primeira semana do mês	O coordenador realiza pesquisa junto aos professores DT's e NTPPS sobre a temática a ser tratada na roda de conversa do mês.
Segunda semana do mês	O coordenador socializa com os professores o nome do psicólogo(a) parceiro(a) e a metodologia que será utilizada na roda de conversa (presencial ou virtual).
Quarta segunda-feira do mês.	O coordenador organiza o espaço e materiais necessários a cada encontro. A condução e a metodologia do encontro serão de responsabilidade do psicólogo(a) parceiro(a).

Fonte: Elaborado pela autora.

As rodas de conversa deverão ocorrer no ano letivo de 2022, na quarta segunda-feira de cada mês, durante os encontros coletivos do PPDT que já são realizados das 9h às 11h, tendo a duração de 2 horas/mensais.

4.2 AÇÃO 2: FORMAÇÃO DE ESTUDANTES

Dentre os achados da pesquisa, encontramos lacunas nas propostas dos clubes estudantis quanto à atuação dos estudantes. Até o primeiro semestre de 2021, os clubes ficavam sobre a articulação de um professor dada a dificuldade dos estudantes na realização desse trabalho. Durante a semana pedagógica 2021.2, ocorrida na primeira semana de agosto, deliberou-se que, a partir do referido semestre, os estudantes assumiriam articulação dos clubes e os professores atuariam como tutores dos articuladores.

Também temos como achado a não valorização da parte diversificada do currículo por parte dos estudantes. A proposta da política é uma novidade para os estudantes que, agora, podem escolher os itinerários formativos que pretendem cursar ao longo do ensino médio, como também estão submetidos a uma nova maneira de serem avaliados. Essas novidades que ocorrem na parte diversificada do

currículo precisam ser bem conhecidas pelos estudantes para que eles possam valorizá-las, desenvolver o protagonismo e adquirir autonomia.

O protagonismo estudantil é um dos princípios da política de EEMTI. Sem dúvida, não se trata de algo tão simples, vez que os jovens precisam aprender como assumir esse protagonismo. Para isso, precisam de espaços e situações dentro da escola que lhes proporcionem oportunidades de participação, de construção e de resolução de problemas reais. Costa (2000) orienta que

a quantidade e a qualidade das oportunidades de participação na resolução de situações reais postas ao alcance dos adolescentes influenciam de maneira decisiva nos níveis de autonomia e autodeterminação que eles são capazes de alcançar [...]. (COSTA, 2000, p. 176)

Nesse sentido, proponho que os estudantes realizem oficinas para conhecimento e discussão da proposta de trabalho das atividades eletivas, conforme quadro 16. Assim, terão a oportunidade de identificar os desafios presentes nesta parte do currículo e de construir juntos propostas de solução.

Quadro 14 - Formação dos estudantes para atuar nas atividades eletivas

O quê? What?	Oficinas com estudantes.
Por quê? Why?	Para familiarizar os estudantes com a proposta das atividades eletivas, fomentando a discussão acerca dos desafios e possíveis soluções.
Onde? Where?	No espaço reservado para a realização de cada atividade eletiva dentro da escola.
Por quem? Who?	Pelos estudantes com o apoio do professor da atividade eletiva.
Quando? When?	Na terceira semana de cada semestre letivo.
Como? How?	Realizando as oficinas durante o horário das atividades eletivas.
Quanto custa? How much?	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora.

As oficinas devem tratar de temáticas essenciais à atuação da parte diversificada do currículo e que também se configurarem como novidades para os estudantes da EEMTI. Como sugestão, trago algumas temáticas que podem ser trabalhadas nessas oficinas, conforme disposto no quadro a seguir:

Quadro 15 - Temáticas das oficinas com estudantes

Oficinas	Dias da semana	Temática a ser trabalhada	Carga horária
Oficina 1	segunda-feira	Organização, funcionamento e importância	2h/a

		das atividades eletivas.	
Oficina 2	terça-feira	Papel da autoavaliação dentro das atividades eletivas.	2h/a
Oficina 3	quarta-feira	Relação entre o projeto de vida e as escolhas dos itinerários formativos realizadas pelos estudantes.	2h/a
Oficina 4	quinta-feira	Aprendizagem cooperativa.	2h/a
Oficina 5	sexta-feira	Organização e funcionamento dos clubes estudantis.	2h/a

Fonte: Elaborado pela autora.

