

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

Antônio Joceli de Araújo

A implementação da educação em tempo integral: reflexões sobre o que pensam os estudantes de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará

Juiz de Fora

2020

Antônio Joceli de Araújo

A implementação da educação em tempo integral: reflexões sobre o que pensam os estudantes de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

Juiz de Fora
2020

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

Araújo, Antônio Joceli de.

A implementação da educação em tempo integral : reflexões sobre o que pensam os estudantes de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará / Antônio Joceli de Araújo. -- 2020. 226 f. : il.

Orientador: Roberto Perobelli de Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Tempo Integral. 2. Implementação. 3. Gestão. 4. Permanência. 5. Currículo. I. Oliveira, Roberto Perobelli de, orient. II. Título.

Antonio Joceli de Araujo

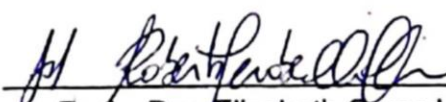
A implementação da educação em tempo Integral: reflexões sobre o que pensam os estudantes de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará

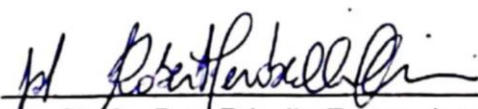
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 04 de agosto de 2020

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira - Orientador
Universidade Federal do Espírito Santo


Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca


Profa. Dra. Priscila Fernandes Sant'Anna
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

À minha amada filha, Cecília Maria que me inspira a ser um pai, um ser humano e um profissional melhor; à minha esposa Lúcia por me acompanhar nessa jornada e na vida; aos meus estimados pais Joaquim e Celina por me ensinarem muitas lições de vida e me apoiarem sempre; aos meus irmãos Viviane, Jocenir e César pelas histórias vividas e compartilhadas; e a todos os meus professores que me deixaram um grande legado: a educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar sempre presente em minha vida e por permitir que concluísse este trabalho.

À minha esposa Lúcia e a minha filha Cecília por estarem sempre comigo durante essa jornada.

Aos amigos e mestrandos da turma 2018.1: Aládia, Angélica, André Ávila, André Bandeira, André Bezerra, Antônio Carlos, Celly, Cícero Moraes, Cícero Pereira, Cosme, Daniel, Dionys, Edissandro, Elton, Elycristina, Fábio, Genivan, Heveline, Jean, João Paulo, Leonardo, Luciene, Marcos, Marília, Menezes, Raryanne, Renato, Romário, Rômulo, Tércia, Vânia, Vera, Verônica e Xavier pelos laços de amizade construídos, desafios enfrentados e parceria estabelecida.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará por investir na nossa formação.

À técnica da Seduc/CE Rda. Erizeny Braga Cavalcante pela forma cordial que nos tratou neste curso e por todo o seu empenho e dedicação para conosco.

À comunidade escolar da EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios que atuo como gestor e que possibilitou a realização desta pesquisa, em especial aos professores Gersino Sousa e Júnior Giffony que sempre me deram suporte tecnológico.

À equipe do PPGG do CAEd por todo apoio e forma cordial com que nos tratou no decorrer desse percurso formativo.

À ASA Diovana Paula de Jesus Bertolotti pela paciência que teve comigo no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Dr. Roberto Perobelli de Oliveira por todas as suas orientações qualificadas no percurso desta pesquisa.

Às professoras Dr.^a Rosângela Veiga Júlio Ferreira e Dr.^a Priscila Fernandes Sant'Anna pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e, a última juntamente com a professora Elisabeth Gonçalves de Souza pelas sugestões assertivas na minha defesa.

Em nome de meus pais Joaquim e Celina agradeço a todos os meus familiares pelo apoio e por sempre acreditarem em mim.

A todos os profissionais que convivi e trabalhei durante a minha vida.

Aos meus professores, pois se cheguei aqui graças ao que me ensinaram.

Expresso a todos meus verdadeiros agradecimentos!

Viver na escola é existir enquanto humano no meio de humanos que falam, que amam, que escutam, que todos os dias recriam a vida em sua diversidade de possibilidades (MELLO, 2018, p. 20).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O caso de gestão discorre acerca da implementação da política pública do ensino médio em tempo integral na cidade de Itarema/CE, reflexo da expansão desse modelo na rede estadual do Ceará, alinhada à meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE) de ofertar o tempo integral em no mínimo 50% das instituições de ensino a 25% dos estudantes. Nessa perspectiva, o estudo analisa as reflexões dos estudantes da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Valdo de Vasconcelos Rios. O objetivo geral é analisar propositivamente as percepções dos estudantes face aos desafios da gestão escolar na implantação da proposta. Os objetivos específicos são: descrever a política de ensino médio em tempo integral no Ceará e o contexto de sua implementação na escola; analisar fatores intra e extraescolares que interferem na sua implementação e propor estratégias de adaptação e permanência voltadas para atender às expectativas dos estudantes. A questão de investigação que norteia o desenvolvimento da pesquisa é: “Como a equipe de gestão da EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios tem dialogado com os discentes na implementação do ensino médio em tempo integral de modo a propiciar a adaptação e a permanência destes ao/no programa?”. A pesquisa tem em sua perspectiva metodológica a predominância da abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, foram criados instrumentos com esse propósito: um questionário não identificado fechado *on-line* proposto a todos os estudantes da 3ª série e a realização de três grupos focais: (1) Alunos que ingressaram após a implantação da referida política; (2) Alunos que entraram, saíram e retornaram ao tempo integral; e (3) Alunos que permaneceram os três anos em tempo integral. Outros documentos, como: relatórios, atas e instrumentais do Projeto Professor Diretor de Turma, registros diversos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e, ainda documentos e textos oficiais das esferas estadual e federal foram fonte de pesquisa para a dissertação. O referencial teórico contou com autores como: Gonçalves (2006), Cavaliere (2009, 2014), Coelho (2009), Gadotti (2009), Maurício (2009a; 2009b), Arroyo (2012) e Moll (2014). Os resultados da pesquisa apontam para três eixos de estudo: A gestão das

variáveis tempo e espaço na educação em tempo integral; o currículo e as possibilidades de diversificação curricular e de construção de itinerários formativos; e as dimensões da educação em tempo integral na formação do educando. Os resultados da pesquisa sustentaram a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) para a instituição, que tem como ações principais: relatório sobre a infraestrutura escolar; organização de um espaço para descanso dos estudantes; projeto interdisciplinar sobre cansaço; intercâmbio nas turmas de 9º ano; plano de formação da equipe escolar; e organização de eventos e atividades que explorem as múltiplas dimensões humanas.

Palavras-Chave: Tempo Integral. Implementação. Gestão. Permanência. Currículo.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Graduate Program (PPGP), Master in Management and Evaluation of Education from the Center for Public Policies and Evaluation of Education (CAEd) of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The management case discusses the implementation of public policy on a full-time high school in the city of Itarema, reflecting the expansion of this model in the state network of Ceará. It should be noted that this policy is in line with goal 6 of the National Education Plan (PNE) and the State Education Plan (PEE) to offer full time in at least 50% of educational institutions to at least 25% of students. In this perspective, the study analyzes students' reflections of EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios. The general objective is to analyze in order to propose student's perceptions in view of the challenges of school management in the implementation of the proposal. The specific objectives are: to describe the full-time high school policy in Ceará and the context of its implementation at school; to analyze intra and extra-school factors that interfere in the implementation; and to propose adaptation and permanence strategies aimed at meeting the expectations of students. The research question is: "How is the management team of EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios been dialoguing with the students implementing high school full time in order to provide their adaptation and permanence of student to/in the program?". The research has in its approach methodological perspective the predominance of the research qualitative approach. For data collection, instruments were created for this purpose, such as an anonymous closed on-line questionnaire proposed to all 3rd-grade students and the realization of three focus groups: 1. Students who entered after the implementation of said policy 2. Students who entered, left, and returned full time; and 3. students who spent three years full-time. In the first two cases, selection considered all representatives- In the last, there was a selection based on the responses to the questionnaire. Other documents, such as reports, minutes, and instrumentals of the Teacher Class Director Project, various records, the Political Pedagogical Project (PPP), and also documents and official texts from the state and federal spheres. The theoretical framework included authors such as Gonçalves (2006), Cavaliere (2009, 2014), Coelho (2009), Gadotti (2009), Maurício (2009a; 2009b), Arroyo (2012) and Moll (2009; 2014). The research results point to three

axes of study: The management of time and space variables in full-time education; The curriculum and the possibilities for curriculum diversification and the construction of training itineraries; and The dimensions of full-time education in the education of the student, which contribute to the preparation of the Educational Action Plan (PAE) and has as actions: report on school infrastructure; organization of a space for students to rest; interdisciplinary project on tiredness; exchange in 9th grade classes; school team training plan; and .organizing events and activities that explore the multiple human dimensions.

Key words: Full time. Implementation. Management. Permanence. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral	54
Figura 2 - Percentual de escolas públicas que ofertam educação em tempo integral .	54
Figura 3 - Frente da escola com a sua identificação.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Comparativo do registro de ocorrências diversas – 2017/18 – turmas do tempo integral (Percentual)	86
Gráfico 2 -	Respostas para a pergunta: “A jornada escolar de 9 h/a dificultou minha adaptação à proposta de tempo integral?”	101
Gráfico 3 -	Resposta referente à pergunta “A estrutura Física da escola e seus espaços escolares atendem à proposta de tempo integral”?	103
Gráfico 4 -	Resposta referente à pergunta: “O NTPPS nas três series trabalhou satisfatoriamente os principais eixos temáticos 1) projeto de vida 2) mundo do trabalho; 3) Iniciação à pesquisa Científica?”	119
Gráfico 5 -	Resposta referente à pergunta: “O trabalho com as competências socioemocionais desenvolvidas principalmente na disciplina de Formação para cidadania e NTPPS me ajudaram a permanecer na EEMTI”	121
Gráfico 6 -	Resposta referente à pergunta: “Na minha escola, há atividades que são orientadas para desenvolver capacidades de pesquisa”	123
Gráfico 7 -	Resposta à pergunta: “As disciplinas eletivas ofertadas pela escola ao longo do ensino médio contribuíram com minha formação e atenderam minhas necessidades”	130
Gráfico 8 -	Resposta à pergunta “O clube estudantil, como a organização de estudantes e de autogestão, contribuiu para tomar minhas próprias decisões”	131
Gráfico 9 -	Resposta à questão 1: “o tempo integral possibilitou a minha formação integral nas dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética...”	139
Gráfico 10 -	Resposta à Questão 7: “A jornada escolar de 9 h/a contribui para minha formação pessoal e desenvolvimento em muitos aspectos”	144
Gráfico 11 -	Resposta à pergunta 14: “Estudar numa escola de ensino médio em tempo integral me ajudou a me preparar melhor o futuro”	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metas e resultados do Ideb do Brasil de 2013-2017	44
Quadro 2 - Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará de 2008 a 2018	52
Quadro 3 - Matriz Curricular do Ensino Médio Em tempo Integral	60
Quadro 4 - Matriz da parte diversificada do currículo	61
Quadro 5 - Eixos Temáticos das atividades eletivas	63
Quadro 6 - Dados do rendimento escolar no período de 2014 a 2019.....	67
Quadro 7 - Recursos Humanos.....	68
Quadro 8 - Informações sobre projetos desenvolvidos pela escola	70
Quadro 9 - Taxa de conclusão das turmas matriculadas em Tempo Integral – 2017 a 2019	74
Quadro 10 - Fluxo escolar da escola nos anos de 2017 - 2019	75
Quadro 11 - Fluxo escolar conforme o censo no ano de 2017 - 2019.....	75
Quadro 12 - Dificuldades de adaptação e permanência dos discentes ao tempo integral	77
Quadro 13 - Matriz curricular da base comum no tempo integral da EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios nos anos de 2017- 2019	82
Quadro 14 - Oferta de eletivas na escola por eixos temáticos	84
Quadro 15 - Sobre o tempo integral, o que você menos curtiu?	86
Quadro 16 - Síntese da metodologia utilizada na pesquisa	95
Quadro 17 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise	155
Quadro 18 - Estrutura da Ferramenta 5W2H	158
Quadro 19 - Resumo do PAE.....	159
Quadro 20 - Etapas de Elaboração do relatório	164
Quadro 21 - Cronograma de Organização do Local de Descanso.....	167
Quadro 22 - Cronograma de Elaboração do Projeto	171
Quadro 23 - Detalhamento das ações do projeto.....	172
Quadro 24 - Cronograma da Ação do Intercâmbio.....	175
Quadro 25 - Etapas de formação da equipe escolar	181
Quadro 26 - Cronograma de atividades para o desenvolvimento das múltiplas dimensões.....	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de conclusão das turmas matriculadas em tempo integral no período de 2017 - 2019	74
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AP	Acompanhamento Pedagógico
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Caic	Centros de Atenção Integral à Criança
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
Ciac	Centros Integrados de Atendimento à Criança
Ciep	Centros Integrados de Educação Pública
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fundeb	Fundo da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GpR	Gestão para Resultados
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano de Ação Educacional
PCA	Professores Coordenadores de Área
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE	Plano Estadual de Educação
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPGP	Programa de pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAA	Sistema de Acompanhamento de Aquisições
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc/CE	Secretaria de Educação do Estado de Ceará
SEE	Secretaria Estadual de Educação
Sige	Sistema Integrado de Gestão Escolar
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TCT	Teoria Clássica dos Testes
UEX	Unidade Executora
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA REFLEXÃO DO CONTEXTO MACRO AO MICRO.....	28
2.1	APRESENTAÇÃO METODOLÓGICA DO CAPÍTULO.....	28
2.2	A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: CONCEITOS.....	29
2.3	O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENÁRIO NACIONAL E A SUA FUNDAMENTAÇÃO LEGAL	34
2.4	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO CEARÁ.....	50
2.4.1	A educação profissional: Um breve histórico	51
2.4.2	A expansão da política pública de educação em tempo integral na rede estadual e a implantação das EEMTI	53
2.4.3	A organização curricular da escola de ensino médio em tempo integral da rede estadual do Ceará: mapeando evidências para o estudo de caso	59
2.5	O CONTEXTO DA EEMTI VALDO DE VASCONCELOS RIOS.....	65
2.5.1	Os espaços, os tempos e o currículo da escola em tempo integral e as suas implicações para a gestão escolar	82
2.5.2	A adaptação dos discentes e suas percepções sobre a implementação do tempo integral.....	85
3	A VOZ DOS ESTUDANTES COMO ELEMENTO PARA ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO ESCOLAR	89
3.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS DO CAPÍTULO	90
3.2	A GESTÃO DAS VARIÁVEIS TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	96
3.3	O CURRÍCULO E AS POSSIBILIDADES DE DIVERSIFICAÇÃO CURRICULAR E DE CONSTRUÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS ..	111
3.4	AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA FORMAÇÃO DO EDUCANDO.....	138

4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE AÇÕES QUE PODEM SER IMPLEMENTADAS PARA FACILITAR A ADAPTAÇÃO DOS DISCENTES AO TEMPO INTEGRAL.....	154
4.1	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DO PAE.....	157
4.1.1	AÇÃO 1 - Organização de um relatório dos problemas estruturais identificados e encaminhamento para Crede 3 e para a Coordenadoria do Tempo Integral no Estado, tendo em vista a melhoria dos aspectos elencados pelos estudantes.....	161
4.1.2	AÇÃO 2 - Organização de um espaço com a participação dos estudantes para o descanso no horário do intervalo do almoço.....	165
4.1.3	AÇÃO 3 – Desenvolvimento de um projeto interdisciplinar e integrado abordando o cansaço nos aspectos físicos, biológicos e psicológicos	169
4.1.4	AÇÃO 4 - Intercâmbio nas turmas do 9º ano da rede municipal de ensino para divulgação da proposta de tempo integral com apresentação artística, vídeo, apresentação de projetos, depoimento dos estudantes e resultados obtidos.....	174
4.1.5	AÇÃO 5 - Elaboração de um Plano de Formação da Escola para atender às demandas de efetivação do EMTI	177
4.1.6	AÇÃO 6 - Organização de eventos e atividades que potencializem as múltiplas dimensões, como a programação de atividades diárias para o horário dos intervalos que atendem às demandas (jogos, arte, cultura)	187
4.2	AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	191
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
	REFERÊNCIAS.....	197
	APÊNDICE A - Questionário não identificado fechado	210
	APÊNDICE B - Roteiro para Grupo focal 01	213
	APÊNDICE C - Roteiro para Grupo focal 02	214
	APÊNDICE D - Roteiro para Grupo focal 03	215
	APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	216
	APÊNDICE F - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	217
	APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Responsáveis	218

APÊNDICE H – Dissertações Produzidas no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública sobre Políticas de Tempo Integral no Brasil	219
APÊNDICE I – Roteiro sugestivo para ficha diagnóstica a ser utilizada para pesquisa no projeto interdisciplinar	225

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação pública brasileira passou por diversas transformações, após a redemocratização do país e o fim da Ditadura Militar (1964 – 1985). Entre estas mudanças é possível realçar a garantia do direito à educação pública para todos que consta no artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e a atribuição dada à família e ao Estado para sua efetivação. Depois da homologação da Carta Magna, políticas públicas foram implementadas com o objetivo de garantir esse direito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 ratifica essa garantia no seu art. 2º (BRASIL, 1996a).

Nesse contexto, houve o processo de universalização do acesso ao ensino, primeiramente no ensino fundamental, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) por meio da Lei nº 9.424/1996, vigente até 2006 (BRASIL, 1996b). Posteriormente, a expansão para toda a educação básica através da Lei nº 11.494/2007 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) com a vigência prevista de 2007-2020 (BRASIL, 2007a).

Destaca-se, ainda, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 que alterou o art. 214 da CF e estabeleceu a criação do Plano Nacional da Educação (PNE), com a finalidade de fazer a articulação do sistema nacional de educação em colaboração com os demais entes federados, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar o direito à educação pública, tornando a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos (BRASIL, 2009).

Esse cenário favoreceu o acesso à educação pública e criou muitos desafios subsequentes, como: a garantia da qualidade do ensino oferecido, a permanência e a aprovação dos discentes. Para ilustrar um pouco essa questão, as avaliações em larga escala em nível nacional foram criadas nas últimas décadas para diagnosticar a qualidade da educação pública, acompanhando o desenvolvimento dos seus sistemas. A título de exemplo temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é “um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem

interferir no desempenho do estudante” (BRASIL, [2020a], recurso on-line). Os seus últimos resultados ratificam a necessidade de criação de políticas públicas capazes de suprir as lacunas de aprendizagem identificadas nos exames e melhorar o fluxo escolar.

Nesse mesmo caminho, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb¹) foi um indicador criado com o objetivo de viabilizar “o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos” (BRASIL, [2020b], recurso on-line). Os seus resultados têm identificado que, nacionalmente, apenas as séries iniciais do ensino fundamental têm alcançado as metas previstas. Nessa perspectiva, a educação em tempo integral surge como uma das possibilidades para garantir a qualidade educacional. O PNE de 2001-2010 (BRASIL, 2001) e o atual PNE (2014-2024) fortalecem essa ideia, especialmente o último que quantifica esses dados na meta 6 (BRASIL, 2014).

No Ceará, os anos iniciais e finais do ensino fundamental têm atingido as metas previstas do Ideb desde a sua criação em 2007. Entretanto, o ensino médio que avançou para a 4ª posição em 2017, desde a edição de 2013, não atinge as metas projetadas. Entre as estratégias traçadas para aprimorar a qualidade da formação oferecida no ensino médio destacamos, aqui, a ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Estado de Ceará (Seduc/CE) tem implementado políticas de tempo integral, primeiramente com as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), iniciada em 2008 em 26 escolas e que, em 2020, totalizavam 122.

Entretanto, apesar da expansão da EEEP, diante do desafio de atingir a meta do 6 do PNE de 2014, que prevê a oferta de no mínimo 50% (cinquenta por cento) da educação em tempo integral nas escolas públicas e atender no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da Educação Básica, o Estado do

¹ O Ideb foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Saeb. O indicador, que mede a qualidade da educação, foi pensado para facilitar o entendimento de todos e estabelecido numa escala que vai de zero a dez. A partir deste, o Ministério da Educação (MEC) traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. O novo indicador utilizou, na primeira medição, dados que foram levantados em 2005. O intuito é que seja cumprida a meta 07 do PNE 2014-2024 que estabelece que até 2021 os anos iniciais do ensino fundamental devem atingir 6,0; 5,5 deve ser a meta dos anos finais do ensino fundamental e 5,2 do ensino médio.

Ceará implementou, em 2016, 26 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) desvinculadas do eixo profissional e, que em 2020, somam-se 155.

Pelo exposto, constata-se a consolidação da educação em tempo integral no Ceará, que conta com um investimento maciço na política educacional que construiu e adaptou unidades escolares para atender ao público e, em 2020, 38% das escolas de ensino médio funcionam em tempo integral com uma jornada de 9 h/a. As EEMTI atualmente têm a maior representatividade de escolas em tempo integral em apenas cinco anos de funcionamento, atingindo o ápice numérico que antes era das EEEP. Contudo, estas escolas devem ter em sua proposta a defesa por uma educação integral, ultrapassando a barreira do tempo.

O tema escola em tempo integral tem se tornado frequente nas produções acadêmicas do Programa de pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Em consulta feita em fevereiro de 2020 no banco de dissertações sobre “educação integral” no período de 2012-2019 foram identificadas 39 dissertações do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública que abordam essa temática², sendo 23 produções do estado de Minas Gerais, 07 do Amazonas, 04 de Pernambuco, 03 do Ceará e 01 de Rondônia. Na distribuição anual fica assim: 03 (2012), 03 (2013), 08 (2014), 02 (2015), 04 (2016), 06 (2017), 05 (2018) e 08 (2019). Em relação aos professores orientadores destas pesquisas, verifica-se que há 14 orientadores, sendo que, destes, 04 se destacam por orientar 20 destas pesquisas, a citar: Elisabeth Gonçalves de Souza (04), Roberto Perobelli de Oliveira (07), Rogéria Campos de Almeida Dutra (05) e Eduardo Antônio Salomão Condé (04). Ressalta-se, ainda, que os dois últimos foram os percursores da orientação das pesquisas nessa temática³ no programa iniciadas com as defesas em 2012 e que das dissertações defendidas em 2019, três são do Ceará e as pesquisas foram focadas nas EEMTI, objeto deste estudo. As demais

² Esse levantamento não se trata propriamente de um “estado da arte”, pois seu propósito foi a localização dessa dissertação no rol das outras produzidas no PPGP/ CAEd sobre a temática educação em tempo integral. A síntese deste levantamento está apresentada como Apêndice H dessa dissertação.

³ Foram excluídas do levantamento, pesquisas focadas na educação profissional que ofertam a educação integral quando o objeto de estudo se centra na educação profissional e ou Dissertações que ocorreram em escolas em tempo integral, mas o foco de investigação foi outro, como exemplo Conselho Escolar, financiamento, apropriação de resultados de avaliação e reorganização curricular.

produções do Estado não contemplaram a temática já que o ensino médio em tempo integral só iniciou em 2017.

A dissertação “A gestão das atividades eletivas em uma EEMTI no Ceará: Análise dos desafios do processo de Implementação no triênio 2016-2018” de Sophia Bastos e Túlio identifica a partir da pesquisa realizada na EEMTI Matias Back dificuldades na gestão dos tempos eletivos, propondo no Plano de Ação Educacional (PAE) ajustes nessa parte diversificada do currículo da política iniciada no Estado e na escola no ano de 2016 (TULIO, 2019). Entre as ações do plano, destacam-se a proposição de ações para superação das dificuldades na gestão das eletivas (planejamento, monitoramento e avaliação) e a estruturação curricular por área do conhecimento em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴, já que funcionava por eixo. Essa sugestão já foi implementada em 2020.

A dissertação “O Desafio do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais Como Parte Curricular em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará” de Neusa Setúbal Monteiro investiga as causas das dificuldades encontradas na implantação da EEMTI, em especial no desenvolvimento das competências socioemocionais, através do componente curricular Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas sociais (NTPPS). Propõe, ainda, um Plano de ação para melhorar a implementação desse importante componente curricular da proposta das EEMTI (MONTEIRO, 2019). As suas contribuições para o EMTI e/ou para outras escolas que adotam o NTPPS são as ações propositivas em Formação e Orientação de Projetos, Planejamento Coletivo, Palestra socioemocional com a comunidade escolar. Além destas, a construção de um Documento-Referência para a aquisição de material pedagógico para o NTPPS que é considerada uma ação relevante.

Outra dissertação relacionada ao tempo integral no Estado do Ceará é “Política Estadual de Educação em Tempo Integral: Desafios de Implementação em uma Escola de Ensino Médio do Ceará”, de Clairton Lourenço Santos, que teve como objetivo geral analisar o processo de implementação da educação em tempo

⁴ “É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE” (BRASIL, 2018a, p. 7). Destaca-se que a BNCC foi aprovada em 2018, mas o seu processo iniciou-se em 2015 e teve seminários nacionais, estaduais, municipais, documentos preliminares, 03 versões do documento, antes da aprovação.

integral numa escola de ensino médio regular no interior do Ceará. No PAE, o autor propõe ações que podem ser implementadas nas EEMTI, a citar: Curso sobre legislações educacionais das EEMTI e conceitos sobre educação em tempo integral, integração com as turmas do 9º ano, oficinas pedagógicas com foco nas eletivas, envolvimento da comunidade escolar e, um dos pontos inovadores seria a contratação diferenciada para professores das EEMTI (SANTOS, 2019).

Esta dissertação tem foco semelhante a última pesquisa comentada no que se refere ao processo de implementação da política, entretanto, difere-se dela quanto ao foco da pesquisa, já que propõe ouvir os diversos atores do processo de implementação na escola (diretor, coordenador, regente dos multimeios, professores e alunos).

Considerando os avanços na expansão do EMTI da rede estadual de educação do Ceará e nas próprias pesquisas do PPGP, o presente caso pretende discutir sobre a implementação da educação em tempo integral a partir das reflexões dos estudantes da EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios, localizada no município de Itarema, pertencente à 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede), em Acaraú, região norte do estado, sendo a escola pioneira em ofertar para o público do supracitado município a modalidade de ensino mencionada. Essa nova realidade impôs novos desafios à gestão escolar, na qual atuo como diretor escolar, no que se refere à implementação da proposta de modo a propiciar a adaptação e a permanência dos discentes, que não estavam habituados à educação em tempo integral. Partindo desse contexto, a dissertação intenciona contribuir para o cenário de pesquisas sobre o EMTI no Ceará, ao trazer o contexto de sua implementação, mas, principalmente por discutir tempo e espaço, o currículo e as múltiplas dimensões na perspectiva dos estudantes. Ou seja, o protagonismo discente torna-se o elemento essencial para a consecução da pesquisa e construção do PAE que posteriormente pode nortear o trabalho pedagógico e da gestão escolar, tornando-se um referencial para outras escolas do estado.

Meu⁵ interesse pessoal em educação impulsionou o delineamento desta pesquisa. Primeiramente, pelo fato de trabalhar como professor desde os 15 anos,

⁵ Nos dois próximos parágrafos do texto optou-se pela utilização do verbo em 1ª pessoa por tratar de relatos da experiência profissional e da justificativa pela escolha temática da pesquisa. Nos demais casos, adotou-se a impessoalidade e utilização do verbo na terceira pessoa.

tendo experiência de atuação desde os anos iniciais e finais do ensino fundamental até o ensino médio. Quanto à formação, sou licenciado em Pedagogia e em Língua Portuguesa, especialização em Psicopedagogia e em Gestão e Avaliação da Educação Pública, sendo esta última pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Em 2009, passei a ocupar o cargo de gestor da rede pública estadual, inicialmente como coordenador escolar e, em 2013, eleito pela comunidade escolar como diretor, sendo reconduzido ao cargo em 2018, por meio de processo seletivo e avaliação pela coordenadoria, já que as EEMTI não foram submetidas ao processo de eleição direta no estado.

A temática da educação integral me motiva a pesquisar por considerar que participei ativamente do processo de implementação na EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios, em 2017, na cidade de Itarema/CE, como diretor e, desde então, fui instigado a conhecer mais especificamente sobre essa política e possíveis contribuições para a melhoria da qualidade do ensino médio, bem como os desafios enfrentados pelos discentes, professores e gestores, a partir das vivências e experiências compartilhadas com a comunidade escolar. Nesse período, passei a ouvir e a ter percepções sobre a implementação do programa, pontos positivos e negativos. Com base em instrumentos de gestão aplicados aos discentes, passei a ampliar o repertório das disciplinas eletivas e a buscar estratégias para que o desenvolvimento dessa política fosse mais significativo para o público atendido, atuando na função de gestor escolar.

Pelo exposto, a referida pesquisa discorre a respeito do processo de implementação da EEMTI no tocante às dificuldades de permanência e adaptação dos alunos à política, tendo em vista que a educação em tempo integral é uma proposta que tem condições de melhorar a qualidade do ensino e de oferecer oportunidades aos alunos para continuidade dos estudos e para o ingresso no mercado de trabalho, conforme prevê a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), além de propiciar uma formação integral.

Assim, o contexto da pesquisa apresenta alguns desafios à gestão escolar no tocante à ampliação do tempo escolar, ao envolvimento dos estudantes nos tempos eletivos e, principalmente, na permanência destes ao longo de todo o ensino médio. Nesse processo, leva-se em consideração as elevadas taxas de transferências especialmente no ano inicial de sua implementação, em que houve dificuldades de

muitos em se adaptarem ao novo modelo. Assim, a investigação centra-se nas percepções que os concluintes do primeiro ciclo têm sobre a política implementada.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa não faremos uso de hipótese, apoiado nas contribuições de Flick (2013) que considera que na pesquisa qualitativa não há a obrigatoriedade de se partir de uma premissa a ser ou não validada com uma análise de dados. Pelo contrário, em determinadas pesquisas com abordagem qualitativa, os dados são observados a priori, e é sobre esses dados que são formuladas as perguntas de pesquisa, que buscarão ser respondidas com o apoio do referencial teórico de base, com a finalidade de fazer uma análise interpretativa dos dados. Nesse sentido, não temos uma confirmação ou refutação de uma pressuposição formulada aprioristicamente, mas a possibilidade de se fazer uma revisão ou ratificação do que já se tem formulado teoricamente.

Por essa razão, parte-se de uma questão de pesquisa ou questão norteadora “Como a equipe de gestão da EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios tem dialogado com os discentes na implementação do ensino médio em tempo integral de modo a propiciar a adaptação e a permanência destes ao/no programa?”. Ao longo do texto, busca-se responder a essa indagação com dados e evidências baseadas no confronto entre a teoria adotada e a interpretação dos dados gerados.

O objetivo geral desta dissertação é analisar propositivamente as percepções dos estudantes face aos desafios da gestão escolar na implantação da proposta de ensino médio em tempo integral na EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios, na cidade de Itarema, Estado do Ceará. Os objetivos específicos da pesquisa pretendem: (i) descrever a política de ensino médio em tempo integral no Ceará e o contexto de sua implementação na escola EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios; (ii) analisar fatores intra e extraescolares que interferem na implementação da política de ensino médio em tempo integral na referida escola; (iii) propor estratégias de adaptação e permanência voltadas para atender às expectativas dos estudantes da escola, sendo o foco deste estudo.

Esta pesquisa para a realização do campo, submeteu-se o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora, por tratar de uma pesquisa com seres humanos, sendo esta aprovada pelo parecer de número 3.710.135 de 2019 do supracitado comitê.

Para alcançar os objetivos propostos, a dissertação está organizada em três capítulos centrais. No capítulo 2, diferenciam-se os conceitos de educação integral e

de educação em tempo integral, descrevem-se a temática em nível nacional, estadual e escolar. Autores como Coelho (2009), Cavaliere (2009; 2014), Ferrari (2008), Gadotti (2009), Moll (2009; 2014) e Gonçalves (2006) além de dispositivos legais embasaram essas reflexões. Ao longo desse capítulo, é apresentado o percurso da educação integral no cenário nacional e a sua fundamentação legal, descrevem-se as duas principais políticas de educação em tempo integral para o ensino médio da rede pública do Estado do Ceará: as EEEP e as EEMTI, sendo a última foco da pesquisa e, portanto enfatiza-se a sua organização curricular. Por último, a contextualização da escola pesquisada, a EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios, enfocando espaços, tempos, o currículo e suas implicações para a gestão escolar e a adaptação dos discentes e suas percepções sobre o EMTI.

O capítulo 3 faz a análise integrada dos dados coletados na pesquisa com o referencial teórico e descreve a metodologia utilizada, o seu percurso analítico está subdividido em três tópicos centrais: (i) A gestão das variáveis tempo e espaço na educação em tempo integral; (ii) O currículo e as possibilidades de diversificação curricular e de construção de itinerários formativos; e (iii) As dimensões da educação em tempo integral na formação do educando.

Ainda neste capítulo busca-se estabelecer uma relação entre os dados coletados nos três grupos focais e no questionário *on-line* aplicado aos estudantes da 3ª série do ensino médio acerca da proposta da EEMTI com o posicionamento de autores como: Perrenoud (2003), Gadotti (2009), Moll (2009; 2014), Gonçalves (2006), Rabelo (2012), Sacristán (2013), Cavaliere (2014), e Mello (2017). A interpretação dos dados ocorre mediante abordagem teórica de cunho qualitativo interpretativista.

No quarto capítulo, o Plano de Ação Educacional propõe uma intervenção para que a escola possa enfrentar seus principais desafios no processo de implementação do EMTI. Tal proposta foi pensada para atender às demandas da escola pesquisada, entretanto, pode servir de parâmetro para outras instituições que ofertam o EMTI, já que há muitas similaridades de contextos. Baseia-se no fortalecimento da gestão democrática e participativa e priorizou as seguintes ações: Organização de um relatório dos problemas estruturais e encaminhamento para as instâncias superiores; organização de um espaço com a participação dos estudantes no horário do intervalo do almoço; desenvolvimento de um projeto interdisciplinar e integrado abordando o cansaço nos aspectos físicos, biológicos e psicológicos;

intercâmbio nas turmas do 9º ano da rede municipal para apresentação da proposta do tempo integral; elaboração de um plano de formação integrada da escola tendo em vista a reorganização curricular e o protagonismo juvenil; e organização de eventos e atividades que potencializem as múltiplas dimensões, articuladas ao currículo.

2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA REFLEXÃO DO CONTEXTO MACRO AO MICRO

Neste capítulo, faz-se a abordagem da educação integral do contexto macro ao micro. Primeiramente, a partir de documentos legais e da abordagem de autores como Gadotti (2009), Moll (2009; 2014), Cavaliere (2002a; 2002b) que estudam a temática, diferencia-se educação integral de educação em tempo integral. A partir daí, busca-se discutir a educação em tempo integral numa sequência que parte do contexto nacional, perpassando pelas políticas de tempo integral adotadas pelo Ceará até se situar no cenário de implementação da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Valdo de Vasconcelos Rios na cidade de Itarema.

2.1 APRESENTAÇÃO METODOLÓGICA DO CAPÍTULO

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso que tem como foco investigar o papel da gestão escolar da instituição pesquisada para propiciar a adaptação e a permanência dos discentes ao/no programa de ensino médio em tempo integral.

Para entender melhor a sua utilização em pesquisa, as contribuições de André (2013) elucidam o contexto histórico dos estudos de casos. De acordo com a autora, a utilização destes não são recentes e suas origens ocorreram entre o século XIX e início do século XX, principalmente no campo da Sociologia e da Antropologia. Destaca-se na França, Frédéric Le Play e nos Estados Unidos, Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago. Diversas outras áreas como: Medicina, Psicologia, Serviço Social, Direito, Administração, utilizaram estudos de casos com métodos e diversas finalidades (ANDRÉ, 2013).

Na área da educação, os estudos de casos surgiram posteriormente, entre as décadas de 1960 e 1970, porém ainda muito restritos, já que basicamente faziam estudo descritivo de um elemento (escola, professor, grupo de alunos, sala de aula). Por tal motivo, eram tidos como “não-experimentais” e de caráter pouco “científico” (ANDRÉ, 2013). Entretanto, nos 1980, essa realidade muda com as abordagens qualitativas, conforme comenta a autora:

O estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Neste capítulo, a coleta de dados e informações é embasada em pesquisa de campo e de fundamentação teórica acerca da educação integral no Brasil e os desdobramentos da política no Estado do Ceará. Nessa abordagem, inicialmente foi realizada coleta de dados a partir de pesquisa documental na instituição para entendimento da problemática estudada. Nessa tarefa, foram utilizados diversos documentos, como: instrumentais do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), atas das reuniões bimestrais, registros de ocorrências, relatórios anuais, ficha de controle de matrículas, relatórios da escola, livro de pontos e outras fontes. Além desses, foram utilizadas as percepções dos discentes a partir de enquetes realizadas pela gestão escolar sobre a implantação da referida política, como também de sugestões para melhorá-la.

Compôs, ainda, a análise da pesquisa, documentos oficiais tanto estaduais quanto federais acerca da política de educação em tempo integral e, sobretudo, da escola de ensino médio em tempo integral da rede estadual, incluindo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Esses documentos pesquisados ajudaram a delinear e organizar as informações no capítulo de modo a constituir o caso de investigação a partir de diversos instrumentos coletados no espaço escolar.

2.2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: CONCEITOS

Quando se fala em educação integral no Brasil, há muitos debates acerca da conceituação do tema e na literatura acadêmica diversos autores abordam suas concepções e pesquisas. Por este motivo, busca-se, no início deste capítulo, diferenciar educação integral de educação em tempo integral como forma de facilitar as discussões e reflexões ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Gadotti (2009) tem uma visão ampla de educação integral. Segundo o autor, não se pode restringi-la apenas à ampliação da jornada escolar, contudo, esta é uma possibilidade de efetivar a educação integral. Porém, ela só ocorre se forem realizadas atividades complementares. Ainda sobre o assunto, Gonçalves (2006) acrescenta que

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (GONÇALVES, 2006, p. 131).

Moll (2009) defende que a educação integral não é sinônimo de jornada ampliada e que não basta ampliar o tempo, é preciso ressignificar os tempos e os espaços escolares.

Gonçalves (2006) e Moll (2009) têm concepções semelhantes sobre a ampliação da jornada escolar, pois acreditam que a variável tempo por si só não melhora a aprendizagem. O primeiro questiona a necessidade dessa variável estar atrelada à educação integral no sentido de garantir oportunidades ao educando de uma aprendizagem significativa que promova a sua emancipação. Já a segunda trata da necessidade de ressignificação dos tempos e espaços escolares como preceitos para efetivação da educação integral. Pode-se concluir, a partir das observações destes autores, que só faz sentido a ampliação do tempo quando há a perspectiva de construção de uma educação integral que garanta o direito à aprendizagem.

Desse modo, esta pesquisa concebe e defende a educação em tempo integral na perspectiva da formação integral, fazendo uma construção coletiva a partir do que defende Gadotti (2009), Moll (2009) e Gonçalves (2006), como sendo uma educação que promove o desenvolvimento integral do educando em suas múltiplas dimensões, apropriando-se de tempos e espaços disponíveis, ampliando as oportunidades para tornar a aprendizagem mais significativa e promovendo uma educação emancipatória. É nisto que o pesquisador acredita.

A partir dessas reflexões, é preciso elucidar se há diferença entre educação integral e educação em tempo integral. Conforme o que dispõe o Decreto nº 6.253/2007 sobre o Fundeb, no seu art. 4º, a educação pode ser considerada em tempo integral quando a duração da jornada escolar é “ 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, 2007b, recurso on-line).

O artigo em questão reitera que toda escola que oferece aos seus estudantes uma carga horária mínima diária de sete horas pode ser definida como de tempo integral. Já o conceito de educação integral é mais complexo por não considerar apenas a variável tempo, mas se relaciona ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Por isso, quando se discute educação integral, os termos tempo integral, horário integral e jornada ampliada estão geralmente presentes e, muitas vezes, são tratados como sinônimos. Entretanto, Rosa (2016) faz distinção destes termos:

1. **Tempo integral:** [...] trata-se de uma denominação para o aumento específico de horas diárias do aluno, sob responsabilidade da instituição escolar. [...] Ele corresponde, de acordo com a Lei 10.172/2001 - do Plano Nacional de Educação (PNE) e com o Decreto 6.253/2007 – do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a um período de no mínimo sete horas diárias na escola.
2. **Horário integral:** este termo é sinônimo da expressão tempo integral. [...] é comumente utilizado nos espaços escolares, pela comunidade escolar, para denominar as propostas de aumento da jornada escolar, talvez porque o termo “horário” integral carrega um lastro “quantitativo”, de mais tempo em horas, e não um “tempo” mais qualitativo.
3. **Jornada ampliada:** Este conceito [...] não está definido em nenhum ordenamento legal. Porém, acreditamos que ele se refira a um tempo menor que sete horas, que corresponde ao tempo integral, e maior que quatro horas diárias, que é o tempo regular expresso na Lei 9.394/96 (ROSA, 2016, p. 58, grifo nosso).

Para elucidar essa diferenciação, Moll (2009) amplia o conceito de educação integral ao definir:

Educação Integral – uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo (MOLL, 2009, p. 19).

Já Maurício (2009a, p. 26) concebe educação integral como “proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto”. Para a autora, a construção da integralidade acontece por meio de “linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias” (MAURÍCIO, 2009a, p. 26). A autora, ainda, cita os aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente que a criança desenvolve na educação integral.

Já Moll (2014, p. 378) conceitua a educação integral como sendo “escola de tempo completo e de formação humana integral”. Desse modo, compreende-se que para existir educação integral, a escola deve ter, em sua proposta pedagógica, o compromisso com a formação do ser humano em diversos aspectos, ao tempo em que se amplia o tempo escolar.

Gadotti (2009) também difere educação integral de educação em tempo integral (ampliação da jornada escolar), conferindo à primeira uma amplitude de sentido e de espaços formais e informais ao ressaltar que “a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências” (GADOTTI, 2009, p. 21). Assim, desse ponto de vista a educação integral é entendida como uma concepção da educação que difere de horário integral, tempo integral e jornada integral.

Reforçando essa ideia, Cavaliere (2014) comenta que tem sido atribuída à expressão educação integral significados diversos e menciona alguns elementos intrínsecos dessa concepção ao definir que

Ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos (CAVALIERE, 2014, p. 1214).

Com base nisso, a autora correlaciona educação integral à formação integral do ser humano nos seus diversos aspectos, compreendendo sua complexidade e indivisibilidade e a associa ao currículo integrado. Além disso, posiciona-se que educação integral é independente de tempo integral, apesar de este ser um aspecto favorável para o seu desenvolvimento. Com base no exposto, neste trabalho será defendida uma educação em tempo integral alicerçada nesse discurso, ou seja, compromissada com a formação integral do estudante em suas diversas dimensões a partir da implantação um currículo diferenciado que tenha foco no projeto de vida dos estudantes, na pesquisa, no protagonismo estudantil e no desenvolvimento humano e profissional.

Ainda sobre o assunto, o pensamento de Gonçalves (2006) converge com Gadotti (2009), Cavaliere (2014), Moll (2009; 2014) que não associam a educação

integral apenas à ampliação do tempo e, sim ao desenvolvimento do ser humano em diversos aspectos, considerando o conceito de educação integral como:

Aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Em suma, os conceitos de educação integral têm sentidos similares ao de formação integral, conforme aborda Gadotti (2009) e Cavaliere (2014). Assim, mantêm sintonia com o que prevê a LDBEN nº 9.394/1996 em relação ao currículo do ensino médio e à formação integral, que num sentido amplo pode ser entendida como educação integral, conforme alterado pela Lei nº 13.415/2017, no art. 35, § 7º “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, 2017a, recurso on-line).

Sobre a Lei nº 13.415/2017 é possível fazer algumas reflexões. A primeira, se diante das mudanças contempla a diversificação curricular de modo a preparar os jovens? Há críticas sobre esse ponto e quando se faz uma análise mais profunda, observa-se ainda uma limitação de possibilidades para o público do ensino médio. Segundo, promove ainda uma proposta dual do ensino propedêutico versus ensino profissional, atrelado ao projeto de “mercantilização” dos jovens brasileiros, sendo uma negligência ao que propõe a LDBEN 9.394/96 quanto ao ensino médio. Por último, há que se considerar o contexto impositor de sua homologação. No entanto, no contexto atual, há um indicativo do diálogo da referida lei com a BNCC de modo a contemplar a formação integral.

Retomando ao discurso, fica claro que educação integral se refere ao desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões (físicos, cognitivos, socioemocionais, estéticos, éticos, políticos, etc.), ou seja, o ser humano como um todo. Já educação em tempo integral está relacionada à ampliação do tempo escolar para no mínimo 7 horas/aulas diárias. Na escola em tempo integral, há inúmeras possibilidades para o desenvolvimento da educação integral. Entretanto, o aumento da carga horária por si só não a efetiva. Para que isso ocorra é necessário que os

tempos e espaços escolares estejam organizados de modo a possibilitar o desenvolvimento do direito a aprendizagens significativas em diversos aspectos ao estudante.

É nessa perspectiva, que será abordada a concepção de educação integral no contexto da educação em tempo integral. Na seção seguinte, será descrito o percurso da educação integral no Brasil e seus marcos teórico-legais.

2.3 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENÁRIO NACIONAL E A SUA FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A educação se tornou pauta de discussão no Brasil com os “movimentos, tendências e correntes políticas” (COELHO, 2009, p. 88) durante a primeira metade do século XX. Nesse contexto, a defesa por uma educação integral ganhou espaço, dessa forma, podem ser mencionadas a educação católica ofertada em seus estabelecimentos de ensino que se efetivou por meio de “atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa” (COELHO, 2009, p. 88) e a escola liberal defendida por Anísio Teixeira, um dos líderes responsáveis pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, que criou escolas públicas entre as décadas de 1930 e 1950 com essa concepção de ensino (COELHO, 2009).

De acordo com Ferrari (2008), Anísio Teixeira defendia que para se tornar eficiente a escola pública deveria ser de tempo integral para todos, incluindo professores e alunos. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola-Parque, implementado por ele em Salvador (Bahia) na década de 1950 e ilustra bem essa escola de tempo integral, que posteriormente influenciou a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) no Rio de Janeiro e as demais propostas de escolas em tempo integral. Assim, Anísio Teixeira defendia que a educação pública devia ser ainda laica, obrigatória e municipalizada, tendo em vista atender às demandas da comunidade escolar (FERRARI, 2008).

Ampliando as discussões, Coelho (2009) destaca que entre os anos 1930 e 1960 houve no Brasil tentativas de ampliar a educação integral nas ações

educacionais, conforme o pensamento integralista⁶ defendia esse modelo de escola. Nesse cenário, com concepções diferentes, Anísio Teixeira “refletia sobre instituições escolares públicas e as implementava tendo como um de seus propósitos o de constituir uma formação completa que, em nossa visão, muito se aproximava de uma educação integral” (COELHO, 2009, p. 88).