As oficinas deverão ser planejadas pelos estudantes e professores, sendo executadas pelos estudantes com o apoio do professor de cada eletiva, na terceira semana de cada semestre letivo, durante as duas horas/aulas destinadas diariamente às atividades eletivas. O quadro 16 traz o detalhamento de cada oficina.

Quadro 16 - Metodologia das oficinas com estudantes

OFICINA 1: Organização, funcionamento e importância das atividades eletivas	
Objetivo	Conhecer e entender a metodologia adotada na realização das atividades eletivas.
Atividade	Cada oficina inicia com a apresentação da temática para os estudantes, ou seja, como deve funcionar dentro da escola de acordo com o PPP e ementa do catálogo de eletivas. Em seguida, os estudantes debatem em pequenos grupos sobre as dificuldades enfrentadas dentro da temática e sugerem ações para superar estas dificuldades.
Avaliação	Ao final da oficina, cada grupo apresenta para os demais suas considerações e registros.
Materiais	PPP, Catálogo de eletivas, papel ofício e canetinhas.
OFICINA 2: Papel da autoavaliação dentro das atividades eletivas	
Objetivo	Entender o papel e a importância da autoavaliação que ocorre nas atividades eletivas.
Atividade	Os estudantes recebem o formulário de autoavaliação aplicado semestralmente pela escola e o discutem juntos, ponto a ponto. Os estudantes devem fazer um paralelo entre cada ponto discutido e sua efetivação dentro das atividades eletivas
Avaliação	Através do registro das observações feitas pelos estudantes referentes ao formulário.
Materiais	Formulário de autoavaliação impresso.
OFICINA 3: Relação entre o projeto de vida e as escolhas dos itinerários formativos realizadas pelos estudantes	
Objetivo	Discutir o projeto de vida dos estudantes.
Atividade	O professor apresenta a concepção de projeto de vida. Em seguida, os estudantes retomam seus projetos de vida, apresentando para o grupo a relação entre seus projetos e as atividades eletivas que escolhem a cada semestre.
Avaliação	Através das reflexões dos estudantes acerca da coerência entre o projeto de vida e as escolhas dos itinerários formativos realizadas.

Materiais	Texto sobre o projeto de vida no ensino médio.
OFICINA 4: Aprendizagem cooperativa	
Objetivo	Conhecer a metodologia da aprendizagem cooperativa.
Atividade	Leitura de material impresso com as principais diretrizes da aprendizagem cooperativa.
Avaliação	Através do depoimento dos estudantes sobre a compreensão da metodologia estudada.
Materiais	Folder com a apresentação da metodologia aprendizagem cooperativa.
OFICINA 5: Organização e funcionamento dos clubes estudantis	
Objetivo	Conhecer como se organiza e funciona um clube estudantil.
Atividade	Leitura de material impresso sobre o clube estudantil. Discussão dos entraves que atrapalham a atuação dos clubes estudantis.
Avaliação	Elaboração de propostas para melhoria no funcionamento dos clubes estudantis.
Recursos	Nota Técnica nº 04/2016 - Concepção e funcionamento dos clubes estudantis.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em cada oficina, o professor da atividade eletiva ficará responsável por coletar os registros dos estudantes e entregá-los à coordenação pedagógica.

Cada oficina ocorrerá no espaço e horário reservado para a realização da atividade eletiva, conforme consta no calendário de aulas organizado pela escola.

4.3 AÇÃO 3: CAMPANHA JUNTO À COMUNIDADE.

A escola foco deste estudo já realiza diversas ações de divulgação das atividades pedagógicas. Entretanto, dentre essas ações, não é possível perceber o diferencial da proposta da escola em relação as escolas regulares. Os componentes da parte diversificada do currículo, em sua maioria, apresentam-se como novidades para a escola. Talvez, por seu caráter flexível e por vivenciar uma avaliação diferenciada, essa parte não seja valorizada pelos estudantes, vez que eles não mantêm com ela o mesmo compromisso destinado aos componentes da base comum. Supondo que há um desconhecimento por parte de estudantes e da comunidade sobre a importância da parte diversificada do currículo no projeto de vida dos estudantes, a ação propõe a realização de campanhas bimestrais de valorização dessa parte do currículo, a serem feitas, por meio de material publicitário, nas redes sociais, conforme quadro a seguir:

Quadro 17 - Campanha de divulgação da política junto à comunidade

O quê? What?	Produção e divulgação de informativos sobre a política de EEMTI.
---------------------	--