Coelho (2009, p. 89) ressalta a importância de Anísio Teixeira para a educação brasileira e para a implantação da educação integral, por “sua luta pela implantação de um sistema público de ensino para o país, abrangente e de boa qualidade”.

A concretização prática de sua concepção de educação se efetivou no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em 1953 em Salvador, capital baiana. De acordo com Coelho (2009, p. 89), nesse centro “a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o país”.

Gadotti (2009) destaca que, para a contemporaneidade, Anísio Teixeira deixou o legado como participante dos Pioneiros da Escola Nova, o educador tinha a educação integral como um direito de todos.

De acordo com Teixeira (1959), o programa proposto pela Escola-Parque visava à formação integral à medida que oferecia leitura, aritmética e escrita, como também ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, educação física, dança, além de uma preocupação com a saúde e a alimentação da criança, já que o público atendido era de vulnerabilidade social. Sobre isto, Gadotti define que

O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola Parque”. A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola. Esse currículo flexível deveria ser implementado em outras unidades previstas para serem construídas no Estado da Bahia, mas Anísio Teixeira não conseguiu realizar esse seu sonho. O mesmo ocorreria mais tarde (GADOTTI, 2009, p. 23).

⁶ A concepção de educação integral divergia entre o pensamento integralista e o que defendia Anísio Teixeira. O pensamento integralista, por meio do seu chefe Plínio Salgado, inspirado no facismo italiano, defendia “a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, ou seja, fundamentos que podemos caracterizar como político-conservadores” (COELHO, 2009, p. 88). Já Anísio Teixeira defendia uma formação completa, aproximando-se dos conceitos de educação integral.

Com isso, verifica-se que a concepção de currículo defendida por Anísio Teixeira é baseada na formação integral do indivíduo, dialogando com o pensamento de autores renomados contemporâneos sobre a temática, como: Gadotti (2009), Maurício (2009a; 2009b), Moll (2009), Cavaliere (2014). Entretanto, sua proposta era direcionada à educação primária, enquanto o contexto atual envolve toda a educação básica.

Aprofundado o diálogo, percebe-se que Anísio Teixeira foi o precursor brasileiro da educação integral e serviu de referência para outros movimentos desencadeados no país em prol dessa bandeira, como os Ciep defendidos por Darcy Ribeiro na década de 1980 no Rio de Janeiro, o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Novo Mais Educação (PNME) que ocorreram no século XXI, como os PNE (de 2001 e 2014). Desse modo, a sua defesa por uma formação completa baseia-se, de acordo com Coelho (2009, p. 89), na “formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal”.

Dando continuidade à história da implementação de ações que contribuíram para a educação integral no Brasil, a experiência de Darcy Ribeiro com os Ciep no Rio de Janeiro também merece destaque, já que prosseguiu com as ideias iniciadas por Anísio Teixeira ao criar as Escolas-Parque. De acordo com Cavaliere e Coelho (2003), a inauguração do primeiro Ciep aconteceu em maio de 1985 no Rio Janeiro (capital). Nas décadas de 1980 e 1990, segundo as autoras houve expansão dos referidos centros, sendo construídos 506, caracterizando-os como escolas de tempo integral, cada qual com sua organização administrativa e pedagógica. Com essa política, Darcy Ribeiro objetivava melhorar a qualidade da educação da rede municipal. Entretanto, esta política não obteve o sucesso esperado.

Segundo Maurício (2009b), os Ciep foram projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer no Estado do Rio de Janeiro em duas gestões do então governador Leonel Brizola (1983-1986; 1991-1994) através do Programa Especial de Educação. A meta era atender 20% dos discentes do ensino fundamental. A implantação dessa importante política de educação em tempo integral foi resultante de pesquisa realizada por Darcy Ribeiro em que relatava dificuldade para educar ou alimentar as crianças.

Com isso, entende-se que a política dos Ciep buscava realizar a inclusão de crianças em situação de vulnerabilidade social, oriundas de famílias de baixa renda, sendo caracterizada como uma política assistencialista. Contudo, este não era seu objetivo central, mas sim a formação cidadã e integral do ser, já que esse caráter assistencial às camadas mais pobres empreende um sentido negativo enquanto uma dimensão maior do projeto. Segundo Coelho (2009):

Enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos Ciep, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola (COELHO, 2009, p. 92).

Acerca da concepção pedagógica dos Ciep, Maurício (2009b, p. 249) destaca que “buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais, sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada”. A autora ainda acrescenta que

De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares, como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola devia servir de ponte entre a cultura do aluno [...] (MAURÍCIO, 2009b, p. 249).

Citando a reportagem do Jornal O Globo de 28 de maio de 2006, Maurício (2009b) enfatiza que os Ciep tinham em sua filosofia a escola pública dos sonhos, mas critica por continuar a ser apenas um sonho, pelo fato de 501 Ciep apenas 113, ou seja, 22,5% continuarem funcionando exclusivamente em tempo integral. Sobre o fracasso dos demais, Cavaliere e Coelho (2003) apontam alguns fatores:

[...] tais escolas não parecem realizar um trabalho que poderíamos qualificar de educação integral. Algumas delas apenas dobraram, precariamente, o tempo de permanência dos alunos nas escolas. Outras, em função de circunstâncias que possibilitaram a manutenção de recursos e práticas do programa original e/ou de excepcional qualidade do trabalho da equipe de professores e diretores, estão muito próximas da realização de uma escola onde

permanecer o dia inteiro significa viver e aprender mais e melhor (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 172).

No cenário nacional, inspirado nas ideias dos Ciep no Rio de Janeiro surgiram os Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciac) no governo de Fernando Collor. A implantação destes recebeu apoio de Leonel Brizola, responsável por instituir os Ciep no Rio de Janeiro. Com o impeachment de Collor, Itamar Franco assumiu a presidência e no período de 1992-1994 mudou o nome do Projeto para Centros de Atenção Integral à Criança (Caic) (GADOTTI, 2009).

Ainda de acordo com pesquisa realizada por Gadotti (2009) os Caic tinham um investimento de US\$ 1 milhão de dólares, uma área construída de 4 mil m² e atendiam em média 750 crianças. Um dos argumentos para a criação destes centros pelas esferas governamentais era efetivar os direitos expressos na CF e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, Gadotti define-os:

Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Nos dois projetos – Ciep e Ciacs – o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas (GADOTTI, 2009, p. 27).

A proposta do Caic tem ligação com o assistencialismo e a diversificação das propostas curriculares para desenvolver a formação integral. Mesmo assim, muitos educadores criticaram o projeto por considerar que era um projeto “promocional” sem cunho pedagógico e que havia embutido na sua prática interesses políticos. No ano de 1995, a construção dos referidos centros foi encerrada (GADOTTI, 2009).

Apesar do insucesso dos Ciep, Ciac e Caic e da descontinuidade das políticas públicas nas décadas posteriores, é possível destacar que as experiências destes serviram de referência para outras, dentre as quais pode-se citar o caso dos Ceus⁷

⁷ “O projeto dos Ceus foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os Ceus inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar. Os Ceus constituem-se em centros de experimentação educacional e de investigação, começando pelo mapeamento da realidade local, das condições socioculturais, econômicas, geográficas, históricas [...]” (GADOTTI, 2009, p. 29).

em São Paulo. Ademais, intensificaram-se os debates acerca da educação em tempo integral como uma necessidade para atender aos desafios inerentes à educação pública brasileira, principalmente após a CF de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDBEN de nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a).

O resultado disso é que o PNE instituído pela Lei nº 10.172/2001 já incluiu entre suas metas e objetivos a ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2001). Na educação infantil, a meta/objetivo “18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2001, p. 4). Já para o ensino fundamental, a referida Lei destina duas metas/objetivos (21 e 22) que tratam da oferta da educação em tempo integral:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (BRASIL, 2001, p. 21).

Nesse contexto, a partir da redemocratização do país houve uma preocupação com a qualidade da educação pública oferecida a nível básico no território nacional. Com isso, foram criadas políticas de acesso e permanência, como é o caso do Programa Bolsa Escola que depois passou a integrar o Bolsa Família, voltado a atender famílias de baixo nível socioeconômico atrelado à boa frequência escolar, além da criação de dispositivos legais, como a aprovação do supracitado PNE.

Com base nos objetivos e metas destinados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental no PNE 2001-2010 há um avanço significativo. Contudo, pontua-se que as metas não foram quantificadas em percentual de estudantes nem de estabelecimentos de ensino, sendo expresso, nos termos da lei, de forma geral, usando o termo “progressivamente”. Em relação à educação integral no ensino fundamental, define-se a quantidade mínima de sete horas e o público preferencial para atendimento é o de baixa renda, mas também sem quantificá-lo.

Em relação ao PNE 2014- 2024 foi criado para cumprir o disposto no art. 214 da CF e, atuando em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os

Municípios para pactuar ações e estratégias para cumprir as metas previstas e, dessa forma, fez com que os Planos Estaduais de Educação e os Planos Municipais de Educação fimassem o compromisso de todos com a educação pública (BRASIL, 2014). Entre as diretrizes estabelecidas no art. 2º, destacam-se as alíneas II, III e IV que tratam, respectivamente, da universalização do atendimento escolar, da superação das desigualdades educacionais e da melhoria da qualidade da educação, que se relacionam com a proposta de educação em tempo integral (BRASIL, 2014).

No que se refere a suas metas, o PNE estabeleceu na meta 6 que a educação em tempo integral deve ser ofertada em pelo menos 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, garantindo o atendimento de no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica (BRASIL, 2014).

Fazendo uma comparação entre o PNE 2001 e o de 2014 é perceptível que, no último, as metas foram definidas em percentual e a educação em tempo integral engloba toda a educação básica, enquanto o primeiro só previa essa oferta para a educação infantil e o ensino fundamental sem determinar os percentuais.

Na conjuntura apresentada anteriormente, deu-se visibilidade e incentivo à educação integral a partir da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) e fortalecida com o PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001). Em 2007, estabeleceu-se a principal política nacional para a educação integral: o Programa Mais Educação. Direcionado inicialmente para o ensino fundamental, efetivou-se por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 do MEC, que o instituiu como forma de ampliação da jornada escolar das escolas públicas das redes municipais e estaduais para 7 h/a (BRASIL, 2007c). De acordo com essa Portaria, art. 1º, o objetivo do programa foi o de

Art. 1º (...) contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007c, recurso on-line).

O referido programa foi criado com algumas finalidades expressas no art. 2º da Portaria nº 17/2007, a citar: o apoio na ampliação do tempo e do espaço

educativo, redução da evasão, reprovação e distorção idade/série, atendimento às crianças, adolescentes e jovens com necessidades especiais, prevenção e combate ao trabalho infantil, à exploração sexual e outras formas de violência, formação do público em diversos aspectos, estímulo às práticas educativas e esportivas, promoção da integração escola – famílias e comunidades e apoio técnico aos entes federados.

O Decreto nº 7.083/2010 que dispõe sobre o PME, no seu art. 1º, § 2º e trata das atividades a serem desenvolvidas com a jornada ampliada, expressa:

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010, p. 2).

Segundo Rodrigues, Viana e Bernardes (2013), inicialmente o PME priorizou o atendimento a escolas com baixo Ideb, em situação de vulnerabilidade social, localizadas principalmente em capitais, regiões metropolitanas e/ou grandes cidades.

É possível ver algumas similaridades do PME com as Escola-Parques, os Cieps e Caics. Estes três últimos marcaram as primeiras experiências significativas de educação integral no tocante ao atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade, embora o PME esteja mais voltado para o campo pedagógico e distante do assistencialismo presente nas primeiras experiências.

Para Cavaliere (2014, p. 1210), o PME “financia e orienta a ampliação da jornada escolar em escolas de todo o país e é fruto de diversas reflexões da autora, sendo um programa abrangente a nível nacional e que ampliou as experiências de educação integral”.

De acordo com Leclerc e Moll (2012), a problematização acerca da execução do PME centra-se na organização da escola quanto ao espaço físico, seja interno ou externo para garantir a ampliação da jornada escolar e as possibilidades educacionais na construção de uma proposta em tempo integral. Na prática, as autoras revelam dificuldades dos gestores em cumprir com esse dispositivo.

Acerca do problema apresentado por Leclerc e Moll (2012), Silva (2016) converge com opinião das autoras ao apresentar os problemas na efetivação do PME nas escolas brasileiras, reforçando o caráter assistencialista do programa que contraria os objetivos expostos nos documentos legais já apresentados, como também a problemática da gestão e da organização dos espaços escolares e sintetiza que

O Programa Mais Educação está sendo usado apenas para manter os alunos fora das ruas. Problemas como falta de espaço físico, falta de domínio pedagógico dos monitores/ professores comunitários e convencimento dos pais, devido ao custo com transporte, são os apontados como entrave para o programa. Ademais, o plano é frágil na sua sustentação financeira (SILVA, 2016, p. 14, recurso on-line).

Conforme dados oficiais do Portal do MEC, em 2011, o PME atendeu 3.067.644 estudantes de 14.955 escolas públicas (BRASIL, 2019a). Historicamente, o PME marcou a expansão do ensino integral brasileiro no ensino fundamental, sendo precursor para a ampliação da educação integral no ensino médio.

Numa nova vertente, o MEC instituiu o Programa Novo Mais Educação, por meio da Portaria nº 1.144/2016, considerando, entre outros fatores, as metas 6 e 7 do PNE (BRASIL, 2014), que tratam respectivamente da ampliação das escolas e estudantes em tempo integral e das metas para o Ideb. Nesse enquadramento, considera-se o fato de que os anos finais do ensino fundamental não atingiram as metas previstas nas edições 2013 e 2015. Nesse novo formato, a finalidade é a melhoria do desempenho dos estudantes do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2016).

Numa análise crítica acerca do PNME é possível observar a mudança de foco. O PME tinha como propósito a diversificação curricular por meios dos Macrocampos:

- a) acompanhamento Pedagógico;
- b) educação Ambiental;
- c) esporte e Lazer;
- d) direitos humanos em educação, cultura e artes;
- e) cultura digital;
- f) promoção da saúde;
- g) comunicação e uso de mídias;

- h) investigação no campo das Ciências da Natureza;
- i) educação econômica.

É possível perceber, então, que o PME tem em seus documentos norteadores a ideia da formação integral defendida por autores como Gadotti (2009), Cavaliere (2002b; 2014), Moll (2009; 2014), e Coelho. Já o PNME, está voltado para o cumprimento da meta 7 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que trata das projeções do Ideb enquanto política pública que trata da qualidade da educação. Com isso, é fruto de questionamento acerca da concepção de educação integral defendida nesta pesquisa que considera a formação nas múltiplas dimensões.

Essa mudança de foco merece atenção, pois a efetivação do programa não pode se configurar apenas com a extensão da carga horária sem redimensionar os tempos e os espaços em prol da formação integral. Esse viés pode tornar a escola em tempo integral como reprodutora das mesmas práticas sem contribuir com a formação integral do ser. Assim, o PNME é visto como sendo um retrocesso ao modelo do PME.

Matuoka (2017) apresenta a professora Patrícia Mendonça, pesquisadora sobre o PME na sua tese de doutorado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que critica as alterações do PME para PNME “O objetivo não é mais ampliar conhecimentos, mas estender a jornada para aprender mais do mesmo, algo que os colégios já fazem e não dá certo” (MATUOKA, 2017, recurso on-line. Para a pesquisadora, esse novo modelo vê o conhecimento da ótica de uma visão escolarizada e diminui consideravelmente a função da escola (MATUOKA, 2017, recurso on-line).

Como argumento contrário à mudança do PME para PMNE, a pesquisadora Patrícia Mendonça defende que o primeiro expandia as possibilidades de aprendizagem para além da escola, utilizando-se de múltiplas linguagens e espaços variados, ou seja, a ampliação do tempo estava vinculada à ampliação do território e dos saberes. Já o segundo, objetiva reduzir o abandono e melhorar o desempenho dos estudantes no Ideb sem reconhecê-los como sujeitos de direito nem o seu protagonismo (MATUOKA, 2017). De acordo com o MEC, o PNME atendeu a 1, 1 milhão de estudantes de 7.483 escolas públicas do ensino fundamental (MEC..., 2018).

Considerando que o foco do PNME é o desempenho do estudante no Ideb, ou seja, o cumprimento da meta 7 do atual PNE. Essa proposta de educação em tempo

integral para o ensino médio ratifica a necessidade de atingir as metas do Ideb, fato este que pode comprometer a formação integral, conforme os ideais previstos na historicidade brasileira acerca do tema. Essa relação com a Gestão para Resultados (GPR), muitas vezes, podem condicionar os currículos destas unidades para atender a tal propósito e não formar o educando em suas múltiplas dimensões como objetiva os estudos da educação integral, fortalecendo assim o papel do Estado Avaliador.

Nessa linha de pensar é preciso compreender o cenário nacional do Ideb. O Quadro 1, a seguir, apresenta um panorama da educação básica nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Quadro 1 – Metas e resultados do Ideb do Brasil de 2013-2017

Ano	Anos iniciais do EF		Anos finais do EF		Ensino médio	
	Meta prevista	Ideb alcançado	Meta prevista	Ideb alcançado	Meta prevista	Ideb alcançado
2013	4, 9	5, 2	4, 4	4, 2	3, 9	3, 7
2015	5, 2	5, 5	4, 7	4, 5	4, 3	3, 7
2017	5, 5	5, 8	5, 0.	4, 7	4, 7	3, 8

Fonte: Inep (2017) adaptado pelo autor.

Verifica-se que, em nível nacional, apenas os anos iniciais do ensino fundamental estão atingindo as metas do Ideb desde sua criação, indicando um avanço na qualidade da educação. Os anos finais do ensino fundamental, a partir de 2013, não alcançaram a meta proposta, porém, a distância entre esta e o resultado varia de 0, 2 a 0, 3 e o indicador evoluiu. Nas três últimas edições (2013, 2015 e 2017), o resultado do ensino médio é inferior ao previsto, afastando-se negativamente das metas ano após ano, sendo 0, 2 em 2013, 0, 6 em 2015 e 0, 9 em 2017 (INEP, 2017).

Diante do diagnóstico, constata-se que o cenário do ensino médio é mais crítico e tem como principais desafios a expansão de matrículas, a melhoria das estruturas físicas e, posterior, universalização. Realidade esta que reflete o fato de o ensino médio ter adquirido a prerrogativa de universalização muito recentemente, somente a partir da CF de 1988 a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988), reforçada pela LDBEN nº 9.394/1996, na qual o ensino médio passou a compor a educação básica (BRASIL, 1996a). Na expansão de garantias legais, enfatiza-se a Lei nº 12.796/2013 que tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade (BRASIL, 2013). A referida lei

caminhou para o fortalecimento dos espaços relativos aos níveis da educação infantil e do ensino Médio que até então não compunham o entendimento de educação básica e, portanto, não tinham caráter obrigatório. Outro marco foi a aprovação da Lei nº 13.005/2014 do atual PNE com vigência de 2014-2024 (BRASIL, 2014). Esses movimentos impulsionaram a criação dos Planos Estaduais de Educação e dos Planos Municipais de Educação.

Brandão (2012) traz a perspectiva do ensino médio:

O Ensino Médio brasileiro tem sido, ultimamente, foco de muitas pesquisas educacionais, seja por conta do seu alto índice de evasão, seja por conta de uma alegada falta de atratividade de seu currículo, ou até mesmo pelo fato de que aproximadamente metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos estarem fora do Ensino Médio, e também pelo motivo de que o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), exclusivamente no nível do ensino médio, ter aumentado significativamente nos últimos anos (BRANDÃO, 2012, p. 95).

A partir da promulgação da CF de 1988 (BRASIL, 1988) e da aprovação da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), houve a expansão das matrículas de ensino médio (estimada em 90%), conferindo uma nova identidade a essa modalidade de ensino que passou a compor a educação básica e, posteriormente, em 2000, passou por orientações quanto ao currículo a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000). Entretanto, era excluído do financiamento do Fundef, que só atendia ao público do ensino fundamental (BRASIL, 1996a). Com a segunda reforma de financiamento da educação básica, criou-se o Fundeb e toda a educação básica passou a fazer parte desse fundo, incluindo o ensino médio (BRASIL, 2007a). Fundo este que está prestes a acabar a sua vigência em 2020 e já tiveram início as discussões sobre um novo Fundeb. Nesse contexto, vale ressaltar outras mudanças importantes, a citar a EC nº 59/2009 que tornou obrigatória a educação à população de 04 a 17 anos, contemplando o público prioritário do ensino médio (BRASIL, 2009), sendo esta ratificada pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013). Além desta, pode-se mencionar a Resolução nº 2/2012 que definiu Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2012).

A aprovação da Lei nº 13.005/2014 do atual PNE com vigência de 2014 a 2024 também trouxe algumas metas voltadas para o ensino médio, como: universalização da taxa de matrícula líquida do ensino médio para 85%, atendendo à

população de 15 a 17 anos até 2016 (meta 3 do PNE), ampliação da oferta das matrículas em tempo integral (meta 6), obtenção das médias nacionais do Ideb (meta 7), oferta de 25% das matrículas da educação de jovens e adultos integrado à educação profissional também para o ensino médio (meta 10), ampliação em três vezes as matrículas da educação profissional técnica de nível médio (meta 11) (BRASIL, 2014).

Uma das medidas para efetivação do plano foi a implementação do ensino médio em tempo integral nos estados brasileiros, regulamentada na Portaria nº 727/2017 do MEC, que estabeleceu novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017b).

Ressalta-se que esta Portaria está em consonância com a Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDBEN nº 9.394/1996 e instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito nacional em parceria com os Estados e o Distrito Federal, conforme consta nos art. de 13 a 20 (BRASIL, 2017a).

O programa EMTI visa a atender às demandas da sociedade atual e às expectativas da juventude, bem como a melhoria do ensino médio, a universalização do acesso e da permanência dos adolescentes da faixa etária de 15 a 17 anos à etapa final da educação básica. Busca-se, ainda, cumprir a meta 3 do PNE, referente à universalização do atendimento ao ensino médio e a meta 6, relativa ao apoio aos sistemas de ensino público na oferta da educação em tempo integral (BRASIL, 2014).

Já a Portaria nº 727/2017 amplia para o ensino médio a oferta de educação em tempo integral que antes disso esteve direcionada para o ensino fundamental com o PME e o PMNE (BRASIL, 2017b). Entre a convergência da Portaria com estes programas estão a vulnerabilidade socioeconômica do público atendido, enfocando o assistencialismo dos demais programas de educação em tempo integral na história brasileira.

Ainda de acordo com o art. 1º, § único da Portaria que instituiu o EMTI, a proposta pedagógica das escolas de ensino médio terá como fundamento a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tomando como referência a e os itinerários formativos que compõem a nova estrutura do ensino médio (BRASIL, 2017b).

Em relação a Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDBEN 9.394/1996, além da política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral, destaca-se a reforma do ensino médio, com as seguintes ações: a ampliação de forma progressiva da carga horária mínima anual para o ensino médio para 1.400 horas, devendo ser garantido no prazo máximo de cinco anos; 1.000 horas anuais, conforme o artigo 24, § 1º da referida lei e o que consta no seu art. 36 é que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos nas áreas do conhecimento, a citar: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017a, recurso on-line) com o intuito de suprir ou diminuir as lacunas existentes no ensino médio brasileiro.

A Portaria nº 727/2017 trata da condução do programa de modo a reconhecer as diversidades e diferenças regionais, mas não há clareza de como isso se efetivará na prática educativa. Uchoa e Sena (2019) questionam o fato de a BNCC reconhecer as diversidades territoriais e culturais existentes no Brasil e ao mesmo tempo propor a homogeneização do currículo, fazendo a seguinte indagação:

A intenção de homogeneizar o conhecimento que circulará nas práticas formativas escolares, não decorre de uma postura de neutralidade ou porque é verdadeiro o argumento de que “o mesmo para todos” significa garantia de direitos e oportunidades iguais, não ao contrário? É possível haver igualdade sem reconhecimento das diferenças e da diversidade? (UCHOA; SENA, 2019, p. 18).

Micarello (2017, p. 67) enfatiza que “a BNCC não se caracteriza como um currículo, mas como a base a partir da qual os currículos deverão ser produzidos”.

Diante dessas reflexões fica o questionamento de como a Portaria nº 727/2017 irá garantir a articulação entre a educação em tempo integral, a reforma do ensino médio e a BNCC, já que esta suscita muitos debates quanto a sua implementação, principalmente diante de um cenário político de instabilidade, de cortes de verbas e que não dialoga com a sociedade, situação que tem comprometido a execução do próprio PNE. Sobre o financiamento do PNE, Uchoa e Sena (2019) enfatizam que:

O cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), que necessita de financiamento para que se assegurem as suas 20 metas, está obviamente comprometido tanto pela perda dos royalties do Pré-sal, quanto pela Emenda Constitucional 95. Sem financiamento, sem revisão do Custo Aluno Qualidade Inicial (proposta que dorme na pauta do CNE esperando votação, há anos), as condições de trabalho e valorização do magistério, bem como, a garantia de condições de ensinar e aprender estarão impedidas (UCHOA; SENA, 2019, p. 28).

Apesar de muitas modificações pelas quais passou o ensino médio nos últimos anos, muito se discute acerca da necessidade de uma reforma para esta etapa, diante do cenário nacional de baixo desempenho, atestado pelos sistemas de avaliação, a exemplo do Saeb. Os principais fatores que influenciam essa realidade é:

O desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018a, p. 461).

O texto da BNCC ainda apresenta outros desafios presentes no ensino médio, a citar: a permanência e as aprendizagens significativas dos estudantes que perpassam a universalização do atendimento do seu público (BRASIL, 2018a). Assim, há um diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que propõem que o trabalho do ensino médio deve ser focado no atendimento às diversidades de adolescentes, jovens e adultos que dado ao contexto em que vivem têm perspectivas de futuro diferentes (BRASIL, 2018a).

É imprescindível refletir: “considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem.” (BRASIL, 2018a, p. 463). Um outro ponto que deve ser considerado, conforme a BNCC, é a oportunidade a partir da formação ofertada, de que os estudantes possam traçar seus projetos de vida em múltiplos campos (estudo, trabalho, estilo de vida). Espera-se que, dessa forma, as escolas de ensino médio cumpram o propósito de formação integral.

Uchoa e Sena (2019, p. 29) ao tratarem da homologação da BNCC, alertam que a forma de condução do MEC na sua implementação fere o princípio

constitucional da autonomia ao expor que “O tom impositivo do MEC não expressa uma postura de colaboração entre os entes federados”. Pelo contrário, tem assumido, nesse contexto, como definidor de políticas públicas ferindo a autonomia de Estados e Municípios.

Há que se considerar o fato de que a base nacional comum já era prevista na CF de 1988 e na LDBEN nº 9.394/1996 e até o momento não se efetivou. A BNCC é uma nova tentativa para sua concretização, inclusive para a educação em tempo integral.

Assim como o PNME, o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral também foca na melhoria das taxas de aprovação (fixadas em 95% no terceiro ano de implantação) e no desempenho escolar tendo em vista as metas do PNE, determina que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática devem ter no mínimo 300 minutos de aulas semanais cada e 500 minutos semanais destinados à parte flexível do currículo (BRASIL, 2017b).

Esta parte flexível do currículo se aproxima mais da proposta do PME e está em consonância com a BNCC no tocante aos itinerários formativos, embora necessite ser aprimorada para atender aos propósitos da reforma do ensino médio, do EMTI e das normativas da BNCC.

Para finalizar, importante promover as discussões acerca do tempo integral na contemporaneidade. No âmbito nacional, percebe-se, com base no PNE em Movimento, que de 2014 para 2018 houve um aumento no número de matrículas em tempo integral (BRASIL, [2019b]). O percentual passou de 13,5% em 2014 para 17,4% em 2018, aproximando-se da meta de 25% do PNE. Contudo, houve redução do número de escolas que ofertam o tempo integral de 44,2% em 2014 para 28,6% em 2018. Esses dados podem revelar a política de expansão de alunos em tempo integral concentrados em determinadas escolas, ou seja, pela conversão de escolas em tempo integral (BRASIL, [2019b]).

Apesar desses avanços, é preciso analisá-los criticamente, pois, de acordo com Oliveira (2019), as metas do PNE enfrentam o risco de não serem cumpridas diante de um cenário nacional desfavorável e de contingenciamento de 5,8 milhões do orçamento da Educação, conforme estudo realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e exposto por Andressa Pellanda, coordenadora executiva dessa campanha. Das 20 metas, apenas quatro estão cumpridas parcialmente, 16 estão estagnadas, junto com a meta 6 que trata da educação integral.

Entre os fatores que têm relação com essa situação, pode-se mencionar os seguintes: (i) queda de recursos, (ii) política de austeridade no país, (iii) ausência de um sistema nacional de educação, (iv) falta de prioridade nas políticas de educação, (v) falta de suporte do governo federal para estados e municípios e (vi) foco da atual gestão em políticas que vão na contramão do PNE (OLIVEIRA, 2019).

Essas evidências podem comprometer as conquistas recentes da educação nacional. Nesse caso, a educação em tempo integral deve ser uma das políticas públicas mais afetadas, tendo em vista a redução de gastos com a educação e por ser uma das que mais requer investimentos.

Após a compreensão do contexto da política de educação integral e, consecutivamente, em tempo integral no âmbito nacional e o conhecimento da sua fundamentação legal, aborda-se na sequência as principais políticas de expansão da jornada de trabalho no Estado do Ceará para o ensino médio.

2.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO CEARÁ

O Estado do Ceará é um dos pioneiros na oferta de educação em Tempo Integral. Assim, esse tópico contextualiza as experiências estaduais na implantação de políticas públicas de educação em Tempo Integral. Na trajetória recente, de acordo com Santos (2019), a educação em tempo integral na rede cearense iniciou-se em 2006 no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, em Fortaleza, por meio da Seduc/CE que, entre as suas atividades, possibilitou diversas atividades aos alunos, como reforço em Matemática, Língua Portuguesa e Estrangeira, Cursos de Informática, Artes e Profissionalizantes. Além disso, os discentes tinham acompanhamento psicopedagógico e três refeições diárias (SANTOS, 2019).

A implantação das EEEP, em 2008, com o ensino médio integrado à educação profissional foi o primeiro grande marco da educação em tempo integral no Ceará, ampliada no ano de 2016 com a implementação das EEMTI. Esses dois contextos serão discutidos nesta seção, como também a questão curricular da política do EMTI para possibilitar o entendimento da política no âmbito estadual.

2.4.1 A educação profissional: Um breve histórico

No Estado do Ceará, durante a primeira gestão do governador Cid Gomes (2004-2008) foram implementadas políticas com o intuito de melhorar a qualidade da educação pública. No ensino médio, a grande inovação na área educacional foi a instituição da Política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com jornada escolar de 9 h/a (CEARÁ, 2017). Ao longo dos seus doze anos de implementação, a referida política, criada no ano de 2008 através da Lei Estadual nº 14.273/2008 (CEARÁ, 2008), avançou. Segundo Alencar (2015, p. 18) em 2008 “a Seduc/CE ofertou, em 25 (vinte e cinco) unidades escolares, 4 (quatro) cursos profissionais de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho”.

No ano de implantação da educação profissional, a Seduc/CE adotou como critérios para escolha e seleção das escolas: (1) localização: ser da capital ou de município sede das Crede; (2) estar situada em áreas de vulnerabilidade social; (3) apresentar indicadores educacionais abaixo do esperado; e (4) possuir condições mínimas exigidas à implantação (CEARÁ, 2018a).

Entre as inovações do modelo integrado está a proposta de qualificar o jovem do ensino médio para a inserção no mercado de trabalho e ao mesmo tempo possibilitar o ingresso na universidade (CEARÁ, 2018a). O desenvolvimento da política de EEEP tem a parceria do Programa Brasil Profissionalizado que fomenta ações que visam atender a três critérios no tocante “à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, [2020c], recurso on-line). A finalidade do programa é “expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica” (BRASIL, [2020c], recurso on-line). Ressalta-se que o programa é uma iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Conforme Alencar (2015, p. 30), o Pronatec foi criado pela Lei nº 12.513/2011, tendo como objetivo “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (BRASIL, 2011b, p. 1).

Ainda, segundo o autor, a partir da criação da referida lei, o Programa Brasil Profissionalizado integrou as ações do Pronatec, ampliando a oferta e fortalecendo a educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais.

A política das EEEP avançou significativamente e consolidou-se na rede estadual de ensino do Ceará, como pode ser observado no Quadro que se segue:

Quadro 2 - Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará de 2008 a 2018

Ano	Escolas em funcionamento	Municípios	Cursos	Matrícula Inicial no Ensino Médio
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	18	17.481
2011	77	57	43	23.916
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981
2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.897
2016	115	90	53	48.089
2017	116	93	53	49.894
2018	119	95	52	52.571

Fonte: Ceará (2018a)

Dos dados apresentados, destacam-se a ampliação de 25 para 119 escolas de educação profissional de 2008 para 2018, o número de municípios atendidos passou de 20 para 95, a expansão do número de cursos de 04 para 52 e a elevação da taxa de matrículas de 4.181 para 52.571 alunos. De acordo com dados da Seduc/CE, em 2018, as EEEP representavam cerca de 12% das matrículas de ensino médio da rede estadual e possibilitou que 75.719 alunos concluíssem a formação técnica nas EEEP até o final de 2017 (CEARÁ, 2018a).

Ressalta-se que a implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Ceará foi atrelada a uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que visava integrar o conhecimento do Ensino Médio ao desenvolvimento profissional (ALENCAR, 2015).

No âmbito estadual, o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica para o triênio 2008-2010, criado na gestão do governador Cid Ferreira Gomes (2007-2014), tinha como meta implementar 50 escolas de ensino médio integrado à educação profissional até o final da sua primeira gestão, sendo esta cumprida no ano de 2009 (ALENCAR, 2015).

Na sequência serão apresentados dados e informações relevantes a respeito do ensino médio em tempo integral, que atualmente abrange o maior número de escolas estaduais na oferta da educação em tempo integral.

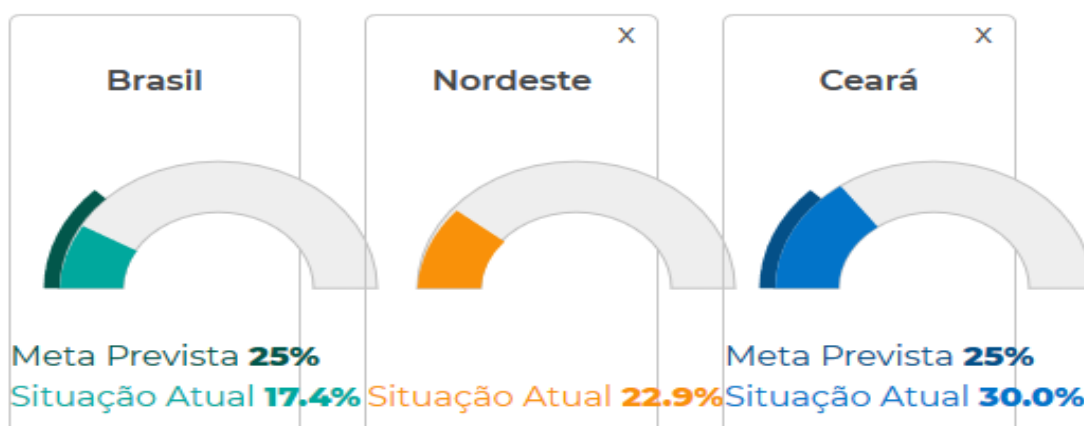
2.4.2 A expansão da política pública de educação em tempo integral na rede estadual e a implantação das EEMTI

A experiência com a implementação das EEEP trouxe indicadores positivos para a educação estadual cearense tanto no quesito de desempenho quanto no fluxo. Entretanto, para atender à meta 6 do PNE, o Ceará criou o plano para a universalizar a Escola em Tempo Integral, respeitando o PEE, estabelecido pela Lei nº 16.025/2016 (CEARÁ, 2016) que, em sua meta 6, ratifica o exposto no PNE:

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, 2016, p. 6).

De acordo com o relatório do 2º ciclo 2018 do MEC, disposto no PNE em Movimento, a situação do Brasil em relação aos discentes que estudam em jornada igual ou superior a 7h/a diárias é de 17,4%, enquanto que no Ceará esse percentual é de 30%, atingindo antecipadamente a meta do PEE e do PNE (BRASIL, [2019b]). Em relação ao percentual de escolas públicas que ofertam educação em tempo integral, o diagnóstico brasileiro é de 28,6%, já o cearense é de 46,8%, aproximando-se da meta prevista que é de 50% (BRASIL, [2019b]) e está expresso na Figura 1:

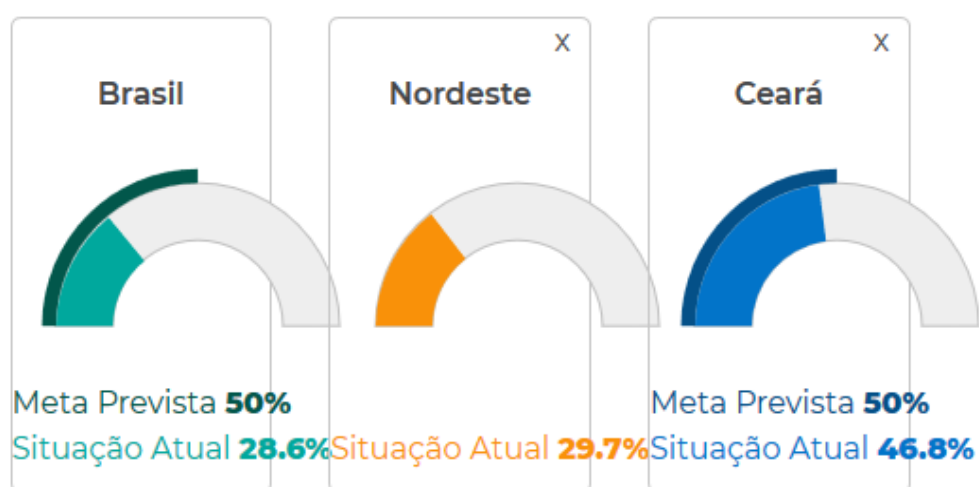
Figura 1 – Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral



Fonte: Brasil ([2019b]).

Com base na Figura 1 fica evidente que em relação à meta 6 do PNE, o Estado do Ceará atingiu antecipadamente o primeiro indicador que trata do percentual mínimo de 25% dos estudantes em tempo integral. É possível observar ainda que o número de estudantes cearenses (30%) matriculados nessa modalidade é superior ao da Região Nordeste (22,9%) e ao do Brasil (17,4%). O desafio agora é manter a política de expansão da educação em tempo integral para assegurar o cumprimento da meta. Na ilustração seguinte, apresenta-se o percentual de escolas em tempo integral, conforme o segundo indicador da meta 6 nas mesmas esferas:

Figura 2 – Percentual de escolas públicas que ofertam educação em tempo integral



Fonte: Brasil ([2019-b]).

Pelos dados apresentados, o Ceará se aproxima do cumprimento do segundo indicador da meta 6 do PNE que trata da oferta em pelo menos 50% das escolas da

rede, considerando que o Estado já tem 46,8%, dados estes superiores ao do Nordeste (29,7%) e ao do Brasil (28,6%) (BRASIL, [2019b]).

Como já mencionado, no ano de 2016, o Governo do Ceará por meio da Seduc/CE implantou o ensino médio integral desvinculado da Educação Profissional, após a consolidação desta modalidade na rede. Este novo modelo de educação foi orientado por notas técnicas, sendo apresentadas 05 destas para o seu funcionamento no ano inaugural, quais sejam: Nota Técnica nº 01/2016 – Orientações gerais; Nota Técnica nº 02/2016, com Orientações para organização da eletiva “Formação Profissional e-Jovem (Informática)”; Nota Técnica nº 03/2016 – Componentes curriculares; Nota Técnica nº 04/2016 – Concepção e funcionamento dos Clubes Estudantis; e, por fim, a Nota Técnica 05/2016 – Orientações para avaliação pedagógica das Atividades Eletivas (CEARÁ, [2019a]).

No ano de 2017, a política foi regulamentada por meio da Lei nº 16.287/2017, que fundamenta o ensino médio em tempo integral na rede estadual de ensino do Ceará (CEARÁ, 2017a). De acordo com a citada lei, no seu art. 1º, § 1º define a finalidade da referida política nos incisos de I a X. Dentre estas, grifa-se o que está contido nas alíneas de I a IV

- I - Ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida;
- II - Aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense;
- III - Cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio;
- IV - Melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio; (CEARÁ, 2017a, p. 1).

De acordo com o exposto nos incisos de I a IV, ficam evidentes os grandes desafios do ensino médio em tempo integral na rede estadual do Ceará. As escolas que oferecem essa demanda devem estar preparadas para a oportunização de formação integral aos estudantes, aperfeiçoamento do serviço educacional ofertado, cumprimento das metas do PNE e do PEE, com consequente monitoramento do cumprimento destas metas, melhoria dos indicadores educacionais, entre outros.

Nas alíneas subsequentes (V a X) do referido documento, outros desafios são propostos, a citar: campanhas e ações voltadas para a construção de valores morais

e éticos, a convivência harmoniosa, a prevenção à violência no espaço escolar, por meio de uma educação voltada para a cultura de paz e convívio com as diferenças, exercício para a cidadania, aprimoramento do educando como pessoa humana, preparação para o mundo do trabalho, compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática no ensino das disciplinas, bem como o monitoramento e o cumprimento de suas metas do PNE e do PEE (CEARÁ, 2017a).

Numa análise crítica acerca dos propósitos da política em tempo integral do Estado, oficializada na referida lei, verifica-se que há muitas responsabilidades e desafios para as escolas. Há embutido nas metas, muitas finalidades difíceis de serem mensuradas para saber se os objetivos do programa foram efetivamente cumpridos.

Contextualizando o ensino médio em tempo integral no Ceará, divulga-se que o projeto inaugural, em 2016, contou com 26 escolas e, em cinco anos, o número de chega a 155, ultrapassando o número de escolas estaduais de educação profissional, que no ano de 2020 completaram 122. Com isso, somando as duas modalidades (EEMTI e EEEP), há na rede 277 escolas em tempo integral, representando cerca de 38% das escolas cearenses que ao todo tem 728 escolas (COM..., 2020).

Quando o Programa foi lançado no Estado, em 2016, foram definidos alguns critérios para seleção das escolas. O primeiro critério indicava que a escola deveria ter 50% ou mais dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família para se tornar elegível. O segundo critério foi o de viabilidade, ou seja, ter menos de 60% de ocupação das vagas e em municípios em que existissem pelo menos duas escolas estaduais. O terceiro critério foi o de priorização, ou seja, atender a uma escola por região (Crede/Setor), possuir boas condições de infraestrutura para atender aos alunos em tempo integral naquele ano e ter baixo índice de aprovação (CEARÁ, [2019a]).

No ano de 2017, houve algumas mudanças e esses critérios foram definidos pela Seduc/CE, tendo outras premissas para escolha de escolas elegíveis para serem convertidas em tempo integral (CEARÁ, [2019a]). Os critérios de elegibilidade e o processo de seleção passaram a se basear na Portaria nº 727/2017, no art. 6º do capítulo II, do MEC (BRASIL, 2017b).

O primeiro critério, conforme expresso no art. 6º da Portaria destacada, para a escola ser elegível para o EMTI deve ter no mínimo 120 (cento e vinte) alunos matriculados na 1ª série do ensino médio no ano inicial de implementação do programa. O segundo é a alta vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes. O terceiro conforme, art. 6º, inciso III é:

existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEE) no ato da adesão⁸ (BRASIL, 2017b, p. 10).

Os demais critérios ressaltam ainda que as escolas para fazerem parte do programa devem ainda ter mais de 50% dos discentes com carga horária inferior semanal de 2.100 (dois mil e cem) minutos e não ser participante do Programa. Considera-se, ainda, como critério, respeitando os dispositivos legais da Lei nº 13.415/2017, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e, na inexistência deste, o nível socioeconômico das escolas, entre outros (BRASIL, 2017a).

Para recebimento de financiamento, as escolas deveriam ser submetidas ao processo de seleção, conforme as etapas descritas no art. 7º da referida portaria:

Art. 7º O processo de seleção compreenderá as seguintes etapas:
I - A SEB-MEC enviará a cada SEE uma lista das escolas de sua rede consideradas elegíveis, de acordo com critérios definidos no art. 6º desta Portaria;
II - A SEE indicará, dentre as escolas elegíveis, aquelas que pretende incluir no EMTI, elencadas por ordem de prioridade, conforme Lei nº 13.415, de 2017; e
III - A SEB-MEC avaliará as escolas indicadas pela SEE, selecionando-as de acordo com a quantidade de escolas e de matrículas estabelecida no Anexo II⁹ (BRASIL, 2017b, p. 10).

O § 1º do art. 7º da Portaria cita as condições que as escolas indicadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) devem atender aos critérios de I a V do art. 6º, enquanto as demais pelo menos um dos critérios a seguir: 1. Ter mais de 50%

⁸ De acordo com o Anexo III da Portaria nº 727/2017, a Infraestrutura requerida das escolas com metragens sugeridas é: 1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50 m² 2; Salas de aula (8) - mínimo 40 m² cada; 3. Quadra poliesportiva - 400 m² 4. Vestiário masculino e feminino - 16 m² cada 5. Cozinha - 30 m²; 6. Refeitório (BRASIL, 2017b).

⁹ Define o número mínimo garantido de escolas e de matrículas por estado

dos estudantes com carga horária semanal inferior a 2.100 (dois mil e cem) minutos; 2. Ofertar educação profissional integrada ao ensino médio e outros dois itinerários formativos propedêuticos; 3. Escolas que tiveram em anos anteriores matrículas de ensino médio no primeiro ano superiores a 60 e inferiores a 120; 4. Totalizar 2.100 (dois mil e cem) minutos de tempo integral em cada turno para adoção do tempo integral (BRASIL, 2017b).

Com base no exposto, as SEE tiveram que se adequar aos critérios supracitados para se tornarem elegíveis para receber o financiamento, conforme expresso no art. 6º, e depois serem submetidas a processo seletivo descrito no art. 7º da Portaria nº 727/2017 (BRASIL, 2017b) que foi de suma importância para ampliar a educação em tempo integral na Rede Estadual do Ceará, considerando que tal política surgiu no ano de 2016 com financiamento pelo tesouro nacional e, em 2017, ampliou a rede de atendimento, adequando-se aos critérios propostos pelo MEC (CEARÁ, [2019a]).

O art. 8º da supracitada Portaria define que para participar do EMTI, as escolas indicadas pelas SEE deverão ter no primeiro ano de implantação pelo menos 60 matrículas para cada série do ensino médio em tempo integral e, ao final do ciclo, ou seja, após três anos, atender a no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) estudantes em tempo integral, de acordo com dados oficiais do Censo Escolar (BRASIL, 2017b).

Ressalta-se que, na Rede Estadual do Ceará, a implementação da EEMTI ocorreu rapidamente, sendo 26 em 2016, 45 em 2017, 40 em 2018, 19 em 2019 e 25 em 2020. No entanto, a conversão da escola em tempo integral ocorre de forma gradativa, sendo a 1ª série no ano de implantação, 1ª e 2ª séries no segundo ano e somente no terceiro ano as três séries do ensino médio. Enquanto não está totalmente convertida atende às demais séries em turno parcial. Sendo assim, em 2018, havia 26 escolas convertidas totalmente em tempo integral (as de 2016), em 2019, 71 (as de 2016 e 2017) e, em 2020, 111 (implantadas de 2016-2018), outras 45 escolas ofertam 1ª e 2ª séries (selecionadas em 2019) e as 25 novas escolas apenas a 1ª série, totalizando ao todo 155 EEMTI (COM..., 2020). Um avanço expressivo dessa política em 05 anos no Estado, considerando que em 12 anos de implementação das EEEP só se chegou a 122 instituições de ensino.

O Documento Orientador do EMTI na Rede Estadual do Ceará (CEARÁ, 2019b), nos seus pressupostos teóricos, concebe essa nova escola estruturada para

as juventudes, considerando que o seu público-alvo é constituído basicamente por adolescentes e jovens de diversos contextos com características próprias. Um outro destaque no documento é a ampliação do tempo, espaço e currículo para propiciar uma educação integral do indivíduo “nas dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética” (CEARÁ, 2019b, p. 4). Nesse sentido, a diversificação do currículo é uma forma de ressignificar a proposta do tempo integral que prevê o desenvolvimento no discente de “competências pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais” (CEARÁ, 2019b, p. 6).

Nessa premissa, a ampliação do tempo escolar deve oportunizar a formação integral do educando em diversos aspectos, ultrapassando os limites formativos e incentivando o desenvolvimento do seu potencial. Em relação ao espaço, a escola deve fazer uso pedagógico dos diversos ambientes (laboratórios, salas de multimeios) para acrescentar a aprendizagem de sala de aula, como também o entorno escolar que é um espaço de cunho pedagógico que pode ser explorado para compartilhar vivências, práticas sociais, culturais e artísticas (CEARÁ, 2019b).

No próximo tópico, ampliamos as reflexões sobre o currículo da EEMTI, tendo como referência os documentos oficiais do Estado, que orientam a proposta curricular a ser adotada nas escolas participantes da política.

2.4.3 A organização curricular da escola de ensino médio em tempo integral da rede estadual do Ceará: mapeando evidências para o estudo de caso

Para compreensão da EEMTI no âmbito estadual é fundamental conhecer sua organização curricular, bem como suas mudanças, as inovações empreendidas e a sua diversificação. Com base no Documento Orientador (CEARÁ, 2019b), o currículo destaca sua relevância e enfatiza que o aluno é tido como protagonista do processo de ensino-aprendizagem nas suas diversas dimensões formativas. Nesse cenário, a diversificação curricular corrobora para que isso ocorra, como no exposto:

A diversificação curricular também oportuniza o protagonismo estudantil através da criação de disciplinas eletivas que contemplem os interesses dos alunos. A articulação dos diversos temas faz com que as disciplinas convencionais ganhem um redesenho, incorporando elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas (CEARÁ, 2019b, p. 5).

Ainda sobre o assunto, a orientação é que a diversificação curricular seja capaz de ressignificar a proposta da EEMTI, de modo a integrar todas as atividades desenvolvidas pelos educandos na base comum e na parte diversificada, propiciando a estes o desenvolvimento integral e multidimensional (CEARÁ, 2019b).

Ademais, o currículo das EEMTI tem os seguintes objetivos “potencializar o sucesso acadêmico; ampliar o repertório cultural e artístico; proporcionar vivências de práticas educativas mais significativas; propiciar um maior desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo” (CEARÁ, 2019b, p. 6). É fundamentado em quatro dimensões pedagógicas a mencionar: “1) a pesquisa como princípio pedagógico; 2) o trabalho como princípio educativo; 3) a desmassificação do ensino; 4) itinerários formativos diversificados” (CEARÁ, 2019b, p. 8).

Na prática, essas dimensões são inseridas no currículo por meio da Parte Diversificada integrada à Base Curricular Comum, composta especificamente pelo PPDT, o NTPPS e os Tempos Eletivos (CEARÁ, 2019b).

De um modo geral, a matriz curricular das EEMTI difere das escolas regulares, principalmente na parte diversificada, já que na Base Curricular Comum, o que há é o aumento de carga horária em algumas disciplinas, sendo constituída pelas quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), conforme pode ser verificado no Quadro 3:

Quadro 3 - Matriz Curricular do Ensino Médio Em tempo Integral

Área	Componente Curricular	C.H. Semanal (mín. máx.)	
Linguagens	Língua Portuguesa	05	
	Redação	01	
	Arte	01	02
	Educação Física	01	02
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	01	02
Matemática	Matemática I	00	06
	Matemática II	00	06
Ciências da Natureza	Biologia	02	03
	Física	02	03
	Química	02	03
Ciências Humanas	História	02	03
	Geografia	02	03
	Filosofia	01	02
	Sociologia	01	02
Total Base Comum		30	

Fonte: Ceará (2019b, p. 9) adaptado pelo autor.

Analisando o Quadro 3, constata-se que a Base Curricular Comum dá autonomia às escolas para definir a carga horária de cada disciplina, respeitando o intervalo entre mínimo e máximo. Contudo, deve ter ao todo 30 h/a semanais. Nesse caso, pode-se diferenciar a carga horária por série. A recomendação que há na Nota Técnica nº 02/2017 (CEARÁ, 2017b) é evitar uma grande diferença de carga horária entre as áreas. Não está explícito no documento orientador nem nas notas o que deve ser feito para a definição da matriz curricular da Base Nacional Comum. No entanto, a Nota Técnica nº 01/2017 estabeleceu a carga horária por área ao longo do ensino médio, a citar: Linguagens – 960 (sem a inclusão da Língua estrangeira), Matemática – 720, Ciências da Natureza Humanas – 840 cada (CEARÁ, 2017c).

Respeitando o princípio da gestão democrática, contidos na LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) e na CF de 1988 (BRASIL, 1988), a escola deve consultar a comunidade escolar para definição da carga horária das disciplinas por série. No Documento Orientador (CEARÁ, 2019b) estão expressas as concepções e estilo da gestão escolar, que se baseiam nas concepções de Comunidade de Aprendizagem e democrático-participativa, havendo nos dois contextos a interação entre escola e comunidade (CEARÁ, 2019b). Sobre o papel da gestão escolar, o referido documento enfatiza que

Os gestores devem atuar contribuindo e apoiando os projetos escolares, buscando a melhoria na qualidade da educação, levando em consideração a opinião da comunidade escolar, uma vez que, se apresenta como mecanismo importante para o sucesso dos processos (CEARÁ, 2019b, p. 24).

Isso se aplica à definição da parte diversificada do currículo no que se refere às atividades eletivas. No Quadro 4, a seguir, está expressa a Matriz Diversificada.

Quadro 4 - Matriz da parte diversificada do currículo

Parte Diversificada	Componente Curricular	Carga Horária Semanal
	NTPPS	04
	Formação Cidadã	01
	Atividade Eletiva 1	02
	Atividade Eletiva 2	02
	Atividade Eletiva 3	02
	Atividade Eletiva 4	02
	Atividade Eletiva 5	02
	Total Parte Flexível	15

Fonte: Ceará (2019b, p. 10) adaptado pelo autor.

Na parte diversificada, a carga horária é definida sem intervalo, sendo composta por dois componentes curriculares: NTPPS - 4h e Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais – 1h do PPDT, sendo estes comuns a todos os alunos e, ainda por tempos eletivos da parte flexível do currículo que, dentre as ofertas da escola, o aluno deve cursar cinco por semestre, totalizando 10h (CEARÁ, 2019b).

Na parte flexível, há o NTPPS que pode ser definido como uma disciplina da base diversificada de 4h/a semanais que faz a articulação do currículo escolar, explorando as competências socioemocionais, o protagonismo estudantil e a autonomia dos discentes. Seu enfoque é transdisciplinar, desenvolvido por meio de oficinas que trabalham os conhecimentos de modo interdisciplinar e contextualizado no desenvolvimento de projetos de pesquisa. Além disso, promove a integração curricular ao trabalhar com diversos temas transversais de interesse dos adolescentes e com competências tanto pessoais quanto sociais, produtivas e cognitivas. É desenvolvido em três eixos temáticos: Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Iniciação à Pesquisa Científica (CEARÁ, 2019b).

O PPDT também compõe esse currículo diversificado, em que o professor diretor de turma age como “mediador entre os alunos, os demais professores, a família e todos os envolvidos no processo educativo” (CEARÁ, 2019b, p.12) em busca de melhorar os resultados escolares por meio do acompanhamento sistemático. Sobre o PPDT, resume-se:

É um projeto de execução simples, em que um professor que ministre qualquer disciplina, assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos de uma única turma. A exigência é que tenha perfil adequado para assumir a função. Dentre outras qualidades, precisa ser: bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação. Esses professores são denominados Diretores de Turma (CEARÁ, 2019b, p. 12).

Destaca-se, ainda, que a disciplina Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais tem a possibilidade de explorar questões que promovam debates e reflexões que contribuam para a formação de cidadãos atuantes na sociedade. O Conselho de Turma formado por alunos, pais, professores e gestores avalia a disciplina ao fim do período letivo (CEARÁ, 2019b).

Com base em informações do Documento Orientador (CEARÁ, 2019b), a parte diversificada do currículo do EMTI é composta de atividades eletivas ou tempos eletivos que permitem aos alunos criar um itinerário formativo ao definir o seu próprio currículo, oportunizando ampliar, diversificar e/ou aprofundar conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou até mesmo de uma área do conhecimento. Com isso, há a necessidade de diversificar os itinerários e contemplar interesses, afinidades com certos conteúdos curriculares, bem como propiciar “o desenvolvimento de habilidades artísticas, culturais e esportivas e o aprofundamento de competências básicas de leitura e matemática” (CEARÁ, 2019b, p. 13).

Essas atividades podem ser desenvolvidas por atores diversos no processo educativo, a saber: professores, tutores, membros da comunidade ou estudantes, esse último de autogestão e são denominados Clubes Estudantis (CEARÁ, 2019b). No Quadro a seguir são apresentados os eixos temáticos¹⁰ que orientam as eletivas:

Quadro 5 - Eixos Temáticos das atividades eletivas

Sigla	Eixos Temáticos
EDH	Educação em Direitos Humanos
ECI	Educação Científica
MTP	Mundo do Trabalho e Formação Profissional
EAS	Educação Ambiental e Sustentabilidade
CMT	Comunicação, Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica
ELS	Esporte, Lazer e Promoção da Saúde
ARS	Artes e Cultura
ABC	Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum

Fonte: Ceará (2019b, p.14).

Os eixos temáticos constituem a base de orientação das atividades eletivas e são relevantes para a escola definir essa oferta. Para tanto, a gestão escolar deve dialogar com educandos e professores de modo a contemplar os interesses e as necessidades dos estudantes, bem como as possibilidades de atividades disponíveis no catálogo com as aptidões do seu corpo docente (CEARÁ, 2019b).

Um ponto de reflexão acerca das eletivas é que segundo a Nota Técnica nº 01/2017 (CEARÁ, 2017c) e ratificado no documento orientador (CEARÁ, 2019b) as

¹⁰ Esses eixos foram utilizados até o ano de 2019 (CEARÁ, 2018b; 2019d) e, a partir de 2020 as eletivas passaram a ser organizadas no Catálogo por área do conhecimento em conformidade com a BNCC, a citar: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e duas unidades curriculares: Formação Profissional e Clube Estudantil (CEARÁ, 2020a).

EEMTI têm a obrigação de ofertar disciplinas eletivas de Língua Portuguesa e Matemática voltadas para Acompanhamento Pedagógico (AP) para alunos com baixo desempenho. Assim, o Documento Orientador enfoca que:

É de responsabilidade das escolas gerenciar a oferta das eletivas de acompanhamento pedagógico de forma a garantir que os estudantes cursem obrigatoriamente, ao menos, 01 Eletiva de AP em Língua Portuguesa e 01 Eletiva de AP em Matemática, ambas com carga-horária semanal de 02 horas-aula, ao longo do primeiro semestre. Os alunos com nível de desempenho acadêmico muito crítico e crítico serão orientados a continuarem cursando essas atividades de reforço de aprendizagem (CEARÁ, 2019b, p. 58).

De um lado, essa determinação “engessa o currículo”, aumentando a carga horária do eixo “Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum” que se aproxima de 75% da carga horária do aluno com essas demandas. Isso pode dificultar a contemplação dos demais eixos, como também o alcance de outras premissas do projeto, como o protagonismo juvenil e a formação integral.

Por outro lado, há um cenário preocupante, pois os dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece) demonstram muitas fragilidades no domínio das competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, no ano de 2016, 49, 1%, em 2017, 43,1% e, 2018 39,1% dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, encontram-se entre os níveis muito crítico e crítico. Em Matemática, a situação é ainda mais caótica, 68,5%, 66,6% e 61,8% nos respectivos anos. No caso da 3ª série do Ensino Médio, os resultados de Língua Portuguesa revelam que 49,6% dos estudantes nos padrões muito crítico e crítico em 2017 e 51,3% em 2018. Já em Matemática 76,2% e 73,7% nos referidos anos (CAED, 2019).

Essas deficiências direcionam os estudantes a cursarem disciplinas eletivas de Língua Portuguesa e Matemática, deixando de lado outros eixos temáticos que contribuem para a formação integral. Assim, é preciso definir mais claramente os propósitos dessa importante política e realinhá-la para que possam ser cumpridos.

O Eixo Clube Estudantil é uma atividade eletiva de autogestão dos estudantes que tem a possibilidade de abordagem de diversas temáticas cursadas a cada semestre. De acordo com o Documento Orientador é definido como:

[...] a organização de estudantes em torno de vivências de aprendizagem e desenvolvimento de atividades associadas a um

tema de interesse comum, seja de natureza cognitiva, cultural, social, esportiva e etc. O Clube deve ser a expressão da vivência do protagonismo pelos estudantes (CEARÁ, 2019b, p. 15).

Dessa forma, o tema deve ser de interesse comum aos participantes de um clube, decididos por meio do diálogo, podendo desenvolver diversas habilidades. Destaca-se que o Clube é baseado na proposta da Aprendizagem Cooperativa, com foco no protagonismo juvenil. Para sua existência é imprescindível que seja proposto por um grupo de educandos e o núcleo gestor viabilize o seu funcionamento, após discutir e avaliar sua proposta. O projeto do clube deve conter nome, objetivo, metodologia, cronograma de atividades e lista de materiais (CEARÁ, 2019b).

A parte flexível do currículo e a sua diversificação curricular com a organização dos tempos eletivos e a possibilidade de construção de itinerários formativos são o grande diferencial desse modelo de educação integral. Na sequência, conhecemos a realidade do EEMTI na escola pesquisada.

2.5 O CONTEXTO DA EEMTI VALDO DE VASCONCELOS RIOS

Para melhor compreensão da implementação do Programa EMTI é essencial chegarmos ao contexto da prática, ou seja, ao cenário da escola que implementa e lida com desafios cotidianos da educação integral. A escola pesquisada passou a ofertar a educação em tempo integral a partir de 2017. De acordo com informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) foi inaugurada no dia 29 de janeiro de 2009 e antes era dominada por “Escola de Ensino Médio Liceu de Itarema Valdo de Vasconcelos Rios”. Foi redenominada no ano de 2017 para Escola de Ensino Médio em tempo Integral Valdo de Vasconcelos Rios a partir da oferta da educação integral. A referida instituição localiza-se na Rua das Indústrias, S/N, bairro Lagoa Seca, Itarema/CE. É mantida pela Seduc/CE.

A sua construção era almejada pela sociedade de Itarema, já que o Município só dispunha até então de uma única escola para atender a toda a demanda de ensino médio, cujo prédio era pertencente à rede municipal. Itarema, de acordo com as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) para o ano de 2018 conta com uma população de 41.445 habitantes num contexto diverso de escolas estaduais, sendo: 02 regulares (uma na sede e outra no distrito), 01 escola de tempo integral, 01 de educação profissional, 01 de educação no campo e 07

indígenas (quatro destas oferece ensino médio) (IBGE, [2019]). Na sede, as três escolas (regular, integral e profissional) ficam próximas (EEMTIVVR, 2019).

Em relação ao espaço físico, pode-se considerar favorável ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, contando com doze salas de aulas, laboratório multidisciplinar de Ciências (Química, Física e Biologia), dois laboratórios de informática, amplo centro de multimeios, sala dos professores, coordenação, direção e secretaria, cinco banheiros, inclusive adaptados para deficientes físicos, rampas de acesso, quadra poliesportiva coberta, amplo pátio e espaço livre, que é utilizado para o cultivo de hortas, plantio de árvores frutíferas e medicinais e, ainda para o desenvolvimento de projetos de pesquisa (EEMTIVVR, 2019).

No ano de 2019, a matrícula inicial foi de 288 alunos no ensino médio integral, da 1ª a 3ª série, distribuídos em 08 turmas, correspondendo a uma média de 36 alunos por turma. Em 2020, a matrícula reduziu para 251, atendidos em 07 turmas. O funcionamento é integral, das 7h às 16h35. Desde 2019, a escola passou a funcionar totalmente integral (as três séries do ensino médio), tendo em vista que o processo de implementação do EMTI no Ceará é gradativo. Assim, em 2017, atendeu apenas à 1ª série; 2018 à 1ª e à 2ª séries. Nesses dois anos, as séries não atendidas pelo tempo integral funcionavam em turno parcial. Além disso, no período de 2009 a 2018 a escola funcionava nos três turnos e já teve matrícula superior a 1.000 alunos no ano de sua inauguração (2009) e de 2015- a 2018 atendeu também à clientela da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apresenta-se abaixo uma foto da fachada da instituição.

Figura 3 - Frente da escola com a sua identificação



Fonte: Arquivos da Escola (2018).

A escola atende à clientela da sede urbana, da zona rural e dos bairros periféricos. Segundo o Indicador de Nível Socioeconômico¹¹ (INSE) das Escolas de Educação Básica 2015, publicado pelo Inep, em 2018, com base nos questionários socioeconômicos de 179 alunos que realizaram a prova do Enem, a EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios numa escala de 0 100, em que quanto mais próximo de 100 melhor é o índice socioeconômico e, ao contrário, quanto mais próximo de 0, pior é o índice, obteve 35,69%, pertencente ao grupo 1¹² (INDICADOR..., 2018).

O Quadro 6 apresenta as taxas de aprovação, reprovação e abandono de 2014 a 2019 e, observa-se, ainda, a redução do número de matrículas a cada ano por conta da ampliação de escolas da rede e da redução da oferta de matrículas noturnas.

Quadro 6 - Dados do rendimento escolar no período de 2014 a 2019

Ano	Resultado de Aprovação, Reprovação e Abandono							
	Absoluto				Percentual			
	Aprov.	Repro.	Aband.	Total	Aprov.	Repro.	Aband.	Total
2014	630	22	36	688	91,7%	3,2%	5,1%	100,00%
2015	546	30	40	616	88,7%	4,8%	6,5%	100,00%
2016	476	20	64	560	85,1%	3,4%	11,5%	100,00%
2017	421	16	21	458	91,9%	3,5%	4,6%	100,00%
2018	330	12	16	358	91,8%	3,7%	4,5%	100,00%
2019	256	04	15	275	93,1%	1,45%	5,45%	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Pelos dados apresentados, constata-se uma redução dos índices de aprovação nos anos 2015 e 2016. No ano de 2017, os dados evoluíram e continuaram estáveis em 2018 e cresceram em 2019. Entretanto, as taxas de abandono ainda são altas: 4,5% (2018) e 5,45% (2019) e a de reprovação apesar de cair para 1,45%, somando os dois indicadores os resultados se aproximam de 7%,

¹¹ O Indicador permite contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Instituto. As bases para a construção do INSE foram os micro dados dos questionários contextuais dos participantes do Saeb e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2015.

¹² Nível I -Até 20: Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma geladeira e um quarto para dormir, não há banheiro ou televisão; pode ou não possuírem telefone celular; não há renda familiar mensal; os pais ou responsáveis não sabem ler e escrever, nunca estudaram ou não completaram o 5º ano do fundamental (INDICADOR..., 2018).

acima da meta, já que o programa define no seu terceiro ano de implantação 95% de aprovados, com base no indicador de permanência e sucesso do aluno:

II – Indicador de processo relacionado à permanência e ao sucesso do aluno:

– Reduzir as taxas de abandono e reprovação.

Escolas já existentes (Escolas que já funcionavam com oferta em tempo parcial na ocasião da adesão ao tempo integral).

a) no primeiro ano de implantação, reduzir 3, 5 p.p;

b) no segundo ano de implantação, reduzir 3, 5 p.p;

c) no terceiro ano de implantação em diante, alcançar e manter o patamar de 5% (CEARÁ, 2019b, recurso on-line).

De acordo com informações coletadas do dia 28 de junho de 2020, a escola conta com o seguinte quadro funcional:

Quadro 7 - Recursos Humanos

Função	Quantidade
Diretor (a)	01
Coordenador (a)	02
Assessor (a) administrativo-financeiro (a)	01
Secretário (a)	01
Auxiliar administrativo (a)	02
Professores	27
Manipuladoras de alimento	02
Auxiliar de serviços	04
Porteiro	01
Vigilantes	03

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Em relação ao quadro de recursos humanos destacamos que do total sete são efetivos: três membros do núcleo gestor, três professores e um assessor administrativo-financeiro, os demais servidores são terceirizados e há 24 professores contratados por tempo determinado, havendo uma variação da carga horária semanal, distribuídos da seguinte forma: 06 (até 10h), 08 (de 10-20 h), 04 (21-30h) e 06 (31-40 h). Destes últimos, apenas 03 têm 40h semanais. Não há nessa política dedicação exclusiva como há nas EEEP da rede. Quanto aos professores efetivos a lotação é compartilhada em sala e nos ambientes pedagógicos.

Em consulta aos dados de Lotação da EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios pelo Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sige), a carga horária semanal de 120 h/a nos ambientes de apoio pedagógico nos anos de 2019 e 2020 foram distribuídas da seguinte forma: 40 h/a no Laboratório Interdisciplinar de Ciências e Matemática,

40 h/a para o Centro de Multimeios e 40 h/a para o Laboratório de Informática. Há ainda 30 h/a semanais para os Professores Coordenadores de Área (PCA), sendo 10 h/a - Linguagens, 10 h/a - Ciências Humanas e 10 h/a – Ciências da Natureza e Matemática. Os professores lotados nesses espaços atuam na regência de disciplinas eletivas, apoiam os clubes estudantis, orientam projetos científicos para as feiras científicas e para o NTPPS, Programa Círculo de Leitura, entre outros (EEMTIVVR, 2019).

Os professores diretores de turma e da disciplina de NTPPS são todos temporários. As disciplinas eletivas são desenvolvidas tanto por professores efetivos quanto por temporários (EEMTIVVR, 2019).

No tocante aos projetos, a proposta das EEMTI do Estado contemplou na sua gênese o projeto PPDT e o Projeto Jovem de Futuro (PJF)¹³ por meio do Circuito de Gestão para Resultados que foi incorporado a todas as escolas estaduais e há outros específicos, como podem ser vistos no Quadro 8.

¹³ Lançado em 2007, o programa Jovem de Futuro foi estruturado com base na premissa de que uma gestão de qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados, com equidade, pode proporcionar impacto significativo no aprendizado dos estudantes. É realizado por meio de parceria com as secretarias estaduais de Educação, oferece diferentes instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão das escolas e das redes de ensino, como assessoria técnica, formações, análises de dados e o apoio de sistemas tecnológicos especialmente desenvolvidos para ele. Ademais, estimula as trocas de experiências entre os gestores nele envolvidos, de forma a contribuir ao fortalecimento dos conhecimentos instalados e produzidos em cada rede parceira. No Ceará todas as escolas da rede estadual participam do Programa. As metas são então desdobradas para as regionais e para as escolas. Com base nelas, cada instância elabora um Plano de Ação. O passo seguinte é colocar o plano em prática, monitorando e avaliando as ações realizadas. Esse processo de monitoramento permite identificar as ações que geraram resultados, compartilhá-las e, ao mesmo tempo, corrigir rotas, alterando o que não teve o retorno esperado (INSTITUTO UNIBANCO, 2020).

Quadro 8 - Informações sobre projetos desenvolvidos pela escola

Nome do projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização
Projeto Professor Diretor de Turma	1 ^a , 2 ^a 3 ^a	Formação para Cidadania	Professores Diretores de Turma Diretor Coordenadoras	Favorecer a articulação entre professores, alunos, pais e responsáveis para promover um trabalho cooperativo. Tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que todos, unam-se para proporcionar uma educação que vise a excelência	Garantir a permanência com o sucesso escolar	Durante todo o ano
Projeto Minha Escola é da Comunidade ¹⁴	1 ^a 2 ^a 3 ^a	NTPPS e as demais disciplinas	Professores Alunos Comunidade Escolar	Envolver a comunidade Escolar nas ações da escola	Melhoria da integração escola-comunidade	Último semestre de 2018 e 2019
Caravana afro	1 ^a 2 ^a 3 ^a	História Geografia Sociologia Filosofia Eletivas	Professores da área de Humanas	Combater o racismo e as formas de discriminação	Diminuição do racismo e discriminação na escola	Durante o ano, com foco no segundo semestre
Projeto Jovem de Futuro	1 ^a 2 ^a 3 ^a	Todas	Núcleo Gestor Professores	Promover uma gestão de qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados.	Atingir metas previstas no circuito de gestão	Durante todo o ano.
Enem: chego junto, chego bem	3 ^a	Todas Eletivas	Núcleo Gestor Professores Alunos	Desenvolver atividades preparatórias para o Enem durante todo ano, inclusive no mês de férias por meio do Enem não tira férias.	Elevar a taxa de inserção na universidade	Durante todo o ano.

Fonte: EEMTIVVR (2019).

¹⁴ Edital do projeto suspenso em 2020 por conta da pandemia de Covid-19 (CEARÁ, 2020b).

O Quadro apresentado demonstra que há uma preponderância no desenvolvimento de projetos propostos e estruturados pelo governo estadual, como o PPDT e o “Enem: chego junto, chego bem”. Entretanto, apesar de haver protocolos definidos no Estado a serem cumpridos, é importante ressaltar o espaço de autonomia da escola para planejar, executar e avaliar conforme as suas necessidades. Como exemplo, pode-se citar o PPDT, que possui seus protocolos de gestão, mas a escola tem autonomia para planejar as aulas de Formação para cidadania e ações de combate à evasão e promoção da aprovação. No projeto Minha Escola é da Comunidade, a escola tem a autonomia para planejar suas ações. No caso do Caravana Afro (valorização da cultura afro brasileira) é organizado na regional e a escola o adaptou de um projeto institucional denominado Cultura Afro.

Ademais, nos projetos do NTPPS os estudantes da 1ª série têm autonomia para definir sua linha de pesquisa com base em problemas vivenciados pela escola, e, na 2ª série, pela comunidade. Esses projetos incentivam a pesquisa, o protagonismo estudantil e propõem soluções para os problemas detectados.

Na lista de projetos da escola há, também, o PJF que surge da parceria público-privado e atualmente funciona como uma tecnologia educacional¹⁵. Entretanto, ainda que o programa estipule metas com base nos indicadores da escola nos últimos anos, são as escolas que planejam e executam suas ações e tarefas, conforme as suas necessidades para atingir as metas definidas.

Aqui é importante abrir um parêntese para refletir sobre a entrada dos institutos nas parcerias público-privadas no contexto da educação pública cearense. A década de 1990 foi marcada por reformas educacionais no cenário internacional e registrou um crescimento da influência e investimentos do terceiro setor na educação, destacando-se instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização

¹⁵ O aperfeiçoamento contínuo da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Instituto Unibanco (2010, *apud* RODRIGUES, 2016, p. 84), tecnologia educacional é “conjunto integrado de propostas de ação capazes de funcionar de forma sinérgica na melhoria da qualidade de escolas públicas de ensino médio. Pode fazer a articulação de diversas metodologias, organizadas em conjunto e é avaliada para verificar seus impactos no ambiente escolar (INSTITUTO UNIBANCO, 2010 *apud* RODRIGUES, 2016).

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Ford, Rockefeller e o Banco Mundial (BROOKE, 2012).

O fato é que a inserção do terceiro setor, na educação brasileira teve o seu início marcado pela reforma do Estado após a promulgação da CF de 1988, mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que adotou o gerencialismo como conceito de Gestão Pública, isto é, da eficiência do setor privado como parâmetro de gestão do setor público. Isso facilitou o envolvimento de empresários para formular e executar políticas sociais, contemplando fortemente a educação. Mesmo após o fim do governo do supracitado presidente, os empresários continuaram inseridos na educação nos governos posteriores, a exemplo do presidente Lula (2003-2010), tendo uma ligação próxima com o poder executivo no desenvolvimento de políticas sociais (RODRIGUES, 2016).

Nesse cenário, destaca-se o Instituto Unibanco, criado em 1982, para realizar investimentos sociais do Unibanco e, desde 2008, da junção do Conglomerado Itaú/Unibanco, tornou-se responsável para geri-lo, sendo esta constituída de uma instituição privada sem fins lucrativos. De atuação inicial na área social, passou a integrar importantes ações na educação. De acordo com o Instituto Unibanco (2008), as suas ações focam na melhoria da educação pública, principalmente no ensino médio, tendo, a partir de 2003, como uma de suas atuações a Formação para o mercado de Trabalho e o Empreendedorismo (RODRIGUES, 2016).

Dessa forma, o PJF ganha destaque dentro do instituto na formulação e execução de políticas públicas para o ensino médio. Programa este implementado no ano de 2007 e ganhou projeção nacional ao estabelecer parceria público-privada com o MEC, articulando as ações do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (RODRIGUES, 2016), com entrada na educação pública do Ceará em 2012.

Sobre o projeto, Peroni e Caetano (2016) resumem que o PJF utiliza o conceito de Gestão Escolar para Resultados, cuja ideia básica busca apresentar para os gestores escolares estratégias e instrumentos que tornam seu trabalho mais eficiente e mais produtivo. Seus princípios orientam um trabalho com foco nos resultados de ensino e de aprendizagem. A proposta sugere a integração de diferentes processos e ferramentas de gestão escolar, a mobilização de recursos humanos, a articulação de recursos técnicos, materiais e financeiros, a divisão de responsabilidades e a adoção de sistemas de informação voltados para o

monitoramento, o controle e a avaliação. Isso ocorre através da formação de professores, gestores e supervisores das redes e da construção dos planos de ação com foco na Gestão Escolar para Resultados que fazem a intervenção na escola (PERONI; CAETANO, 2016).

Uma das principais críticas feitas ao programa se refere à indução, no ambiente das escolas e no setor educacional, ao gerencialismo, ou seja, trazer a lógica empresarial de forma que na prática altera até mesmo a proposta curricular. Peroni e Caetano (2016, p. 413) concluem que “é a gestão dos sistemas e das escolas que executa as práticas inspiradas na perspectiva mercantil: controle, eficiência, eficácia, resultados e produtividade”.

Acerca da atuação do Instituto Unibanco por meio do Jovem de Futuro na educação pública, em sua pesquisa, Rodrigues (2016, p. 131) aponta uma ampla influência do instituto que perpassa políticas públicas educacionais, já que “os ordenamentos analisados do Jovem de Futuro indicam a inserção do Instituto Unibanco na escola, por intermédio de oferta de formação, metodologias, monitoramento e avaliação das ações”. Ou seja, interfere na rotina, gestão escolar, na formação de professores e gestores, no próprio currículo e as práticas de ensino.

A partir desses questionamentos, destacamos que na conjuntura adotada no Ceará, a escola tem autonomia para definir ações, tarefas e prazos, mas deve seguir os protocolos para o alcance das metas, inserindo-as no sistema, executando, monitorando e avaliando a rotina escolar. Por isso, reforçamos que há influência deste na rotina escolar.

Além do PJF, há ainda a presença do terceiro setor na proposta das EEMTI, a exemplo do Instituto Natura criador da Comunidade de Aprendizagem que desenvolveu formação no Estado para gestores e a equipe escolar sobre o tema; o Instituto Aliança, responsável pela estruturação do NTPPS e da eletiva de teatro; o *Junior Achievement* implementador das eletivas Jovem Empreendedor I e II; e o Instituto Ayrton Senna que acompanha os diálogos socioemocionais. Esses são, portanto, elementos importantes para considerar a possibilidade de interferência do terceiro setor na rotina da escola, na formação e no currículo da instituição.

No ano de 2017, a escola foi selecionada para a implementação do Programa EMTI como parte da política de expansão dessa modalidade de ensino da rede estadual de educação cearense, sendo a pioneira no município de Itarema/CE.

Para o referido estudo, serão utilizados os dados de matrícula inicial de 2017 em que foram ofertadas 180 vagas, sendo estas rapidamente preenchidas. No entanto, logo que houve a implantação do EMTI iniciaram as transferências por possíveis dificuldades de adaptação dos alunos em passar o dia na escola com uma jornada de 9 horas/aulas, incluindo ainda o horário do almoço. Para isso, foi considerado o fato de que na matrícula final do ano de 2017 ficou em 135 alunos, sendo que até o fim do ano sete abandonaram a escola, quatro foram reprovados e 124 aprovados para a 2ª série, representando 2/3 dos alunos. A Tabela 1 detalha a taxa de permanência ao longo da implementação da política (2017-2019):

Tabela 1 - Taxa de conclusão das turmas matriculadas em tempo integral no período de 2017 - 2019

Série	Ano	Matrícula Inicial	Nº Aprovados	% de Conclusão
1ª	2017	180	124	68,88%
	2018	114	88	77,19%
	2019	103	84	81,5%
2ª	2018	118	105	88,98%
	2019	81	73	91,12%
3ª	2019	105	99	94,28%

Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Pelos dados apresentados, observa-se uma elevação do índice de permanência de um ano para o outro na mesma série, tendendo à estabilização na 3ª série. O Quadro 9 apresenta o acompanhamento ao longo do ensino médio dos alunos que iniciaram o ciclo em 2017 e finalizaram em 2019.

Quadro 9 - Taxa de conclusão das turmas matriculadas em Tempo Integral – 2017 a 2019

Matrícula Inicial 2017 -1º ano	Nº de matriculados no programa em 2017 aprovados para a 2ª série em 2018	% de permanência	Nº de matriculados no programa em 2017 que concluíram a 3ª série em 2019	% de permanência
180	99	55%	93	51,6%

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Fazendo uma reflexão desses dados, observa-se que os desafios persistem. Acrescenta-se, no entanto, que em 2019, dos 180 alunos que iniciaram o programa em 2017, 93 concluíram o ensino médio na escola (87 permaneceram totalmente no

tempo integral e 06 alunos que solicitaram transferência em anos anteriores retornaram para a escola) e outros seis foram inseridos nas turmas nos anos de 2018 e 2019, num total de 99 alunos aprovados.

O Quadro 9 apresenta toda a movimentação escolar nos anos de 2017, 2018 e 2019 das turmas do tempo integral. Observa-se que as transferências se concentram no início do ano, antes dos dados migrarem para o Educacenso, especialmente no ano implementação da política, razão que justificou a criação do Quadro para detalhamento dos dados.

Quadro 10 - Fluxo escolar da escola nos anos de 2017 - 2019*

Dados	2017 1ª série	2018		2019		
		1ª série	2ª série	1ª série	2ª série	3ª série
Matrícula Inicial	180	114	118	103	81	105
Matrícula Cancelada	08	02	01	0	0	0
Transferência Inicial ¹⁶	28	13	02	04	06	07
Transferência	16	07	07	07	02	0
Admitidos	09	08	-	03	05	04
Matrícula final	137	100	108	95	78	102
Aprovados	124	88	105	84	73	99
Reprovados	05	06	0	02	02	-
Abandonos	08	06	03	09	03	03

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quando se faz uma análise detalhada dos dados fornecidos ao Censo Escolar, observa-se que há pouca movimentação, ou seja, o fluxo começa a se regularizar. Em relação às transferências, intensificaram-se novamente no fim do 1ª semestre para o início do 2º os dados do Censo Escolar, conforme Quadro 11:

Quadro 11 - Fluxo escolar conforme o censo no ano de 2017 - 2019

Dados	2017 1ª série	2018		2019		
		1ª série	2ª série	1ª série	2ª série	3ª série
Matrícula Inicial	157	103	116	100	78	101
Transferência	16	03	07	07	02	0
Admitidos	0	0	01	02	02	01
Matrícula final	137	100	108	95	78	102
Aprovados	124	88	105	84	73	99
Reprovados	5	6	0	02	02	-
Abandonos	8	6	3	09	03	03

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

¹⁶ Trataremos Transferência inicial a saída de alunos antes do Censo e transferência após o Censo. O objetivo dessa informação foi apresentar o movimento inicial por conta das transferências ocorridas no ano inicial de implantação do projeto.

Na compreensão da implementação da política de educação em tempo integral na EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios, além da coleta de informações em documentos oficiais, como do PPDT, faz-se necessário ouvir as vozes dos atores desta política, conforme versa o Plano de Participação da Comunidade que se baseia na gestão democrática e participativa e na Comunidade de Aprendizagem. Esta última é uma iniciativa do Instituto Natura que propõe transformar a educação. Baseia-se na aprendizagem dialógica da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas¹⁷ e na dialogicidade de Paulo Freire¹⁸ (CEARÁ, 2019b). Entre os seus sete princípios¹⁹, o diálogo igualitário “confere à atividade educativa uma nova maneira de estabelecer-se: o que vale a partir deste modelo é a força que tem cada argumento e não o poder que ocupa a pessoa que o apresenta” (CEARÁ, 2019b, p. 33).

Partindo da concepção da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e da Teoria da Ação Dialógica de Freire, a gestão escolar aplicou questionários aos estudantes para avaliar os impactos, as dificuldades e uma avaliação do Programa. No ano de 2017, o questionário foi aplicado individualmente a 127 estudantes, cerca de 90% dos alunos matriculados na 1ª série do EMTI (que teve a matrícula final de 137) e os dados consolidados num relatório escolar. As questões de governabilidade

¹⁷ Acerca da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, Aubert *et al* (2016, p. 82) mencionam que “parte do princípio de que todas as pessoas têm capacidade de linguagem e ação. Graças a essa capacidade todas as pessoas podem atuar de forma comunicativa”. Ampliando o entendimento, o autor acrescenta que “A ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento sem mais abreviações, por meio da qual falantes e ouvintes se referem a partir do horizonte pré-interpretado que seu mundo de vida representa, a algo no mundo objetivo, social e subjetivo simultaneamente, para negociar definições da situação que possam ser compartilhadas por todos.” (AUBERT *et al.*, 2016, p. 82). Em outras palavras, Habermas defende que os atores sociais têm capacidade de no diálogo trazer argumentos, independente da sua posição social, pois todos são dotados de capacidades discursivas (AUBERT *et al.*, 2016).

¹⁸ A respeito da dialogicidade de Freire, pode ser compreendida como Teoria da Ação Dialógica, que o autor faz alusão ao fato de que a própria natureza da pessoa é dialógica e, portanto, a relação entre educador (a) e educando (a) deve ser construída pelo diálogo, já que a opção democrática deve prevalecer. Desse modo, Aubert *et al* (2016, p. 104) enfatizam que Freire distingue nessa sua teoria “ações dialógicas, ou seja, ações que promovem o entendimento, a criação cultural e a liberação, e ações antidialógicas, aquelas que negam a possibilidade de diálogo, distorcem a comunicação e reproduzem o poder.”

¹⁹ Os sete princípios da Aprendizagem dialógica são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade, igualdade de diferenças. O aprofundamento destes pode ser feito em: Albert *et al* (2016).

interna, como sugestão de eletivas, avaliação negativa de outras ou da condução foram utilizadas para redirecionamento das ações e atender às solicitações, como a implantação da eletiva de Libras e o número de eletivas de informática (de 01 para 03) No ano de 2018, um novo questionário foi aplicado por meio da tecnologia do *google drive* e respondido por 53 discentes dos 208 matriculados no tempo integral nas turmas de 1ª e 2ª série e representatividade acima de 25% dos matriculados. Apesar de todos terem acesso ao teste, a participação foi voluntária e os resultados foram apresentados e discutidos com os discentes.

Entre as mudanças implementadas a partir da análise dos resultados dos questionários, cita-se: a organização das eletivas focadas no Enem para a 3ª série, considerando que 78,3% dos alunos sugeriram essa demanda, tendo em vista a realização do exame por todos. Outras alterações ocorreram a partir das considerações dos estudantes, como retirada da eletiva “Artigo de Opinião: Da Leitura à Produção, que 34% apontaram não ter gostado da disciplina e apenas 1,9% demonstraram ter se identificado, reorganização de mais um tempo eletivo no turno da manhã, mudança do horário do intervalo à tarde sugerido por 79,2% dos participantes. O Quadro 12 apresenta os principais aspectos observados nestas enquetes:

Quadro 12 - Dificuldades de adaptação e permanência dos discentes ao tempo integral

Documento	Principais ocorrências	Nº de ocorrência
Questionário aplicado aos alunos em 2017	Problemas com alimentação na escola	58 (46,4%)
	Falta de climatização/estrutura	25 (19,7%)
	Lugares inadequados para descanso no horário do almoço.	16 (12,6%)
	Quantidade excessiva de aulas e cansaço	13 (10,2%)
	Privacidade nos banheiros	12 (9,4%)
Questionário aplicado aos alunos em 2018	Dificuldade de adaptação e permanência dos discentes ao tempo integral)	62,3%
	Problemas familiares	9,4%
	Falta de perspectiva em relação ao futuro	9,4%

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Numa análise desses dados, é possível identificar que no ano de 2017 os problemas estruturais (alimentação, falta de climatização e de outras melhorias estruturais) mobilizaram o centro das discussões. No ano de 2018, a dificuldade de adaptação foi mencionada como razão para as solicitações de transferências.

Para enfrentar o problema inicial no primeiro ano de implementação da escola em tempo integral foram adotadas pela gestão escolar algumas medidas, que constam no circuito de gestão Projeto Jovem de Futuro no ano de 2017. Inicialmente, houve contato (junho) com as secretarias municipais (Educação, Saúde, Assistência Social) para explicitação do problema e três encontros para planejamento das ações no período de junho a outubro de 2017.

Esses encontros possibilitaram a realização de ações na escola, a exemplo de duas oficinas com os alunos para identificação dos problemas enfrentados na escola, ministradas por profissionais da saúde e assistência social, quatro palestras nas turmas da 1ª série sobre os temas: *bullying* (psicólogo), sexualidade (educador físico), respeito ao próximo (psicopedagoga) e motivação (professor regente do centro de multimídias), registrados no Plano de Ação do projeto Jovem de Futuro elaborado pela escola nesse ano de 2017.

Além destes, 31 alunos foram atendidos por uma psicopedagoga cedida pelo município, profissional que atuou na escola no período de agosto a outubro de 2017. Essa ação resultou no encaminhamento de 11 alunos para psicólogo e/ou psiquiatra nesse mesmo ano. Além dessas ações, houve a abordagem dos temas relacionados a racismo, homofobia, automutilação, depressão, preconceito e vivências do tempo integral nas aulas de Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais do PPDT e desenvolvimento de treze projetos de pesquisa com temáticas identificadas nas oficinas na disciplina de NTPPS, a citar: sexualidade (03), homofobia/preconceito (02), *bullying* (02), drogas (02), automutilação (1), adequação ao tempo integral (01), evasão escolar (01) e preservação do ambiente escolar (01), iniciativas também registradas na reunião de boas práticas do projeto Jovem de Futuro, realizada em 2017.

Para o ano de 2018, uma ação inédita foi implementada: formação de uma equipe de alunos, professores e diretor para participar, no final do ano letivo de 2017, de duas reuniões de pais nas duas escolas da sede que ofertam 9º ano do ensino fundamental e visitas às referidas turmas e a outra de um distrito. Essa iniciativa teve como objetivo apresentar a organização da escola em tempo integral, as disciplinas eletivas, o currículo, as vivências e as oportunidades (EEMTIVVR, 2019). Entendemos que este contato inicial deu resultados efetivos para a escola, pois 220 alunos fizeram pré-matrícula com o intuito de efetivar a matrícula na escola.

Porém, um fato contribuiu para a redução do número de matrículas efetivas feitas na escola no ano de 2018: a inauguração de uma EEEP a aproximadamente 300 metros da escola, ofertando 180 vagas de ensino médio integrado à educação profissional. Isso fez com que o número de vagas em tempo integral oferecidas no município aumentasse de 180 para 280 (SIGE ESCOLA, 2018). Com isso, a escola teve que lidar, em 2018, com outros desafios, principalmente relacionados ao perfil do aluno ingressante no primeiro ano do ensino médio, como baixo desempenho, principalmente em Matemática e elevação da infrequência dos alunos na 1ª série.

Talvez seja possível inferir que, como o critério de seleção das EEEP se baseia no melhor desempenho dos estudantes nas séries finais do ensino fundamental, os alunos que se matricularam na escola foram os que tinham desempenho mais elevado e a matrícula na educação integral ficou como segunda possibilidade. Essa diferença no desempenho dos alunos pode ser observada a partir da divulgação dos dados da Avaliação Diagnóstica realizada no início do ano letivo de 2018 pela Regional a qual a EEMTI Valdo Vasconcelos Rios pertence. A avaliação do Projeto de Intervenção Pedagógica da Superintendência Escolar é realizada na 1º série de todas as escolas de abrangência da Crede 3 em três momentos: (i) como diagnóstica, no início do ano letivo, (ii) como mediadora, ao final do 1º semestre e (iii) como final, na conclusão do ano letivo. Para a análise proposta aqui, foram feitos uso dos dados de avaliação diagnóstica para refletir sobre o nível de conhecimento dos alunos no início do ensino médio. Essa avaliação utiliza-se a Teoria Clássica dos Testes (TCT), ou seja, considera erros e acertos e realiza uma análise dos acertos por descritores em sintonia com o Spaece.