Por quê? Why?	Apresentar à comunidade os pressupostos, concepções, princípios e atuação da política.
Onde? Where?	Nas redes sociais da escola.
Por quem? Who?	Professores dos espaços de aprendizagem: LEI, LEC, Centro de Multimeios.
Quando? When?	Bimestralmente, ao iniciar cada período letivo.
Como? How?	Produção material publicitário (<i>podcast</i> , vídeo, <i>card</i>), avaliação e divulgação desses materiais nas redes sociais da escola.
Quanto custa? How much?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, no início de cada período letivo, gestores, professores e estudantes produzem materiais informativos e enviam para os professores que atuam nos espaços de aprendizagem. Os professores do Laboratório Escolar de Ciências (LEC) e Centro de Multimeios ficam responsáveis por orientar e fomentar a produção desses materiais e o professor do Laboratório Escolar de Informática (LEI) por selecioná-los, editá-los e divulgá-los nas redes sociais da escola. Esta ação está detalhada no quadro abaixo:

Quadro 18 - Detalhamento das ações dos espaços de aprendizagem

Espaço de aprendizagem	Parceiros	Ação
Laboratório Escolar de Ciências (LEC).	Professores Diretores de Turma e do NTPPS.	Produção de material publicitário sobre os pressupostos, concepções e princípios da Política.
Centro de Multimeios	Estudantes.	Produção de material publicitário sobre as atividades pedagógicas realizadas.
Laboratório Escolar de Informática (LEI).	Professores regentes do LEC e do Centro de multimeios.	Recebimento, edição e publicação do material recebido.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao iniciar cada período letivo, o professor regente do LEC mobiliza e coordena a produção de material publicitário por parte dos Professores Diretores de Turma e do NTPPS. O conteúdo desses materiais deve fundamentar-se no Projeto Político Pedagógico da escola quanto à abordagem dos pressupostos, concepções e princípios da política. Já o regente do Centro de Multimeios registra e arquiva algumas atividades realizadas pelos estudantes na parte diversificada do currículo. As referidas produções devem ser encaminhadas ao professor regente do laboratório escolar de informática para que realize sua edição e publicação. A ação está sistematizada no cronograma a seguir:

Quadro 19 - Cronograma da campanha de divulgação da política junto à comunidade em 2022

Meses	Semana	Centro de multimeios (CM)	Laboratório Escolar de Informática (LEI)
Fev.	1ª sem.	Seleção de fotografias das atividades pedagógicas realizadas em 2021, produção de texto com descrição de cada fotografia e encaminhamento do material para o regente do LEI.	Revisão e divulgação do material recebido do CM.
Mai.	1ª sem.	Produção de <i>podcast</i> pelos estudantes, relatando a importância da EEMTI em seus projetos de vida e encaminhamento do material para o regente do LEI.	Revisão e divulgação do material recebido do CM.
Ago.	1ª sem.	Seleção de fotografias das atividades pedagógicas realizadas no primeiro semestre de 2022, produção de texto com descrição de cada fotografia e encaminhamento para o LEI.	Edição e divulgação do material recebido do CM.
Out.	1ª sem.	Produção de <i>cards</i> sobre a rotina e espaços da escola.	Edição e divulgação do material recebido do CM.
Meses	Semana	Laboratório Escolar de Ciências	Laboratório Escolar de Informática
Fev.	2ª sem.	Produção de <i>cards</i> sobre os pressupostos, concepções e princípios da política. Encaminhamento do material para o regente do LEI.	Edição e divulgação do material recebido do LEC.
Mai.	2ª sem.	Gravação de vídeo pelos professores do NTPPS falando sobre este componente curricular.	Edição e divulgação do material recebido do LEC.
Ago.	2ª sem.	Gravação de vídeo pelos Professores Diretores de Turma falando sobre este componente curricular.	Edição e divulgação do material recebido do LEC.
Out.	2ª sem.	Gravação de vídeo pelos professores do NTPPS falando da relação entre o projeto de vida dos estudantes e a EEMTI.	Edição e divulgação do material recebido do LEC.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em que pese o fato de a ação estar voltada para a parte diversificada do currículo, não é prudente fazer a divulgação somente dessa parte, visto que a política deve atuar de maneira a integrar a base comum e a parte diversificada. Assim, as produções dos materiais da campanha devem contemplar essas duas partes.