No ano de 2018, os alunos da escola de educação profissional na sede do município de Itarema obtiveram o desempenho de 59,8% em Língua Portuguesa e 38,6% em Matemática, enquanto que a EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios obteve nas mesmas disciplinas o desempenho de 51,2% e 31,3%. No ano de 2019, a escola de educação profissional obteve o resultado de 60,9% em Língua Portuguesa e 41,6% em Matemática, Já a EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios o desempenho nestas disciplinas foi de 46,6% e 28,3%. Esses dados demonstram que a escola de educação profissional tem recebido alunos com desempenho superior aos alunos que estão sendo matriculados na escola de tempo integral, o que pode implicar em desafios muito diferentes para o desenvolvimento de atividades curriculares nas duas escolas.

Contudo, o intuito dos dados não são a comparabilidade, até porque os desafios das EEEP e das EEMTI são diferentes. Enquanto a primeira foca na educação profissional, através de processo seletivo, a segunda, busca desenvolver a formação integral, sem selecionar. Por outro lado, os dados demonstram que há a necessidade de cumprir metas do IDEB, conforme define os documentos norteadores da proposta. Por isso, os indicadores necessitam ser analisados.

Ao lidar diariamente com os alunos em tempo integral como diretor escolar, recebo relatos de alunos que elencam alguns fatores como responsáveis para dificultar a permanência em tempo integral, que foram sistematizados nos questionários aplicados aos alunos em 2017 e 2018²⁰.

Também ficam evidenciados que alguns aspectos dificultam a permanência dos alunos no tempo integral, como problemas emocionais, um dos mais evidentes, em 2017, e a ausência de um profissional de psicologia para lidar com esse problema na escola. Além disso, outro dificultador reside na falta de estrutura da escola para receber inicialmente os alunos, como a construção de duas salas de aula e climatização, concluído somente no início de 2018 e a reforma civil e elétrica dos vestiários, cozinha e climatização de três salas de aula, conforme consta no Sige e no Sistema de Acompanhamento de Aquisições (SAA). Além destes, houve atrasos de armários para guardar pertences, entregues somente no segundo semestre de 2017, problemas na estrutura da quadra poliesportiva, que necessitou de um projeto para reforma (civil e elétrica) da quadra e estruturas metálicas em geral que passou por reformas em 2018. Entretanto, essa obra que não estava prevista e foi emergencial impactou no projeto de climatização e adequação das demais salas de aula.

Essas adequações mencionadas estão previstas na Lei Estadual nº 16.287/2017: “As escolas já existentes ou em funcionamento que passem a ofertar o Ensino Médio em tempo integral deverão ter suas instalações arquitetônicas adaptadas em conformidade com a proposta pedagógica estabelecida nesta Lei” (CEARÁ, 2017a, p. 1) e na Portaria nº 727/2017 do Ministério da Educação, art. 6º, inciso III “existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar

²⁰ Como já antecipado no capítulo de introdução, em alguns trechos do texto, o autor do trabalho, também diretor da escola pesquisada, usará da primeira pessoa para relatar aspectos ligados à sua vivência na gestão da escola.

mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão²¹ (BRASIL; 2017b, p. 10).

Aliados a esses fatores, temos: a necessidade do aluno desenvolver atividades no contraturno, como auxiliar nas tarefas domésticas, fazer alguma atividade remunerada, distância da escola, a falta de transporte exclusivo para o aluno do tempo integral, que ao concluir sua jornada necessita esperar o transporte pelo menos uma hora para retornar para sua residência. Além dos referidos fatores, constata-se a ausência de escola em tempo integral na segunda etapa do ensino fundamental no município de Itarema. Há ainda uma proximidade entre as escolas estaduais na sede, que estão localizadas a alguns metros uma das outras. Essas visões foram registradas nos questionários, atas do PPDT, atendimentos e relatos informais (EEMTIVVR, 2019).

Ainda a respeito disso, o papel da gestão escolar é fundamental para identificar as principais causas que levam o aluno a não permanecer em uma escola de tempo integral. O apoio do PPDT, implantado na rede estadual do Ceará desde 2008, tem auxiliado sobremaneira nesse movimento, na medida em que a proposta do projeto prevê que o professor diretor de turma é o responsável por uma turma e, dentre as suas atribuições, deve conhecer os estudantes, fazer atendimentos individuais e aproximar-se da comunidade escolar e, mais especificamente dos pais/responsáveis e dos professores (CEARÁ, 2019b).

Em 2018, o Projeto também incorporou os Diálogos Socioemocionais à rotina escolar. Atualmente, a lotação do professor nessa função compreende de 4h/a semanais, distribuídas da seguinte forma: 01h/a da disciplina Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, 01 h/a para atendimento aos alunos, 01 h/a aos pais e 01 h/a para preenchimento do dossiê da turma (CEARÁ, 2019b). O diretor de turma também está incluído na proposta da escola de tempo integral e atua de forma a contribuir para o trabalho da gestão escolar. Entretanto, os professores diretores de turma da escola de educação integral não têm dedicação exclusiva, todos são contratados. Adicionalmente, em consulta aos dados de Lotação da EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios pelo Sige é possível constatar que esses professores têm carga horária baixa na escola, pois

²¹ Itens de infraestrutura exigidos: “1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50 m² 2. Salas de aula (8) - mínimo 40 m² cada 3. Quadra poliesportiva - 400 m² 4. Vestiário masculino e feminino - 16 m² cada 5. Cozinha - 30 m² 6. Refeitório” (BRASIL; 2017b, p. 10).

dos 08 professores diretores de turma, em 2019, apenas um tinha carga horária semanal de 40 h, dois entre 30-40 h, três de 20-30h e 02 abaixo de 20h.

Para a gestão escolar há muitos desafios por ser a escola pioneira no município a ofertar essa modalidade de ensino. Desse modo, é possível detectar nos documentos contidos no Dossiê do PPDT, no ano de 2017, 314 atendimentos a alunos, 176 atendimentos a responsáveis e também 44 transferências ao longo do ano.

A partir das vivências da EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios, verifica-se que a ampliação do tempo foi um grande desafio. No tópico seguinte, serão feitas reflexões acerca dos espaços, tempos e do currículo dentro do espaço escolar.

2.5.1 Os espaços, os tempos e o currículo da escola em tempo integral e as suas implicações para a gestão escolar

No que concerne ao currículo do programa EMTI, adotou-se, em 2017, o currículo da Base Nacional Comum em conformidade com a Nota Técnica de nº 01/2017 (CEARÁ, 2017c) que determinava a carga horária de cada disciplina para o ensino médio. No ano de 2017, a Nota Técnica de nº 02/2017 (CEARÁ, 2017b) flexibilizou a escolha da carga horária por disciplina, sendo esta flexibilização adotada em 2018, assim observa-se no Quadro 13 o Mapa Curricular adotado nos anos de 2017 a 2019.

Quadro 13 - Matriz curricular da base comum no tempo integral da EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios nos anos de 2017- 2019 (Continua)

Área	Componente Curricular	Carga Horária Semanal					
		2017 1ª série	2018		2019		
			1ª série	2ª série	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagens	Língua Portuguesa	05	05	05	05	05	05
	Redação	01	01	01	01	01	01
	Arte	01	01	01	01	01	01
	Educação Física	01	01	02	02	02	02
	Inglês	02	02	01	01	01	01
	Espanhol	-	-	-	-	-	01
Matemática	Matemática I	06	04	04	04	04	04
	Matemática II	-	02	02	02	02	02
Ciências da Natureza	Biologia	03	03	02	03	02	02
	Física	02	02	02	02	02	03
	Química	02	02	03	02	03	02

(Conclusão)

Área	Componente Curricular	Carga Horária Semanal					
		2017	2018		2019		
		1ª série	1ª série	2ª série	1ª série	2ª série	3ª série
Ciências Humanas	História	03	03	02	03	02	02
	Geografia	02	02	03	02	03	02
	Filosofia	01	01	01	01	01	01
	Sociologia	01	01	01	01	01	01
Total Base Comum		30	30	30	30	30	30

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A parte diversificada do currículo foi orientada a partir da Nota Técnica 01/2017, sendo reestruturado na Nota Técnica nº 03/2017 (CEARÁ, 2017d) que propôs a inclusão obrigatória do NTPPS e da Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e a distribuição de cinco atividades ou disciplinas eletivas de 2h/a semanais desenvolvidas por semestre, dentre as quais uma seria para o desenvolvimento dos Clubes Estudantis, disciplina de autogestão dos estudantes (CEARÁ, 2017d).

O documento orientador do programa do ano de 2017 também pondera que a escola tem a autonomia para definir as atividades eletivas ofertadas (CEARÁ, 2017e). Durante o ano de 2017, a Secretaria estabeleceu quatro Notas Técnicas para tratar dos componentes curriculares, que foram fonte de discussões entre os gestores das EEMTI quanto à dificuldade em adequar as escolas às novas notas técnicas, considerando que a partir da expedição da segunda Nota Técnica a lotação dos docentes já tinha sido realizada, o que inviabilizava trocas de carga horária e adequações na grade curricular. Sendo assim, a gestão buscou referências de disciplinas eletivas em outras escolas da mesma modalidade, que tinham sido implantadas em 2016 para definir as eletivas ofertadas, bem como nas orientações do Documento Orientador (CEARÁ, 2017e).

Quanto às disciplinas eletivas não havia nenhum catálogo elaborado, ficando a cargo da escola e dos professores a criação de tais ementas. Nos anos de 2017 e 2018, os professores elaboraram as ementas e encaminharam para a equipe do tempo integral na Seduc/CE. Ao mesmo tempo que esse caminho favoreceu a autonomia da escola, também dificultou a elaboração do currículo dessas eletivas, tendo em vista que os professores ainda não estavam formados para a execução de uma política inovadora. O Quadro 14 apresenta o cenário de oferta de eletivas na escola pesquisada nos anos de 2018 e 2019.

Quadro 14 - Oferta de eletivas na escola por eixos temáticos

Sigla	Eixos temáticos	Total de disciplinas eletivas ofertadas no catálogo 2018	Total de disciplinas Eletivas por eixo adotadas na escola em 2018	Total de disciplinas Eletivas por eixo adotadas na escola em 2019
EDH	Educação em Direitos Humanos	12	02	03
ECI	Educação Científica	18	04	04
MTP	Mundo do Trabalho e Formação Profissional	24	02	03
EAS	Educação Ambiental e Sustentabilidade	17	0	0
CMT	Comunicação, Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica	14	10	12
ELS	Esporte, Lazer e Promoção da Saúde	32	10	09
ARS	Artes e Cultura	39	01	04
ABC	Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum	84	22	39

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os eixos temáticos constituem a base de orientação das atividades eletivas e são de fundamental relevância para a escola definir a oferta destas. Para tanto, é uma tarefa em que a gestão escolar dialogue com educandos e professores de modo a contemplar os interesses e as necessidades dos estudantes, bem como as possibilidades de atividades disponíveis no catálogo com as aptidões do seu corpo docente (CEARÁ, 2019b).

Ainda no tocante à análise das eletivas, constata-se a predominância no aprofundamento dos conteúdos da Base Comum na escola. Entende-se que um dos fatores que contribuem para a concentração de eletivas no eixo Aprofundamento de conteúdos da Base Comum é a orientação contida na Norma Técnica nº 01/2017 que estabelece a oferta de disciplinas eletivas de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática para os alunos que apresentem dificuldades nestas disciplinas (CEARÁ, 2017b). Em 2019, a preferência de eletivas voltadas para a preparação para o Enem contribuiu para a elevação das disciplinas eletivas desse eixo.

Ainda segundo o documento orientador do programa, os dados estatísticos do Spaeece, da Avaliação Mediadora da Superintendência – Crede 3 e as avaliações diagnósticas da Seduc/CE demonstram a fragilidade dos resultados dos alunos do ensino médio nessas disciplinas e endossam a proposta do programa (CEARÁ,

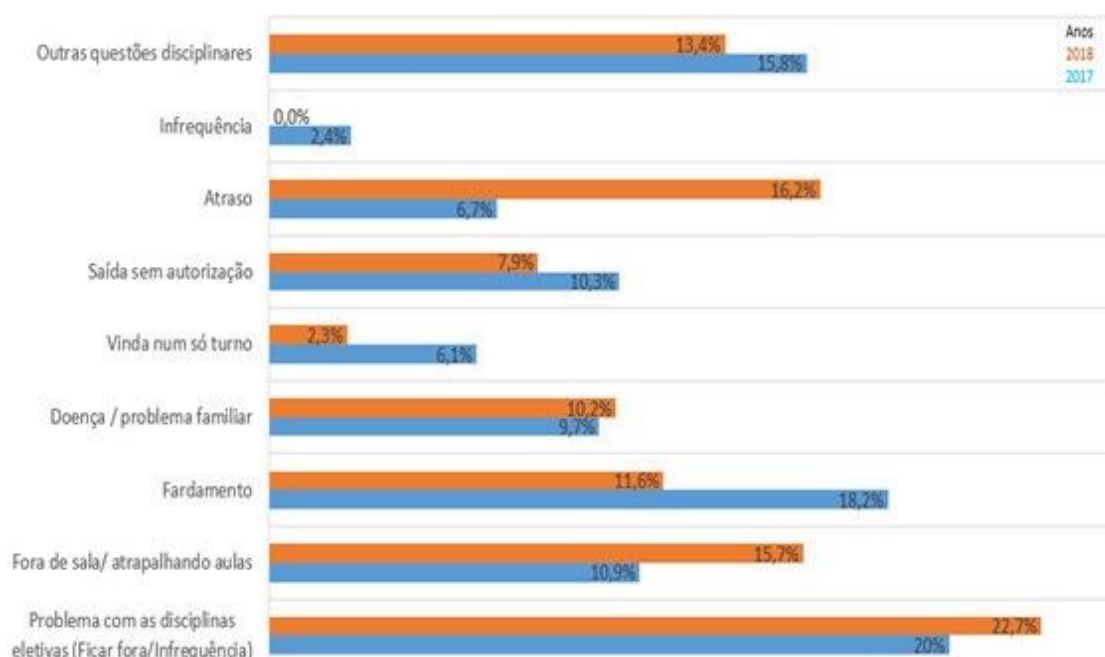
2019b). Quanto aos alunos da escola, 71,7% concordaram com a necessidade de cursarem eletivas de Língua Portuguesa e Matemática por conta do desempenho deles (EEMTIVVR, 2019).

É importante considerar, entretanto, que a concentração de eletivas no eixo aprofundamento de conhecimento da base comum pode tornar o tempo integral uma extensão da sala de aula e as aulas sem significação. Por isso, é um ponto que merece análise e reflexão na pesquisa. Outros dados que chamam a atenção é o fato de não haver na escola a oferta do eixo Educação Ambiental e Sustentabilidade nos dois anos, apenas uma disciplina vinculada ao eixo de Arte e Cultura e duas vinculadas ao eixo do Mundo do Trabalho em 2018, elevando respectivamente para 04 e 03 em 2019. Observa-se, ainda, que a desigualdade entre os eixos já está presente nos próprios catálogos (CEARÁ, 2018b; 2019c). Na sequência serão apresentadas as percepções dos discentes sobre o processo de adaptação ao TI.

2.5.2 A adaptação dos discentes e suas percepções sobre a implementação do tempo integral

Outro dado que está diretamente relacionado à implementação do programa na escola é o registro, feito pela instituição, das ocorrências diversas dadas aos alunos por meio do PPDT. No Gráfico 1, apresentado a seguir, estão representadas as principais ocorrências. Por meio desses registros de ocorrências diversas realizados pelo núcleo gestor fica evidente a dificuldade de adaptação dos discentes à proposta das disciplinas eletivas, considerando que nos anos de 2017 e 2018 a principal ocorrência detectada pelos gestores da escola está relacionada aos tempos eletivos, lembrando que correspondem à aproximadamente 18% da carga horária total e representaram nos anos de 2017 e 2018, respectivamente 20% e 22,7% das ocorrências.

Gráfico 1 - Comparativo do registro de ocorrências diversas – 2017/18 – turmas do tempo integral (Percentual)



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quando comparados aos alunos que ficam fora de sala, constata-se o fato, tendo em vista que as demais disciplinas curriculares correspondem a aproximadamente a 78% das aulas e representam números inferiores nos respectivos anos 10,9% e 15,7%. O tempo eletivo dos clubes estudantis não compõe esse levantamento, tendo em vista que são de autogestão e o trabalho de identificação é ainda maior.

Numa forma de ouvir os estudantes, a partir de um questionário realizado com os estudantes no final do ano letivo de 2018 a respeito da estrutura curricular, obteve-se o seguinte resultado:

Quadro 15 - Sobre o tempo integral, o que você menos curtiu?

(Continua)

	Nº de Respostas	Total de Participantes	%
As aulas e o projeto do NTPPS	10	53	18,9
Clubes Estudantis	10	53	18,9
As disciplinas eletivas	6	53	11,3
As aulas de campo/aulas práticas	2	53	3,8
O acompanhamento da escola aos alunos	2	53	3,8
A aprendizagem adquirida	0	53	0,0
Convívio com os colegas	8	53	15,1
Indisciplina dos colegas	25	53	47,2

(Conclusão)

	Nº de Respostas	Total de Participantes	%
Ter que ficar na escola no horário do almoço	15	53	28,3
A falta de privacidade nos banheiros	27	53	50,9
O aluno não ter atividade no horário do intervalo	1	53	1,9
Banheiros danificados	1	53	1,9
Muito cansativo	1	53	1,9

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Observa-se, a partir desses dados, fatos mencionados pelos discentes no processo de implementação da educação em tempo integral, fatores como: a falta de privacidade nos banheiros, a indisciplina dos colegas e ainda o fato de ter que ficar na escola no horário são citados como algo complicado no dia a dia. No universo da pesquisa, verifica-se que essas queixas devem permear os debates sobre a implementação de uma política pública que apresenta sempre fatores prós e contra.

A partir do cenário apresentado da escola é possível identificar a potencialidade de analisar a implementação da política em tempo integral em um ambiente escolar específico. Desse modo, as evidências coletadas na EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios que servirão de base para responder ao questionamento sobre as dificuldades enfrentadas pela gestão escolar da referida escola na implementação do ensino médio em tempo integral, de modo a propiciar a melhor adaptação e, conseqüente, permanência dos discentes ao programa. Tomando como base o cenário apresentado, ampliar-se-á o universo da pesquisa com a fundamentação teórica apoiada em autores como Gadotti (2009), Moll (2014) e Cavaliere (2014).

Entende-se que uma nova forma de organização dos tempos e espaços escolares por meio da educação em tempo integral requer uma reflexão acerca do cotidiano escolar por conta da complexidade, das demandas e das perspectivas em relação ao futuro para prezar pela qualidade na implementação de tal política. Partiu-se do pressuposto de que a ampliação do tempo escolar não é garantia da qualidade do ensino ofertado e se configura mais como um desafio no panorama educacional, principalmente no tocante à construção da identidade dessa política e, justamente por isso, merece atenção e análise no contexto acadêmico.

No capítulo seguinte, faz-se a análise integrada da pesquisa de campo com a fundamentação teórica e, a coleta de elementos para a construção do PAE no último capítulo.

3 A VOZ DOS ESTUDANTES COMO ELEMENTO PARA ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO ESCOLAR

O referido capítulo tem o objetivo de analisar a implantação da educação em tempo integral na EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios, localizada em Itarema-CE. Ressalta-se que no capítulo anterior na delimitação do caso de gestão foi apresentada uma breve contextualização histórica da educação em tempo Integral no Brasil, bem como os dispositivos legais a respeito dessa modalidade de ensino, a exemplo da CF de 1988 (BRASIL, 1988), da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) e do atual PNE (BRASIL, 2014), estabelecendo um paralelo desses instrumentos e das experiências com o contexto histórico, social e político da nação. Ademais, expõe a realidade do estado do Ceará com a educação integral que ocorre em dois momentos. O primeiro, em 2008, com a implementação do ensino médio integrado à educação profissional nas EEEP. O segundo, em 2016, com a conversão de escolas estaduais de ensino médio em escolas de tempo integral desvinculadas do eixo profissional e centradas na diversificação curricular, nos itinerários formativos, denominadas EEMTI. Nessa premissa, foram apresentados dados e os documentos orientadores, mais especificamente desta última modalidade para o estudo do referido caso.

Para aprofundamento do tema, este capítulo apresenta a fundamentação teórica acerca de conceitos, estudos, visões e outras reflexões interligadas à educação em tempo integral. Além disso, apresenta a metodologia utilizada para a coleta de informações na pesquisa de campo, tais como nos grupos focais e questionários aplicados aos atores envolvidos nesse processo.

Com isso, pretende-se constituir fundamentos e dados que corroborem para a criação de estratégias na proposição do Plano de Ação Educacional, tendo o intuito de contribuir com as práticas de gestão da escola de modo a subsidiar a política de educação em tempo integral da Crede e do Estado do Ceará.

Para responder à questão norteadora “Como a equipe de gestão da EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios está implementando o ensino médio em tempo integral de modo a propiciar a adaptação e a permanência dos discentes ao/no programa?”, é necessário contextualizá-la a reflexões teóricas sobre a educação integral.

Nesse sentido, o universo da pesquisa será fundamentado em autores como Gadotti (2009), Moll (2014) e Cavaliere (2014) que apresentam concepções,

reflexões e percepções acerca da Educação Integral no cenário brasileiro. Na seção seguinte, faz-se a discussão metodológica do capítulo

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO CAPÍTULO

A partir das abordagens de Flick (2009) e Guessier (2003), pode-se conceber que o presente estudo utiliza-se de estudo empírico no cotidiano escolar a partir da implantação da política de ensino médio em tempo integral, dialogando com fatores internos e externos, analisando dos contextos macro (nacional) ao micro (escola) de forma interativa. Faz-se, ainda, uma abordagem prática a partir das visões dos estudantes participantes do questionário e dos grupos focais.

Nessa perspectiva, há uma intrínseca relação do estudo de caso com a abordagem qualitativa, conforme explicita André (2013):

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (ANDRÉ, 2013, p. 97).

A forma como André (2013) caracteriza o estudo de caso e as abordagens qualitativas de pesquisa estão em sintonia com a referida pesquisa que focaliza em um caso particular. Contudo, faz uma conexão com seu contexto e as dimensões envolvidas. Na análise dos grupos focais que compõem os instrumentais dessa pesquisa, as abordagens qualitativas foram adotadas no intuito de compreender melhor as interações ocorridas no cotidiano a partir da implementação da política de educação integral com a finalidade de transformar a realidade. Isso se efetiva com a elaboração do PAE no capítulo seguinte.

Continuando a discorrer acerca da pesquisa qualitativa, Flick (2009, p. 21), de um certo modo, concorda com André (2013), quando concebe que “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. André (2013) complementa que “[...] o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Desse modo, os sujeitos constroem a visão de realidade por meio das diversas interações sociais realizadas, seja no trabalho, espaços de lazer ou até mesmo na família. Assim, a aproximação entre o pesquisador e essas situações torna-se imprescindível para o estudo de caso (ANDRÉ, 2013).

Ainda nessa perspectiva, em relação aos estudos de caso, Flick (2013, p. 159) acrescenta três possibilidades. A primeira quando se faz a avaliação de uma instituição, este pode ser o resultado de uma pesquisa. A segunda, os estudos de caso constituem o início, antes de a comparação se tornar mais central. A terceira é usar o estudo de caso para ilustrar um estudo basicamente comparativo para destacar os vínculos entre os diferentes temas abordados na pesquisa.

Nesse contexto, Flick (2009) aponta quatro aspectos essenciais na pesquisa qualitativa, a citar: 1. Apropriabilidade de métodos e teorias, ou seja, escolha de métodos adequados e de teorias convincentes; 2. Perspectivas dos participantes e sua diversidade; 3. Reflexibilidade do pesquisador e da pesquisa; 4. Variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa.

Esses aspectos elencados por Flick (2009) estão presentes no estudo de caso por meio dos instrumentais da pesquisa selecionados, na definição dos diversos participantes e, assim, contribuem para as reflexões com seus argumentos tanto para o pesquisador quanto para a pesquisa em si.

Esta pesquisa lança mão de questionário padronizado para levantamento de dados. Sobre o exposto, Flick (2013) concorda que a maioria das pesquisas de levantamento de dados utiliza-se de questionários, tendo em vista sua extensiva padronização. O autor complementa que “Os estudos de questionários têm por objetivo receber respostas comparáveis de todos os participantes” (FLICK, 2013, p. 110). Assim, são aplicados da mesma forma para todos os participantes.

O questionário *on-line* (Apêndice A) foi aplicado com 14 questões, baseada na escala de Likert a 69 alunos (de um grupo de 100 previstos) da 3ª série do ensino médio no período de 02 a 11 de dezembro de 2019.

Flick (2013, p. 164) define que “a pesquisa que usa a Internet como um instrumento para a realização de pesquisa social é às vezes chamada de pesquisa *on-line*”. O autor supracitado enfatiza que as pesquisas realizadas por meio da Internet são na maioria quantitativas, podendo ser caracterizadas como pesquisas de levantamento *on-line*. A escolha pela aplicação de um questionário *on-line*

ocorreu por este instrumento apresentar, de forma clara, as percepções gerais dos atores participantes.

Como pode-se observar no Apêndice A, todas as questões seguem o mesmo padrão, ou seja, uma afirmativa sobre aspectos relevantes do EMTI em que os participantes devem opinar, utilizando as nomenclaturas: 1. Discordo Totalmente; 2. Discordo; 3. Nem concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo Totalmente. Há assim uma sintonia com o que expõe Flick (2013).

A escala foi utilizada com o objetivo de coletar as percepções dos estudantes acerca de pontos relevantes do programa EMTI implementado na referida escola. Por meio deste, foi possível discorrer acerca de pontos positivos e pontos a serem melhorados na política em questão, cujos resultados serão apresentados ao longo das abordagens das seções deste capítulo.

Por utilizar da opinião dos estudantes, a coleta e a análise de dados do questionário foram qualitativas, embora explore aspectos como: mensuração, números e escalas presentes nas pesquisas quantitativas. Assim, entende-se que mensurar é “alocar um número a um determinado objeto ou evento” (FLICK, 2013, p. 127). A partir das respostas dos discentes e análise da escala é possível perceber o panorama da educação em tempo integral na escola pesquisada, como: concepção de escola em tempo integral, formação integral, protagonismo juvenil, NTPPS, Clubes e Eletivas

A Escala de Likert foi utilizada na construção do questionário. Esta escala serve para ordenamento das respostas, faz uso da contagem dos números em percentagem (FLICK, 2013). Por meio da gradação das cores, a partir das respostas dos discentes será possível perceber que pontos merecem mais atenção, a partir da análise de dados na seção subsequente que norteia a Elaboração do PAE.

O grupo focal foi a segunda abordagem empregada na pesquisa de campo desta dissertação. Segundo Flick (2013, p. 119) “uma alternativa para entrevistar é usar entrevistas em grupo em que a mesma pergunta é feita a vários participantes, que respondem um após o outro”.

Tomando como referência as contribuições de Morgan (1997 *apud* GONDIM, 2003, p. 151) os grupos focais são definidos como “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. Nas concepções de Veiga e Gondim (2001) podem

contribuir para a construção das percepções, como ainda de atitudes e representações sociais de grupos humanos participantes da pesquisa qualitativa.

Flick (2013) salienta que as discussões em grupo são utilizadas desde a década de 1950, principalmente nas áreas alemãs e, os grupos focais eram usados no mundo anglo-saxônico. Segundo o autor, há a probabilidade dos participantes se expressarem mais do que em momentos individuais e, desse modo, são importantes na coleta de dados numa pesquisa qualitativa. Gondim (2003) destaca o papel exercido pelo moderador de um grupo focal:

O moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (GONDIM, 2003, p. 151).

Seguindo a ótica de Gondim (2003), pode-se dizer que os grupos focais são utilizados nesta pesquisa para analisar a implantação da educação em tempo integral e as ponderações destacadas sobre o papel do moderador que atua como facilitador desse processo.

A população pesquisada é composta de 69 alunos em um questionário fechado, sendo que destes, 19 participaram da realização de três grupos focais com estudantes concluintes da 3ª série. Porém, a população a ser atingida indiretamente envolvendo alunos, professores e gestores foi de aproximadamente 310 pessoas. Para isto, utilizou-se como metodologia a composição dos grupos da seguinte forma:

- a) Grupo 01 – constituído por seis alunos que não faziam parte do programa e ingressaram na 2ª ou 3ª série (Apêndice B);
- b) Grupo 02 - composto por seis alunos que ingressaram no programa, saíram e retornaram (Apêndice C);
- c) Grupo 03 - formado por representantes de 87 alunos (eram 88 quando o projeto foi submetido, porém um desistiu no final do mês de outubro) que concluíram todo o ensino médio em tempo integral na escola, sendo representado por uma amostra intencional de 09 alunos, aproximadamente

10% dos discentes das turmas (Apêndice D), ou seja, 03 estudantes por turma.

Foi utilizado como critério de inclusão no grupo focal os alunos que responderam ao questionário fechado *on-line* aplicado (Apêndice A) a todos os discentes matriculados na 3ª série, considerando o fato de estes terem em sua grande maioria frequentado as três séries do ensino médio em tempo integral, independente de grupo, faixa etária, gênero ou etnia. Em relação aos grupos focais: 01 (Apêndice B) e o 02 (Apêndice C) foram pré-definidos pelo fato de cada um ter entre os estudantes da 3ª série 06 membros. Por esse motivo, a seleção considerou esse critério, utilizando todos os estudantes categorizados no perfil definido. No grupo 01, eram previstos 06 estudantes, mas na data da pesquisa houve duas ausências. No grupo 2 os 06 alunos previstos participaram.

Já o grupo 3 (Apêndice D) foi constituído por alunos com posicionamentos divergentes, considerando representatividade de gênero e turmas por meio de uma amostra intencional a partir das respostas coletadas no questionário não identificado fechado *on-line* 01. Por isso, observou-se as respostas ao questionário objetivo nas questões 03, 06 e 07 (Apêndice D), observando a heterogeneidade de respostas. De um grupo de 87 alunos, nove participaram desse grupo. Desse modo, houve 03 participantes por turma.

Por meio dos grupos focais foi possível refletir sobre as percepções dos estudantes acerca do EMTI na referida escola a partir de suas vivências cotidianas, contribuindo para a análise qualitativa. Segundo Guesser (2003):

Os atores sociais ao desenvolverem e praticarem suas atividades cotidianas descrevem o quadro em que estão inseridos a partir de uma operação mental onde correlacionam o cabedal de experiências adquiridas, os conhecimentos, a capacidade criativa e adaptativa e as trocas de intenções do processo interacional (GUESSER, 2003, p. 161).

Os dados coletados no questionário fechado *on-line* e nos grupos focais são analisados na próxima seção a partir da ótica descrita por Flick (2013). Sabe-se que a utilização de diversos métodos, como a combinação do questionário (Apêndice A) com os grupos focais (Apêndices B, C e D) constituem uma triangulação, que segundo Flick (2009, p. 32) pode ser compreendida como a “articulação de diversos

métodos qualitativos ou de métodos qualitativos e quantitativos”. Desse modo, a triangulação está presente na referida pesquisa, em conformidade com Flick (2009).

Ressalta-se, ainda, que para responder o questionário e participar de um dos grupos focais os estudantes maiores de 18 anos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Apêndice E contido nesta dissertação. Já os alunos menores de 18 anos, receberam o Termo de Assentimento para menor de 18 anos (Apêndice F) e a autorização dos pais por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado aos Responsáveis (Apêndice G).

Para a garantia do sigilo das informações e dados coletados, o pesquisador assinou o Termo de Confiabilidade e Sigilo ao qual apresentou aos participantes da pesquisa para assegurar a confiabilidade e o sigilo das informações prestadas. Antes da execução da pesquisa, o pesquisador esclareceu os objetivos da pesquisa e dirimiu dúvidas dos participantes, assegurando a eles o direito de participação.

Os grupos focais foram gravados com a autorização prévia dos participantes. Para compreensão do problema do estudo de casos, a transcrição das gravações foi realizada pelo pesquisador com a finalidade de aprofundar a análise em questão.

No Quadro a seguir, são apresentados, de forma sintética, os procedimentos metodológicos utilizados para realização desta pesquisa, evidenciando os seus participantes e as datas em que tais procedimentos ocorreram.

Quadro 16 - Síntese da metodologia utilizada na pesquisa

Metodologia	Data
Aplicação do questionário <i>on-line</i>	02 a 11 /12/2019
Grupo Focal 01	29/11/2019
Grupo focal 02	02/12/2019
Grupo focal 03	12/12/2019

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Na próxima seção faz-se a análise dos dados coletados no questionário *on-line* fechado não identificado em relação à reflexividade do pesquisador a partir das percepções dos estudantes nos grupos focais, associando-a ao referencial teórico.

A seção está dividida em três eixos de análise, a citar: (1) A gestão das variáveis tempo e espaço na educação em tempo integral; (2) O currículo e as possibilidades de diversificação curricular e de construção de itinerários formativos; e (3) As dimensões da educação em tempo integral na formação do educando.

Dessa forma, buscou-se interligar os referenciais teóricos com as pesquisas de campo realizadas para tornar as análises mais completas e significativas.

Esse processo subsidia o pesquisador a identificar os desafios inerentes à implementação da educação de ensino médio em tempo integral na escola pesquisada para posterior elaboração do PAE. Na seção seguinte, será tratado sobre como ocorre a gestão do tempo e espaço dentro da proposta do EMTI, sendo estes dois elementos fundamentais quando se discute a educação integral.

3.2 A GESTÃO DAS VARIÁVEIS TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A8 – Para entrar no tempo integral realmente tem que ter sangue no olho, a gente sabe que vai ser um grande desafio e a gente tem que estar preparado, preparado para o cansaço, preparado para o stress, mas também tem seu lado positivo que é adquirir mais conhecimento e com a carga horária ampliada contribui com as amizades que a gente faz aqui... Hoje a gente se chama no grupo de irmãos, porque a gente trabalha muito, trabalha em equipe (GF 03, Q4, A8, 12/12/2019).²²

Para iniciar as reflexões acerca das variáveis tempo e espaço, essa fala de um aluno do grupo focal 3, representa um pouco do contexto da escola de ensino médio em tempo integral e apresenta tanto desafios e possibilidades de conhecimento quanto de interação.

Para ampliar esse debate, uma indagação se faz pertinente: Por que implantar a educação em tempo integral? Moll (2014, p. 372) aponta a “educação integral como uma condição para enfrentamento das desigualdades educacionais”, ou seja, como promotora da equidade educacional diante de cenários desfavoráveis. Gouveia (2006 *apud* GADOTTI, 2009, p. 21) relaciona “educação integral” à garantia de uma educação pública de qualidade. Complementando essa ideia, Gadotti (2009) enfoca que a escola pública precisa ser integral, integrada e integradora, fazendo o

²² No uso da fala dos estudantes, utilizamos a seguinte nomenclatura para facilitar a organização: GF (Grupo Focal, os números de 01 a 03, identificam os grupos conforme exposto na metodologia; Q (Questão) referente ao referido grupo contido nos apêndices seguida do número da questão; e A (aluno), identificando com o número em que foi transcrito em cada grupo focal, podendo variar até 09 no grupo focal 03. Em relação à transcrição da fala dos estudantes nos grupos focais, utilizamos o formato itálico tamanho 11 para diferenciar das citações diretas dos autores em todo o capítulo.

elo do PPP com diversos outros espaços, que para Moll (2009) seria a utilização pedagógica do território onde a escola se localiza em prol da aprendizagem.

No Brasil, Anísio Teixeira foi um dos principais idealizadores da educação integral. Segundo Ferrari (2008), o autor argumentava que para se tornar eficiente a escola pública deveria ser de tempo integral para todos, incluindo professores e alunos. No entanto, o educador Paulo Freire foi também um defensor da educação integral. De acordo com Gadotti (2009, p. 21), Freire defendia a constituição de uma “educação integral, de cunho popular e transformadora, aliada à escola cidadã e à cidade transformadora”.

A respeito do tema Educação Integral, Moll (2009) destaca a relevância das variáveis de tempo e espaço. O primeiro refere-se à ampliação da jornada escolar e o último ao local, ou seja, ao território onde a escola se localiza. A autora acrescenta que o reconhecimento desses dois elementos possibilita “novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global” (MOLL, 2009, p. 18).

Essa fala de Moll (2009) se conecta com a proposta das EEMTI no Estado do Ceará implementada em 2016 em 26 escolas e, que atualmente, representa a maior expressão da política de ensino médio em tempo integral do Estado, estando presente em 155 escolas da rede no ano de 2020. Essa política visa atender às metas do PNE 2014-2024 e do PEE quanto à oferta em no mínimo de 50% de escolas públicas e a pelo menos 25% estudantes (BRASIL, 2014). Busca ainda universalizar a educação para os jovens cearenses, melhorar a qualidade do ensino, a promoção da equidade educacional, a inclusão da juventude em situação de vulnerabilidade (CEARÁ, 2020c).

Quanto à consecução do EMTI na prática, necessita de mudanças na organização dos tempos e dos espaços escolares (adequações na estrutura física e reorganização para fins pedagógicos dos já existentes). Assim, a concepção de espaço perpassa o campo físico do prédio e considera o entorno como uma extensão deste. Já o tempo não se restringe à capacidade de instruir, mas tem por finalidade desenvolver a formação integral do estudante. Moll (2012) vê a ampliação do tempo como uma possibilidade de mudança da própria sociedade, conforme cita a seguir:

O debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola em tempo integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que a médio prazo, pode contribuir para modificação de nossa estrutura societária (MOLL, 2012, p. 130).

Nesse propósito, ouvir os atores envolvidos na implantação da proposta da EEMTI no Ceará é fundamental para compreender os efeitos na prática da ampliação do tempo para nove horas/aulas, refletindo, se na visão dos estudantes, esta jornada contribuiu para fortalecer a política no Estado, cumprindo o seu princípio norteador de universalização do ensino, bem como buscar meios para promover a qualidade e a equidade na educação, contidas nas diretrizes do programa (CEARÁ, 2020c).

É possível perceber uma conexão também com o que expôs anteriormente Moll (2012) quanto à possibilidade de mudança na estrutura social, a partir da fala do aluno 1, participante do grupo focal 1, que converge com o pensamento da autora quando aponta vantagens do tempo integral:

A1 – A vantagem do tempo integral é que tipo você passa mais tempo na escola. É estudando, interagindo... É melhor do que está lá fora, sem fazer nada, sem emprego, abandonar os estudos e, como as pessoas se arrependem ou está até mesmo no mundo do crime (GF 01, Q5, A1, 29/11/2019).

A fala de um aluno do grupo focal 3 reforça este pensamento no tocante a uma nova perspectiva que esse tempo a mais traz de uma escola estruturada para a juventude, para que essa saia da ociosidade, afaste-se de problemas sociais e dê significado à aprendizagem, conforme propõe o documento Orientador da política.

A8 - Bom, a minha família sempre dizia que uma mente ocupada é uma mente livre de pensamentos bestas e ... é... Ações paralelas. Também a carga horária justamente aqui nos ajudou muito a sair, se distanciar desse mundo violento, do mundo das drogas e entrar no mundo da aprendizagem e no mundo do esporte que é muito trabalhado aqui na escola em tempo integral (GF 03, Q2, A8, 12/12/2019).

Ainda em relação ao tempo, outros alunos expressam suas concepções a partir de suas vivências e experiências, como destacados nos excertos seguintes:

A2 – Eu acho a escola de tempo integral muito boa, porque como eu já falei, uma vantagem em relação a uma regular é que você passa mais tempo na escola [...] só que tem um ponto negativo é que você passa o dia inteiro na escola, aí você chega em casa não tem tempo para fazer nada, quase nada, porque está cansado e não tem disposição para fazer o que precisa (GF 01, Q2, A2, 29/11/2019).

A3 – Assim, um dos pontos bons é que o tempo integral a gente passa o dia na escola, mas isso também afeta como as causas que o A2 falou, a gente chega em casa bem cansado, já também com o número / carga horária de aula [...] (GF 01, Q2, A2, 29/11/2019).

A4 – Eu acho que é uma boa escolha por conta da pessoa passar o dia inteiro estudando, isso é bom, mas logicamente não pode ser para uma pessoa que se cansa. Então, essa escola é uma boa para quem quer aprender mais, quer ter um futuro bom, um estudo ótimo (GF 01, Q4, A4, 29/11/2019).

A partir desses posicionamentos, fica explícito que os alunos consideram, de maneira geral, a ampliação do tempo como uma vantagem, convergindo com as expectativas do programa no estado, apontando-a com um meio para a ocupação, a inclusão e mais oportunidades para a aprendizagem. Entretanto, as últimas falas mencionam o cansaço e a indisposição como uma das dificuldades enfrentadas nessa rotina de tempo ampliado, aspecto este posteriormente abordado de forma mais enfática. Já o aluno seguinte vê o aumento do tempo com mais uma oportunidade.

A4 – Eu vim mais para essa escola por causa que o meu pai... ele queria que eu mudasse de escola, porque ele via que eu não estava bem na particular e ele disse que o ensino era integral, era o dia todo, que isso ia me ajudar bastante na prova que a maioria dos jovens considera a mais esperada que é o Enem GF 01, Q3, A4, 29/11/2019.

Considerando seu depoimento, podemos concluir que o aumento do tempo na EEMTI do Ceará foi um fator que influenciou o pai a mudar o filho de uma escola particular para uma pública, conferindo à escola certa credibilidade. Esse relato também vislumbra a expectativa de melhor preparar o jovem para o futuro, a exemplo do Enem e, posterior ingresso no ensino superior. Essa perspectiva se relaciona com art. 1º, § 1º da Lei nº 16.287/2017 que trata de “ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida.” (CEARÁ, 2017a, p. 1).

Assim, o tempo está atrelado à criação de sentido e à resignificação das propostas da EEMTI, concordando com o conceito que muitos autores têm acerca do tempo integral como uma possibilidade de efetivação da educação integral, coincidindo com as ideias defendidas nesta pesquisa.

A gestão do tempo é um fator importante na implantação de uma política em tempo integral. No entanto, diversos autores reforçam que ampliar o tempo escolar não é o suficiente para a consolidação de uma educação integral. Kerstenetky (2006 *apud* MOLL, 2009) vê nesse processo uma oportunidade de garantia da qualidade do ensino. Cavaliere (2002b) reforça que aumentar a jornada de aula não é garantia da qualidade do ensino, porém potencializa essa possibilidade. Já Coelho (2009) enfoca que para que isso ocorra é fundamental que a extensão de tempo esteja atrelada a um trabalho educativo capaz de promover essa qualidade do ensino.

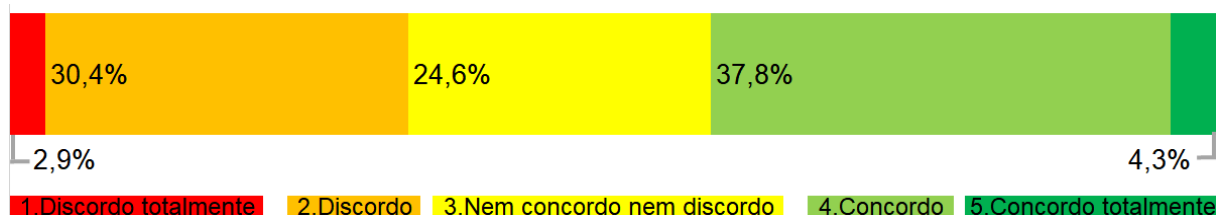
Essa perspectiva de tempo atrelada à construção do conhecimento está presente no diálogo seguinte

A4- É... O tempo integral proporcionou mais tempo para abranger e se conectar com o conhecimento, porque são 09 aulas, 09 horas/aulas e você tá tendo aí um contato bom nessas 09 horas com a educação, você não está, tipo na rua sem fazer nada, você não tem como não esquecer de fazer uma atividade, você sempre está em contato com o conhecimento. Então, o tempo ajudou bastante a melhorar o conhecimento dos alunos do ensino médio (GF 03, Q2, A4, 12/12/2019)

Esse depoimento aponta para melhoria do desempenho dos estudantes, expressa na política de ensino médio em tempo integral do Ceará que tem o desafio da ampliação da oferta para atender à meta 6 do PNE e, ainda a melhoria do desempenho dos estudantes em conformidade com a meta 7 do PNE (CEARÁ, 2020c).

Ainda acerca do tempo, a questão 6 do questionário não identificado fechado *on-line*, traz um percentual significativo de estudantes que reforçou a jornada escolar de 9h/a diárias como um elemento dificultador para a sua permanência no tempo integral, conforme demonstra a pergunta 6:

Gráfico 2 – Respostas para a pergunta: “A jornada escolar de 9 h/a dificultou minha adaptação à proposta de tempo integral?”



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Pela leitura do gráfico é possível perceber que 42,1% dos concluintes do ensino médio julgaram que a jornada escolar de 9h/a dificultou a permanência destes à proposta de EMTI, assinalando as opções 4 e 5 (concordo e concordo totalmente). A partir desses dados, é possível refletir se esse pode ter sido um fator que contribuiu para que, após a adesão ao tempo integral no ano de 2017, fazendo o acompanhamento longitudinal no período de 2017-2019 dos 180 alunos matriculados no ano inicial, a taxa de conclusão destes no EMTI chegasse a aproximadamente 50%. Mais precisamente, 87 permaneceram todo o ensino médio em tempo integral (48,3%), 06 ingressaram, saíram e retornaram (3,3%) e 06 ingressaram após o primeiro ano de implementação da política (3,3%), totalizando 99 estudantes do primeiro ciclo do tempo integral na escola pesquisada.

Esse resultado reflete a necessidade de se pensar ações para permanência dos estudantes no tempo integral, conforme aponta o Documento Orientador da política no Estado (CEARÁ, 2020c). Este é um ponto de interesse desta pesquisa.

Além do tempo, um outro elemento essencial nas discussões de uma política em tempo integral é o espaço. Para tal, é necessário fazer alguns questionamentos: Os espaços propiciam condições de permanência dos estudantes? Há espaços favoráveis para o desenvolvimento de projetos, aulas diversificadas e o desenvolvimento de aprendizagem significativa? Que concepção de espaço é adotada?

Em relação à definição do espaço na dimensão da educação integral, Rabelo (2012) interliga-o ao termo “território” estabelecendo uma conexão com a política pública intersetorial, conforme exposto a seguir: “O conceito de espaço na educação integral assume contorno de “território” e ganha amplitude na medida em que acena para o cenário da política pública intersetorial da complexidade social e de estratégias interligadas de educação integral” (RABELO, 2012, p. 124).