4.4 AÇÃO 4: ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

A atuação da gestão escolar é orientada, sobretudo, pelo Projeto Político Pedagógico da EEMTI que atribui à gestão escolar o papel de liderança nas ações educacionais que promovem a aprendizagem e a formação integral dos estudantes. Dentre os princípios da gestão escolar da EEMTI, está o de “[...] promover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao adequado funcionamento da escola com vistas à garantia do direito à aprendizagem dos alunos” (CEARÁ, 2017d, p. 38). E, ancorada numa concepção de gestão escolar democrático-participativa, a política de EEMTI defende que as decisões sejam tomadas coletivamente. Nesse sentido, a seção 4.4.1 propõe a reorganização na contratação de bens e serviços necessários para a atuação na parte diversificada do currículo e a subseção seguinte busca contextualizar o modelo pedagógico Comunidade de Aprendizagem, a partir da definição de quais propostas desse modelo pedagógico serão implantadas na escola.

4.4.1 Levantamento de infraestrutura, materiais e equipamentos necessários para a atuação na parte diversificada do currículo

A parte diversificada do currículo oferta aos estudantes uma grande variedade de atividades. Além das aulas de formação para a cidadania, desenvolvimento de competências socioemocionais e NTPPS, a cada semestre, são ofertadas em torno de 50 turmas de atividades eletivas. Para que essas atividades sejam realizadas de maneira adequada, é imprescindível que sejam disponibilizadas as condições mínimas necessárias. Desse modo, a escola precisa adequar o fluxo de contratação de bens e serviços a essa realidade. O quadro a seguir apresenta essa proposta de reorganização:

Quadro 20 - Contratação de bens e serviços

O quê? What?	Planejamento da contratação de bens e serviços.
Por quê? Why?	Para oferecer insumos necessários à atuação da política.
Onde? Where?	Na escola.
Por quem? Who?	Diretor escolar e coordenador administrativo financeiro.
Quando? When?	Início de cada ano letivo.
Como? How?	Planejando a contratando bens e serviços a partir das necessidades das atividades pedagógicas.
Quanto custa? How much?	Recursos já contemplados na manutenção da escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

A escola é mantida com recursos estaduais e federais, sendo parte considerável dos recursos executada durante o primeiro semestre de cada ano letivo. Embora a escola realize pesquisa junto aos professores sobre os materiais necessários às atividades pedagógicas, o fluxo de aquisição de bens e serviços não permite adequações ao longo do ano. Em virtude disso, é importante que as necessidades para todo ano letivo sejam elencadas logo no início do ano. Assim, proponho que, durante a primeira semana pedagógica de cada ano letivo, que ocorre na semana que antecede as aulas, sejam cumpridas algumas etapas: na primeira etapa, os professores definem as atividades eletivas do primeiro e segundo semestre que serão ofertadas pela escola durante o ano letivo; na segunda etapa, os professores listam todos os materiais e equipamentos necessários à atuação em cada atividade eletiva que foi definida; na terceira etapa, o Coordenador Administrativo Financeiro consolida as listas, compara com a dotação orçamentária da escola e apresenta ao Diretor Escolar; na quarta etapa, o Diretor Escolar define as prioridades juntamente com o Conselho escolar, quando os recursos forem estaduais e, junto com da Unidade Executora da Escola, quando os recursos forem federais; na quinta etapa, o Coordenador Administrativo Financeiro coordena o processo de aquisição de bens e serviços que foram priorizados.

4.4.2 Definição de quais propostas do modelo pedagógico Comunidade de Aprendizagem serão implantadas pela escola

Como já foi apontado pelo estudo, a proposta da política é bastante ampla e complexa e, às vezes, contraditória. É necessário conhecer a proposta e contextualizá-la à realidade da escola. Dentre os diversos textos da política, está o modelo pedagógico Comunidade de Aprendizagem. Esse modelo traz diversas propostas, algumas obrigatórias e outras não, que precisam ser discutidas e, a partir do seu conhecimento, decidir quais serão implantadas ou não, dentro da escola, em cada ano letivo. Nesse sentido, proponho a seguinte ação:

Quadro 21 - Contextualização do modelo pedagógico Comunidade de Aprendizagem

continua

O quê? What?	Definição quais propostas do modelo pedagógico Comunidade de Aprendizagem serão implantadas.
Por quê? Why?	Para contextualizar o modelo pedagógico Comunidade de

	Aprendizagem.
Onde? Where?	Escola.
Por quem? Who?	Gestores escolares, professores e Conselho escolar.
Quando? When?	Jornada pedagógica do início do ano letivo de 2022.
Como? How?	Discutindo os aspectos da proposta passíveis de implantação.
Quanto custa? How much?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta ação deve envolver a participação dos gestores escolares, professores e conselho escolar, devendo ser realizada durante a jornada pedagógica do início do ano letivo de 2022. A gestão escolar deverá escolher, dentre os cinco dias da jornada pedagógica, um turno de 4 horas para a realização desta ação. A ação será realizada seguindo o roteiro do próximo quadro.