Esse pensamento de Rabelo (2012) acerca do espaço se aproxima com a ideia de espaço defendida pelo Documento Orientador das EEMTI no Estado do Ceará:

Enquanto espaço, a escola em tempo integral precisa garantir seu uso pedagógico, entendendo que a sala de aula não se apresenta como único ambiente de aprendizado. Laboratórios, salas de multimeios e demais espaços de convivência também podem servir de ambiente de aprendizado escolar. Além desses, o entorno escolar ganha uma dimensão de relevância, pois é compreendido dentro dessa perspectiva como mais um território pedagógico, favorável à aprendizagem e às vivências de conceitos, de práticas sociais, culturais e artísticas que aprofundam o conhecimento e lhe dão significado (CEARÁ, 2019b, p. 5).

Para iniciar as discussões acerca do espaço, será apresentado brevemente o espaço escolar que no geral tem uma boa estrutura física, contando com 12 salas de aulas (cinco destas climatizadas), dois laboratórios de informática, um laboratório de Ciências, um centro de multimeios, um pátio coberto, área livre e uma quadra poliesportiva (EEMTIVVR, 2019).

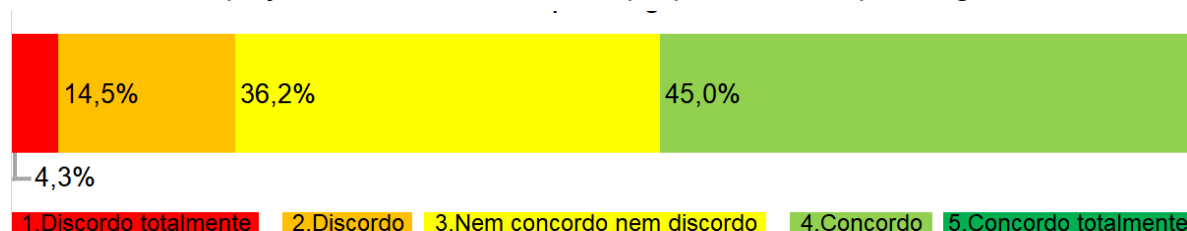
Um outro ponto a ser citado na questão do espaço é que a Portaria nº 727/2017 do programa no âmbito nacional propõe no seu art. 6º, §3º que o prédio escolar deveria estar pronto até o mês de outubro do ano de inclusão no Programa (BRASIL, 2017b). Entretanto, a EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios está no quarto ano de implementação sem a conclusão das obras previstas de climatização das salas para atendimento à clientela.

Mas é importante destacar que no período houve investimentos na melhoria da escola, pois foram construídas duas novas salas de aulas climatizadas, três foram adaptadas e climatizadas e houve outras reformas, como da cozinha, banheiros e da quadra poliesportiva, além de recebimento de alguns equipamentos para os espaços.

Numa análise desses espaços, pode-se identificar alguns problemas, principalmente quanto aos recursos de materiais, que muitas vezes, são insuficientes como no laboratório de Ciências, pouco acervo bibliográfico no centro de multimeios, computadores com defeitos nos laboratórios de informática. Entretanto, este último é muito utilizado por professores no processo de ensino-aprendizagem, bem como a quadra poliesportiva que além do uso nas aulas de Educação Física e atividades eletivas, serve para múltiplas atividades pedagógicas,

como: feiras, eventos culturais, pedagógicos e palestras. Além destes, a área livre é utilizada para a realização de projetos de pesquisa e o pátio para a realização de aulas. O Gráfico 3 apresenta a visão geral que os estudantes têm acerca da estrutura e dos espaços da escola de acordo com a questão 12 do questionário aplicado aos estudantes.

Gráfico 3 – Resposta referente à pergunta “A estrutura Física da escola e seus espaços escolares atendem à proposta de tempo integral”?



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A partir do Gráfico 3, observa-se que as respostas não são unânimes em relação a esse questionamento, apesar de grande parte dos respondentes concordar (45%) que a estrutura da escola e seus espaços atendem à proposta de tempo integral, 18,8% discordaram totalmente ou discordaram e, um percentual considerável não se comprometeu (36,2%). No entanto, este serviu como um indicativo para as discussões ampliadas nos grupos focais acerca dos espaços.

Apesar da maioria das respostas em relação ao espaço na questão anterior ter sido “concordo” no questionário. Nas falas dos grupos focais houve uma direção oposta, sendo reforçada em muitas situações problemas estruturais. Isso reflete também a pesquisa realizada pela gestão escolar apresentada no capítulo 1 em que esses problemas centralizavam as reclamações dos estudantes. Para melhor compreender o espaço físico da escola, serão apresentadas as falas de alguns estudantes para ilustrar suas percepções acerca do espaço de forma mais específica:

A7 – É... Eu acho que teria para melhorar seria a questão de materiais de estudos, porque geralmente a gente só recebe os livros e a gente sente a necessidade de ter essa ferramenta a mais, entendeu? Tipo a questão da biblioteca é muito vaga, a questão dos livros. É... Outros materiais relacionados a questões de vestibulares e também ter um maior acesso ao laboratório de informática, porque às vezes a gente necessita fazer uma pesquisa ou simplesmente

deixar a mente fluir um pouco e não há tanto essa regalia, digamos assim (GF 03, Q6, A7, 12/12/2019).

A8 – Foi um grande desafio para a escola se adaptar ao tempo integral. E a gente sempre vê alguns problemas aqui, ainda desde o 1º ano. E como algumas pessoas falaram, né? A questão da estrutura da escola ainda não está bem adequada para receber essa porcentagem de alunos e a gente vê também a falta de alguns equipamentos e também algumas aulas que possam distrair os alunos em alguns horários, tipo de almoço e no intervalo. E também como a nossa colega aqui falou algumas ferramentas tecnológicas que possa ajudar na transmissão de conhecimento (GF 03, Q6, A8, 12/12/2019).

Nessas duas falas ficam expressos alguns problemas estruturais dos espaços, como ausências de equipamentos, ferramentas tecnológicas e materiais, a exemplo do acervo da biblioteca. Para o bom funcionamento destes, em prol da aprendizagem dos estudantes, e para cumprir o que está contido na Lei nº 16.287/2017 “aperfeiçoar o serviço educacional oferecido às escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense” (CEARÁ, 2017a, p. 1).

Essas reflexões dos estudantes se relacionam com o que pensa Esquinsani (2009) sobre a qualidade do ensino em tempo integral, que é necessário considerar outros elementos imprescindíveis na sua organização, conforme o autor sintetiza:

Sem cotejar o tempo com outros elementos de qualidade (espaço físico e material de apoio, por exemplo) o simples aumento do tempo de permanência da criança na escola não vai alterar significativamente a qualidade em termos educacionais, tampouco possibilitar um ensino mais qualificado e efetivo. Tais premissas dependem de vários fatores que não apenas o alargamento do tempo de permanência da criança na escola (ESQUINSANI, 2009, p. 71).

Esquinsani (2009) expõe pontos relevantes que extrapolam a proposta político-pedagógica, a citar: a estrutura física da escola, a existência de biblioteca e seu acervo, oportunidades para participação em atividades culturais. Esses são exemplos de fatores que influenciam nos resultados.

Essas afirmações direcionam para que a implementação de uma política em tempo integral deva considerar a estruturação dos espaços de modo a satisfazer positivamente as necessidades do público atendido.

Já o aluno que veio de uma escola regular e entrou no programa após a 1ª série, percebe-se uma visão bastante positiva sobre o espaço, conforme descreve A3: “[...] *Aí eu me apaixonei por esse espaço todo, tem pessoas inteligentes, tem pessoas artísticas, qualidade que na escola antiga não tinha*” (GF 01, Q3, A3, 29/11/2019).

Aqui o aluno traz o espaço como uma nova perspectiva, não apenas restrito ao físico, mas como um local que promove novas interações. Já o depoimento a seguir de uma aluna que saiu do tempo integral e retornou (grupo focal 2) reconhece que a escola passou por adaptações, mas que alguns problemas ainda persistem:

A2- A escola em si, ela se preparou, quando a gente chegou aqui no 1º ano, não estava tão preparado assim, mas com o passar do tempo, a escola também foi se preparando para o ensino em tempo integral... Nós aqui temos um ambiente bem agradável para passar o dia inteiro, mesmo com alguns problemas na climatização, em relação aos ares-condicionados, que é bem quente, que passa parte do ano quebrado, mas faz parte. A estrutura da escola foi bem preparada para nos receber... O tempo vago para nossos estudos seria bem interessante (GF 02, Q7, A2, 02/12/2019).

Numa revisita à Lei n.º 16.287/2017 que institui a política de ensino médio em tempo integral no Estado do Ceará, em seu art. 1º, § 2º fica evidente que “As escolas já existentes ou em funcionamento que passem a ofertar o Ensino Médio em tempo integral deverão ter suas instalações arquitetônicas adaptadas em conformidade com a proposta pedagógica estabelecida nesta Lei” (CEARÁ, 2017a, p. 1). Ainda se tratando da referida Lei, apresenta outra possibilidade de financiamento:

Art. 4º O Poder Executivo fica autorizado a firmar parcerias com empresas da iniciativa privada, fundações públicas e organizações da sociedade civil com o objetivo de ampliar possibilidades de financiamento para investimento e/ou manutenção das EEMTI e implementação de tecnologias educacionais relacionadas ao desenvolvimento pedagógico e da gestão escolar, resguardada sua obrigação de financiar o investimento, a manutenção e ampliação das EEMTI, se necessário (CEARÁ, 2017a, p. 1).

Entretanto, na prática o financiamento não atendeu às necessidades da escola e dos estudantes, dificultando, assim, a execução completa da política. Nos excertos seguintes, a questão da necessidade de um local para descanso chama a

atenção e se consolida como principal demanda de adequação do espaço da escola na perspectiva dos alunos. No grupo focal 1, um aluno destaca:

A1– Bom, eu acho que os pontos negativos da escola é que... é no horário do tempo livre, não ter mais um local adequado para lazer... É isso...É só isso que sinto falta e as salas precisam mais de pintura que já estão desgastadas... (GF 01, Q2, A1, 29/11/2019).

No grupo focal 3, outros alunos relatam:

A2 – Há uma necessidade de melhorar a estrutura da escola por conta que no momento do intervalo, principalmente no período do almoço que é um intervalo maior nós não temos o local para descansar (GF 03, Q6, A2, 12/12/2019).

A6- Melhorar a estrutura, o que já foi dito nas horas vagas, o intervalo do almoço, o horário maior, ter uma sala de descanso, alguma coisa assim do tipo (GF 03, Q6, A6, 12/12/2019).

A9 – A escola em si ainda precisa melhorar muito. É... Tanto a questão dos professores... É... E de acompanhar os alunos, como nos espaços também que é bem escasso, assim o espaço que a gente tem para descansar. A não ser sentar no banco. Então, precisa melhorar muito (GF 03, Q6, A9, 12/12/2019).

Nesses relatos fica evidente uma possível dificuldade dos estudantes em passar o dia na escola de tempo integral, apresentando a necessidade de se ter um local apropriado para descanso no intervalo do almoço, espaço este não contemplado na política. Isso pode indicar para a gestão escolar uma necessidade de rever ações para minimizar esse problema, além de indicar, também, a necessidade de investimentos no nível da política, como a aquisição de colchonetes para descanso nesse intervalo do almoço. É necessário discutir, então, o que pode ser feito para atender às demandas dos estudantes, mesmo que parcialmente, já que centraliza as discussões acerca do espaço.

Diante disso, também é preciso refletir sobre outros aspectos presentes: Por que os alunos se sentem cansados? Que fatores podem contribuir para isso? Que ações podem ser implementadas pela gestão escolar e pelos professores para minimizar esses impactos?

De acordo com Souza (2018) quando se discute o tempo escolar no âmbito do tempo integral é possível evidenciar tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo dos estudantes. Na visão da autora, nas propostas de escolas em

tempo integral “Há um esquecimento do corpo, ritmos biológicos, necessidade de repouso, sono, momentos de produção ou descanso” (SOUZA, 2018, p. 172).

O cansaço pode ser explicado pelo ritmo biológico dos adolescentes que de acordo com Testu (2008 *apud* SOUZA 2016), nos momentos em que o corpo sente maior disposição ocorrem entre 11 e 12 horas da manhã e a partir das 15 horas da tarde. Nos horários de 8 às 9 há baixo nível de concentração, como também a partir das 13 horas. Os resultados das pesquisas de Sacristán (2008 *apud* SOUZA 2018) se assemelham às de Testu, pois, segundo o autor, a concentração é maior nos períodos de 10 às 12 horas da manhã e das 16h às 18h e a indisposição aumenta no horário das 13 às 15 horas.

Pelas pesquisas apresentadas, constata-se que a indisposição tende a elevar-se no início do turno e, principalmente no turno da tarde. Para os jovens que passam o dia inteiro na escola pode estar associada a fatores biológicos do próprio corpo do adolescente, justificando em parte o cansaço dos estudantes. De acordo com Viana (2019, recurso on-line): O cansaço desregula o dia a dia, problema que se repete para mais da metade dos estudantes entre 14 e 17 anos da rede pública estadual: cerca de 55% deles têm sono insuficiente, e 48% apresentam sonolência diurna excessiva.

O resultado dessa pesquisa veiculada por Viana (2019) no Diário do Nordeste em 2019 é fruto de estudo realizado pelo Laboratório de Sono e Ritmos Biológicos da Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas, realizado com 11.525 estudantes do ensino médio de 123 escolas da rede pública estadual localizadas em Fortaleza, divulgados na dissertação de Felipe Rocha Alves.

Segundo os dados pesquisados por Alves (2018), nas escolas em tempo integral a situação se agrava, já que 70% dos alunos dormem menos de oito horas diárias. O autor cita os distúrbios do sono que são frequentes na adolescência, ocasionados pelas mudanças corporais, comportamentais, entre outras. Ademais, outros fatores estão associados ao uso de telefone celular antes de dormir.

Esse estudo teórico ajuda a compreender porque os alunos apontaram a necessidade de um local apropriado para descanso no horário do intervalo do almoço. Isso pode resultar numa necessidade biológica, já que pesquisadores apontam maior indisposição no horário das 13h às 15h. No entanto, é preciso deixar

claro que essa pesquisa não pretende discorrer sobre o sono insuficiente ou não dos estudantes. Entretanto, seu foco é entender o cansaço apresentado nos discursos dos estudantes. Sobre a questão do cansaço, os excertos seguintes contextualizam o problema a partir da ótica dos estudantes:

A1 – Acho que em relação ao ensino não teria o que melhorar, porque do jeito já está bom. E o que eu falei essa parte do lazer, um espaço para ficar descansando no horário do almoço, sei. É cansativo passar o dia todo. Só isso que falta (GF 01, Q3, A3, 29/11/2019).

A4 – É... Apesar da escola já ter passado por algumas modificações, como a melhoria do ambiente das salas de aula, ela ainda tem muito que melhorar. É um dos pontos que eu percebi durante esses três anos e que a escola deveria ter mais um acompanhamento com psicólogos, não só com os poucos, porque aqui tem muitos alunos aqui dentro da escola é... Ficam cansados, porque a gente sabe que vive numa sociedade que os jovens andam com a mente muito cansada... Acho que o tempo integral, principalmente deveria sim ter atendimento com o psicólogo (GF 03, Q6, A4, 12/12/2019).

Nesses depoimentos ficam implícitos que o cansaço permeia a vida dos estudantes em tempo integral e, isso pode ser um dos entraves na implementação da política. Ademais, o último depoimento sugere que uma das formas de enfrentar o problema seria pensar na inclusão do atendimento de um psicólogo na escola para os estudantes. Atualmente, ressalta-se que a escola recebe suporte da Regional de acompanhamento às práticas escolares por parte desse profissional, mas não há atendimentos individuais. Essa necessidade pode ser discutida no âmbito da política.

Nas falas seguintes, o cansaço também está presente nas discussões dos alunos que saíram do tempo integral e depois retornaram (grupo focal 2):

A6 – É... Como os meninos falaram eu também sempre tive vontade de chegar logo no ensino médio.... E assim que cheguei no 9º ano, descobri que aqui ia ser tempo integral e sempre eu e as meninas e nos incentivávamos para vim, aí gostamos no começo, só que achamos muito cansativo, então decidimos dar um tempo, então lá refletimos que o colégio aqui era melhor, então decidimos voltar e estamos até hoje.. (GF 02, Q1, A6, 02/12/2019).

A1 – É... Eu acho que... O cansaço influenciou muito na desistência deles... E não se adaptaram ao tempo integral, o dia todo, corrido ou eles mesmos pensaram que estavam perdendo o tempo deles aqui no colégio... Ah, eu estou indo o dia todo e podia está fazendo

alguma coisa noutro horário e tal ... Aí o cansaço físico e até mental... Às vezes a gente sente também, muita aula, muita atividade, estudo corrido, a gente tem desgaste e acho que isso influenciou na desistência deles (GF 02, comentário final, A1, 02/12/2019).

A2 – Acredito que o cansaço físico, o cansaço mental... No primeiro e no segundo ano, muitas pessoas não eram acostumadas, teve os problemas pessoais de cada um... O cansaço e, principalmente, a pressão, né? (GF 02, comentário final, A2, 02/12/2019).

A4 – É... O cansaço, digo isso também por mim e também por pessoas que moram longe como a gente aqui, que a gente acorda 5 horas para pegar o ônibus, essas coisas e aí a gente chega já á noite, né? 6, 6 e alguma coisinha... Aí isso desgasta muito, é muito cansativo, muitos alunos desistiram por isso (GF 02, comentário final, A4, 02/12/2019).

A6 – É... O motivo também do cansaço... É que... não só físico também como menina falou esse problema, porque tipo pega muito pesado, então a maioria resolve dar um tempo, só que acaba se acostumando em outro período, num horário só e acaba desistindo do tempo integral (GF 02, comentário final, A6, 02/12/2019).

Por meio do que expuseram os estudantes é possível identificar que atribuem o cansaço como um dos fatores que contribuem para a saída dos estudantes no programa EMTI. Esse é mais um ponto de reflexão que deixa implícito que a baixa taxa de permanência dos estudantes durante todo o ensino médio pode estar associada à falta de disposição para passar o dia inteiro na escola. Ainda é possível destacar alguns pontos dos comentários para repensar a educação integral, tais como: a falta de adaptação ao tempo integral, a locomoção dos estudantes até a escola e da escola até em casa, a rotina exaustiva, o interesse dos estudantes em realizarem outras atividades fora do espaço e a forma como a proposta pedagógica está sendo implementada podem contribuir para esse cansaço, já que falam em sobrecarga e pressão.

Essas falas direcionam a escola a pensar estratégias pedagógicas e sensibilizar os estudantes para respeitarem os limites do corpo, da importância do sono à noite para maior disposição, como também planejar aulas mais dinâmicas e significativas para os horários em que apresentam menor disposição. Para Souza (2018):

É preciso refletir no fato de que a escola como instituição não conseguirá regular o tempo ao ritmo de cada um, mas é possível

pensar em uma flexibilização dos horários de chegada, e por que não no horário de saída dos estudantes? Ou mesmo no aumento do tempo livre? (SOUZA, 2018, p. 172).

Conforme destaca Souza (2018), essas questões geram tensões no ambiente escolar, pois a flexibilização é contrária à prática do que a escola sempre exerceu, que regula tempos de acordo com o relógio, que mede o aproveitamento do tempo pelo número de atividades realizadas. Mudar essa estrutura e as regras existentes confrontam as racionalidades construídas acerca da função da escola e da concepção de educação defendida, já que isso pode significar a ruptura do efeito regulador e normativo da escola e passar a ser encarado como uma escola desorganizada, indisciplinada e afetar negativamente o clima escolar .

Dessa forma, pensamos que antes de adotar uma mudança é necessária uma reflexão sobre como isso deve ser feito de modo a não ser entendido como algo negativo que interfira nos resultados esperados e, principalmente no clima escolar.

Para finalizar as discussões a respeito de tempo e espaço, bem como as percepções dos estudantes já exploradas ao longo deste capítulo acerca dessas duas variáveis, alguns autores ampliam as concepções desses dois termos.

Primeiramente, Gonçalves (2006, p. 131) defende que “Falar de uma escola de tempo integral implica considerar a questão da variável do tempo — a ampliação da jornada escolar — e a variável espaço — colocada aqui como o próprio espaço da escola, como o continente dessa extensão de tempo”.

Nesse sentido, discutir educação em tempo integral requer considerar o que pensam os estudantes sobre o tempo e o espaço num sentido amplo, porque qualquer projeto de educação em tempo integral necessita compreender a influência destes para que se tenha êxito na sua execução. Dessa forma, ampliar o tempo não significa eficácia sem aproveitar os espaços disponíveis em prol de uma educação de qualidade. O pensamento de Moll (2009) se encaixa nas reflexões promovidas neste eixo de análise acerca das variáveis analisadas quando expõe que “de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares” (MOLL, 2009, p. 18).

Neste trecho, a autora defende que para efetivar a educação integral a partir da ampliação da jornada escolar é imprescindível que os tempos e os espaços

possam oportunizar a aprendizagem significativa e a qualidade do ensino, apropriando-se dos entornos da escola como elementos para a construção de conhecimentos (MOLL, 2009).

Essa reflexão está em consonância com o que defende a política de EMTI do Estado do Ceará ao ratificar “não basta simplesmente aumentar o tempo escolar, o estudante necessita, além disso de processos de aprendizagem mais significativos, que ofereçam o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais” (CEARÁ, 2020c, p. 5).

É nessa visão que esta pesquisa concebe a necessidade de se pensar a implementação das EEMTI a partir da ressignificação dos tempos e espaços da escola de modo a atender às expectativas da juventude, como de toda à comunidade escolar. O caminho é o diálogo, o planejamento do contexto e a avaliação.

Na seção seguinte, serão discutidas as percepções sobre o currículo no propósito da diversificação curricular da política em tela.

3.3 O CURRÍCULO E AS POSSIBILIDADES DE DIVERSIFICAÇÃO CURRICULAR E DE CONSTRUÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A2- O tempo integral acredito eu que até os professores se adaptaram.... Quando a gente chegou aqui, assim como a gente também estava tentando se adaptar, eles também. E o ensino aqui é... Eu fui para outra escola e eu voltei exatamente por isso, porque o ensino na outra escola era extremamente baixo, eu senti falta de algumas coisas, das eletivas, das aulas complementares e, aqui o ensino aqui, a metodologia aqui é totalmente diferente das escolas de tempo normal (GF 02, Q2, A2, 02/12/2019).

Inicia-se a análise deste eixo com o excerto acima porque ele reflete um pouco do currículo e da metodologia dos professores da escola em tempo integral, além de fazer uma conexão com o processo de adaptação de professores e alunos à política de tempo integral. A partir desta perspectiva, ampliam-se as discussões sobre a proposta curricular das EEMTI, já que se trata de uma proposta inovadora, que busca romper com o modelo de currículo formalista e meritocrático arraigado no cotidiano escolar, sendo essa nova concepção um elemento central nesta pesquisa.

Nessa perspectiva, será apresentado brevemente o currículo das EEMTI adotado no Estado, que é composto de 45 h/a semanais. Dessas, 30 h/a são

destinadas ao conteúdo curricular da base comum, no qual a escola tem certa autonomia para definir a carga horária de cada disciplina, a exceção de Língua Portuguesa (5h/a), Redação (1h) e Matemática (6h), sendo que esta pode ser subdividida em Matemática I e Matemática II, respeitando o limite da carga horária. De forma complementar, 15 h/a são direcionadas à parte diversificada do currículo, das quais 4 h/a compõem a disciplina de NTPPS, 1 h/a para a Formação Cidadã e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, 10h/a para os tempos eletivos. Dentro das 10 h/a reservadas aos tempos eletivos, 2h/a são para os clubes estudantis. Ao longo deste capítulo, abordam-se as especificidades desse currículo.

A organização curricular tem como base quatro dimensões pedagógicas, a citar: “1) a pesquisa como princípio pedagógico; 2) o trabalho como princípio educativo; 3) a desmassificação do ensino; 4) itinerários formativos diversificados” (CEARÁ, 2020c, p. 4).

Inicialmente, serão apresentadas as percepções gerais que os estudantes têm desse currículo e como ele se efetiva na prática da escola.

A2 – Uma escola em tempo integral é diferente como eu já falei, tipo ela se distancia das outras escolas regulares porque ela não é daquela forma padronizada, ela é diferenciada pela forma como ensina (GF 01, Q4, A2, 29/11/2019).

A3 – A principal diferença é mais as pessoas no comum, lá era mais fechado, mais norma, aqui é mais ampla, como citando o que eles falaram, a metodologia é diferente. Lá é muito leia isso, faça essa atividade, eu sentava e fazia. Aqui eles estimulam, os professores, a gente pesquisar e outras coisas (GF 01, Q3, A3, 29/11/2019).

A4 – É... O tempo integral é uma boa escolha, porque como já foi dito por mim em todas as respostas, a gente tem um contato maior com o conhecimento e, principalmente, no tempo integral a escola mesmo, ela faz com que o aluno consiga ser protagonista. Aqui no integral, acho que eu vi essa diferença, no tempo regular não reforça tanto. E no tempo integral a gente tem que aprender a fazer nossas escolhas como no mundo.... Então, no tempo integral ajudou a preparar para as coisas que vão vir na sociedade. É. (GF 03, Q4, A4, 12/12/2019).

Essas percepções ajudam a compreender um pouco como esse currículo se efetiva na prática e é possível relacioná-las à ideia de Sacristán (2013), quando este defende que, desde as suas origens, o currículo tem uma relação com o que pode ser ensinado e o que pode ser aprendido.

Embora de uma forma geral, esse currículo tenha sido idealizado por instâncias superiores, na prática, as vivências e experiências dos estudantes relatadas contrapõem as concepções apontadas por Perrenoud (2003) e Sacristán (2013). O primeiro destaca:

O projeto do sistema escolar encarna-se no seu currículo, conjunto de objetivos e de conteúdos de formação. Apesar das controvérsias a respeito, nunca extintas, o currículo está inscrito em textos que têm força de lei e não podem ser inconsequentes, mesmo se subsiste certa margem de interpretação (PERRENOUD, 2003, p. 18).

Já Sacristán (2013, p. 17) confirma a imposição proposta por Perrenoud (2003) quando enfatiza que o currículo tem força de lei, ao defini-lo como “plano de estudo proposto e imposto pela escola aos professores e alunos”.

Na prática, conforme os depoimentos dos estudantes, essa escola se distancia do que expuseram Perrenoud (2003) e Sacristán (2013) quando os estudantes caracterizam essa “nova” escola como indutora de uma nova forma de ensino, que quebra os paradigmas de currículo padronizado existentes na escola tradicional, conceituada aqui como escola regular.

É possível extrair outros elementos da fala dos alunos, a exemplo da prática pedagógica dos professores que atuam como mediadores do conhecimento, que se importam com a aprendizagem dos estudantes, possibilitando a estes alunos o desenvolvimento do protagonismo, o estímulo à pesquisa, bem como a preparação para o mercado de trabalho e para a vida, estabelecendo uma conexão com a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) e aos novos propósitos da BNCC (BRASIL, 2018a), que serão aprofundados posteriormente.

Desse modo, compreende-se uma hierarquização do currículo sem a participação efetiva dos seus principais atores (professores e estudantes) sobre o que deve ser ensinado e aprendido. Em outras palavras, entende-se a hierarquização nesse contexto de organização do currículo o fato de instâncias superiores definirem o que deve ser ensinado na escola, que se inicia por exemplo no MEC, passa pelas secretarias estaduais, municipais (se for o caso) até chegar à escola, limitando o papel da escola na tomada de decisões.

Isso se evidencia por meio do papel regulador que o currículo exerce desde as origens, como: o período de ensinar e aprender determinados conteúdos em cada série e/ou ano escolar, seleção dos conteúdos que serão ensinados pelos

professores e aprendidos pelos alunos, bem como o método utilizado para transmitir e reproduzir essas atividades. Esse conjunto de atividades compõe a prática didática do currículo no contexto escolar (SACRISTÁN, 2013).

Embora a EEMTI, em sua proposta curricular, confira certa autonomia ao estudante quando permite escolher o caminho a ser percorrido durante o ensino médio (CEARÁ, 2020c), há nas diretrizes da política pontos que demonstram essa hierarquização do currículo problematizada por Perrenoud (2003) e Sacristán (2013):

A3 – Uma dica é aumentar mais as aulas de núcleo, elas são essenciais. Explorar mais o lado artístico, fazendo teatro, desenho, coisas artísticas assim, explorar mais a socialização dos indivíduos nos espaços (GF 01, Q7, A3, 29/11/2019).

A4 – Acho que o que tem que melhorar é o que foi citado mesmo, como um espaço de lazer que os alunos possam ter mais coisas para fazer, é explorar o lado artístico, aumentar as aulas de núcleo, também que tenha mais... É isso mesmo (GF 01, Q7, A4, 29/11/2019).

A5 - A questão de estrutura está legal, agora pedagógica é que tipo assim na minha opinião é que poderia vocês e os professores poderia colocar 02 aulas tipo no final da tarde para fazer um curso de computação, alguma coisa assim do tipo para poder incentivar mais os alunos para o mercado de trabalho (GF 02, Q5, A5, 02/12/2019).

Nessas falas, é possível extrair três elementos normativos do currículo da EEMTI que a escola não pode alterar, reforçando o pensamento de Perrenoud (2003) e Sacristán (2013) sobre o caráter impositivo e regulador do currículo.

O primeiro acerca da possibilidade de aumentar a carga horária da disciplina do NTPPS, no entanto, as 4 h/a são definidas pelo Documento Orientador do Estado e pela própria metodologia da disciplina, criada pelo Instituto Aliança²³. No entanto, percebidas as contribuições da disciplina para formação dos alunos em muitos aspectos, como o projeto de vida, a pesquisa, o desenvolvimento das competências socioemocionais e a preparação para o mundo pós ensino médio, estudantes dos

²³ Fundado em 1998, quando instituições privadas, a citar: Fundação Kellogg, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Odebrecht e o BNDES se uniram com o intuito de colaborar para promover mudanças culturais e estruturais na região nordeste do Brasil. Nesse trabalho, obteve como resultado uma extraordinária iniciativa: a formação de uma aliança estratégica, tendo como aliados principais os “adolescentes protagonistas”. Em relação ao NTPPS, que faz parte do currículo do EMTI, tem como base a metodologia do Instituto Aliança e os Protótipos Curriculares do Ensino Médio elaborados pela Unesco. É um modelo de integração curricular para o ensino médio (INSTITUTO ALIANÇA, [2020]).

grupos focais externaram o desejo por mais espaço da disciplina no currículo, ficando explícita a valorização da disciplina dentro das EEMTI no seu percurso escolar.

O segundo trata da necessidade de ter mais horas vagas para estudo, entendido aqui como tempo para estudo individual (pesquisas, trabalhos, aprofundamento de um conteúdo). No entanto, não há essa previsibilidade no currículo da base nem dos tempos eletivos, mas o aluno pode escolher nos tempos eletivos o que quer estudar e até formar um clube de estudos cooperativos, seguindo as diretrizes do programa. O catálogo das eletivas 2020.1 (CEARÁ, 2020a) criou uma eletiva por área do conhecimento de Apoio e Monitoramento às Tarefas Escolares. Entretanto, não se trata de estudo individual. Por meio desses diálogos, é possível refletir o que pode ser feito para atender a pelo menos em parte essa expectativa dos estudantes, considerando a rotina exaustiva de estudos relatados.

O terceiro e último trata da formação técnica profissional sugerida para as últimas aulas da tarde, ressalta-se que a escola tem autonomia para definir com os estudantes e os professores a organização e a proposta dos tempos eletivos, e existe a possibilidade da oferta de cursos técnicos e profissionais de 40 h/a. No catálogo das Eletivas 2020.1 há 49 ementas disponíveis, mas essa oferta está limitada a poucos cursos, já que a Portaria Lotação 2020 determina a contratação de profissionais para esse campo varia de 01 a 04 ofertas por semestre a depender do número de turmas (CEARÁ, 2020a). Também é importante destacar que a formação técnica profissional não é a finalidade das EEMTI, sendo esta das EEEP, uma outra política de educação integral desenvolvida no Estado já apresentada nesta dissertação. Por fim, a sugestão de reorganização do currículo para que os 8º e 9º tempos sejam destinados exclusivamente à formação profissional não está em consonância com o Documento Orientador da política, tornando essa inexecutável pela escola. Há de se acrescentar que não há espaços suficientes para essa demanda. Contudo, é um indicativo que pode ser discutido na gestão do currículo para ganhar mais espaço.

Todavia, a partir das sugestões apresentadas pelos alunos é possível entender que o currículo da escola em tempo integral apresenta uma estrutura que, de um lado, consegue se distanciar do modelo de currículo tradicional, ligado à normatização, à padronização, à imposição, mas, por outro lado, sua estrutura ainda reflete essas características.

Nos excertos abaixo, os alunos exaltam em linhas gerais o papel da base comum que compõe a estrutura curricular do ensino médio em tempo integral:

A3 – Eu acho que aqui tendo mais cargas horárias e mais aulas, eu acho que incentiva a pessoa a ter um futuro melhor e, também, a pessoa aprendeu mais devido a algumas aulas, devido a Matemática, Português que lá nas outras escolas têm 5 aulas. Aqui sete. Isso faz com que o aluno aprende mais coisas, devido a essas aulas (GF 02, Q6, A3, 02/12/2019).

A3 - Eu acho que assim... na pedagógica, e acho que os professores eram para passar mais conteúdos para o Enem, para essas coisas, para a gente se preparar para o futuro... É isso... (GF 02, Q7, A3, 02/12/2019).

A8 - Alguma coisa tem que ser trabalhado desde o 1º ano e 2º e 3º anos, também as questões do Enem e alguns vestibulares que a gente está fazendo. Acho que foi uma coisa inovadora por conta que também teve essa interação, mas a gente tem que ter a parte teórica que para fortalecer tanto para fazer esses vestibulares, Enem, como também para adquirir mais conhecimento (GF 03, Q3, A8, 12/02/2019).

Nas falas dos estudantes destacam alguns pontos previstos na proposta curricular das EEMTI, especialmente em relação ao uso da ampliação da carga horária da educação integral para aprofundamentos de conteúdo da base comum, que visa preparar o estudante para prosseguir nos estudos, para o trabalho e para a formação geral, assim como a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, contidas nos principais documentos normativos para o ensino médio.

Destaca-se também nos depoimentos dos estudantes que o eixo aprofundamento de conhecimento da base comum centraliza a maioria das eletivas da escola no ano de 2019²⁴. De acordo com levantamento no capítulo 2 correspondia a 43% da oferta das eletivas. Esse fato se deve ao direcionamento da Língua Portuguesa e da Matemática aos alunos e às demandas sugeridas pelo Enem.

²⁴ De acordo com o Catálogo das Eletivas de 2020, estas deixaram de ser organizadas por eixo e passaram a ser definidas em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e duas unidades curriculares: Formação Profissional e Clube Estudantil, adequando-se à proposta da BNCC (CEARÁ, 2020a). No entanto, os eixos estão inseridos dentro destas áreas.

Considerando a forma com que o currículo tem sido apresentado historicamente, em contextos geralmente fragmentados, há a tendência a se reproduzir uma relação paradoxal do currículo (SACRISTÁN, 2013). Segundo o autor, isso ocorre porque

O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem (SACRISTÁN, 2013, p.17).

Ainda a respeito desse paradoxo existente, Ferreira e Neves (2005) complementa o que expôs Sacristán (2013) que

Em suma, todo o conjunto de ações, que constitui um currículo, pode levar a caminhos que contemplem a inclusão ou simplesmente continuar a transmitir conteúdos e programas hierarquizados. É nesse sentido que inovar pode significar ir além de apresentar propostas curriculares, perpassa, a nosso ver, pela reforma de práticas sociais (FERREIRA; NEVES, 2005, p. 4).

Essa afirmativa de Ferreira e Neves (2005) interliga o pensamento de Sacristán (2013) e a parte diversificada do currículo da EEMTI quanto às inovações. Assim, a exposição dos estudantes nos grupos focais ajuda a compreender esse processo:

A1- É... Sobre o número de aulas, a gente tinha 05 aulas no ensino fundamental, aqui a gente aumentou para 09, 05 de manhã, 04 à tarde e algumas como as meninas falaram, algumas aulas complementares e novas matérias também como o NTPPS. que foi uma surpresa para a gente quando a gente entrou no 1º ano, a Formação Cidadã. Cada aula o professor tenta preparar a gente o máximo, né? Para o mercado de trabalho e na nossa rede social também, né? O NTPPS influencia muito... É isso (GF 02, Q5, A1, 02/12/2019).

A7- O ensino médio em tempo integral é uma proposta bastante inovadora que garante aos adolescentes uma maior oportunidade no ramo de trabalho, quando eles saírem daqui e também fortalece o protagonismo juvenil. Ao chegar aqui, o aluno vai ter esse bastante contato com o conhecimento, através de várias ferramentas que o tempo integral proporciona, como: clubes, eletivas, além das horas/aulas e cursos que complementam a formação.

Esses excertos introduzem as reflexões acerca da parte diversificada do currículo da EEMTI, que de acordo com suas diretrizes deve ser integrada à Base Nacional Curricular Comum, possibilitando a compreensão ampliada do currículo e sua diversificação. Além da questão das inovações, as falas deixam em evidência as práticas sociais, como defendem Ferreira e Neves (2005), aproximando-se da inclusão e distanciando-se da transmissão dos conteúdos e da hierarquia curricular.

Essa parte é composta pelas disciplinas NTPPS, Formação para Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do PPDT e, ainda, por uma Parte Flexível (Eletivas e Clubes Estudantis), em consonância com o art. 36 da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), alterado também pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) ao definir que a BNCC e os itinerários formativos compõem o currículo do ensino médio.

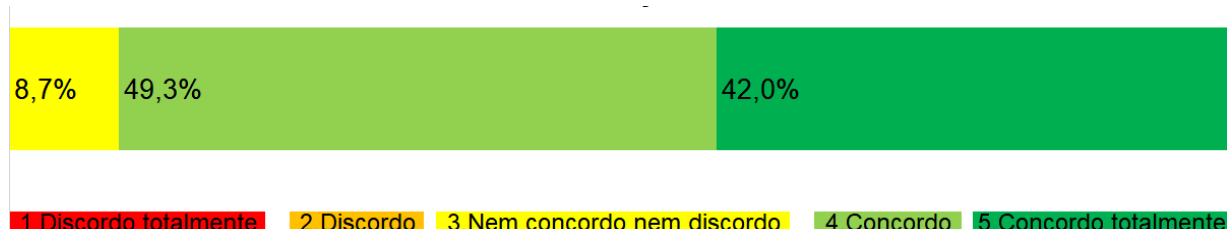
Este último é entendido como “o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 12). No caso, das EEMTI são denominados de eletivas.

Essas primeiras impressões sobre a parte diversificada se articulam com a concepção de que “currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (BRASIL, 2013 *apud* WELLFORT, ANDRADE; COSTA, 2019, p. 42).

Para melhor compreensão desse currículo, primeiramente traremos uma breve reflexão sobre as concepções dos estudantes da escola pesquisada acerca do NTPPS, que tem definido no currículo das três séries do ensino médio 4h/a semanais para explorar diversos temas transversais do currículo, focando em três eixos: 1) Projeto de Vida; 2) Iniciação à Pesquisa Científica; e 3) Mundo do Trabalho (CEARÁ, 2020c).

O Gráfico 4, apresentado a seguir, traz uma visão geral dos estudantes sobre o trabalho com os referidos eixos.

Gráfico 4 - Resposta referente à pergunta: “O NTPPS nas três series trabalhou satisfatoriamente os principais eixos temáticos 1) projeto de vida 2) mundo do trabalho; 3) Iniciação à pesquisa Científica?”



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As respostas ao questionário fechado *on-line* já demonstram a relevância do NTPPS quanto ao trabalho com os três eixos explorados ao longo da trajetória do ensino médio, conforme as Diretrizes Pedagógicas das EEMTI e do Instituto Aliança que criou a disciplina.

Nos excertos seguintes é possível perceber a efetividade do primeiro eixo pelas percepções dos estudantes, a exemplo do A6 que expressa “O núcleo foi uma experiência muito boa, porque nos ajuda quando sair aqui da escola, na vida, as decisões” (GF 03, Q7, A6, 12/12/2019), sendo complementadas nas falas seguintes

A5 – É... Em questão de eletivas, ajudou muito por conta de certos projetos também, do NTPPS, ajudou a gente a se unir mais com o próximo, a respeitar, e... Ah... Tipo é... Fazer mais projetos para a vida, entendeu? (GF 02, Q6, A4, 29/11/2019).

A4 – É... Na matéria do NTPPS a gente já tem aquela maneira de desenvolver o protagonismo porque a professora ou o professor de núcleo ele quer que a gente passe na frente, quer que a gente tenha iniciativa na maioria das coisas (GF 03, Q7, A4, 12/12/2019).

Por meio dos argumentos utilizados pelos estudantes, constata-se o trabalho na disciplina de NTPPS com o eixo projeto de vida, em conformidade com o propósito da disciplina de motivar os estudantes e de oferecer oportunidades educacionais. É possível destacar, ainda, como pontos fortes a tomada de decisões, a formação de valores e o protagonismo juvenil que podem influenciar nas escolhas futuras para a vida acadêmica e o mercado de trabalho. Ademais, é possível ver os estudantes como corresponsáveis, cabendo aos professores o papel de orientação e apoio. Esses pontos convergem com a construção do projeto de vida na disciplina de NTPPS, contida nas Diretrizes das EEMTI. Quanto ao projeto de vida, há ainda

um encadeamento com a competência 6 da BNCC que trata especificamente desta questão:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018a, p. 9).

Nos diálogos seguintes, é possível destacar outros pontos relevantes da disciplina com foco no projeto de vida dos estudantes.

A5- O núcleo ajudou muito a gente a desenvolver a nossa oratória. É tanto que muitos aqui quando chagaram aqui, acho que não conseguiam falar porque tinham vergonha... Eu mesmo tinha muita vergonha (GF 03, Q7, A5, 12/12/2019).

A4 – É como a menina falou, muitas matérias importantes, né? Muitas coisas que a gente aprendeu mais... A matéria de NTPPS, né? Núcleo foi uma surpresa para a gente e algo muito bom... Alguns momentos criados pela gente mesmo, organizados pelos professores foram umas coisas muito boas, porque a gente está aqui sendo preparado para ser uns ótimos seres humanos com o próximo, né? A se tratar bem na sociedade (GF 02, CF, A1, 02/12/2019).

A4 – Para mim as vantagens são de que além do período maior da pessoa estar estudando, o ensino em si é melhor do que as escolas regulares. Além de que essa escola também trabalha o lado social da pessoa, tipo eu nas outras escolas não era tão sociável, tanto que eu só tinha praticamente dois amigos..., mas aqui eu falo com todo mundo da sala, falo com pessoas de outras salas. Também tem a matéria do núcleo que eu acho que é muito boa para os alunos, já que tem muito aluno que vem aqui emocionalmente quebrado e as aulas do núcleo ajudam muito a pessoa a se vigorar (GF 01, Q6, A4, 29/11/2019).

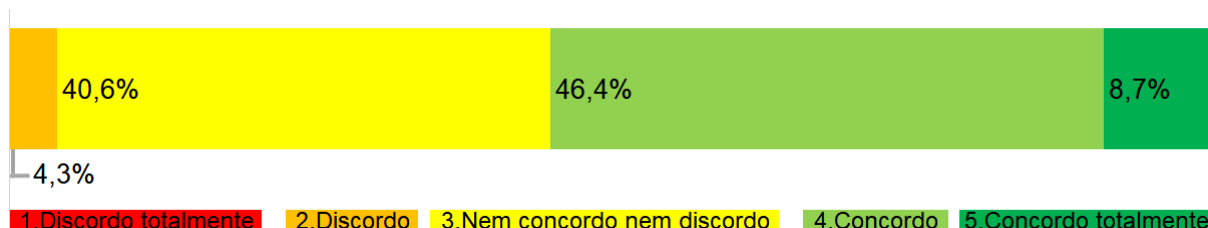
Nesses depoimentos ficam evidenciados o desenvolvimento das competências socioemocionais, um dos objetivos da disciplina do NTPPS, que contribui para que o estudante construa o seu projeto de vida. Ademais, a parte flexível, como é o caso do NTPPS, ganhou espaço dentro do currículo proposto pelo estado e repercutiu positivamente nas visões dos estudantes, ganhando mais espaço de fala do que o currículo da base comum. Essa percepção pode ser resultante da estruturação da disciplina que permite um diálogo com a sua vida, a comunidade, a interação com o outro, a pesquisa, o mundo do trabalho e, que, ao

final dos três anos letivos do ensino médio, estarão relacionados aos projetos de vida dos estudantes. Portanto, verifica-se que a estrutura do currículo das EEMTI ainda tem preponderância na oferta de mais espaço para as disciplinas da base comum, mas são as da parte flexível que têm impactado mais para os estudantes. Entende-se, portanto, que a escola em tempo integral deva valorizar a construção da identidade com os estudantes de modo a promover a educação integral.

Essas discussões estão em consonância com a nova reforma do ensino médio sancionada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). No art. 35, §7º enfoca que “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, 2017a, recurso on-line).

Na proposta das EEMTI essas competências são desenvolvidas também na disciplina de Formação para Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais que tem uma carga horária de 1h/a semanal e que faz parte do PPDT, já explicitado no capítulo 2 desta dissertação. Acerca da temática, os estudantes responderam ao questionário fechado on-line conforme especificado na questão 9, apresentada no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Resposta referente à pergunta: “O trabalho com as competências socioemocionais desenvolvidas principalmente na disciplina de Formação para cidadania e NTPPS me ajudaram a permanecer na EEMTI”



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Pelo Gráfico 5 é possível perceber que a maioria dos estudantes (55,1%) concorda ou concorda totalmente que o trabalho com as competências socioemocionais desenvolvido nas disciplinas de Formação para Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais e no NTPPS contribuiu para permanência destes no tempo integral. Dessa forma, está presente a dimensão da desmassificação do ensino, uma das vertentes do PPDT no Estado do Ceará,

também presente na proposta do EEMTI. É além de tudo, um indicativo de sua influência na permanência dos estudantes.

No entanto, não houve um maior detalhamento na pesquisa, suas contribuições ficaram implícitas em diversas falas, já que se efetiva de maneira articulada com outras disciplinas, como o NTPPS e na proposta da EEMTI quanto à formação integral.

O eixo de iniciação à pesquisa também aparece visivelmente nos depoimentos seguintes:

A2 – Bom, uma matéria que me identifico bastante na escola é o NTPPS por conta de preparar os alunos para realizarem artigos, porque como é de conhecimento que nos finais das faculdades tem que fazer o famoso TCC. E nós não vamos ter dificuldade porque o NTPPS prepara os alunos (GF 03, Q7, A2, 12/12/2019).