Quadro 22 - Roteiro para discussão do modelo pedagógico Comunidade de Aprendizagem

Etapas	Ações	Duração
Primeiro momento	A gestão escolar apresenta para os professores e Conselho escolar as propostas da Comunidade de Aprendizagem quanto ao funcionamento da gestão escolar, às atividades pedagógicas dialógicas e no âmbito das relações e interações.	2 horas
Segundo momento	O grupo avalia as propostas que já estão sendo atuadas dentro da escola, elencando os aspectos que devem ser melhorados em cada uma delas.	1 hora
Terceiro momento	O grupo discute e define as novas propostas da Comunidade de Aprendizagem que serão implantadas durante ano letivo de 2022.	1 hora

Fonte: Elaborado pela autora.

Seguir todas as etapas é importante. Isso porque, dada a rotatividade de professores que ocorre no início de cada ano letivo, nem todos têm o conhecimento sobre o modelo pedagógico. Desse modo, todos terão a clareza de quais aspectos desse modelo pedagógico já foram ou serão implantados dentro da escola e quais serão excluídos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ampliação da jornada escolar na rede estadual de ensino do estado do Ceará começou a se consolidar em 2008, a partir da oferta do ensino médio integrado à educação profissional. Em 2016, o processo de ampliação se deu, sobretudo, a partir da criação das escolas de ensino médio em tempo integral. Paralelamente a isso, a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral no Brasil foi instituída a partir de medida provisória nº 746, de setembro de 2016, que, posteriormente, foi convertida na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ficando conhecida como reforma do ensino médio. Após a reforma do ensino médio, o Ceará instituiu sua política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual através da lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017, como forma de atender à legislação nacional. É nesse contexto que se deu a presente pesquisa, em que a escola foco deste estudo iniciou o processo de transição de escola regular para escola de ensino médio em tempo integral de modo gradativo durante os anos de 2019, 2020 e 2021. Vale lembrar que, em março de 2020, a escola passou a desenvolver suas atividades pedagógicas de forma remota, em virtude da pandemia Covid-19, permanecendo dessa forma até o primeiro semestre de 2021.

A questão que norteou este trabalho foi: como enfrentar as dificuldades na atuação da política na parte diversificada do currículo no contexto da escola de ensino médio em tempo integral? Assim, para que se respondesse à questão de pesquisa, o objetivo geral proposto foi investigar como vem sendo realizado o trabalho da parte diversificada do currículo, no contexto da EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto, com o intuito de identificar as possíveis dificuldades enfrentadas nesse campo e, por conseguinte, sugerir um Plano de Ação Educacional. Para que esse objetivo fosse alcançado, desdobrou-se em três objetivos específicos.

O primeiro objetivo, de cunho descritivo, foi descrever a proposta de ensino médio em tempo integral e sua relação com a parte diversificada do currículo. Na descrição realizada ao longo do capítulo 2, foi possível fazer um resgate histórico da política a partir do cenário nacional e perceber o contexto de influência na criação da política de EEMTI no estado do Ceará, que se inicia na proposta para o plano de governo do estado do Ceará da gestão 2015-2018, através do documento “Os 7

Cearás”. Nesse capítulo, também foi possível perceber as influências na construção dos textos da política nos diversos textos (leis, portarias, ideias e discursos) e na influência de organizações não estatais. Também foi possível verificar o quanto é extenso, complexo e às vezes contraditório o conjunto de textos que compõem essa política. O capítulo trouxe ainda algumas evidências acerca dos desafios enfrentados na parte diversificada do currículo da escola foco do estudo.

O segundo objetivo, de cunho analítico, foi identificar e analisar os desafios presentes na atuação da parte diversificada do currículo, que se configuram como possíveis dificuldades no trabalho com os alunos no ensino médio. Esse objetivo, contemplado ao longo do capítulo 3, trouxe os três eixos de análise adotados nesta pesquisa, que contemplaram o referencial teórico necessário para a análise da política e forneceram subsídios para análise das entrevistas realizadas.

O referencial teórico do primeiro eixo trouxe a proposta de análise da política a partir do ciclo de políticas desenvolvido por Ball e seus colaboradores. Nessa parte, contatamos a afirmação de Mainardes e Gandim (2013, p. 149) para quem “as políticas não são meramente implementadas. Elas são reinterpretadas, recriadas no contexto da prática, por meio de ajustes, adaptações, criações”. O eixo tratou da concepção da política de escola de ensino médio em tempo integral à atuação da proposta na EEMTI Maria Celeste de Azevedo Porto. Como achados da pesquisa dentro desse eixo, encontramos: conhecimento parcial e fragmentado dos textos da política por parte dos professores, estudantes e comunidade; lacunas na proposta dos clubes estudantis quanto à atuação dos estudantes; indisponibilidade dos recursos necessários em termos de formação de pessoas, aquisição de materiais e infraestrutura adequada; necessidade de contextualizar a concepção do modelo pedagógico quanto à proposta de comunidade de aprendizagem.

O segundo eixo trouxe, no referencial teórico, autores que elucidam as concepções de educação integral e tempo integral e tratou sobre os desafios da formação integral do estudante. Os achados da pesquisa dentro desse eixo foram: lacunas na formação dos professores para trabalhar a dimensão afetiva dos estudantes; ausência de serviço de apoio psicológico aos professores; implantação inadequada da proposta de trabalho voltada aos desenvolvimentos das competências socioemocionais.

O referencial teórico do último eixo abordou o currículo da escola de educação integral em tempo integral. Esse eixo, que se refere ao currículo da escola de ensino médio em tempo integral: da compreensão à prática, obteve como achado a não valorização da parte diversificada do currículo por parte dos estudantes.

Diante das reflexões que foram apresentadas, alicerçada nos achados da pesquisa e nas análises realizadas à luz dos referenciais teóricos adotados, partimos ao terceiro objetivo específico de cunho propositivo. Desse modo, como forma de contribuir com o trabalho realizado pela escola, foi proposto, através de um Plano de Ação Educacional, um conjunto de ações a serem desenvolvidas com a comunidade escolar, na gestão da parte diversificada do currículo com o propósito de fortalecer essa parte do trabalho curricular na escola. Vale salientar que as ações propostas no PAE se configuram como ações de continuidade ao trabalho que a escola já realiza ou idealiza realizar. Isso porque a escola em que se deu a pesquisa conta com atores comprometidos com a política, que estão constantemente discutindo seu processo de atuação, especialmente na parte diversificada do currículo.

Diante do que foi exposto ao longo desta pesquisa, acreditamos que a política continuará sofrendo contínuas mudanças e transformações até que se consiga um texto claro, coeso e coerente, de modo que facilite o entendimento e o processo de atuação.

Ressalto que não houve a pretensão de esgotar o assunto, visto que o trabalho tratou apenas da parte diversificada do currículo e não explorou completamente o ciclo de políticas, ficando ausentes deste estudo o contexto da estratégia política e o contexto dos resultados e efeitos, dada a chegada recente da política no contexto estudado.

Assim, entendo que a pesquisa pode servir de referência para novas investigações, aprofundando a discussão sobre: como se comporta, a partir do ciclo de políticas, o contexto da estratégia política e dos resultados e efeitos? Como se relacionam a parte diversificada do currículo e a base comum na EEMTI? Como a gestão escolar deve atuar dentro da política a partir das orientações propostas pelo modelo Comunidade de Aprendizagem e Gestão para resultados? Quais as influências e os impactos das organizações não estatais dentro da política? Quais as dimensões, os pressupostos e os princípios que são ignorados dentro da política?

Quais os insumos necessários à atuação da política? Quais os detritos, as contradições e as incoerências da política? Enfim, reconheço que alguns achados apontam para a necessidade de aprofundar o estudo sobre as indagações apresentadas que, neste trabalho, dada a brevidade do curso e por centrar as discussões nos aspectos relacionados à parte diversificada do currículo, não foi possível responder.

Espero, ainda, que este trabalho possa colaborar com a comunidade escolar palco da pesquisa, fornecendo uma visão geral acerca da atuação na parte diversificada do currículo, como também fomentando a geração de ideias que apontem os possíveis caminhos a serem seguidos para o enfrentamento dos desafios encontrados nessa parte do currículo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE NETO, M.; MAZZETTO, S. E. Mútua Cooperação entre Estudantes como Estratégia de Inclusão Através da Educação. **PerCursos**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2007.

Disponível em:

<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1502>. Acesso em: 7 abr. 2021.

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONEIRO, S.

Aprendizagem dialógica na sociedade da informação. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

AVELAR, M. C.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, 2017. Disponível em: <

<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=5797>>. Acesso em: 10 out. 2020.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n.24, p. 1-18, 2016.