A3 - O núcleo foi uma experiência muito positiva e eu acho que o núcleo, ele ajuda bastante ... É... na experiência tanto com o socioemocional e nos projetos. Eu particularmente eu não sabia nem por onde começar um projeto... A gente não sabia...E vai ajudar aí no famoso TCC que eu acho que com o núcleo vamos fazer projeto, vai ajudar bastante, foi uma escolha muito positiva (GF 03, Q7, A3, 12/12/2019).

A8 - Acho que como qualquer outra coisa tudo tem os seus lados positivos e negativos. No NTPPS a gente, como as pessoas falaram, a gente trabalha com foco no protagonismo juvenil. Ah, e a questão da gente sim fazer o nosso pré-TCC que né, como na faculdade sempre vai ter que fazer o TCC. Então, a gente vai entrar na faculdade, já tendo aquela experiência de apresentar ao público, aquela experiência de começar um projeto e como fazer o passo a passo (GF 03, Q7, A3, 12/12/2019).

Nesses diálogos, além de outras características do NTPPS já discutidas anteriormente, como as competências socioemocionais e o protagonismo juvenil, há fortemente a presença do eixo da Iniciação à Pesquisa Científica, que além de desenvolver a capacidade investigativa do estudante, promove a integração curricular, conforme versa o documento orientador da política das EEMTI no Ceará.

Ademais, a última fala introduz o outro eixo que é o mundo do trabalho, quando o aluno externa no seu projeto de vida, o ingresso no ensino superior, que se relaciona à escolha das profissões. Dessa ótica, o NTPPS é analisado como um elemento que contribui para o desenvolvimento da pesquisa, contribuindo para enfrentar com maior facilidade o mundo após a conclusão do ensino médio.

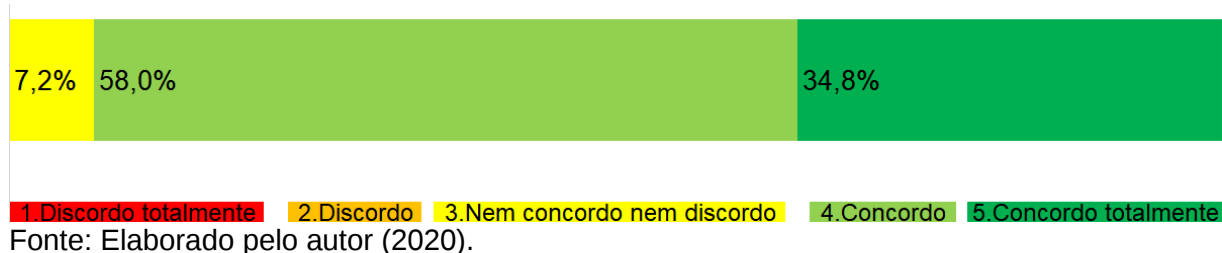
As pesquisas ocorrem na 1ª série com o Tema Geral “Saúdes na Escola”, subdividindo-se em dois macrocampos: Saúdes do Aluno e Saúdes da Escola. Na segunda série, a abordagem é “Comunidade”, sendo subdividida em macrocampos, como: Saúde, Cultura, Meio Ambiente, Atividades Econômicas, Moradia, Educação, Lazer, História e Organização Social (CEARÁ, 2020c).

Considerando as temáticas da pesquisa e, em especial, da 2ª série, é possível fazer uma conexão com o pensamento de Wellfort, Andrade e Costa (2019) que enfocam que o currículo da educação integral estabelece uma relação estreita entre a escola e seu território, sendo esses dois elementos inseparáveis, argumentando ainda que “não é possível implementar práticas curriculares de Educação Integral desconectadas do contexto no qual os estudantes e suas famílias vivem” (WELLFORT; ANDRADE; COSTA, 2019, p. 42). As autoras ainda acrescentam que

A escola precisa trazer para seu projeto político pedagógico saberes e práticas que constituem e se situam no território tanto como hábitos, usos, costumes da cultura local como potenciais que a conectam com territórios mais amplos, regionais, nacionais, globais e mesmo virtuais. É, portanto, esse território em suas diversas dimensões e escalas, que precisa ser conhecido, reconhecido e incorporado pela reflexão crítica da escola no seu projeto pedagógico (WELLFORT; ANDRADE; COSTA, 2019, p. 42).

Ainda sobre o eixo de iniciação científica, a questão 3 do questionário fechado *on-line* a seguir ratifica as impressões positivas acerca da pesquisa no âmbito escolar.

Gráfico 6 - Resposta referente à pergunta: “Na minha escola, há atividades que são orientadas para desenvolver capacidades de pesquisa”



Por meio dessas respostas e dos depoimentos anteriores, pode-se observar que a pesquisa perpassa o ensino médio em tempo integral, integrada ao NTPPS,

como um fomentador dessa prática, sendo um ponto positivo e assertivo da política, fazendo-se cumprir uma das quatro dimensões da proposta das EEMTI, que tem a pesquisa como princípio pedagógico, já explicitadas no capítulo 2 desta dissertação.

No contexto escolar, a pesquisa se apresenta como uma forma dos estudantes apresentarem projetos na mostra do NTPPS (na qual todos os alunos participam), na feira científica da escola, na participação em eventos científicos na Feira Regional da Universidade Estadual Vale do Acaraú (2018-2019) e em eventos científicos nacionais e internacionais. Em 2019, três projetos tiveram a oportunidade de participar de eventos científicos internacionais (dois no Paraguai e um no Uruguai), além de três participações em uma feira internacional realizada em Fortaleza. Desse modo, cerca de 10% dos estudantes concluintes do ensino médio tiveram a oportunidade de divulgar sua pesquisa em outros estados e/ou países.

Desse modo, percebe-se que a escola tem incentivado o fomento à pesquisa e, a partir da implementação do tempo integral isso se tornou mais forte, visto a inserção dos estudantes na pesquisa a partir da 1ª série. Os alunos que se engajam na pesquisa veem como uma possibilidade de divulgar seus projetos em eventos científicos, interagir com outros estudantes, conhecer novas cultura, ter projetos divulgados e publicados.

Em relação ao eixo Mundo do Trabalho é possível perceber que os estudantes não fizeram uma associação mais aprofundada desse eixo com a disciplina do NTPPS nos grupos focais como ocorreu na iniciação à pesquisa e no projeto de vida. Porém, percebe-se que esse é um eixo transversal e é uma das finalidades do ensino médio contida na LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) que podem ser fortalecidas com a educação integral. Os excertos abaixo evidenciam essa perspectiva:

A2 – Pra mim ajuda no mercado de trabalho principalmente, porque a gente não vai trabalhar só um horário, a gente vai trabalhar os dois, muitas vezes, também na universidade dependendo do curso, vai estudar os dois turnos, a gente já vai sair daqui preparado para isso (GF 02, Q4, A2, 02/12/2019).

A4 – Como ela A2 falou e... O nosso corpo a gente já está preparado, aqui está preparado, aqui está preparando muito a gente para o nosso futuro e a gente já está bem acostumado e quando a gente for para o mercado de trabalho ou estudar na universidade a gente já está bem encaminhado (GF 02, Q4, A3, 02/12/2019).

Apesar destas falas não estarem diretamente ligadas à disciplina de NTPPS, as práticas sociais (um dos fundamentos da disciplina) no programa são evidentes, como também a transformação social e a realização pessoal. Além disso, uma das finalidades desse eixo é despertar também as habilidades dos estudantes para a vida produtiva e esta questão ficou subtendida na abordagem do mundo do trabalho.

No NTPPS, o mundo do trabalho e as práticas sociais são apresentados aos estudantes por meio de discussões e vivências contextualizadas com o mundo real, despertando habilidades gerais para a vida produtiva. Essa temática permeia todo o itinerário formativo, visando à construção do conceito de trabalho como categoria fundante do ser, constituindo um meio de transformação social e realização pessoal. Mais uma vez, esse currículo diferenciado ocupa espaço na vida dos estudantes, que supera o limite curricular da base comum e cria perspectiva de futuro.

Além das disciplinas de NTPPS e Formação para Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, a parte diversificada do currículo é composta ainda por uma parte flexível denominada de componentes eletivos ofertados pela escola, ministrados a maioria por professores, no entanto, outros atores podem também ministrá-las, como tutores, voluntários da comunidade. Ainda, as disciplinas podem ter autogestão dos próprios estudantes, denominada como clube estudantil (CEARÁ, 2020c). De acordo com as diretrizes do programa, esses componentes devem possibilitar

a construção do seu percurso formativo, a partir da elaboração do seu próprio currículo, propiciando a ampliação, a diversificação e/ou o aprofundamento de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento que, geralmente, não são privilegiados pelos currículos tradicionais (CEARÁ, 2020c, p. 13).

Nesta análise, far-se-á a distinção desses componentes em eletivas e clubes, já que este último tem uma identidade própria. Em relação às eletivas, as perspectivas dos alunos são:

A2 – Bom... As eletivas, elas ajudam bastante o aluno e como o meu colega A1 falou no 1º e 2º a gente não leva muito a sério, mas ao chegar no 3º ano que tem o Enem e as eletivas preparam bastante os alunos, por conta que os professores sempre ficam pegando no pé, passando os conteúdos e nós queremos atingir uma nota boa no Enem, por conta que a gente quer cursar uma faculdade, por isso

que as eletivas ajudam bastante os alunos (GF 03, Q3, A2, 12/12/2019)..

A8- Bom... É... Igualmente aos clubes, as eletivas também foi algo inovador no tempo integral e como alguns colegas falaram alguma coisa tem que ser trabalhado desde o 1º ano e 2º e 3º ano, também a questões do Enem e alguns vestibulares que a gente está fazendo. Acho que foi uma coisa inovadora por conta que também teve essa interação, mas a gente tem que ter a parte teórica que para fortalecer tanto para fazer esses vestibulares, Enem, como também para adquirir mais conhecimento (GF 03, Q3, A8, 12/12/2019).

Nessas falas é possível realçar, como propõe o documento orientador da política uma articulação das disciplinas eletivas com o NTPPS e a Formação Cidadã, já explorado anteriormente, no sentido de possibilitar o projeto de vida em relação ao futuro acadêmico. Nos excertos seguintes, outros elementos servem para a análise.

A1 – Acho que as eletivas teriam que misturar como estava no ano passado, porque trabalha melhor a socialização com as outras salas, o convívio da escola (GF 01, Comentário final, A1, 29/11/2019).

A5 – A eletiva devia ser repassada de forma mais lúdica e que traga o aluno para querer aprender, porque têm muitos alunos ainda que veem como só uma hora aula a mais para ele e pensam que aquilo não vai adquirir nada pra ele no futuro (GF 03, Q3, A5, 12/12/2019).

Nesses posicionamentos, os estudantes externam o desejo das eletivas possibilitarem ao estudante a escolha de itinerários formativos diversificados, a interação entre as outras séries e a ludicidade ao processo. Sobre esse aspecto é importante esclarecer que, na 3ª série, 60% dos componentes das eletivas passaram a ser direcionados para os conteúdos de Língua Portuguesa com foco Enem/Saeb/Spaeece, Laboratório de Redação, Matemática com foco para Enem/Saeb/Spaeece e Concursos, além destas, houve a oferta de Geografia para o Enem, História para o Enem e Química para o Enem. Ainda assim, os estudantes tinham a opção de escolher outras eletivas, conforme sua afinidade: Espanhol, Múltiplos Esportes, Biologia para o Enem e Informática, além dos Clubes Estudantis.

No entanto, a fala desses alunos desejando de que as eletivas possibilitem itinerários formativos diversificados, interação entre turmas das demais séries e a ludicidade expressos pelos estudantes anteriormente vão em contramão aos dados advindos da consulta pública realizada aos estudantes pela gestão escolar em dezembro de 2018. Nesta consulta, 78% dos estudantes elencaram a preferência de

que as eletivas atendessem ao propósito formativo de continuidade dos estudos, sendo o Enem a principal finalidade destes. Isso pode ser reflexo das intenções dos estudantes para o futuro e o amadurecimento ao final do ensino médio.

Nessa mudança, a escola implementou o rodízio de professores na gestão dessas eletivas, a partir de consenso entre estudantes e professores. Essa estrutura organizacional não está prevista nas diretrizes da política, sendo uma metodologia interna em que os professores mesmo sendo lotados em uma eletiva, planejavam conjuntamente com seus pares a execução destas, mudando a cada semana de turma. Foi implantado em grupo de três eletivas por dia e, ao final, do ciclo, realizava-se um aulão com os estudantes das três séries e/ou uma atividade interativa para retomar os conteúdos trabalhados e, por último, simulados. Essa organização buscou dinamizar as eletivas, tornando-as significativas para os estudantes. A maioria dos alunos aprovou a mudança, como pode ser constatado no relato dos alunos a seguir:

A1 - É agora no 3º ano, eu acho que as eletivas estão de forma correta, de forma melhor de aprendizado. Acredito eu que no 1º e 2º anos, os alunos ficam muito dispersos e aproveitam para conversar com os outros alunos de outras salas. Agora no 3º ano os alunos dentro de sala com os alunos da própria sala com os alunos da própria sala a gente aprende mais (GF 03, Q3, A2, 12/12/2019).

A3 – As eletivas eu acho que assim no 3º ano foi muito legal o que foi mudado, porque no 1º e 2º ano como os meus colegas falaram a gente estava disperso e foi legal a experiência do 1º e 2º ano, conhecer outras matérias diferentes. E no 3º ano tem o Enem, tem o Saeb e foi muito legal para a gente se preparar mais, focar mais (GF 03, Q3, A3, 12/12/2019).

A6 – Bom, como já foi dito as eletivas de 1º e 2º anos, os alunos ficavam mais dispersos e não queriam aprender muito o assunto. Já no 3º ano, os alunos passaram a interagir mais dentro da sala, aprender mais, ficar mais concentrado e conseguimos, eu acho que conseguimos bons resultados no Spaece, Enem, Saeb. (GF 03, Q3, A3, 12/12/2019).

Nos depoimentos, a maioria dos estudantes deixa implícita uma possível dificuldade quanto às suas escolhas, já que nas 1ª e 2ª séries vivenciaram essa possibilidade, no entanto, pelos registros dos grupos focais os alunos entenderam que isso levou à dispersão e falta de foco, percepção que se modificou a partir da

nova organização implementada pela gestão escolar, de acordo com as indicações dos alunos.

Além disso, as avaliações externas estão presentes nos diálogos e pode-se fazer uma articulação com as finalidades da Lei nº 16.287/2017 que instituiu as EEMTI no estado ao propor “III - cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio; IV - melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio” (CEARÁ, 2017a).

Essas finalidades também estão em sintonia com as metas 6 e 7 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e do próprio PEE do Ceará (CEARÁ, 2016), que tratam respectivamente da ampliação da oferta da educação em tempo integral e da melhoria dos índices no Ideb, sendo estas ainda fundamentadas na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e na Portaria nº 727/2017, que estabelece novas diretrizes para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017b).

A questão mencionada pelos estudantes pode ter relação com o que expõem Barbosa e Colares (2019) acerca do discurso da flexibilidade do currículo, que na visão dos autores na prática pode ocorrer uma precarização do ensino, posto que os estudantes não terão total autonomia para escolher o itinerário formativo, bem como a área do conhecimento, porque isso depende da rede que estão matriculados.

Ainda sobre Enem, é uma possibilidade nacional. Essa temática está presente em todos os três grupos de discussões, como também da aprendizagem.

A4 – É... Eu acho muito boa a forma como é o ensino e a aprendizagem dessa escola. Eu realmente aprendi muito, principalmente nessas provas externas como a do Enem aqui na escola, como também com as metodologias da maioria dos professores. Alguns ainda têm metodologias antigas, pouco atrativas (GF 01, Q2, A4, 29/11/2019).

A4 – Bom, a questão do aprendizado com certeza.... Que cheguei lá foi uma diferença muito grande, deu pra perceber, muita diferença mesmo, aí eu praticamente passei o meu ano lá perdido... Voltei mais pra cá também por conta do Enem, aí eu tenho certeza que se eu ficasse lá esse ano não seria tão focado como aqui foi. Foi uma ótima escolha, com certeza (GF 02, Q3, A4, 02/12/2019).

[...] a gente como a primeira turma em tempo integral e a escola só tocou no Enem no 3º ano e eu considero que isso deveria ter sido mais antes e não só Enem, mas também para vestibulares como a UECE²⁵, UVA²⁶... Acredito que fortalece bastante e já dá essa percepção para o aluno que ele tem que se preocupar com o futuro, ele vai se preocupar o que vai fazer depois daqui e de certa forma abrir os olhos deles para que ele se comprometa mais rápido a assumir esse compromisso (GF 03, Q3, A7, 12/12/2019).

Por meio dos três últimos depoimentos é possível perceber que os três têm o Enem como um projeto de vida para o futuro, ou seja, demonstram interesse em prosseguir os estudos. É importante destacar que é papel da escola trabalhar os conteúdos de avaliações externas dentro da sua matriz curricular sem deixar de lado outros aspectos da dimensão curricular. Segundo Menegão (2016, p. 641) “A avaliação externa tem impactado a configuração do currículo escolar e induzido ao treinamento, em demasia, para os testes, comprometendo, desta forma, a qualidade da educação”.

Apesar das críticas, entende-se que a EEMTI pode fortalecer o trabalho com essas avaliações e, ao mesmo tempo, explorar outros aspectos da formação integral. Contudo, é importante pontuar a necessidade do diálogo permanente com os estudantes e com a equipe escolar para definição da proposta curricular. Assim, pode-se nas 1ª e 2ª séries desenvolver mais os aspectos da formação integral e na 3ª série focar mais na preparação para o Enem e outras avaliações, imprescindíveis também para as escolhas futuras dos estudantes. Dessa forma, a escola contribui com a aprendizagem dos estudantes e, principalmente, para que alcance os seus objetivos, como o ingresso no ensino superior e desenvolva outros aspectos da formação integral.

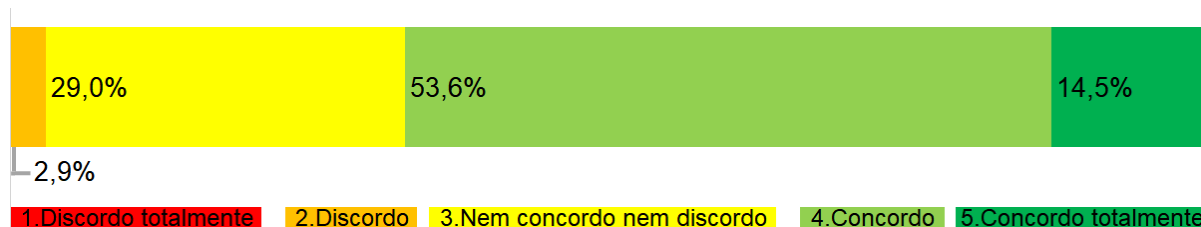
Neste sentido, conecta-se com as contribuições de Wellfort, Andrade e Costa (2019), Galian e Sampaio (2012) sobre a organização do currículo na educação integral concordam ao abranger aspectos nacionais e globais, que é o caso do Enem.

Ainda na perspectiva das eletivas, os alunos no questionário fechado *on-line* fizeram uma avaliação destas que será apresentado no Gráfico 7:

²⁵ Universidade Estadual do Ceará.

²⁶ Universidade Vale do Acaraú.

Gráfico 7 - Resposta à pergunta: “As disciplinas eletivas ofertadas pela escola ao longo do ensino médio contribuíram com minha formação e atenderam minhas necessidades”



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

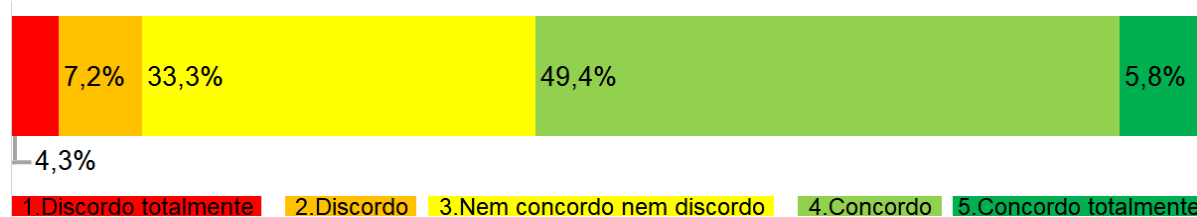
Constata-se nessas respostas que apesar de algumas críticas à organização das eletivas presentes nos grupos focais, a maioria dos estudantes (68,1%) avaliou-as positivamente, ficando entre os níveis concordo e concordo totalmente a contribuição desses componentes curriculares para a formação ao longo do ensino médio. Apesar disso, e de um percentual de apenas de 2,9% discordar, há que se refletir por que um percentual de 29% ficou indiferente. Isto pode ter relação se a oferta desses componentes atende aos interesses dos estudantes.

Ainda acerca da parte flexível do currículo, há o Clube Estudantil que é um componente eletivo proposto por um grupo de alunos a partir do diálogo e de interesses comuns de duração semestral, sendo que a carga horária semanal de 2h/a, totalizando durante todo o ensino médio 240 h/a. Esse componente curricular visa incentivar a autogestão e o protagonismo dos estudantes (CEARÁ 2020c).

Há uma ampla possibilidade de temas para escolha dos estudantes, como: literatura, esporte, arte, dança, música, línguas, teatro, pesquisa, aprofundamento de temas do currículo, estudos cooperativos. Para esta parte do currículo é utilizado como fundamento o estudo em células da Aprendizagem Cooperativa²⁷. No Gráfico 8 é possível analisar as percepções que os alunos têm acerca do funcionamento dos clubes estudantis.

²⁷ “Definida como um conjunto de técnicas de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos e se ajudam mutuamente, discutindo a resolução de problemas facilitando a compreensão do conteúdo. Todas as atividades são estruturadas pelo professor que acompanha e estabelece os comportamentos desejados para os alunos no desenvolvimento da aula. Essa estratégia permite aos estudantes interagirem com os colegas e com o professor, possibilita também o ganho de autonomia e de responsabilidade para tomar decisões no desenvolver das atividades em sala de aula” (FIRMIANO, 2011, p. 5).

Gráfico 8 - Resposta à pergunta “O clube estudantil, como a organização de estudantes e de autogestão, contribuiu para tomar minhas próprias decisões”



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Numa leitura crítica do gráfico é possível afirmar que a maioria dos estudantes (55,1%) considera que os clubes ajudaram na autogestão e na tomada de decisão, sendo estes dois propósitos dos clubes nas EEMTI. Contudo, ainda chama a atenção, o percentual de alunos que nem concordaram nem discordaram (33,3%). Isso pode estar associado a alguns fatores, como: indiferença, receio de responder com sinceridade, incompreensão da afirmação. Há ainda um total de 11,5% que discordam e discordaram totalmente. Esses dados podem indicar um número significativo de estudantes que os clubes não influenciaram positivamente.

Complementando a visão que os estudantes têm acerca dos clubes estudantis, pode-se perceber nos trechos seguintes que muitos tecem críticas a esse componente eletivo e reforçam a dificuldade de seu funcionamento:

A1 – [...] em clubes, eu acredito que clube é algo desnecessário para a escola, que não ajuda e não completa não. É algo desnecessário que não serve para nada na escola e... É acho que durante o clube deveria ter um acompanhamento a mais para os alunos ou uma aula qualquer que ajudasse mais os alunos (GF 03, Q7, A1, 12/12/2019).

A4 – [...] O clube, eu acho que o clube, ele nesses três anos não funcionou. Ele poderia ter funcionado com o objetivo principal de clube que era o protagonismo do aluno. Eu só acho que isso não aconteceu. Eu acho que no primeiro ano deveria ter um acompanhamento maior que era para a gente poder ver o que poderia fazer porque já seria o ano de ir se acostumando e no 2º e 3º anos a gente já teria tido base para poder saber o que fazer, porque nesses três anos a gente não fez nada, só tava ali para nada praticamente, ficava aluno ali, outro ia não sei pra onde, pra rampa, daí o clube não serviu de nada esses três anos (GF 03, Q7, A4, 12/12/2019).

A7 - E os clubes é... Para mim, eles não funcionaram... É... não funcionaram. Eles são propostas significativas e legais, como já foi ressaltado a questão do protagonismo juvenil. Realmente muito interessante, mas é algo que não deu certo, infelizmente. A gente percebe que os alunos eles não têm esse interesse. Então para iniciar, teria que ter a necessidade de um tutor, seja ele qual for, vai

depende da temática, do curso, esse tutor ele tem que ser muito importante, só os alunos não estão dando certo (GF 03, Q7, A7, 12/12/2019).

A3 - E os clubes como o menino falou os professores deviam ajudar mais a gente, porque a gente fica disperso, bastante disperso no horário dos clubes (GF 03, Q7, A3, 12/12/2019).

A partir dos depoimentos percebe-se a dificuldade de efetivação dos Clubes Estudantis na escola, como definida nas diretrizes da política. A fala do A1 sugere a substituição do tempo destinado ao Clube para outra atividade e/ou ter maior acompanhamento. Entretanto, a ideia defendida na política é contrária, é de que esse componente eletivo seja de autogestão e que os alunos tenham o poder de decidir o que querem fazer. Também acreditamos que o propósito deste componente eletivo é interessante e a gestão deve procurar estratégias de fortalecimento da autonomia dos jovens, de modo a favorecer a eficácia dos clubes em sua plenitude. Para isto, a formação dos estudantes para desenvolver o papel de articuladores deve ser fortalecida, bem como todos os estudantes, já que é responsabilidade de todos. Sugere-se, ainda, que nos casos em que se percebe que os alunos ainda não têm condições de exercer a autogestão é fundamental que a política possa rever estratégias para primeiro preparar os estudantes e, depois, organizá-los em grupos. O fato de terem poucas horas formativas podem deixar lacunas na preparação dos estudantes. Dessa forma, reafirmamos a necessidade de a escola criar estratégias para que os estudantes vivenciem na prática a autogestão, para além dos clubes, caso contrário, seus objetivos dificilmente serão alcançados.

Já a fala do A4 e A7 reforçam o problema no funcionamento dos clubes estudantis, entretanto, os estudantes reconhecem que o objetivo destes é interessante para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, contudo destacam que estes deveriam ter um maior acompanhamento, sugerindo a ideia de um tutor (A7), porque na prática não foi efetivado. Sobre isto, é importante ressaltar que a tutoria não é o objetivo proposto no Documento Orientador das EEMTI (2020c) para essa finalidade e também um agente externo pode estar retirando a autonomia dos estudantes.

Ademais, embora sejam realizados seminários pela gestão escolar no início de cada semestre e outras formações, constata-se que a proposta dessa organização precisa ser internalizada para que os estudantes, além de decidirem de

que clube querem fazer parte, assumam a responsabilidade e exercitem o protagonismo estudantil. Para fundamentar o questionamento, Semiche, Higa, Cabreira (2012, p. 26) ponderam que “O Protagonismo Juvenil é um componente de uma prática de educação para a cidadania, em que o jovem ocupa uma posição de centralidade no desenvolvimento de atividades”. De acordo com as autoras, o envolvimento dos jovens pode transformar a realidade em que estão inseridos em diversos aspectos seja no campo social, ambiental, cultural e político. Defende-se, desse modo, que o jovem se sinta envolvido e participante dos clubes, exercendo o papel de protagonista.

Há ainda o desejo do aluno de o professor apoiar para diminuir a dispersão. Contudo, é importante ponderar que o objetivo principal desse formato da disciplina é que os alunos tenham a autonomia para proporem e executarem as eletivas propostas. A preocupação já exposta por Barbosa e Colares (2019) acerca da autonomia na flexibilização curricular também deve ser considerada, já que os estudantes ainda não têm uma consciência crítica e, isso pode não se efetivar na prática, ficando essa “liberdade” muitas vezes nos discursos políticos. Entretanto, defende-se que é também papel da escola desenvolver essa criticidade e autonomia para que os jovens desenvolvam seu papel na sociedade.

No entanto, caso essas estratégias não consigam reverter as questões levantados, entende-se que a política necessita rever estratégias para garantir sua efetividade ou adotar uma nova estrutura organizacional curricular para o melhor aproveitamento do tempo destinado ao clube estudantil.

Por outro lado, é interessante realçar ainda que essa questão não é uma unanimidade entre os estudantes, havendo proposições positivas a respeito dos clubes estudantis, como podem ser acompanhadas nas falas seguintes:

A2 – [...] E já a parte do clube eu concordo que é bastante interessante porque é a chance do aluno ser o protagonista, né? De ele saber lidar com os seus próprios colegas e ele saber se virar... Como é... Esqueci... (GF 03, Q7, A2, 12/12/2019).

A8 - Acho que como qualquer outra coisa tudo tem os seus lados positivos e negativos. [...] Bom, no clube tem seu lado positivo e o seu negativo também. Diferente das outras respostas... É... O clube pra mim foi algo inovador, algo que me ajudou bastante e nos três anos eu fiz alguns clubes e proporcionei alguns conhecimentos às pessoas e também alguns conhecimentos pra mim mesmo, como é o caso do xadrez e alguns cálculos matemáticos, como foi no primeiro

ano. E que essa questão negativa de dispersão e tal depende muito da pessoa, depende muito do querer (GF 03, Q7, A3, 12/12/2019).

Na fala do A2 está expressa de maneira pretendida de autogestão, o desenvolvimento do protagonismo juvenil, bem como a relação dos integrantes no trecho “saber lidar com os seus próprios colegas e ele saber se virar”. Já o depoimento do A8 traz a perspectiva do clube quanto à inovação, pois em sua fala fica perceptível que exerceu o protagonismo, a autogestão e o papel de articulador de alguns clubes durante todo o ensino médio em consonância com o Documento Orientador.

Nas Diretrizes e Orientações Pedagógicas das EEMTI, cada clube deve ter dois articuladores, sendo estes “responsáveis pela organização, dinamização e reuniões com a equipe gestora para alinhamento do planejamento e avaliação das atividades” (CEARÁ, 2020c, p. 21). No entanto, o papel destes não é ensinar e sim cooperar de modo que todos tenham função e responsabilidade. Contudo, reforça o que já foi mencionado anteriormente acerca da dispersão, que pode ser um indicativo que os membros não estão exercendo a função dentro do clube, sendo este um desafio no desenho da política que deve ser enfrentado pela gestão escolar para que os clubes funcionem como preveem as orientações das EEMTI.

Para finalizar as discussões sobre o currículo, importante trazer uma abordagem do professor dentro do universo das EEMTI do Ceará, sabendo que para implementar qualquer política na área educacional isso é essencial. Na visão de Mello (2017) citando Paulo Freire é fundamental o planejamento como a atuação do professor

Planejar significa selecionar conteúdos, métodos, ações, objetivos e formas de avaliar. O papel do professor é sempre o de articulador, possibilitador, o que dá acesso, o mediador dos diálogos dos quais participa propondo e escutando. Não é o juiz nem o jardineiro, mas sim aquele que tem como principal tarefa construir seu desaparecimento (Paulo Freire). Os conteúdos são selecionados processualmente, no diálogo entre as muitas dimensões epistêmicas – ciências, currículos oficiais, mundo. As metodologias são ativas e coletivas; e as avaliações são processuais, continuadas e coletivas.” (MELLO, 2017, p. 123).

Na prática, que papel desempenham os professores? O que pensam os estudantes da EEMTI sobre os professores quanto a efetivação do currículo? Para

tanto, cabe trazer as concepções sobre o currículo apresentados pelos alunos nos excertos seguintes:

A2 – Bom, eu acho que o que tem aqui é dedicação, porque como o A1 falou é... a metodologia é diferente, os professores daqui são diferentes das regulares, eles usam formas diferentes de você aprender, você aprende de uma forma dinâmica e prática sem ficar só na teoria (GF 01, Q3, A4, 02/12/2019).

A4- É... Aqui é... Os professores demonstram ter muito mais... é... Como eu posso dizer, aquela persistência com o aluno, coisa que eu não via no outro, no outro se... Ah, eu quero fazer a atividade, quero fazer o trabalho, faço, se não quiser, o professor também (expressão de não ligar) ... Aí é...E aqui eu vejo que não, aquela preocupação com a pessoa, que a gente vê realmente... A pessoa se sente importante e realmente quer fazer aquilo por conta das pessoas ao redor da gente que ajuda bastante... E isso aqui é muito bom aqui... (GF 02, Q2, A4, 02/12/2019).

A5 - A educação daqui é diferente do outro colégio que eu fui, até porque os professores incentivam os alunos, tipo lá tanto fez, tanto faz e o ensino daqui é bem superior e os alunos se destacam mais (GF 02, Q2, A5, 02/12/2019).

A6- Tipo é... No outro colégio que ... É como se os professores lá não se importassem com a gente, tanto faz. E aqui não, se a pessoa, eles não te veem como pais se importando com a gente, tipo com o futuro da gente e eles a gente sente carinho por eles, como eles sentem por nós (GF 02, Q2, A6, 02/12/2019).

Nessas falas, fica explícito o papel que o professor desenvolve como articulador dentro da proposta de tempo integral, que perpassa por diversos campos como o cognitivo, o afetivo, o desenvolvimento de perspectivas futuras, valores como a empatia, o amor, a autoestima. Ademais, a diversificação metodológica, que faz uma conexão entre a teoria e a prática, estando assim em sintonia com a finalidade da política das EEMTI, contida na Lei nº 16.287/2017, que é “ensejar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (CEARÁ, 2017a, p. 1).

Na fala seguinte, fica evidente a afetividade dos professores para com os alunos, fortalecendo as competências socioemocionais, tão presentes no contexto atual com o advento da BNCC:

A3 – Eu acho que muitas vezes os professores daqui formam como pais e mães, porque como é tempo integral nós não vivemos muito em casa e eles são como pais e mães para nós, nos ensinam a respeitar, educar e outras coisas... E também eu acho que aqui me incentivou muito a eu ter um futuro melhor e eu acho que isso fez com que eu voltasse para cá (GF 02, Q2, A3, 02/12/2019).

Essa fala pode ser associada ao pensamento de Mello (2017) que destaca a importância dos valores amorosos e afetivos nos atos pedagógicos de ensino e aprendizagem.

O afetivo, a alegria e a amizade são os valores principais da ação pedagógica, que é antes de mais nada uma ação de relação humana. Antes de dizermos que vamos ensinar alguém alguma coisa, precisamos nos relacionar amorosamente com aquelas pessoas e promover o encontro amoroso dessas pessoas entre si (MELLO, 2017, p. 121).

Pensando sobre o exposto, pode-se fazer uma associação aos argumentos de Alves (2014, p. 1478) de que na prática “os currículos – no plural - são formados por aquilo que os docentes e discentes fazem/pensam nas salas de aula de cada escola brasileira”.

Para Moreira e Silva (1994), o currículo envolve questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Por isso, mantém ligações com as determinações sociais, a história e a produção contextual. Os autores enfatizam que:

[...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 7).

Ampliando os debates sobre o currículo, percebe-se a influência dos contextos políticos, históricos e sociais na sua organização. Entretanto, há que superar a visão limitada de currículo, que historicamente impôs a professores e alunos o que deveria ser ensinado e aprendido (SACRISTÁN, 2013). É preciso construir um currículo a partir das necessidades das escolas e focado no desenvolvimento da formação integral, considerando a pluralidade existente. Nessa perspectiva, o desafio é “equacionar o conhecimento, as competências e o currículo no referente do direito de todo ser humano, particularmente das novas gerações à

produção cultural da humanidade, nos levará a um currículo mais rico, mais plural” (ARROYO, 2007, p. 42). Pelos dados analisados nos grupos focais, o currículo das EEMTI de um modo geral rompe com o modelo de currículo impositor construído ao longo da história e explora outros aspectos da formação integral, dando visibilidade à parte diversificada.

Para finalizar as discussões nesse eixo, considerando os pontos de vistas dos estudantes, como as contribuições de diversos autores ao longo texto e, ainda, o cenário atual que prevê tanto a ampliação de escolas em tempo integral como a mudança na organização curricular, apresentam-se algumas reflexões pertinentes para esse momento e, que podem ser objetos de futuras pesquisas. Acerca disso, Galian e Sampaio (2012, p. 411) indagam “E qual seria o currículo que hoje responderia por essa formação integral? [...] Que cidadão se busca formar e por quê? [...] que conhecimentos, valores e habilidades são considerados essenciais nas diferentes propostas?” Como respostas estabelecem uma relação existente entre currículo e educação integral como

[...] uma via para articular a formação intelectual e manual, como possibilidade de ampliação de acesso a outros bens culturais, normalmente mantidos a distância do que se costuma definir como conhecimento escolar e como forma de ampliar o tempo de contato com os desafios do conhecimento, com a busca de novas configurações de tempos, espaços e saberes a fim de garantir a aprendizagem dos alunos (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 414).

O posicionamento das autoras converge com o que foi defendido ao longo da discussão da temática do currículo em relação à formação integral dos estudantes, realçada na fala dos estudantes, apesar de haver ainda lacunas a serem superadas, a exemplo dos clubes estudantis, conforme a análise realizada.

Ao finalizar, ratifica-se que os principais achados deste eixo foram: a valorização do NTPPS pelos estudantes por proporcionar a construção do projeto de vida, a iniciação à pesquisa e o mundo do trabalho; a necessidade das eletivas fortalecerem o trabalho com o Enem; as metodologias diferenciadas pelos

professores²⁸, a afetividade no tratamento entre alunos e professores; a dificuldade de funcionamento dos clubes estudantis.

Na próxima seção, serão abordadas as contribuições das múltiplas dimensões na constituição de uma escola em tempo integral de formação integral, sendo esta uma das vertentes das discussões da educação integral.

3.4 AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA FORMAÇÃO DO EDUCANDO

A1 – Bom é... Eu era um garoto meio problemático, aí... Isso eu estudando no tempo normal, aí eu passei a estudar no tempo integral e passei a ter alguns sonhos. Passei a sonhar mesmo, a socializar melhor também, tipo como a gente convive o dia todo, então basicamente acaba se aproximando, se desenvolve.... É, como se chama... Socialização. É... A trabalhar em grupo.... É isso (GF 01, Q1, A1, 29/11/2019).

A fala que abre esta seção, do aluno 1 do grupo focal 1, introduz as reflexões acerca da educação integral na perspectiva de suas múltiplas dimensões. Assim, fica explícita uma mudança na postura do estudante a partir da sua trajetória escolar na EEMTI, que se reflete na aquisição de novas habilidades, especialmente socioemocionais com os demais alunos e docentes no espaço escolar.

Assim, pode-se caracterizar nesse relato uma experiência de educação integral, que se difere essencialmente da educação em tempo integral. Sabe-se que a primeira concepção está relacionada à formação do ser em seus diversos aspectos, enquanto a segunda à ampliação da jornada escolar. Contudo, a educação em tempo integral oferece muitas possibilidades para a formação integral do ser, considerando os tempos, os espaços, o currículo, as práticas do professor, entre outros elementos.

Nesse sentido, vale questionar: Que múltiplas dimensões são estas para a educação integral? A Lei nº 13.415/2017 aponta para dimensões física, cognitiva, socioemocional (BRASIL, 2017a). Já o Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral não cita socioemocional e acrescenta afetiva, intelectual e ética

²⁸ Para ajudar o leitor a compreender as metodologias diferenciadas citadas pelos estudantes em suas falas, organizamos uma síntese destas no Apêndice I desta dissertação.

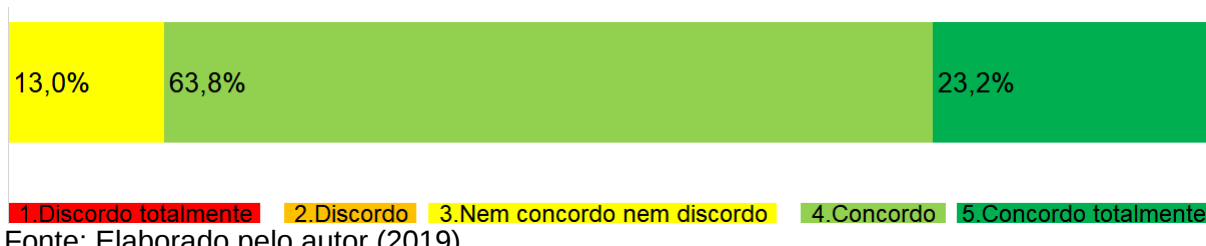
(CEARÁ, 2019b). A BNCC acrescenta dimensões além destas, a citar: social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2018a).

Portanto, há um consenso a partir dos documentos legais de que a educação integral precisa investir na formação das múltiplas dimensões, concordando assim com o pensamento de autores como: Gadotti (2009), Moll (2009), Maurício (2009) e Cavaliere (2014). Entretanto, na literatura científica sobre o tema, ainda não há uma unanimidade em relação à definição de quais seriam essas dimensões, havendo similaridades, aproximações e diferenciações, como visto anteriormente.

Utilizando a aproximação semântica, agrupamos essas dimensões em cinco categorias principais: 1. Física; 2. Cognitiva/intelectual; 3. Socioemocional/afetiva/social; 4. Ética/ moral; 5. Simbólica. Essas categorias foram definidas a partir dos termos utilizados nos documentos legais mencionados acima quando faziam alusão às múltiplas dimensões, a enumerar: a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), o Documento Orientador do Ensino Médio em tempo Integral no Ceará (CEARÁ, 2019b) e a BNCC (BRASIL, 2018a).

No Gráfico 9 são apresentadas as impressões dos estudantes sobre a questão das múltiplas dimensões.

Gráfico 9 - Resposta à questão 1: “o tempo integral possibilitou a minha formação integral nas dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética”



Na visão de grande parte dos estudantes da 3ª série do ano de 2019, o ensino médio ofertado na escola pesquisada contribuiu satisfatoriamente para o desenvolvimento das múltiplas dimensões, como pode ser observado nas respostas à questão 1 do questionário não identificado fechado *on-line* em que 87% dos respondentes escolheram as opções concordo e concordo totalmente. Destaca-se que o questionário se baseou no Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará (CEARÁ, 2019b). Porém, há uma relação intrínseca deste com o que propõe a BNCC, conforme destacado a seguir:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que [...] reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2018a, p. 16)

No geral, essas percepções convergem também com os autores Gadotti (2009), Moll (2009), Maurício (2009) e Cavaliere (2014) acerca da formação do indivíduo nas múltiplas dimensões. Essas informações deixam implícitas que apesar de ser um ponto forte da escola, ainda é possível fortalecer esse trabalho para que todos os estudantes percebam sua efetividade no cotidiano escolar. Nas falas seguintes, destacam-se outros pontos das múltiplas dimensões humanas:

A3 – Eu era assim, um aluno problemático, como ele, muito problemático, aí eu vim para a escola em tempo integral, aí eu passei a me expressar melhor, a socializar mais, expressar mais artisticamente (GF 01, Q1, A1, 29/11/2019).

A1 – Ah! Integral já está ajudando a gente na nossa formação para o futuro... Quando a gente sair do 3º ano, a gente vai ter que entrar na universidade, alguns vão trabalhar, aí já ajuda... Ah, tipo seu cérebro, seu corpo já se acostumou, está naquele ritmo no tempo integral, o dia todo trabalhando, na universidade, já está no ritmo, já. (GF 02, Q4, A1, 02/12/2019).

A7 – Bom, eu também sempre estudei em escola pública... É... No ensino fundamental era pela turma considerada uma aluna problemática. E ao entrar no ensino médio, acabei melhorando nesse quesito, porque eu aprendi a me relacionar melhor com as pessoas, as relações interpessoais melhoraram... É... A busca pelo conhecimento, algo mais abrangente. Agora já estamos acostumados a estudar dois turnos, então eu quero destacar esses dois pontos: a questão das relações interpessoais e também o meu conhecimento que aumentou bastante e contribuiu para um futuro melhor (GF 03, Q2, A7, 12/12/2019).

A8 – Bom, no ensino fundamental, como uns e outros a gente vê que é uma coisa básica. No ensino fundamental, a gente não pensa muito no futuro, a gente pensa que estudar é algo irrelevante ainda. Mas quando a gente entra no ensino médio, a gente vê que tem que fazer o protagonismo do ensino médio. E a escola em tempo integral fez isso. Fez com que a gente fosse o protagonismo da história, fosse a pessoa que tivesse que ir à frente falar e se a gente fazer um paralelo do ensino fundamental para o ensino médio, a gente vê que trabalha muito as questões socioemocionais, vê, trabalha todas competências e vê que foi uma mudança bastante grande (GF 03, Q2, A7, 12/12/2019).

Essas visões dos estudantes ampliam as reflexões das múltiplas dimensões, demonstram vários aspectos da formação integral, podendo ser associadas às contribuições de Howard Gardner²⁹, já que Gáspari e Schwarts (2002) apontam que Gardner em seus estudos (1994/1995) substituiu o “paradigma unidimensional pelo multidimensional” (GÁSPARI; SCHWARTS, 2002, p. 264).

A partir do que expuseram os estudantes nos grupos focais, verifica-se que o tempo integral proporcionou uma aprendizagem significativa para a vida deles, conforme aponta Gadotti (2009), que perpassa a dimensão do conhecimento cognitivo e inclui outras, como a física, a socioemocional e a afetiva.

De acordo com Gáspari e Schwarts (2002, p. 263), os avanços da ciência cognitiva e da neurociência apontam que “a inteligência humana passou por significativas mudanças epistemológicas e axiológicas e, em consequência, passou da concepção singular para plural”, conferindo um sentido multidimensional, definido como a Teoria das Inteligências Múltiplas³⁰ nos estudos de Gardner, que é descrita como:

A Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida como uma explicação da cognição humana, além de reconhecer as diversas e independentes facetas que a compõem, ainda, preconiza a interdependência entre duas ou mais delas. Isto se explica pelo fato de que cada uma das formas de inteligência pode ser canalizada para outros fins, isto é, os símbolos vinculados àquela forma de conhecimento podem migrar para outras, denotando as características de independência e interdependência [...] (GÁSPARI; SCHWARTS, 2002, p. 264).

Retomando aos depoimentos, observa-se visivelmente a presença das múltiplas dimensões da Teoria de Gardner na formação integral, a exemplo: a interpessoal, a intrapessoal, a linguística e a corporal. Conforme Ferrari (2008, recurso on-line) “o trabalho de Gardner favorece uma visão integral de cada indivíduo e a valorização da multiplicidade e da diversidade na sala de aula”.

Na proposta do EMTI no Ceará há possibilidades de desenvolver as múltiplas inteligências propostas por Gardner, através, principalmente, da parte diversificada

²⁹ Psicólogo cognitivo e educacional estadunidense, ligado à Universidade de Harvard e conhecido em especial pela sua teoria das inteligências múltiplas.