BORBA, H. **A ferramenta 5W2H**. Heitor Borba Soluções Cooperativas, 2015. Disponível em: <<http://heitorborbasolucoes.com.br/a-ferramenta-5w2h/>>

Acesso em: 15 set 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

Síntese Das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. 1997b

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32

[621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192>](#)

Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino médio em tempo integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 set. 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016.

Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016b. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 11 out. 2016b.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino médio em tempo integral.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 22 nov. 2018.

CAED. **Boletim do Space de Matemática**, v. 3, 2010.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública.

Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola

brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259.

CEARÁ. **Educação**: Escolas de Ensino médio em tempo integral (EEMTI). Portal da SEDUC, 2014. Disponível em: < <https://www.cee.ce.gov.br/2014/06/05/seduc-realiza-encontro-sobre-comunidade-de-aprendizagem-na-unipace/>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

CEARÁ. Planejamento do Governo do Estado do Ceará. “**Os Setes Cearás**” (2015 a 2018). Disponível em: < http://ptceara.org.br/images/conteudo/file/1_PlanodeGovernoCE2014.pdf> Acesso em: 25 mar. 2021.

CEARÁ. Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024). **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 01 jun. 2016a.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 01/2016**. Início das atividades do tempo integral, lotação de professores e organização dos tempos eletivos. Fortaleza, CE, 15 jan. 2016b.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2016**. Mapa dos componentes curriculares e orientações para organização dos tempos eletivos. Fortaleza, CE, 21 jan. 2016c.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 04/2016**. Concepção e funcionamento dos clubes estudantis. Fortaleza, CE, 05 fev. 2016d.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 05/2016**. Orientações para avaliação pedagógica das atividades eletivas. Fortaleza, CE, 2016e.

CEARÁ. **Educação**: “Esse é o caminho para a educação”, afirmou Camilo Santana ao entregar 1ª escola de tempo integral de 2016. Disponível em: < <https://www.ceara.gov.br/2016/01/16/qesse-e-o-caminho-para-a-educacaoq-afirmou-camilo-santana-ao-entregar-1o-escola-de-tempo-integral-de-2016/>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 01/2017**. Organização do mapa curricular, diversificação dos itinerários formativos: eletivas e estratégias de diagnóstico e nivelamento. Fortaleza, CE, 2017a.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2017**. Orientações gerais para organização e oferta dos componentes curriculares eletivos. Fortaleza, CE, 2017b.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 04/2017**. Organização do mapa curricular. Fortaleza, CE, 2017c.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto Político-Pedagógico** – Ensino médio em tempo integral na rede estadual do Ceará. Fortaleza, CE, 2017d.

CEARÁ. Acordo de Cooperação nº 002/2017, DOE- CE nº 218, de 23/11/2017. Diário Oficial do estado do Ceará, 2017e.

CEARÁ. Lei nº16.287, de 20 de julho de 2017. Institui a Política de ensino médio em tempo integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará. Disponível em: <<https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17>> Acesso em: 04 abr. 2020.

CEARÁ. **Educação**: governo lança programa de ensino médio integral no Ceará. Disponível em:<<https://www.ceara.gov.br/2017/03/06/educacao-governo-lanca-programa-de-ensino-medio-integral-no-ceara>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CEARÁ. **Educação**: Escolas de Ensino médio em tempo integral (EEMTI). Portal da SEDUC, 2018. Disponível em: < <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>>. Acesso em: 3 abr. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Catálogo de Atividades Eletivas**: Versão Preliminar. 2018.1. Fortaleza, CE, 2018a.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 02/2018**. Catálogo de Atividades Eletivas e Plano Semestral de Atividade Eletiva. Fortaleza, CE, 2018b.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Catálogo de Atividades Eletivas para o ano de 2020**. Fortaleza, CE, 2019a.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Orientador**: Ensino médio em tempo integral na rede estadual do Ceará (versão preliminar). Fortaleza, CE, 2019b.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

FELÍCIO, H. M. S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 01-18, abr. 2012.

Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035/6634>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

FIRMIANO, E. P. **Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula**. Programa de Educação em Células Cooperativas – PRECE. 2011. Disponível em: <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/118b0SK4wNQ_MDA_b3dfd_/APOSTILA%20DE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20-%20Autor-%20Ednaldo.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARÁ, I. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2º semestre, p.15- 24, 2006.