³⁰ Gardner mapeou as sete primeiras inteligências, a citar: a lógico-matemática, linguística, cinestésica-corporal, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal. Depois foram a naturalista e a existencialista (GARDNER, 1994).

do currículo que contempla as disciplinas eletivas, o NTPPS e a Formação para Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Seguem alguns exemplos:

- a) lógico-matemática: Eletivas - Jogos Matemáticos; Raciocínio Lógico; e Xadrez e outros jogos de tabuleiro;
- b) linguística: Eletivas - Competência Comunicativa; Inglês Básico; Libras; e Teatro;
- c) cinestésica-corporal: Eletivas - Danças Regionais; Futsal; Voleibol; e Capoeira;
- d) musical: Eletivas – Músicas da Periferia; Clube de Música, Clube de Violão;
- e) espacial: Eletivas – Interpretando a Dinâmica Espacial; Captação, Edição de Áudio e Vídeo; Robótica Educacional; Cartografia Básica;
- f) interpessoal/intrapessoal: Disciplinas NTPPS; e Formação para Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

Essas associações representam apenas um recorte de possibilidades, já que o catálogo das eletivas é amplo e diverso e pode desenvolver as Inteligências Múltiplas de Gardner, conforme análise de Silva (2014, p. 3), estas devem “propiciar um ambiente escolar, voltado para o processo ensino-aprendizagem, em que os erros tornam-se fatos importantes a serem explorados e utilizados para a aquisição de novos conceitos e novas estratégias”. Gáspari e Schwartz (2002) discorrem que as oportunidades oferecidas podem estimular o desenvolvimento das habilidades individuais e potencializar as múltiplas inteligências. Outros pontos de vistas corroboram para desenvolver as múltiplas dimensões no EMTI

Então, quando eu estudava no tempo normal, eu era um aluno bem ruim, não prestava muita atenção nas aulas e quando eu passei para o tempo integral os professores me ensinaram a sonhar, me ensinaram a prestar mais atenção... Aprendi a desenvolver um pouco de cada coisa: a socializar, a prestar atenção, entendeu? A separar algumas coisas (GF 01, Q2, A1, 29/11/2019).

A2 – Então, eu voltei tanto por conta da metodologia como falei na questão anterior, tanto por conta dos professores, do conteúdo, das eletivas, das aulas complementares, porque realmente o estudo da escola onde eu estava era extremamente baixo, de baixo rendimento e eu queria algo superior para minha vida... E eu tinha a certeza que o ensino médio em tempo integral seria a melhor escolha (GF 02, Q3, A2, 02/12/2019).

A4 – Bom, a diferença que eu percebi, mais principalmente por conta do período, das pessoas que eu acabei conhecendo aqui.... Acaba que por conta do período prolongado a pessoa tinha mais é... como se diz, convívio com as pessoas aqui da escola e também como todos eles falaram, a metodologia aqui. Diferente das outras escolas que eram mais atividades, conteúdo, trabalho. Aqui eles são mais dinâmicos, mostram novas formas de ensinar, de forma bem mais divertida e mais fácil de aprender (GF 01, Q4, A4, 29/11/2019).

Fazendo um elo das percepções dos estudantes com as concepções da educação integral, pode-se reforçar o que pensa Gadotti (2009) ao defender que os educadores e educadoras têm um papel fundamental na formação dos educandos, pois viabilizam as aprendizagens e criam condições favoráveis ao ensino, enfatizando que estes necessitam “mostrar que aprender faz parte da vida e que, por isso mesmo, pode e deve ser algo prazeroso e desafiador que, no final das contas, vai ter significados importantes na vida de cada pessoa” (GADOTTI, 2009, p. 11).

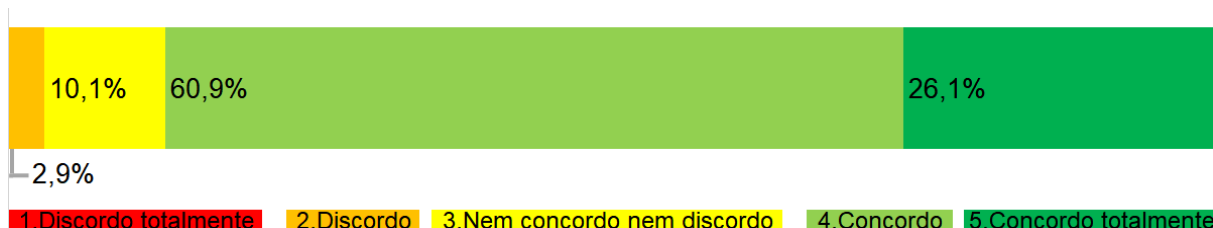
Ainda sobre as contribuições dos estudantes nos grupos focais, é possível acrescentar que reafirmam que o professor tem um papel na transformação de suas vidas, quando possibilitam a criação de expectativas por meio de metodologias diferenciadas, tanto por ter significado, quanto por tornar o processo de ensino e aprendizagem prazeroso, interagindo e, apoiando os seus projetos de vida.

Dessa forma, fica evidente a efetivação das múltiplas dimensões na escola pesquisada, a exemplo do que propõe Gadotti (2009, p.12) uma mudança de paradigmas ao adotar “procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade, ainda pouco exploradas num currículo formalista e, na maioria das vezes, meritocrático.”

Esse pensamento de Gadotti (2009) está em sintonia com a proposta das EEMTI que têm como finalidade criar condições de fortalecer essas múltiplas dimensões, conforme observadas nos excertos anteriores, possibilitando uma nova escola que rompe com o modelo tradicional e ressignifica suas práticas, considerando o ser.

A questão 7, do questionário não identificado fechado *on-line* traz a visão que os estudantes têm acerca das contribuições do tempo integral para o seu desenvolvimento.

Gráfico 10 - Resposta à Questão 7: “A jornada escolar de 9 h/a contribui para minha formação pessoal e desenvolvimento em muitos aspectos”



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Percebe-se a partir dos dados apresentados no Gráfico 10 que 87% concordam ou concordam totalmente que a ampliação do tempo contribuiu para a formação pessoal e o desenvolvimento do público pesquisado. Isso é outro indicativo de que práticas diferenciadas aliadas a outros aspectos favorecem uma visão positiva dos estudantes à medida que contribuem para a sua formação humana, bem como atende às suas expectativas, conforme exposto nos grupos focais.

Esses dados demonstram ainda que apesar das dificuldades e desafios dos estudantes apresentados no capítulo 2, na implementação da política de EMTI, como cansaço, espaços inadequados, tempo de aula integral, excesso de atividades, os estudantes interpretam que o resultado alcançado foi positivo. Nos excertos subsequentes, há outras abordagens no desenvolvimento das múltiplas dimensões:

A4 - Bom, eu como estudava numa escola particular bem diferente daqui.... Eu.... Lá o método de ensino era um pouco mais difícil e eu tinha poucos amigos, no máximo eram dois ou três. E quando eu vim pra cá, como a escola é o dia inteiro, eu acabei me apegando mais com o pessoal daqui, criando laços e até saindo um pouco melhor nas minhas notas (GF 01, Q1, A4, 29/11/2019).

A6- É... Tempo integral foi uma experiência muito boa, pois aprendemos a nos expressar para as pessoas, aprendemos a interagir melhor e a desenvolver os diálogos socioemocionais... (GF 03, Q2, A6, 12/12/2019).

A9 – É... No geral é... Foi uma experiência boa, né? Por ser o dia todo e que como alguns falaram, a questão que a gente fica o dia todo na escola. É estudando, várias matérias diferentes e foi algo muito bom, muito positivo, porque ajudou a gente tanto na questão de se relacionar com algumas pessoas, o dia todo, como a questão do estudo, etc. (GF 03, Q2, A9, 12/12/2019).

Nos depoimentos supracitados, há uma aproximação com o pensar de Gadotti (2009) ao conceber que o processo de aprendizagem pode ser facilitado dependendo dos elementos presentes no contexto, tais como: ambiente de satisfação, amizade, respeito ao próximo e convivência saudável. Esses elementos estão em evidência nas falas dos estudantes e são fortalecidos nas práticas das EMTI, influenciando positivamente a visão que os estudantes têm acerca da política. Entretanto, o que percebemos é que tais elementos têm pouco espaço nas agendas das políticas públicas educacionais e nas práticas pedagógicas das escolas. Essas questões merecem ser refletidas no espaço escolar e em nível de política como um indicativo para desenvolver a formação integral, em consonância com o desafio apontado por Gadotti (2009):

[...] recuperar o prazer de aprender e de ensinar, com afetividade, estimulando a curiosidade, criando desafios para os alunos e para os professores, dialogando com eles. O processo educativo, nesse caso, tem mais sentido e significado para o aluno, fortalecendo identidades, aprofundando relações humanas e, por isso mesmo, provocando o interesse em aprender, em estar na escola, em compartilhar novas experiências com outras pessoas (GADOTTI, 2009, p. 12).

Outros pontos relevantes apontados pelos estudantes foram a afetividade, a boa convivência e a interação. Para Gadotti (2009), esses elementos propõem caminhos para estimular o ensino e aprendizagem, sendo ressaltados fortemente nas falas como mudanças positivas. Esses exemplos são refletidos por Mello (2018) como imprescindíveis ao ato educacional

Valores como a amizade, o afeto amoroso, o interesse pelo outro e o cuidado são primeiros na relação, e é desse terreno que se fertilizam as buscas e registros pelos conhecimentos em suas muitas dimensões. Educar é um ato humano, e a essência da ação humana é o amor, que pode se expressar por meio do corpo. Mas para isso precisa existir, genuinamente, entre os seres (MELLO, 2018, p. 122)

Quando tratamos da questão da afetividade ainda percebemos um distanciamento no ensino médio, sendo mais presente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Segundo Dias (2013, p. 13) “O tema afetividade no contexto escolar do ensino médio não é comum e nem reconhecido pelos profissionais em educação, e a ausência de livros com estudos específicos”.

Contudo, pontuamos que na Rede Estadual do Ceará, a afetividade tem ganhado espaço na política educacional do ensino médio a partir da implementação do PPDT em 2008. No entanto, segundo Everton (2019) a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais foi oficializada somente em 2018. Sobre o tema, a autora ainda destaca:

Para entender o papel do PPDT na conjuntura do desenvolvimento de competências socioemocionais na perspectiva da educação integral, defendida e expressa nas palavras de seus gestores, é imprescindível conhecer as iniciativas que compõem esta política. Além do PPDT, fazem parte o NTPPS; SIP/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 (PV) e Mundo do Trabalho (MT) (EVERTON, 2019, p. 137)³¹.

No caso das EEMTI, entre os programas e ações que desenvolvem as competências podemos mencionar o PPDT por meio da Formação para Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais; o NTPPS (que inclui em sua proposta o Projeto de Vida e o Mundo do Trabalho); a Aprendizagem Cooperativa; e Comunidade de Aprendizagem de forma mais direta, apresentadas nas diretrizes da política. No entanto, Psicólogos Educacionais (na regional, como orientador do processo sem atendimento clínico); Mediação Social e Cultura de Paz; Educação, gênero e sexualidade na escola também estão presentes no contexto da escola.

Para Everton (2019) os estudantes do ensino médio do Ceará participaram das iniciativas de desenvolvimento das competências socioemocionais, ações estas focadas nas escolas de educação profissional e de tempo integral por ofertarem um currículo mais flexível. Esse contexto tem favorecido uma positividade na visão dos alunos em relação ao EMTI. Ademais, é um campo que necessita ser mais explorado no ensino médio diante das mudanças na BNCC e dos desafios do século XXI.

Apesar da predominância de aspectos positivos elencados pelos estudantes é possível identificar nas suas falas pontos que necessitam ser repensados para o desenvolvimento pleno das múltiplas dimensões. Sobre esse aspecto, refletimos a

³¹ Para aprofundamento do tema, indica-se a consulta à referida dissertação no endereço eletrônico, já que a autora construiu um apêndice com os programas e ações mencionados (EVERTON, 2019).

partir da fala dos estudantes que ingressaram na EEMTI no início do ensino médio, saíram da instituição e retornaram em seguida, pois eles fazem uma análise da transição da escola do ensino fundamental regular para escola em tempo integral:

A1 – [...] esperei muito, quando estava no 6º ano, eu via o pessoal aqui na escola, aí imaginava quando eu chegar no ensino médio, como será? Achei muito diferente, muito diferente, muito estudo, muito corrido, imagina em tempo integral, enfoque no Enem, muito estudo... (QF2, Q1, A1, 02/12/2019).

A2- Então, desde o 6º ano como a gente que está aqui, acho que tinha aquele sonho de chegar logo no ensino médio, de como seria... E quando eu cheguei aqui no 1º ano [...] Sei lá, foi... muito pesado[...] era muito corrido, muito diferente do ensino fundamental II (GF2, Q1, A2, 02/12/2019).

A4 – É, quando eu fiquei sabendo, né, que a escola, o liceu ia ser tempo integral que não era antes, eu fiquei animada, criei muitas expectativas para mim e tal. Mas aí quando eu vim estudar aqui aí muito corrido, aquela coisa toda, acabei desanimando um pouco, mas é muito bom, gostei muito da experiência. Estou até aqui, né? (GF2, Q1, A2, 02/12/2019).

Nessas falas, expõe-se uma rotina muita intensa de estudo que pode comprometer o desenvolvimento da formação integral, já que prioriza muito o conhecimento cognitivo, podendo influenciar negativamente na permanência do educando no tempo integral. Esse ponto reforça a necessidade de a escola repensar a transição do ensino fundamental para o ensino médio em tempo integral, já que há mudanças bruscas para o estudante.

Isso é fundamental para que o tempo não se reproduza em mais tempo do mesmo, como sinaliza Arroyo (2012), mas tenha significado para os educandos, numa perspectiva de uma escola comprometida em desenvolver as múltiplas facetas dos estudantes, propiciando novas vivências e oportunidades de aprendizagem.

Cavaliere (2002b) aponta a necessidade de garantia de harmonia entre as diversas atividades, utilizando adequadamente tempo, espaço e recursos:

A organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral deve garantir, num turno de 8 a 9 horas diárias, um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar (CAVALIERE, 2002b, p. 101).

No entanto, na prática alguns fatores podem dificultar o desenvolvimento da formação integral, conforme se observa nos grupos focais:

A1 – Na verdade eu entrei aqui mais por acaso, porque quando eu repeti de ano e eu sabia que ia ser de tempo integral, eu não queria, não estava acostumado, nunca tinha estudado em tempo integral, eu não tinha desejo de estudar aqui de forma alguma, só que a minha mãe foi matricular na outra escola e não tinha vaga e fiquei aqui e vou ficar até o final (GF 01, Q3, A1, 29/11/2019).

A5 - Eu ia matricular em outra escola, mas não tinha vaga, aí a minha intenção só era aqui. Aí a minha mãe pegou e me matriculou aqui... E tipo eu saí no 1º ano para descansar um ano, aí eu peguei e retornei no 3º ano e estou até aqui hoje (GF 02, Q1, A1, 29/11/2019).

Nessas afirmativas, percebe-se que os alunos efetivaram a matrícula no tempo integral por falta de encontrar vagas em uma escola regular. Entretanto, observa-se nos depoimentos seguintes que a educação em tempo integral ofereceu uma mudança de postura na vida deles na concepção da formação integral.

A1 – Para quem não conhece, não estudou, eu creio que não vá ser, mas depois que a gente começa a estudar aqui, a gente começa a ver a diferença e não quer mais sair não (GF 01, Q3, A1, 29/11/2019).

A5 – E... É tipo é... Eu dou um conselho para as pessoas do ensino fundamental que vier estudar no tempo integral ou pra outras escolas num horário é que o conselho que dou é que venha para o tempo integral, tem mais foco, tem mais assim, como posso dizer... mais preparação para a gente focar no futuro (GF 02, Q4, A5, 02/12/2019).

Essa mudança de perspectiva dos estudantes pode ser vista dentro de uma concepção crítico-emancipadora que “na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano” (GONÇALVES, 2006, p. 35). Desse modo, oportuniza a formação dos jovens e atende às suas expectativas e a EEMTI ganha credibilidade junto à Comunidade Escolar, conforme as percepções dos estudantes:

A2 - Só agora no 3º ano do ensino médio percebi que a escola regular, ela não é tão boa, eu vi o liceu (escola em tempo integral), né, as pessoas melhores, inteligentes intelectualmente. Eu pensei

bom, uma escola boa perto de mim, eu vou querer ir para ela, claro? (GF 01, Q3, A2, 29/11/2019).

A1 -Ao terminar o curso, eu decidi voltar pra Itarema, aí eu tinha que vir estudar de novo, continuar o estudo, aí eu decidi voltar pra cá, por causa do estudo, tempo integral, a ter uma formação melhor pra mim, que todo mundo sabe que é melhor e eu decidi voltar pra cá (GF 02, Q3, A1, 02/12/2019).

A6 – Eu também voltei por conta da aprendizagem.... Lá também não foi do jeito que eu imaginei que fosse. E aqui eu me senti melhor do que lá, como também meus companheiros (GF 02, Q3, A6, 02/12/2019).

Esses argumentos ajudam a compreender fatores que favorecem a criação de identidade dos estudantes que saíram do tempo integral e retornaram, como também a razão dos que não faziam parte da política passassem a ver como uma possibilidade educacional. Nos excertos seguintes, amplia-se ainda mais essas experiências:

A6 – E o tempo integral na escola é... se torna o tipo uma experiência para se ter um futuro daqui para frente, para o trabalho... quando for só um horário, quando for trabalhar não fica muito... Como se fala... Não tiver muito acostumado que trabalho é dois horários e em tempo integral tem dois horários... E o trabalho não é só um horário... O colégio faz com que você tenha um futuro melhor (GF 02, Q4, A6, 02/12/2019).

A1 – É... Eu acredito que seja uma boa escolha, porque escolher o tempo integral a gente passa a estudar, se dedicar mais e como meus colegas falaram aqui no ensino médio... No ensino médio a gente tem que estar se preparando para o futuro, a gente tem que se preparar para o futuro. E no tempo integral ajuda muito nas eletivas, nas coisas, ajuda muito a gente a pensar mais no futuro (GF 03, Q4, A1, 12/12/2019).

A5- É algo muito positivo, porque ensinou os alunos a ter uma nova visão de mundo e... Eu creio que muitos vão sair daqui já sabendo o que vão enfrentar (GF 03, Q3, A5, 12/12/2019).

A2 - Bom... O tempo integral é uma escolha positiva por conta da escola proporcionar muitas coisas boas para os alunos, tanto como os conteúdos e sempre preparando nós para o futuro (GF 03, Q5, A5, 12/12/2019).

Nessas afirmações há implícitos vários elementos que contribuem para a formação dos estudantes nas múltiplas dimensões. Essa escola passa a ser vista como uma escola de oportunidades, que possibilita tanto a formação acadêmica,

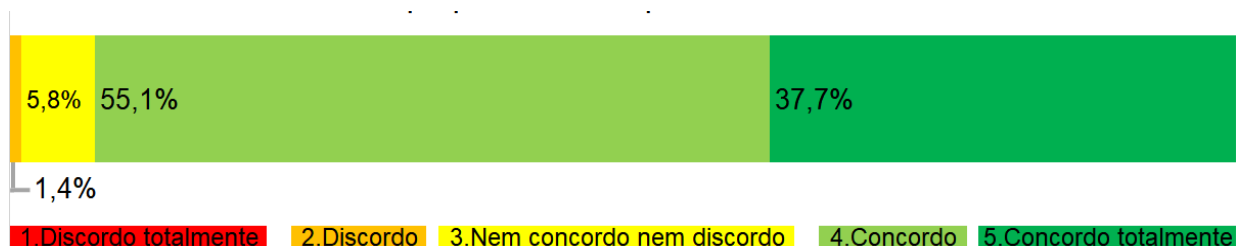
quanto a preparação para a vida e para o futuro, inclusive para o mercado de trabalho.

Há, assim, uma conexão com a proposta de educação integral defendida por Gadotti (2009), que cita os seguintes objetivos:

- 1) educar para e pela cidadania;
- 2) criar hábitos de estudo e pesquisa;
- 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene;
- 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares;
- 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula (GADOTTI, 2009, p. 38).

Em relação à perspectiva da preparação para o futuro destacada na fala dos estudantes pode ser visualizada no Gráfico 11:

Gráfico 11 - Resposta à pergunta 14: “Estudar numa escola de ensino médio em tempo integral me ajudou a me preparar melhor o futuro”



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Nesse gráfico 92,8% dos respondentes concordaram com essa proposição. Isso é um indicativo de que a formação integral está fortalecida dentro do contexto da EEMTI, ajudando os estudantes nas escolhas futuras, ou seja, atende às expectativas da juventude quanto ao futuro acadêmico ou profissional. Essa finalidade está expressa tanto no Documento Orientador da política, na própria BNCC e, ainda na formação das múltiplas dimensões.

Apesar de a escola ser vista como propulsora da educação integral nas afirmações anteriores, os alunos apresentam alguns contextos e práticas que podem ser melhorados para o desenvolvimento integral das múltiplas dimensões

A1 – A escola para mim é incrível. Tipo, não precisa mais... Precisa melhorar, né? Em certos pontos, mas nas horas mais vagas um esporte diferente que não precise cansar, correr, tipo um ping-pong, mesa de ping-pong, um dominó, xadrez, nas coisas assim, nas horas

vagas, tipo na hora do almoço que tem uma hora vaga de... hora vaga... É minha opinião (GF 02, Q5, A1, 02/12/2019).

A6 - A estrutura do colégio como o rapaz falou (A1) era para ser diferente, fazer uma coisa diferenciada todo dia depois do almoço para a pessoa não ficar sem fazer nada, ou jogos ou colocar alguma coisa para poder estudar (GF 02, Q5, A6, 02/12/2019).

A3 - Eu acho que deveria ter mais coisas para a gente fazer, como é... Uma aula de dança, alguma coisa do tipo para a gente se distrair um pouco mais (GF 03, Q6, A3, 12/12/2019).

A5 – Deveria ter algo mais recreativo, tipo uma sala de jogos, porque, muitas vezes, os alunos quando não têm nada a fazer, ficam rodando sem saber o que fazer na escola (GF 03, Q6, A5, 12/12/2019).

A partir das colocações dos estudantes, constata-se a necessidade de tornar o ambiente mais atrativo e trazer para o horário do intervalo outros elementos que favoreçam o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, a citar: jogos, danças, esportes diversificados, entre outros.

As colocações dos estudantes se aproximam do pensamento de Moll (2012) sobre a educação integral, que transcende o campo do aumento da jornada escolar, favorece a formação integral e global do ser humano. No entanto, para que isso se efetive no ambiente escolar, a autora defende que

Esse aumento se fazia (e faz) necessário como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas pela cultura escolar (MOLL, 2012, p. 129).

Na afirmação seguinte, a aluna contextualiza o papel da escola na formação das múltiplas dimensões humanas, conforme já discutido anteriormente.

A2 – A escola, ela tenta ao máximo nos preparar realmente para o futuro, né, quando a gente chegou aqui, eram coisas totalmente diferentes, coisas novas pra gente. E a escola de certa forma nos fez crescer, tanto psicologicamente como fisicamente, né? A gente aprendeu aqui muitas coisas, a gente formou amigos, até mesmo laço de amizade com os professores. Então, aqui na escola a gente não aprendeu só, assim 16 matérias que nós temos, mas a gente também de certa forma com o NTPPS, a gente aprendeu a criar laços de amizades com outras pessoas (GF2, Comentário final, A2, 02/12/2019).

Essa afirmativa fornece elementos para ampliar a compreensão das dimensões já discutidas. Assim, pode ser correlacionada com as contribuições de Arroyo (2012, p. 42) de que “somos mentes de sujeitos corpóreos, temporais - espaciais, de vida, não mentes, vontades abstratas incorpóreas, aespaciais, atemporais.”

Assim, o papel da escola interliga a concepção de educação em tempo integral à de educação integral na medida em que fortalece a formação dos discentes em suas múltiplas dimensões, considerando-os na totalidade “vida, corpo, espaço e tempo”. Essa percepção ficou muito em evidência no depoimento do estudante, quanto expõe que a educação integral ultrapassa os limites do currículo formalista e explora outros aspectos da formação, a exemplo dos aspectos físicos, psicológicos, afetivos que possibilitam a articulação proposta por Arroyo no tocante à educação voltada para a totalidade, como a ampliação da função da escola, que segundo o autor,

[...] alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas (ARROYO, 2012, p. 44).

Pelas contribuições dos estudantes nos grupos focais, ficou em evidência que a implementação do EMTI alargou a função da escola definida por Arroyo (2012), já que houve uma articulação do conhecimento com outros aspectos mencionados pelo autor, como: valores, linguagens, emoções e identidades diversas.

Nessa concepção, fica o desafio da escola em desenvolver no seu projeto educativo, enquanto escola em tempo integral, as múltiplas habilidades dos discentes na concepção de formação integral, que concebe o ser como um todo para cumprir o seu papel social, desenvolver seu projeto de vida e suas habilidades. Aqui, ressaltamos que independentemente de a escola ser regular ou integral deve compreender o estudante como um ser multidimensional, comprometida com a educação integral, entretanto, na escola em tempo integral há mais possibilidades para sua efetivação.

Conclui-se a partir das pesquisas de campo realizadas, seja dos grupos focais e/ou do questionário não identificado *on-line* que o projeto de construção da EEMTI pesquisada, apesar da existência de alguns problemas que precisam ser revistos como a rotina intensa de estudos e o cansaço dos estudantes, contudo apresenta muitos aspectos assertivos quanto à formação integral dos estudantes que através de suas falas validam o percurso do ensino como satisfatório, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, profissional, contemplando múltiplas dimensões, destacando-se o trabalho focado na afetividade, nas competências socioemocionais, sendo vista como uma escola de oportunidades.

No capítulo seguinte, propõe-se o Plano de Ação Educacional para fortalecer o trabalho da gestão escolar e da política em tempo integral como um todo para suprir lacunas identificadas ao longo das análises neste capítulo.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE AÇÕES QUE PODEM SER IMPLEMENTADAS PARA FACILITAR A ADAPTAÇÃO DOS DISCENTES AO TEMPO INTEGRAL

Esta pesquisa buscou por meio do estudo de caso identificar fatores que dificultam a permanência e a adaptação dos estudantes à educação em tempo integral, bem como o papel da gestão escolar para minimizar esses impactos. Para isto, primeiramente, fez-se um a contextualização histórica das principais políticas de ampliação do tempo escolar no Brasil. Depois, no âmbito do Ceará e, por último, no contexto da EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios.

Para a discussão, utilizou-se a contribuição de autores renomados e a fundamentação legal sobre a temática e, na prática, pesquisa de campo (documental, questionário e grupos focais) no período de 2017 a 2019. O interesse pela pesquisa surgiu mediante a conversão da escola de modo gradativo, até então, de turno parcial em tempo integral em 2017, atendendo neste ano a 1ª série, em 2018, 1ª e 2ª séries e, finalizou o primeiro ciclo em 2019 com as três séries do ensino médio, conforme descrito no primeiro capítulo. Nesse período, houve baixa taxa de permanência dos discentes no tempo integral. A partir dos dados levantados, constata-se que implementar uma escola de tempo integral requer organização do espaço (incluindo a infraestrutura), do tempo (não apenas de horas a mais, mas que tenha sentido) e, principalmente do currículo que contribua para a formação integral dos estudantes. Nesse processo, ouvir e atender os interesses desses estudantes é fundamental para nortear o trabalho da gestão escolar quanto à dimensão pedagógica.

Pensando assim, selecionou-se para a pesquisa de campo os estudantes da 3ª série do ensino médio, por necessidade de delimitação de público e, por terem mais vivências com a proposta. Desse modo, contribuíram para a identificação dos problemas e alternativas para superação. Nessa perspectiva, os capítulos 2 (descrição do caso) e 3 (análise do caso) desta dissertação foram organizados, objetivando, no capítulo 4, elaborar propostas de ação para a escola pesquisada a partir da necessidade de solucionar ou minimizar o problema da permanência dos discentes.

Dessa forma, apresenta-se brevemente o percurso da pesquisa em três capítulos principais. O capítulo 2 fez a distinção entre educação integral e educação

em tempo integral, descreveu o contexto histórico das principais experiências de educação em tempo integral no Brasil, sendo o marco as Escola-Parques de Anísio Teixeira (década de 1950) até o contexto atual, dá ênfase à política estadual de tempo integral do Ceará iniciada em 2008 com a instituição das EEEP e que se expandiu com a implantação das EEMTI em 2016. Na última seção, fez-se a descrição minuciosa da implantação da referida política na escola pesquisada.

O capítulo 3 fez uma análise integrada entre a teoria e a prática, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, organizado em três eixos: (I) A gestão das variáveis tempo e espaço na educação em tempo integral; (II) O currículo e as possibilidades de diversificação curricular e de construção de itinerários formativos; e (III) As dimensões da educação em tempo integral na formação do educando.

Os eixos exploraram conceitos teóricos e práticos acerca da educação em tempo integral, destacando pontos relevantes da política, a citar: os tempos e espaços, o currículo e as múltiplas dimensões. Assim, estabeleceu-se uma conexão com os instrumentos utilizados na pesquisa de campo (questionário *on-line* fechado e grupos focais) para realizar a análise qualitativa dos dados coletados. Ademais, fez-se, na conclusão do capítulo, uma síntese dos principais desafios na implementação dessa importante política pública para a educação cearense.

Para facilitar a compreensão do PAE a ser elaborado, tomando como referência os resultados obtidos a partir da análise qualitativa dos dados, construiu-se um quadro sintético dos aspectos que foram considerados os principais desafios da educação em tempo integral apresentados pelos estudantes concluintes do ensino médio em tempo integral.

Quadro 17 – Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

(Continua)

Nº	Eixo da pesquisa	Dados da pesquisa	Ações propositiva
01	Tempos e Espaços	Infraestrutura Inadequadas e recursos insuficientes	1. Organização de um relatório dos problemas estruturais identificados e encaminhamento para Crede 3 e para a Coordenadoria do Tempo Integral no Estado, tendo em vista a melhoria dos espaços da escola.
		O cansaço dos estudantes na rotina escolar como fator que dificulta a permanência e a adaptação ao tempo integral,	2. Organização de um espaço com a participação dos estudantes para o descanso no horário do intervalo do almoço;

(Conclusão)

Nº	Eixo da pesquisa	Dados da pesquisa	Ações propositiva
		bem como o desinteresse pelo tempo integral	3. Desenvolvimento de um projeto interdisciplinar abordando o cansaço nos aspectos físicos, biológico e psicológico; 4. Intercâmbio nas turmas do 9º ano da rede municipal de ensino para apresentação da proposta de tempo integral com apresentação artística, vídeo, apresentação de projetos.
02	Currículo	Experiência exitosa com a proposta curricular proposta pela parte diversificada, a exemplo do NTPPS, tornando uma possibilidade para reorganização da base comum de modo a fomentar a formação integral dos estudantes e minimizar o problema da rotina exaustiva.	5. Elaboração de um Plano de Formação Integrada da Escola para atender às demandas de efetivação do EMTI no tocante à proposta curricular e ao desenvolvimento do protagonismo estudantil.
		Dificuldade dos estudantes em desenvolver a autogestão, a liderança, o protagonismo, a responsabilidade, dificultando a execução da política de educação em tempo integral, como: o funcionamento dos clubes estudantis e das disciplinas eletivas ministradas pelos professores.	
03	Dimensões da formação integral	Existência de lacunas no contexto escolar que dificultam a formação nas múltiplas dimensões como poucas atividades lúdicas, artísticas, culturais e jogos.	6. Organização de eventos e atividades que potencializem as múltiplas dimensões, como a programação de atividades diárias para o horário dos intervalos que atendem às demandas (jogos, arte, cultura).

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Após a coleta dos achados da pesquisa, segue-se para a elaboração do Plano de Ação Educacional que propõe a superação dos desafios levantados pela pesquisa no terceiro capítulo, a citar: adequação de tempos e espaços para a implementação da política, a dificuldade de adaptação e permanência dos estudantes motivadas pelo cansaço à rotina escolar, dificuldade de funcionamento dos clubes estudantis na Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e a existência de poucas atividades que contemplam as múltiplas habilidades. Identificou-se, ainda, a supervalorização do currículo da parte diversificada, principalmente no NTPPS, sendo este um dado positivo da pesquisa e uma possibilidade a ser adotada para a

reorganização curricular na base comum, já que teve pouca notoriedade nos grupos focais.

As ações propostas no PAE devem servir para revisão do Projeto Político Pedagógico, já que não delimitamos uma ação específica de revisão por considerar que o mesmo foi alterado em 2019. No entanto, compreendemos que toda e qualquer ação modificada na escola deva ser alinhada ao PPP.

4.1 DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DO PAE

No capítulo 4, realiza-se a proposição de ações organizadas no Plano de Ação Educacional que utiliza como ferramenta 5W2H³². Para entender melhor, os 5W indicam: *What* (o que será feito?), *Why* (por que será feito?), *Where* (onde será feito?), *When* (quando será feito?) e *Who* (por quem será feito?). Já os 2H: *How* (como será feito?) e *How much* (quanto vai custar?) (PAULA, 2015).

Na prática, os 5W indicam no plano: ações, justificativa, local, cronograma e responsável, enquanto que os 2H a metodologia e os custos. Essa ferramenta surgiu como tecnologia empresarial e pode colaborar no Planejamento Estratégico, Tático Operacional (PAULA, 2015), colaborando em outras áreas, como é o caso da educação no planejamento de projetos ou atividades rotineiras. Essa tecnologia assemelha-se à do Jovem de Futuro, abordada no capítulo 2 desta dissertação.

De acordo com Behr, Moro e Estabel (2008, p. 39), a ferramenta 5W2H “consiste em uma maneira de estruturarmos o pensamento de uma forma bem organizada e materializada antes de implantarmos alguma solução no negócio”. Ainda segundo as autoras supracitadas, quando há uma tarefa a ser executada, ao fazermos cada pergunta, logo escrevemos as respostas. Dessa forma, a utilização dessa ferramenta “ajuda a melhorar a segregação de tarefas dentro de um processo e a ver, de maneira gerencial, como os processos estão se desenvolvendo” (BEHR; MORO; ESTABEL, 2008, p. 38). Ou seja, esse procedimento possibilita pensar na

³² Refere-se a uma lista de ações específicas que devem ser realizadas, utilizando-se de clareza e eficiência por todos os participantes em um projeto. Esse código faz correspondência às iniciais (em inglês) das sete diretrizes (perguntas) muito utilizadas em plano e/ou projeto de ação.

articulação de soluções para o problema, bem como gerenciar o desenvolvimento das tarefas propostas, possibilitando uma visão sistêmica das ações em execução.

Dessa forma, o Quadro 18 apresenta a base utilizada na elaboração do PAE, detalhando como as atividades serão desenvolvidas.

Quadro 18 - Estrutura da Ferramenta 5W2H

5W2H	<i>What</i> (O quê?)	<i>Why</i> (Por quê?)	<i>Where</i> (Onde?)	<i>When</i> (Quando?)	<i>Who</i> (Quem?)	<i>How</i> (Como?)	<i>How much</i> (Quanto?)
Detalhamento	Ação proposta ou meta pretendida	Justificar causa ou meta	Local	Prazo final	Responsável pela ação	Descrição detalhada de como serão realizadas as ações	Estimativa de custo

Fonte: Paula (2015) adaptado pelo autor.

Pretende-se que as ações contidas nesse PAE estejam interligadas às propostas de modo que sejam exequíveis dentro do contexto da escola. Desse modo, as ações foram organizadas de acordo com o Quadro Resumo seguinte, e serão executadas pelos atores da escola (alunos, professores, gestores). Na elaboração das ações, considerou-se os custos, sendo que as despesas mencionadas serão custeadas pelos recursos de manutenção e custeio da escola, provenientes do PDDE ou da Seduc/CE. No geral, serão implementadas sem grandes investimentos ou com os recursos que são recebidos pela escola.

Quadro 19 - Resumo do PAE

(Continua)

Nº	<i>What</i> (O quê?)	<i>Why</i> (Por quê?)	<i>Where</i> (Onde?)	<i>When</i> (Quando?)	<i>Who</i> (Quem?)	<i>How</i> (Como?)	<i>How much</i> (Quanto?)
01	Organização de um relatório dos problemas estruturais identificados e encaminhamento para Crede 3 e para a Coordenadoria do Tempo Integral no Estado, tendo em vista a melhoria dos aspectos elencados pelos estudantes	Os problemas estruturais interferem na execução plena da política do ensino médio em tempo integral.	Na escola	Agosto a outubro de 2020	Núcleo gestor da escola, Conselho Escolar Grêmio Estudantil	Encaminhamento à Crede e à Seduc/CE a descrição dos problemas apresentados pelos estudantes para posterior melhoria	Sem custos
02	Organização de um espaço com a participação dos estudantes para o descanso no horário do intervalo do almoço	Os alunos apresentam a necessidade de ter um local apropriado para descanso	Uma sala de aula vazia da escola	Agosto a dezembro de 2020 – Implantação e de fevereiro a dezembro de 2021 – Revisão	Diretor Grêmio Estudantil Conselho Escolar	Aquisição de tapetes para o espaço e planejando com os estudantes as regras de funcionamento	Recurso do PDDE
03	Desenvolvimento de um projeto interdisciplinar e integrado, abordando o cansaço nos aspectos físicos, biológicos e psicológicos	O cansaço está presente na rotina dos estudantes em tempo integral	Na escola	Primeiro semestre de 2021 e replicado com as turmas que adentram o ensino médio nos anos subsequentes	Professores de Educação Física, Biologia, Formação para Cidadania Sociologia Matemática, NTPPS e LEI	Planejamento coletivo entre os envolvidos e elaboração das atividades propostas	Sem custos
04	Intercâmbio nas turmas do 9º ano da rede municipal de ensino para	Os alunos do ensino fundamental ainda	Nas Escolas do Ensino Fundamental	Outubro a dezembro de cada ano	Núcleo Gestor Professor do	Planejamento com a equipe escolar, agendamento e	Recursos de Manutenção

(Conclusão)

	apresentação da proposta de tempo integral com apresentação artística, vídeo, apresentação de projetos, depoimento dos estudantes e resultados obtidos	desconhecem a organização da EEMTI e não têm contato direto com as práticas das EEMTI	da rede municipal		Laboratório Escolar de Informática (LEI), Centro de Multimeios e Laboratório de Ciências Grêmio Estudantil	organização de um cronograma com os diretores das escolas municipais e apresentação.	da Escola
05	Elaboração de um Plano de Formação Integrada da Escola para atender às demandas de efetivação do EMTI no tocante a proposta curricular e o desenvolvimento do protagonismo estudantil	Os dados levantados na pesquisa indicam a necessidade de formação para professores e estudantes	Na Escola	Durante o ano de 2021	Coordenação Escolar PCA Grêmio Estudantil Conselho Escolar	Encontros com os envolvidos para organização de um cronograma e divisão de responsabilidades	Recursos de Manutenção da Escola
06	Organização de eventos e atividades que potencializem as múltiplas dimensões, como a programação de atividades diárias para o horário dos intervalos que atendem às demandas (jogos, arte, cultura), articuladas com o currículo escolar	Há necessidade de trabalhar as múltiplas dimensões, porque há ociosidade e poucas atividades diversificadas lúdicas e culturais na rotina escolar	Na escola	Durante todo o ano de 2021	Núcleo Gestor Professores de ambientes de apoio Grêmio Estudantil Conselho Escolar	Planejamento de um evento lúdico a cada bimestre e da organização de uma programação diária com a participação de estudantes	Recursos de Manutenção da escola

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As ações presentes no Quadro 19 foram desenvolvidas a partir das evidências coletadas na pesquisa de campo e analisadas no capítulo 3, em consonância com os dados obtidos no questionário fechado *on-line* aplicado e nos três grupos focais com estudantes concluintes do ensino médio. Essas ações intencionam, então, servir como um instrumento de gestão escolar a ser implementado na escola pesquisada, tendo em vista a suplantação dos desafios encontrados na implantação da política de ensino médio em tempo integral. Dessa maneira, a referida seção apresenta o detalhamento das ações propostas no quadro anterior, com o intuito de nortear sua aplicação na escola, propondo atividades que possibilitem o fortalecimento da política em tela.

4.1.1 AÇÃO 1 - Organização de um relatório dos problemas estruturais identificados e encaminhamento para Crede 3 e para a Coordenadoria do Tempo Integral no Estado, tendo em vista a melhoria dos aspectos elencados pelos estudantes

A meta desta ação é apresentar o diagnóstico do espaço escolar tendo em vista adquirir recursos para efetivação de 100% do Plano de melhoria da escola (climatização das salas) contido na política do EMTI e aquisição de outros equipamentos pedagógicos para melhorar a rotina dos estudantes no ano de 2021, já que há inviabilidade financeira em 2020 causada pela Covid-19. O objetivo é melhorar o ambiente para os estudantes e as condições de trabalho da equipe escolar de modo a atender às expectativas da comunidade escolar.

Compreende-se que a implantação de uma política de educação em tempo integral necessita ter uma infraestrutura adequada atrelada ao projeto educacional empreendido, como expõe Gonçalves (2006)

[...] apresentar condições adequadas, tanto físicas quanto organizacionais para funcionar, mas isso não basta. É preciso que algumas dessas condições existam a priori, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior (GONÇALVES, 2006, p. 132).

A fala de Gonçalves reflete que além das condições adequadas de funcionamento, deve-se, ainda, sua funcionalidade ser baseada em relações democráticas, reforçando que as ideias dos seus atores devem ser consideradas no planejamento de uma política. Ademais Arroyo (2012), expressa que qualquer projeto de educação em tempo integral exige do Estado a disponibilização de espaços públicos que garantam um viver digno à infância e à adolescência.

Considera-se, ainda, uma das finalidades da Lei nº 16.287/2017, que instituiu a política de ensino médio em tempo integral no Ceará é que o serviço educacional atenda às expectativas do público (CEARÁ, 2017a). Defende-se que os espaços adequados contribuem para a eficácia da política em tempo integral, já que é um dos aspectos fundamentais na execução de uma política dessa natureza.

Mediante aos argumentos apresentados, o relatório sugerido tem por finalidade levantar o diagnóstico dos problemas estruturais, porque espaços adequados favorecem a execução de uma política de educação em tempo integral. Além disso, fará a exposição de seus pontos positivos, utilizando como fundamento a função *accountability*, ou seja, prestação de contas.

Assim, utiliza-se a participação dos colegiados como forma de fortalecer o princípio da gestão democrática, fundamentado no art. 8º, inciso VIII da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), como a dimensão da gestão democrática e participativa defendida por Lück (2009, p. 69), que aponta a competência 34 do diretor “Lidera e garante a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou órgão colegiado semelhante, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e de outros colegiados escolares”. Converge com as concepções e estilo de gestão escolar contidas nas Diretrizes e Orientações Pedagógicas das EEMTI, como a Comunidade de Aprendizagem (interações e a participação da comunidade) e na gestão democrática e participativa (envolvimento da gestão e da comunidade nas decisões) (CEARÁ, 2020c).

A necessidade de melhoria está articulada ao Princípio I da Gestão Escolar da EEMTI 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, 2020c, p. 28). Assim, valida a atuação da gestão escolar no sentido de ouvir os atores do processo educacional como fundamento da gestão democrática e de indicar a instâncias superiores, ações que não estão sob sua governabilidade, como é a questão dos espaços de modo que o poder público possa

prover meios para atender ao princípio supracitado. Esta ação será desenvolvida por etapas, conforme a descrição no Quadro 20:

Quadro 20 - Etapas de Elaboração do relatório

Nº	<i>What</i> (O quê?)	<i>Why</i> (Por quê?)	<i>Where</i> (Onde?)	<i>When</i> (Quando?)	<i>Who</i> (Quem?)	<i>How</i> (Como?)	<i>How much</i> (Quanto?)
01	Elaboração de uma síntese dos problemas estruturais	Necessidade de organizar informações para o relatório	Diretoria da Escola	Agosto de 2020	Diretor da Escola	Coletar dados da pesquisa realizada na escola	Sem custos
02	Apresentação da síntese ao núcleo gestor e agendamento de uma reunião com Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil	Para compartilhar as informações	Sala da Coordenação Escolar	1ª quinzena de setembro	Núcleo Gestor da Escola	Leitura e discussão das informações coletadas	Sem custos
03	Reunião com o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil	Para fortalecer a gestão democrática, apresentação de dados e formação de uma comissão para elaborar o relatório.	Centro de Multimeios da Escola	2ª quinzena de setembro	Diretor da Escola Grêmio Estudantil Conselho Escolar	Um encontro, formando a comissão com um membro do Conselho Escolar, um do grêmio, o diretor e uma coordenadora escolar	Sem custos
04	Produção do Relatório final	Para encaminhar a instâncias superiores (Crede/Seduc)	Diretoria da Escola	1ª quinzena de outubro	Comissão Constituída	Um encontro para sistematização das informações	Sem custos
05	Elaboração de um ofício e encaminhamento de um Relatório à Crede 3 – Acaraú e para a Coordenadoria do Tempo Integral no Estado.	Para solicitar o atendimento de reivindicações da comunidade escolar contidas no relatório.	Diretoria da Escola	2ª quinzena de outubro	Diretor	Através de protocolo na Crede.	Sem custos
06	Apresentação do relatório à comunidade escolar	Para prestar contas à comunidade das ações da escola	Centro de Multimeios	1ª quinzena de novembro	Diretor	Apresentar os dados aos pais e responsáveis numa reunião do PPDT	Sem custos

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A execução desta ação prevê um diagnóstico da situação do espaço escolar, bem como o levantamento de pontos ainda não cumpridos pela política e/ou que podem ser melhorados para atender às expectativas do público. A produção do relatório foi prevista por etapas, envolvendo a participação da comunidade, representada pelo envolvimento dos organismos colegiados (Conselho Escolar e Grêmio Estudantil) para fortalecer o princípio da gestão democrática na educação. Ao ser concluído, será encaminhado para instâncias superiores como forma de solicitar as melhorias pretendidas.

Na ação seguinte, haverá também o foco na melhoria da estrutura do espaço interno, no entanto, está sob a governabilidade da escola, que é a criação de um espaço para descanso dos estudantes, atendendo assim uma das suas principais reivindicações no contexto da implementação da política.

4.1.2 AÇÃO 2 - Organização de um espaço com a participação dos estudantes para o descanso no horário do intervalo do almoço

A meta dessa ação é organizar um local para descanso para acomodar 40 estudantes no horário dos intervalos até o final deste ano. O objetivo é atender à reivindicação dos estudantes quanto à organização de um tempo/espaço para descanso para melhorar a rotina deles no ambiente escolar.

Esta ação complementa a necessidade de melhoria da infraestrutura da escola já descrita na ação 1, que a gestão escolar pode gerenciar para atender, mesmo que minimamente, às necessidades apontadas pelos estudantes, principalmente no tocante à minimização do cansaço apontado por eles.

Considera-se o que expôs Gonçalves (2006) e Arroyo (2012) respectivamente sobre a educação em tempo integral quanto à necessidade de infraestrutura adequada e de espaço digno para viver a infância e a adolescência, já mencionados na ação 1.