INSTITUTO NATURA. **Regime de colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo – Resumo executivo**. Disponível em: <<https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/Resumo-Estudo-Regime-de-Colaboracao-no-Ceara.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2021.

INSTITUTO NATURA. **Sonhando com uma nova escola e uma nova sociedade**. Comunidade de aprendizagem. 2018. Disponível em: <<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/235/263cff69103c6ec165795a564a48f5c0.pdf>> Acesso em: 06 mai. 2020.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LOVATO, A.; PRESTES, C; FRANZIM, Y. R. (Org). **Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar**. SINGER, Helena. **Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas**. São Paulo: Ashoka, 2017

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94,p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. (2009). Entrevista com Stephen j. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos**

no campo da pesquisa em política educacional. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, V,12, n. 16, agosto de 2018.

MELLO, R. R. de; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidade de Aprendizagem: outra escola possível.** São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MOLL, J. [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. A. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação Integral? **Salto para o futuro**, ano 18, boletim. 13, p. 11-16, ago. 2008.

Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf

> Acesso em: 01 jul. 2020.

RAMBO, R. A. **Emancipação na Perspectiva de Paulo Freire**, 2016. Disponível em: <<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/rambo.pdf>. >

Acesso em: 10 dez 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino** / J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa, 4. ed. ArtMed, 1998.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 2000.

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

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A DIRETORA ESCOLAR

PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO

BLOCO 1- PPDT - FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

- 1) Como se articula a formação para a cidadania no PPDT? E você vê alguma articulação com outra disciplina?
- 2) Quais desafios você percebe na Formação para a Cidadania? Você criaria ações para superar esses desafios? Quais seriam?

BLOCO 2 - NTPPS

- 1) E o NTPPS, como se articula?
- 2) Como os estudantes estão nessas atividades?
- 3) Você percebe algum desafio? Você vê alguma saída para resolver essa situação?

BLOCO 3 – ATIVIDADES ELETIVAS

- 1) Qual o lugar, para você, das atividades eletivas?
- 2) E os estudantes com elas?
- 3) Quais desafios você percebe nessas atividades? Que ações você considera possível para superar?

BLOCO 4 – CLUBES ESTUDANTIS

- 1) Como você percebe o lugar dos clubes estudantis na proposta curricular?
- 2) Como se encontra a atuação dos clubes estudantis? A partir do que falou, você pensa em ações futuras?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA AÇÃO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO

BLOCO 1- PPDT - FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

- 1) Como se articula a formação para a cidadania no PPDT? E você vê alguma articulação com outra disciplina?
- 2) Quais desafios você percebe na Formação para a Cidadania? Você criaria ações para superar esses desafios? Quais seriam?

BLOCO 2 - NTPPS

- 1) E o NTPPS, como se articula?
- 2) Como os estudantes estão nessas atividades?
- 3) Você percebe algum desafio? Você vê alguma saída para resolver essa situação?

BLOCO 3 – ATIVIDADES ELETIVAS

- 1) Qual o lugar, para você, das atividades eletivas?
- 2) E os estudantes com elas?
- 3) Quais desafios você percebe nessas atividades? Que ações você considera possível para superar?

BLOCO 4 – CLUBES ESTUDANTIS

- 1) Como você percebe o lugar dos clubes estudantis na proposta curricular?
- 2) Como se encontra a atuação dos clubes estudantis? A partir do que falou, você pensa em ações futuras?

APÊNDICE C -ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DO NTPPS

PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO

BLOCO 2 - NTPPS

- 1) Como se articula o NTPPS na escola?
- 2) Como os estudantes estão nessas atividades?
- 3) Você percebe algum desafio? Você vê alguma saída para resolver essa situação?

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DIRETORES DE TURMA

PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO

BLOCO 1- PPDT - FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

- 1) Como se articula a formação para a cidadania no PPDT? E você vê alguma articulação com outra disciplina?
- 2) Quais desafios você percebe na Formação para a Cidadania? Você criaria ações para superar esses desafios? Quais seriam?

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DOS COMPONENTES ELETIVOS

PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO

BLOCO 3 – ATIVIDADES ELETIVAS

- 1) Qual o lugar, para você, das atividades eletivas?
- 2) E os estudantes com elas?
- 3) Quais desafios você percebe nessas atividades? Que ações você considera possíveis para superar?

BLOCO 4 – CLUBES ESTUDANTIS

- 1) Como você percebe o lugar dos clubes estudantis na proposta curricular?
- 2) Como se encontra a atuação dos clubes estudantis? A partir do que falou, você pensa em ações futuras?