Também considera nessa ação os princípios da gestão democrática propostos na LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) nas Diretrizes e Orientações Pedagógicas das EEMTI (CEARÁ, 2020c) com o envolvimento dos estudantes em sua organização.

Para a execução da ação, envolve a dimensão da gestão administrativa proposta por Lück (2009, p. 105), na competência 64 do diretor que “Gerencia a

correta e plena aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais e realização dos seus objetivos”.

Para essa demanda, há necessidade de um planejamento financeiro envolvendo a Unidade Executora e o Conselho Escolar para a compra de tapetes e da participação dos estudantes para que a ação seja efetivada na prática.

De acordo com Klix (2017) os adolescentes e jovens devem ser envolvidos nas decisões da escola por meio da escuta, escolha, coautoria e corresponsabilização da ação. De acordo com Klix (2017, p. 7) “Além de ouvir suas opiniões e permitir que façam escolhas e tenham experiências autorais, as instituições de ensino também devem engajá-los em discussões e iniciativas voltadas a melhorar o seu cotidiano educacional”.

Pensando assim, a criação do espaço para descanso requer a corresponsabilização dos estudantes para a execução no seu cotidiano. Para que isso ocorra, é fundamental a participação e o envolvimento dos estudantes no desenvolvimento de cada etapa da ação, porque é uma forma de incentivar o protagonismo, a autonomia e a responsabilidade. Esta ação será implementada também por etapas, já que envolve planejamento financeiro para a compra de tapetes e, pedagógico, para definição de regras para uso da sala, antes de sua execução na prática.

Quadro 21 - Cronograma de Organização do Local de Descanso³³

Nº	<i>What</i> (O quê?)	<i>Why</i> (Por quê?)	<i>Where</i> (Onde?)	<i>When</i> (Quando?)	<i>Who</i> (Quem?)	<i>How</i> (Como?)	<i>How much</i> (Quanto?)
01	Apresentação da demanda (aquisição de tapetes) para o Conselho Escolar e a Unidade Executora	Necessidade de validação da ação pelos organismos colegiados	Laboratório de Informática	Agosto de 2020	Conselho Escolar Unidade Executora	Uma reunião extraordinária para tomada de decisão	Sem custos
02	Aquisição de dois tapetes	Para organizar o local de descanso	Escola	Setembro de 2020	Presidente da Unidade Executora	Realizar pesquisas de preços com pelo menos três empresas e efetuando a compra	Recurso do PDDE
03	Planejamento da forma de utilização da sala	Necessidade de definir critérios de uso do espaço e forma de participação dos estudantes	Centro de Multimeios	Outubro de 2020	Líderes de sala Grêmio Estudantil Núcleo Gestor	Uma reunião para definição de regras, redigindo um documento	Sem recursos
04	Efetivação do uso do Local de Descanso nos intervalos do almoço	Para atender a demanda dos estudantes	Escola	Novembro de 2020	Líderes de sala Núcleo Gestor	Possibilitar o uso da sala pelos estudantes, conforme regras definidas	Sem recursos
05	Revisão da ação	Para definir o funcionamento em 2021	Escola	Fevereiro de 2021	Núcleo Gestor Líderes de sala	01 reunião de alinhamento	Sem recursos previstos

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

³³ A execução dessa ação requer que a situação da Covid-19 esteja controlada.

Para a execução da ação apresentada no Quadro 21, no primeiro momento, o diretor apresenta a demanda para compra de tapetes ao Conselho Escolar e aos membros da Unidade Executora (UEX) para aprovação. Havendo recursos, pode-se complementar com almofadas. Após a aprovação, o presidente da UEX faz a aquisição do item com recursos do PDDE, adotando os processos legais: pesquisa de preços em três empresas para escolher o de menor valor.

Feita a aquisição, o próximo passo requer o engajamento dos estudantes (Grêmio Estudantil e Líderes de Sala) e do o núcleo gestor no planejamento da forma de utilização do espaço, uma das salas vagas por conta da diminuição de turmas atendidas pela escola.

No tocante ao uso, sugere-se que para atender a uma demanda maior, o espaço deveria ser dividido em dois tempos de 30 minutos, considerando a ordem que os estudantes almoçam, sendo de 11h50 às 12h20 para meninas e de 12h20 às 12h50 para meninos numa semana. Na outra semana, fazer o contrário para evitar comentários negativos e dar o mesmo tratamento. Diariamente, cada turma receberá 10 fichas para controle, sendo cinco para o primeiro tempo e cinco para o segundo. Os estudantes em suas turmas terão autonomia para decidir a forma de uso, pois há estudantes que se envolvem com outras atividades como o esporte e não demonstram interesse. Ademais, a turma pode perceber que um aluno necessita naquele dia descansar por algum problema, então um colega pode ceder a vez, desenvolvendo o valor da solidariedade. Um outro aspecto interessante é que todo dia haja dois monitores dessa sala para acompanhar os estudantes. Essa atividade deverá ser exercida por estudantes das diversas turmas, sendo supervisionada por professores/ gestores que acompanham os estudantes no dia. Também pode-se contar com a participação da família e de pessoas da comunidade, caso haja disponibilidade. Ao final desse processo, a formalização de um documento escrito faz-se necessário para servir de parâmetro para o monitoramento diário.

Destaca-se, ainda, que caso não haja a possibilidade financeira de adquirir os itens necessários, o Grêmio Estudantil pode mobilizar os estudantes que utilizarão os espaços a trazerem pertences pessoais, como almofadas, travesseiros, encostos para melhor acomodação no horário. Sugere-se, ainda, a inclusão de colchonetes como item essencial a ser contemplado na política de tempo integral, na ação 1 (relatório), para utilização do espaço e oferta de condições para descanso dos alunos. No tocante aos demais pertences pessoais, estes poderão ser guardados

nos armários recebidos pela unidade escolar por ocasião da implementação da política e que os estudantes têm acesso.

Ressalta-se, nesta pesquisa, que a ideia desta ação bem como o seu detalhamento é apenas sugestivo diante da necessidade reiterada pelos estudantes nos grupos focais de um local para descanso, sendo este um problema enfrentado pelos estudantes na adaptação à política. Entretanto, a equipe escolar terá total autonomia para o seu planejamento e execução, podendo alterar regras, forma de uso, pois o que foi exposto é uma proposta para minimizar o problema. É ainda uma ação a ser revista anualmente, com a possibilidade de permanência, podendo ser alterada de acordo com as necessidades dos estudantes.

A ação seguinte prossegue com a ideia de criação de um projeto interdisciplinar para exploração da temática “cansaço” dentro da rotina escolar, por considerarmos uma ação de suma importância, já que o problema pode ser resultante tanto de fatores internos quanto externos.

4.1.3 AÇÃO 3 – Desenvolvimento de um projeto interdisciplinar e integrado, abordando o cansaço nos aspectos físicos, biológicos e psicológicos

A meta é implementar um projeto interdisciplinar entre os professores do Laboratório de Informática, Biologia, Educação Física, Redação, Matemática, Sociologia, Formação para Cidadania e NTPPS no primeiro semestre letivo. Já o objetivo é investigar as causas do cansaço dos estudantes da EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios e apresentar ações integradas para minimizar o problema.

Esta ação surgiu pelo fato de os estudantes relatarem nos grupos focais como um dos entraves da política das EEMTI, o cansaço, sendo este, ainda um possível fator para a saída dos estudantes do ensino médio em tempo integral.

Diante disso, o projeto tem a finalidade de engajar os jovens na identificação do problema, como também de minimizar os impactos no dia a dia escolar. Na implementação dessa ação, leva-se em consideração a competência geral 8 da BNCC que versa sobre “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018a, p. 10).

Por tratar de um projeto pedagógico interdisciplinar mantém uma interligação com a BNCC e os currículos, que tem como finalidade assegurar as aprendizagens essenciais, como exemplo da ação de:

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018a, p. 16).

De acordo com a dimensão Gestão Pedagógica, de Lück (2009, p. 93), a competência 61 “Articula as atividades extrassala de aula e orientadas por projetos educacionais diversos com as áreas de conhecimento e plano curricular, de modo a estabelecer orientação integrada”.

A proposta dessa ação considera ainda a experiência positiva relatada pelos estudantes na disciplina do NTPPS por meio da integração curricular, sendo esta uma possibilidade para efetivação dessa integração entre as disciplinas e, ao mesmo tempo tratar de um problema identificado pelos estudantes: o cansaço. Essa ação está em consonância com a proposta curricular do EMTI do Ceará que fomenta a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento.

Acredita-se, ainda com esta ação, que o trabalho efetivo sobre o problema relatado na organização de um projeto pedagógico, além de envolver os estudantes, o corpo docente e a gestão, é uma maneira eficaz de contribuir para solução do contexto relatado.

Esta ação será implementada por etapas, através de um planejamento articulado entre professores de diversas áreas do conhecimento, promovendo a integração das disciplinas da base comum com a parte diversificada do currículo por meio das atividades propostas.

Quadro 22 - Cronograma de Elaboração do Projeto

Nº	<i>What</i> (O quê?)	<i>Why</i> (Por quê?)	<i>Where</i> (Onde?)	<i>When</i> (Quando?)	<i>Who</i> (Quem?)	<i>How</i> (Como?)	<i>How much</i> (Quanto?)
01	Apresentação da problemática na jornada pedagógica 2021 e planejamento do projeto coletivo	A equipe pedagógica necessita conhecer o problema para planejar o projeto	Na Escola	Janeiro de 2021	Equipe docente e gestora da escola	Um momento discursivo, apresentando o resultado da pesquisa e fundamentação teórica	Sem custos
02	Aplicação de uma enquête aos estudantes	Identificação das causas do cansaço para planejamento do projeto	Laboratório de Informática	2ª quinzena de fevereiro	Professor do LEI	Por meio de um formulário no <i>google sala</i> de aula	Sem custos
03	Apresentação dos resultados da enquête aos professores	Toda equipe docente precisa conhecer os resultados da pesquisa	Sala dos Professores	1ª quinzena de março	Coordenação Escolar	Durante os planejamentos semanais	Sem custos
04	Reunião pedagógica	Para definição dos assuntos abordados por disciplina	Na Sala dos professores	2ª quinzena de março	Professores de Educação Física, Biologia, Formação para Cidadania, Sociologia, NTPPS Matemática e LEI	Um momento de organização do projeto	Sem custos
05	Aplicação do projeto em sala de aula	Necessidade de interação prática com os estudantes	Na sala de aula	Abril e maio	Professores envolvidos no projeto	Conforme a aplicação de atividades em sala de aula	Sem custos
06	Organização de um documentário	Para sistematizar as informações do projeto	Na Escola	Junho	Professor do LIE	Coletar depoimentos dos envolvidos (alunos e professores), fotos e fazendo edição	Sem custos

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A ideia defendida é que esse projeto tenha continuidade nos anos subsequentes nas turmas da 1ª série ou servir como uma experiência para a implementação de outros projetos interdisciplinares, visto que esse é um ponto forte da BNCC quanto à reorganização curricular. Ademais, pode contribuir para adaptação dos discentes à proposta do EMTI.

A escolha dessas disciplinas partiu da visão do pesquisador como uma possibilidade para efetivação do projeto, considerando que conseguiu fazer uma interligação dessas disciplinas do currículo com o tema abordado. Entretanto, a escola e sua equipe docente terão a possibilidade de alteração dessa demanda.

Na sequência será apresentado o roteiro de atividades sugeridas para o desenvolvimento por disciplina que poderá ser modificado, redesenhado ou aprimorado, conforme as observações e definições da equipe escolar.

Reitera-se que os docentes terão autonomia na condução do projeto, na escolha da temática para efetivação da proposta de reorganização curricular e que as orientações apontadas neste plano são no sentido de colaborar para minimizar o problema do cansaço que aparece fortemente nos discursos dos estudantes, sendo apontado como uma das possíveis causas para a saída de alguns deles do tempo integral.

Ao elencar as disciplinas e a forma de organização do projeto, pensou-se numa oportunidade para promover a integração curricular a partir de uma necessidade temática apontada no cotidiano. E como forma de sua articulação, apresenta-se no Quadro 23 uma sequência de atividades propostas.

Quadro 23 - Detalhamento das ações do projeto (Continua)

Disciplina	Carga Horária	Atividades Desenvolvidas
Informática	8h	Organização da enquête (atividade inicial) Produção de um documentário sobre o projeto (Produto final) Divulgação do documentário para os estudantes e à comunidade Escolar com o apoio da gestão escolar
Matemática	4h	Estudo dos dados da enquête (Percentual)
Educação Física	4h	Fatores causadores do cansaço físico Cuidado com o corpo – alimentação, prática de exercícios físicos e o descanso Atividades físicas que ajudam a aliviar as tensões e o cansaço do dia a dia
Biologia	4 h	A qualidade de vida Fatores biológicos que ocasionam o cansaço do corpo.

(Conclusão)

Disciplina	Carga Horária	Atividades Desenvolvidas
		Problemas de saúde que podem ser ocasionados pelo sono inadequado e pelo cansaço
Formação para Cidadania	2h	Trabalhar a temática do autocuidado com o corpo Construção de uma rotina diária do horário de acordar e de dormir, sensibilizando os estudantes para dormir bem
Sociologia	2h	Discussão das temáticas Por que a juventude moderna se sente cansada? O uso do celular e de outras tecnologias pode ser uma das causas do cansaço enfrentado pelos adolescentes e jovens?
Redação	2h	Produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre “os efeitos do cansaço físico, biológico e mental na vida dos adolescentes”
NTPPS	8	Sugestão de tema de pesquisa para os estudantes da 1ª série.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A indicação inicial é que o projeto seja trabalhado nas turmas da 1ª série por considerar que é o ano inicial dos estudantes na escola, além disso, estes alunos passam por adaptação no tempo integral e são as turmas que concentram as maiores taxas de saídas dos estudantes da escola.

No tocante à enquete, pode-se utilizar como ferramenta o *google drive* e sugere-se alguns questionamentos que podem ser utilizados na enquete, conforme o modelo exposto no apêndice deste trabalho.

Ao finalizar essa ação, mais uma vez, reitera-se que, no processo de gestão participativa, os atores devem ser ouvidos e ao mesmo tempo a equipe docente ter liberdade para definir as etapas do projeto, os assuntos abordados e, ainda, sobre o que deve ser investigado.

A intenção ao criar o roteiro e as atividades propostas foi de fornecer subsídios à equipe escolar para desenvolver a ação proposta.

A ação seguinte será direcionada para o intercâmbio dos estudantes com os alunos das turmas de 9º ano. O indicativo é fortalecer o potencial da escola e empreender ações com o objetivo de atrair alunos para a escola, já que houve redução de matrículas nos últimos anos.

Por tal motivo, acredita-se que a aproximação com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental é uma maneira de a escola poder potencializar sua atuação e, ao mesmo tempo, poder atrair seu futuro público.

4.1.4 AÇÃO 4 - Intercâmbio nas turmas do 9º ano da rede municipal de ensino para divulgação da proposta de tempo integral com apresentação artística, vídeo, apresentação de projetos, depoimento dos estudantes e resultados obtidos

A meta é promover um intercâmbio com duas escolas da sede e duas da zona rural que ofertam turmas de 9º ano até o final de cada ano letivo e tem como objetivo elevar o número de alunos matriculados na escola pesquisada.

Desde a implantação da proposta de ensino médio em tempo integral, no ano de 2017, houve a redução das taxas de matrícula na escola, situação acentuada, a partir de 2018, com a inauguração de uma escola de educação profissional na cidade, também vinculada à Secretaria de Educação do Estado.

Com isso, faz-se necessário divulgar o EMTI ao público pretendido para ampliar as possibilidades e, ao mesmo tempo, tornar-se uma opção a ser repensada pelos concluintes do 9º ano. Assim, a ideia do intercâmbio é a escola manter um contato direto com os estudantes, considerando que a EEMTI é uma proposta inovadora que pode desenvolver a formação integral, o protagonismo juvenil e contribuir para uma educação de qualidade.

A escola tem como meta atingir um mínimo de 350 estudantes matriculados em tempo integral, a partir do 3º ano de funcionamento, conforme dispõe o art. 8º da Portaria nº 727/2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em consonância com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b).

Dessa forma, essa ação foi pensada com o intuito de promover o intercâmbio dos estudantes com as turmas de 9º ano, tendo em vista que o conhecimento pode favorecer que os estudantes entendam a proposta da educação em tempo integral e façam a escolha por ela.

No desenvolvimento, é fundamental a participação de estudantes matriculados, ex-alunos e pais, além de contar com o envolvimento do corpo docente e do núcleo gestor.

Esta ação será implementada por etapas, através de um planejamento articulado da escola com as turmas de 9º ano, visto que o EMTI é uma modalidade nova no Ceará, não sendo amplamente conhecida na comunidade. Na sequência, apresenta-se o Quadro 24 com o detalhamento da ação.

Quadro 24 - Cronograma da Ação do Intercâmbio

Nº	<i>What</i> (O quê?)	<i>Why</i> (Por quê?)	<i>Where</i> (Onde?)	<i>When</i> (Quando?)	<i>Who</i> (Quem?)	<i>How</i> (Como?)	<i>How much</i> (Quanto?)
01	Levantamento de atividades para apresentação	Necessidade de planejar as ações	Centro de Multimeios	1ª quinzena de setembro	Núcleo Gestor Três Professores de ambientes Grêmio Estudantil	Um encontro com a equipe para planejamento da ação	Sem recursos
02	Organização das atividades a serem apresentadas	Para definição de um cronograma de atividades	Laboratório de Informática	2ª quinzena de setembro	Núcleo Gestor Três Professores de ambientes pedagógicos Grêmio Estudantil	Um encontro com os professores envolvidos	Sem recursos
03	Produção de material de divulgação da escola	Para informar os estudantes e mobilizá-los	Secretaria da Escola	Última semana de setembro	Equipe da Secretaria Diretor	Organização de um cartão para os estudantes e um cartaz para divulgar o evento.	Folhas de papel e tinta) R\$ 100, 00
04	Realização do primeiro intercâmbio nas escolas municipais	Para mobilizar os estudantes a se matricularem na escola.	04 escolas da rede municipal	Outubro	Núcleo Gestor Três Professores de ambientes Grêmio Estudantil	Agendar com os diretores municipais e realizar o contato com as turmas	Sem recurso
05	Organização de um torneio esportivo	Para manter contato com estudantes	Escola	1ª quinzena de novembro	Prof. de Educação Física	Convidar as escolas municipais e fazer a tabela dos jogos.	Sem recurso
06	Realização do Cultura afro em duas escolas da sede do município – segundo intercâmbio	Para apresentar atividades da rotina escolar e integrar os estudantes	02 escolas municipais na sede	2ª quinzena de novembro	PCA de Ciências Humanas	Apresentar pesquisas e atividades culturais para toda a escola	Sem recurso
07	Divulgação das matrículas	Para o conhecimento dos estudantes	04 escolas da rede municipal	Dezembro	Diretor da Escola	Através das redes sociais da escola, confecção de um folder para os estudantes	Folhas e tinta da manutenção da escola

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Para o desenvolvimento desta ação, primeiramente, a equipe escolar (núcleo gestor, três professores dos ambientes de apoio pedagógico, a citar: Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências e Centro de Multimeios e dois representantes do Grêmio Estudantil) sugere as atividades a serem apresentadas. Nesse encontro, faz-se uma prévia das atividades a serem organizadas e a distribuição de responsabilidades entre os participantes.

No segundo momento, a equipe define as atividades a serem apresentadas nas turmas de 9º ano. Para contribuir, sugere-se que:

- a) o diretor escolar faz uma síntese das principais conquistas da Escola e dos principais destaques da proposta e organiza um slide para apresentação aos estudantes;
- b) o professor do Laboratório organiza um vídeo com depoimentos da comunidade escolar e com fotos de eventos/atividades e um banner com resultados e ações da escola com o apoio do núcleo gestor;
- c) o professor do Laboratório de Ciências seleciona com os professores do NTPPS projetos de pesquisas relevantes para apresentar no dia e faz a articulação dos participantes;
- d) o núcleo gestor da escola articula ex-alunos para contar experiências exitosas (apresentação de projetos em outros países, aprovação no SISU via Enem);
- e) o Grêmio Estudantil seleciona as apresentações artísticas, podendo ser de eventos, dos clubes estudantis, eletivas ou de outros momentos, acompanhada pela Coordenadora que acompanha o colegiado.

Além disso, a proposta é de que a equipe da secretaria organize material (cartazes) para ser divulgado nas escolas do ensino fundamental para que os estudantes conheçam a proposta da escola e o diretor da instituição entre em contato com os diretores das escolas municipais para agendar as datas e fazer um cronograma das visitas para a realização do primeiro intercâmbio.

Essas atividades são preparatórias e antecedem a efetivação do primeiro intercâmbio nas escolas que ofertam o 9º ano. Já no dia do intercâmbio, além das apresentações, a equipe escolar convida os estudantes do 9º para as seguintes atividades e/ou eventos: Feira de Ciências da Escola e Feira das Profissões (outubro), Mostra de NTPPS e Caravana Afro-Brasileira (novembro) e agendamento

de um torneio esportivo organizado pelo professor de Educação Física. Para isso, cada aluno receberá um cartão com essas informações e será colado um cartaz em cada escola.

Na etapa seguinte, a escola realizará o torneio esportivo com a participação dos estudantes do 9º ano da rede municipal com a finalidade de promover a integração com a escola e conquistá-los, considerando que as práticas esportivas são incentivadas dentro da proposta do EMTI

No segundo intercâmbio, a escola mais uma vez visita as turmas do 9º ano para realização do Projeto da Caravana Afro brasileira (apresentação de pesquisa e atividades artístico-culturais) e convida os estudantes para a culminância do Projeto, sendo esta atividade desenvolvida pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e visa envolver os estudantes mencionados com a escola, para que tenham interesse em escolhê-la no ensino médio. Nessa etapa, por questão de logística, sugere-se a realização em duas escolas da sede.

Para finalizar a ação, o diretor da escola entregará aos estudantes *folders* e deixará um cartaz nas escolas visitadas com as informações sobre o período de matrículas, que deverão ser divulgadas nas redes sociais e em faixas na cidade como forma de dar ciência à comunidade.

Na ação seguinte, o plano contempla uma ação imprescindível à execução da proposta curricular do EMTI, a formação da equipe escolar. Com o intuito de atingir os objetivos propostos do programa, essa ação prevê a formação da equipe docente, dos estudantes e familiares, em conformidade com as Diretrizes e Orientações Pedagógicas do EMTI da Seduc/CE.

4.1.5 AÇÃO 5 - Elaboração de um Plano de Formação da Escola para atender às demandas de efetivação do EMTI

A ação tem como meta realizar a formação continuada de 100% dos professores e estudantes até o final de 2021. O objetivo é melhorar o desenvolvimento da política no tocante às práticas curriculares na escola pesquisada.

Observou-se, nesta pesquisa, a valorização pelos estudantes da parte diversificada do currículo, em especial, ao NTPPS, uma disciplina que trabalha na perspectiva da Reorganização Curricular, também proposta na atual BNCC. Na

prática, faz a articulação do currículo nas “áreas do conhecimento de modo interdisciplinar e contextualizado, por meio de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes” (CEARÁ, 2020c, p. 9)."

Esta análise oferece um direcionamento para a reorganização curricular nas disciplinas da base comum, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e colaborando, ao mesmo tempo, para que a rotina escolar seja menos exaustiva e promova a articulação dos conhecimentos na prática.

Nesse cenário, a formação dos professores surge como uma necessidade para melhorar a implementação da política no contexto escolar, observando que os estudantes relataram dificuldade em desenvolver a autogestão, a liderança, o protagonismo juvenil e a responsabilidade em alguns contextos, caso expresso no funcionamento dos clubes estudantis.

Assim, as respostas dos estudantes ao questionário fechado *on-line*, bem como a participação destes nos grupos focais evidenciaram o funcionamento insatisfatório dos clubes estudantis, sendo motivos de críticas na avaliação. Quanto às eletivas ministradas pelos professores ficou implícita também a dificuldade de adaptação dos estudantes em muitas situações.

Diante desses relatos, defende-se que a formação da equipe é uma oportunidade para que a escola possa melhorar as suas práticas pedagógicas em consonância com a política e, ao mesmo tempo, os docentes possam apoiar os discentes de modo a minimizar os problemas no desenvolvimento dos clubes estudantis. Assim, pretende-se fortalecer a proposta pedagógica da escola em consonância com as três dimensões fundantes da prática educativa, defendida pela política no seu projeto pedagógico, a citar: 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 (CEARÁ, 2020c).

Defende-se que a formação continuada dos professores e a efetivação das duas primeiras dimensões ajudará os estudantes na consolidação da terceira. Assim, destaca-se que a metodologia dos Clubes Estudantis é apoiada na Aprendizagem Cooperativa que pode ser intensificada nas aulas das diversas disciplinas curriculares, ajudando na formação integral dos estudantes e ao mesmo tempo na divisão de tarefas e nos trabalhos em grupos.

Nesse contexto, a dimensão planejamento e organização do trabalho escolar proposto por Lück (2009) está presente nessa ação por compreender que para a execução de qualquer formação é preciso planejar, destaca-se as competências 10 e 16 apresentadas por Lück (2009):

10. Orienta a elaboração de planos de ação segundo os princípios e normas do planejamento, como instrumento de delineamento de política e estratégia de ação.

[...]

16. Reforça e orienta a prática de planejamento em diversos níveis e âmbitos de ação como instrumento de orientação do trabalho cotidiano, de modo a dar-lhe unidade, organização, integração e operacionalidade (LÜCK, 2009, p. 31).

Nessa visão, há também a interligação com a dimensão da gestão pedagógica, já que a formação objetiva além de preparar os professores, nortear a formação dos estudantes com ações de fortalecimento do currículo escolar, visando à superação dos problemas existentes no diagnóstico, especialmente no tocante à operacionalização dos clubes estudantis. Dessa forma, reconhece-se a necessidade de formação dos estudantes na perspectiva da formação integral. Sendo assim, as competências 52, 53 e 54 elencadas por Lück (2009) sobre o papel do diretor estão inseridas na ação, visto que segundo a autora:

52. Promove a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteador suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

53. Lidera na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar

54. Promove orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 31).

Na etapa seguinte, será descrito mais detalhadamente o plano de formação da escola, apresentando as ações para fortalecer o desenvolvimento da política de educação integral, a proposta curricular e metodológica, além das dimensões que embasam o ensino médio em tempo integral.

A referida ação será desenvolvida ao longo do ano letivo por considerar que a formação da equipe escolar é um processo contínuo, posto que a educação é

dinâmica e a necessidade da equipe se apropriar das novas demandas é indispensável, como exposto no Quadro 25.

Quadro 25 - Etapas de formação da equipe escolar

Nº	<i>What</i> (O quê?)	<i>Why</i> (Por quê?)	<i>Where</i> (Onde?)	<i>When</i> (Quando?)	<i>Who</i> (Quem?)	<i>How</i> (Como?)	<i>How much</i> (Quanto?)
01	Planejamento da formação da equipe	A formação é fundamental para a melhoria da execução da política	Na Escola	Janeiro	Núcleo Gestor PCA	Encontros entre a equipe gestora, os PCA e professores dos ambientes pedagógicos	Sem recursos
02	Organização do cronograma e definição das temáticas	Para formação de professores, alunos e familiares	Na escola	Janeiro	Núcleo gestor e docentes da escola	Durante a Jornada Pedagógica da Escola, 01 momento da pauta	50, 00 (papel) do recurso de manutenção
03	Formação docente	Para ampliação do conhecimento e para melhoria de prática educativa	Na escola	Janeiro a novembro	Núcleo Gestor Professores	Oito encontros anuais durante os planejamentos por área, tempo previsto de 25 h/a	100, 00 (papel) Recurso de manutenção
04	Formação estudantil	Necessidade de melhorar a autogestão, a liderança, o protagonismo estudantil para execução dos clubes	Na escola	Fevereiro a novembro	Coordenadora Escolar	Sete oficinas para os articuladores dos clubes, sendo replicada por estes nos clubes, com duração de 2 h/a cada	150, 00 papel
05	Formação de Familiares	Para promover a integração escola-família	Na escola	Abril	Diretor	Uma palestra para todos os pais de 2h/a e um encontro para os pais da 3ª série	Sem custos
06	Formação de Familiares – Mini curso de informática	Para fortalecimento da Comunidade de Aprendizagem e inclusão digital aos familiares	No laboratório de informática	Agosto a outubro	Professor do LIE	Oferta de 15 vagas de Informática básica de 20 h/a para familiares que tenham interesse	Sem custos

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O plano englobará a formação dos docentes, dos estudantes e familiares. É importante seguir o roteiro proposto, com a necessidade de enfatizar as etapas 01 e 02, que são de planejamento, antecedendo à execução da formação, porém, é necessário, pois o ato de planejar faz parte do ato educativo. Sobre o assunto, Lück (2009) reitera que:

Planejar constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional. É uma decorrência das condições associadas à complexidade da educação e da necessidade de sua organização, assim como das intenções de promover mudança de condições existentes e de produção de novas situações, de forma consistente (LÜCK, 2009, p. 32).

Para a formação da equipe docente, sugere-se alguns temas e atividades a serem empreendidas. O primeiro tema seria “A política de Ensino Médio em Tempo Integral e sua proposta curricular”, pensado dentro de um tempo previsto de 4h, subdividido em duas partes. Na primeira, sugere-se a discussão de pontos relevantes da política de educação integral no Brasil (percurso histórico e fundamentação legal) e no Estado do Ceará. Essa ação será mediada pelo diretor da escola com apresentação de slides. O Tempo previsto é de 1h30 minutos. Na segunda parte, a indicação é abordagem curricular da EEMTI. Essa atividade utilizará o formato de oficina da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e a equipe escolar será dividida em grupos com as seguintes temáticas: I. A proposta pedagógica da EEMTI e seu princípio norteador; II. Proposta Curricular da EEMTI: Base Comum; III. Parte Diversificada do Currículo: o NTPPS e a Formação para Cidadania; e IV. A parte flexível do currículo: Os tempos eletivos. A previsão é que o estudo em grupo dos temas tenha a duração de 1 h e, depois discussão na plenária, onde cada grupo escolhe um relator e o tempo previsto é de 1 h. Por fim, propõe a avaliação com duração de 30 minutos com a proposição: “Na formação sobre a EEMTI, eu aprendi que...”. Para esse encerramento é sugerido a construção de um painel com as respostas que podem ser respondidas em tarjetas de cartolina.

A escolha dessa primeira temática é necessária para a equipe aprofundar e conhecer mais acerca da política implementada, sendo utilizado como referência o Documento Orientador da Política no Estado do Ceará. Essa formação deverá acontecer durante a jornada pedagógica.

O segundo tema proposto seria o de “Aprendizagem Cooperativa”, a ser desenvolvido em duas partes. Faz-se inicialmente, na primeira parte, estudo sobre a Fundamentação e História da Aprendizagem Cooperativa por meio de material impresso e vídeos, com duração de 1h/a. Na sequência, todos vivenciam uma oficina com a metodologia da Aprendizagem Cooperativa (1h) e, por último a proposta é a elaboração de uma aula para execução em sala por todos os professores utilizando a metodologia da Aprendizagem Cooperativa (1h). Na parte II, a sugestão é a realização de uma oficina com a metodologia (1 h), compartilhamento de material para elaboração de um plano anual de efetivação da Aprendizagem Cooperativa em sala visando a fortalecer a formação dos estudantes para atuação nos Clubes Estudantis (autogestão, liderança, responsabilidade e protagonismo). Essas atividades acontecerão nos coletivos de estudo semanais por área do conhecimento para todos professores (2 h/a), será acompanhada pela coordenação escolar e PCA de cada área. O esperado com a efetivação dessa temática é que os professores melhorem suas práticas e colaborem com a formação dos estudantes de modo a terem mais autonomia no desenvolvimento dos clubes estudantis. O período de realização nos meses de fevereiro e março com duração de 6 h/a.

Já o terceiro tema da formação seria o de “Comunidade de Aprendizagem”. Para fortalecer uma das dimensões do ensino médio em tempo integral. Dessa forma, a formação será subdividida em três partes considerando os assuntos abordados. Na parte I, a introdução ao tema Comunidade de Aprendizagem e suas concepções (1h), depois estudo em grupo sobre os princípios da Aprendizagem Dialógica (diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade, igualdade de diferenças) por meio de oficina (2h). O objetivo é fortalecer o trabalho em sala de aula com os referidos princípios. Na Parte II, trabalhar-se-á o estudo das Atuações Educativas de Êxito (Grupos interativos, Tertúlias Dialógicas, Biblioteca Tutorada, Formação de Familiares, Participação Educativa da Comunidade, Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos, Formação Pedagógica Dialógica) (3h). Essa parte será efetivada por meio de uma Tertúlia Dialógica, usando o diálogo igualitário como princípio norteador. A ideia é ampliar as Atuações Educativas de Êxito na rotina escolar, contribuindo com as experiências em grupos para a formação dos estudantes.

Ainda nessa temática, a sugestão da parte III é a elaboração de uma lista de possibilidades para efetivar a Comunidade de Aprendizagem no ambiente escolar com os professores. O planejamento dessas atividades será acompanhado pela coordenação e PCA com apoio do diretor nos planejamentos semanais para serem executados na prática. Assim, a formação está prevista para o período de abril a agosto com carga horária de 9h/a.

A finalidade do aprofundamento é tornar a escola uma Comunidade de Aprendizagem, cumprindo assim uma das dimensões fundante da prática educativa contida na proposta do EMTI da rede estadual cearense e, dessa forma, contribuir para o protagonismo estudantil.

Por fim, o quarto tema seria “A BNCC, a reforma do Ensino Médio e a escola em tempo integral”. A escolha se justifica pela articulação destes e por ser um tema atual e, além disso, pode contribuir com a formação integral dos estudantes. A pretensão é que a formação ocorra entre os meses de setembro a novembro em dois encontros com carga horária de 6h. Na parte I, a sugestão é que a formação contemple “A BNCC e a reforma do ensino médio: percursos históricos, fundamentação legal e mudanças curriculares” (3h). Na parte II, o propósito é a discussão acerca do assunto “A BNCC e a Reorganização Curricular”, com a elaboração de um painel comparativo sobre a BNCC e a educação em tempo integral (3h). Essa atividade será mediada pelo diretor da escola e utilizará a metodologia da Aprendizagem Cooperativa com o intuito de fazer a interligação com as formações anteriores. Ressalta-se que essa proposta formativa da escola poderá ser alterada, modificada, já que todos os atores têm poder ativo e autonomia para decidir o melhor e mais viável. O propósito deste detalhamento da ação foi contribuir com o processo. Ainda, sugere-se que a formação continuada dos professores faça parte da rotina escolar e, a cada ano, possa ser revista e as temáticas sejam planejadas de modo a atender às expectativas e necessidades dos docentes.

Como exposto no Quadro 25, a formação contemplará também os estudantes com o intuito de suprir ou, ao menos diminuir, a pouca funcionalidade dos clubes estudantis, sendo apontada como um dos problemas na execução da política. Por tal motivo, identificamos algumas lacunas no processo e a formação é uma oportunidade para a superação dos problemas existentes. Desse modo, a formação destes ocorrerá por semestre tendo como temas norteadores a Aprendizagem Cooperativa e o Protagonismo Estudantil.

A primeira temática “Aprendizagem Cooperativa” visa preparar os estudantes para o trabalho cooperativo nos clubes estudantis e solucionar os problemas existentes. A previsão é que ocorra entre os meses de fevereiro a junho por meio da realização de quatro oficinas com os articuladores dos clubes e reaplicada nos clubes com duração de 2h/a cada, conforme a descrição a seguir:

- a) oficina 1 “Vídeos sobre a Aprendizagem Cooperativa”: responder questionamentos no grupo e escolher um relator para participar em uma banca/ Elaboração de Contrato de Cooperação e Divisão de Funções. O objetivo é desenvolver a responsabilidade e cooperação de todos na execução de tarefas;
- b) oficina 2 “Teia da interdependência”: tem a finalidade de possibilitar a percepção real de que todos dependem uns dos outros para o alcance de um objetivo, ou seja, da interdependência social, fortalecendo a relação cooperativa;
- c) oficina 3 “Interação Promotora”: visa estimular a interação promotora nos grupos, ou seja, fornecendo ajuda e assistência uns aos outros, aumentando as chances de sucesso nas atividades e no alcance dos objetivos;
- d) oficina 4 “Processamento de Grupo”: realizar a avaliação coerente ao final da atividade para buscar discutir os problemas e celebrar os resultados com o intuito da cooperação funcionar. Desse modo, essa oficina objetiva ajudar os estudantes a vivenciarem um processamento de grupo.

Essa atividade formativa será acompanhada pela coordenação escolar com o apoio dos demais espaços pedagógicos que darão suporte aos estudantes, mas incentivando a autonomia, o protagonismo estudantil e a autogestão.

A segunda temática trata do protagonismo estudantil e a sugestão é que nos meses de agosto e setembro ocorram em duas oficinas de duração de 2h: Oficina 1 “Protagonismo Juvenil e cooperação” e Oficina 2 “Protagonismo cooperativo na prática”.

Essas oficinas estão interligadas e visam incentivar a cooperação dos alunos na execução das atividades, sendo a primeira a apresentação de como efetivar essa cooperação e a segunda a análise de vivências estudantis sobre o tema.

Para a efetivação da ação, a coordenadora que acompanha os clubes estudantis ficará responsável pela formação e receberá apoio dos demais professores dos ambientes pedagógicos. A atividade formativa ainda contemplará a formação dos familiares, sendo esta uma das Atuações Educativas de Êxito proposta na Comunidade de Aprendizagem.

Na primeira formação sugere-se a temática “Convivência saudável com os filhos”, com o intuito de fortalecer os vínculos familiares por meio da realização de uma palestra com os pais, desenvolvida por um psicólogo, que pode ser um profissional da Crede 3 ou da rede municipal, visando ao estabelecimento de parcerias institucionais. O diretor ficará responsável pela articulação dessa atividade. O encontro deverá ocorrer em uma das reuniões do PPDT. A ideia é que ocorra no mês de abril. As formações podem ainda ser ampliadas nas demais reuniões do PPDT de acordo com as necessidades identificadas pela escola.

No segundo semestre (agosto a outubro), propõe-se, ainda, a oferta de um minicurso em Informática Educativa para 15 familiares que tenham interesse de participar da rotina da escola e não tenham domínio da informática, este ocorrerá em encontros semanais de 2h/a e o professor de Informática será o responsável por essa ação. Essa demanda será divulgada nas redes sociais da escola, como também nas turmas e a matrícula será efetuada por ordem de procura.

Na última formação, o foco é o atendimento aos pais da 3ª série, considerando a necessidade de apoiar os filhos nas escolhas futuras, já que se encontram num processo de transição para o mercado de trabalho ou ingresso no ensino superior. Por isso, o tema sugerido foi “Futuro dos filhos” para a realização de um momento formativo sobre as escolhas futuras dos filhos, orientando-os a apoiá-los. O diretor da Escola ficará responsável pela ação, podendo convidar algum integrante da Coordenadoria Regional para a efetivação da formação ou até mesmo algum representante da equipe escolar.

Ressalta-se, mais uma vez, que esta é uma proposta e que deve ser discutida com todos os envolvidos, visto que a gestão democrática e participativa deve garantir autonomia à equipe para o planejamento dessa ação, escolha das temáticas e públicos atendidos. No entanto, reforça-se a permanência de uma agenda formativa no âmbito escolar que deve ser revista e replanejada anualmente para atender aos propósitos da escola.

Na sequência, a última ação deste plano que tem a finalidade de fortalecer o trabalho com as múltiplas dimensões no ambiente escolar, um dos propósitos da formação integral como também da proposta curricular das EEMTI.

4.1.6 AÇÃO 6 - Organização de eventos e atividades que potencializem as múltiplas dimensões, como a programação de atividades diárias para o horário dos intervalos que atendem às demandas (jogos, arte, cultura)

A meta desta ação é implantar uma rotina de atividades lúdicas, esportivas e culturais na escola até o final de 2021, objetivando fortalecer as múltiplas dimensões na escola, tornando a rotina escolar mais agradável.

Observando que nos três grupos focais, os estudantes expuseram falta de atividades diversificadas no horário dos intervalos e em outros momentos, pensou-se, nesta atividade, para otimizar esse tempo e outros momentos para incentivar o desenvolvimento das múltiplas habilidades dos estudantes.

Desse modo, o envolvimento de toda a comunidade escolar faz-se necessário para que a ação tenha êxito. É uma alternativa para dinamizar a rotina, tornar o ambiente mais agradável e potencializar as múltiplas dimensões. Essa ação pode ser classificada na gestão da cultura organizacional, proposto por Lück (2009, p. 115) no desenvolvimento da competência “Analisa as forças de poder existentes na escola, os valores que as orientam e seu papel na escola e age fazendo-as convergir para o empoderamento conjunto de todos e da escola”. No Quadro 26, apresenta-se o detalhamento da ação.

Quadro 26 - Cronograma de atividades para o desenvolvimento das múltiplas dimensões

Nº	What (O quê?)	Why (Por quê?)	Where (Onde?)	When (Quando?)	Who (Quem?)	How (Como?)	How much (Quanto?)
01	Planejamento da ação com a equipe escolar	Para coleta de ideias e compartilhamento das ações	No Centro de Multimeios	Fevereiro	Núcleo gestor Professores de ambientes Grêmio Estudantil	Por meio da organização de uma programação semanal e de eventos	Sem recursos
02	Atividades envolvendo as múltiplas dimensões no currículo comum e na parte diversificada	Para fortalecimento da formação integral dos estudantes	Sala dos professores	Março a dezembro	Coordenação Escolar Professores	Durante os planejamentos coletivos por área	Sem recursos
03	Programação no horário do intervalo para o almoço	Pela falta de uma programação sistematizada no horário	Centro de Multimeios	Março a dezembro	Grêmio Estudantil Professores de ambiente Gestores	Durante os horários de intervalo para o almoço	Sem recursos
04	Organização de um campeonato esportivo e de jogos eletrônicos e de tabuleiro	Para o desenvolvimento da dimensão física e intelectual.	Quadra poliesportiva e refeitório	Abril	Professor de Educação Física e do Laboratório de Matemática	Divulgar o evento, inscrevendo os participantes e criando Tabela das competições	Medalha R\$ 100, 00 Recurso PDDE
05	Apresentação artístico-cultural dos produtos finais dos Clubes e eletivas do semestre	Para incentivar o desenvolvimento de múltiplas habilidades nos estudantes	Quadra poliesportiva	Junho e dezembro	Coordenação Escolar Professores de Eletivas Grêmio Estudantil	Um evento com apresentação de um produto final por atividade eletiva	Sem custos
06	Organização do Festival de Talentos da Escola	Para desenvolver o potencial artístico dos estudantes	Na escola	Agosto	Professores de Linguagens	Um evento integrado ao Currículo da área de Linguagens	Medalhas 100, 00 PDDE
07	Organização do evento Caravana Afro	Para sensibilizar os estudantes a valorizar a cultura afro e suas múltiplas habilidades	Na Escola	Novembro	Professores de Ciências Sociais Aplicadas	Um evento integrado ao Currículo de Ciências Sociais Aplicadas	Sem custos

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Esta ação inicia-se com o planejamento feito pela equipe escolar (núcleo gestor, professores coordenadores de área, professores dos ambientes de apoio pedagógico, a citar: Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências e Centro de Multimeios e representantes do Grêmio Estudantil) de atividades a serem implementadas no horário do intervalo e de eventos a serem desenvolvidos ao longo do ano com o intuito de fortalecer a formação nas múltiplas dimensões.

Num segundo momento, também durante os planejamentos semanais sugere-se a organização de atividades tanto da base comum quanto da parte diversificada para potencializar as múltiplas dimensões, por entender a necessidade dessa articulação. Não será proposto um detalhamento por entender que há muitas possibilidades e, por isso, não podem ser reduzidas a apenas algumas propostas. No tocante à ação 3: organização da programação semanal no horário do intervalo, sugere-se a inclusão de algumas atividades nessa rotina, a exemplo:

- a) criação da Rádio Estudantil para interação entre os estudantes e desenvolvimento da habilidade de comunicação durante toda a semana;
- b) sessão de filmes duas vezes por semana;
- c) música ao vivo (Clube de Música), podendo incluir outras apresentações artísticas: dança, teatro uma vez por semana;
- d) abertura dos espaços pedagógicos duas vezes por semana cada um para a realização de atividades variadas;
- e) construção de dominó, damas e xadrez com material reciclável para uso nos horários;
- f) escala diárias de atividades esportivas na quadra poliesportiva.

Essas atividades serão desenvolvidas pelo Grêmio Estudantil com apoio da Escola e visam, ainda, a preencher uma lacuna exposta pelos estudantes durante os grupos focais de ausência de atividades no horário dos intervalos. No entanto, a equipe escolar terá também o poder de decidir quais atividades devem ser incluídas.

Na quarta atividade, indica-se a organização de um campeonato esportivo e de jogos eletrônicos e de tabuleiro, sendo responsável o professor de Educação Física e o do Laboratório de Matemática como uma possibilidade de interação, desenvolvimento das dimensões física, ética (respeito às regras) e do raciocínio lógico.

Na quinta atividade, sugere-se que a apresentação artístico-cultural dos produtos finais dos Clubes e eletivas do semestre sejam sistematizadas no calendário escolar, sendo responsáveis pela execução o Grêmio Estudantil, as Coordenadoras da escola e os professores das eletivas. Entende-se que esta atividade pode fortalecer as disciplinas eletivas e clubes, o protagonismo estudantil e, ainda, o desenvolvimento de muitas habilidades, como: dança, música, teatro, como a oralidade e a interação dos estudantes. Dessa forma, acontecer no final do semestre nos meses de junho e dezembro. É ainda uma forma de articulação das dimensões humanas com o currículo.

Na sexta atividade, a proposta é a organização do Festival de Talentos da Escola nos seguintes gêneros: Desenho, Pintura, Música, Dança, Poesia, Crônica, Contos, Imitação e Fotografia. Deverá ser organizada pelo Grêmio Estudantil com apoio de professores de Linguagens e do núcleo gestor. O intuito dessa proposta é realizar uma atividade integrada com essa área de conhecimento e, ao mesmo tempo possibilitar o desenvolvimento das aptidões artísticas e literárias dos estudantes.

A sétima e última atividade dessa ação será a organização do evento Caravana Afro com exposição visual, de vestimentas, alimentos, dança, teatro, capoeira, desfile, apresentação de pesquisa, produções literárias, dentre outras. Essa atividade está articulada com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e visa valorizar a cultura, explorando além da abordagem, valores como respeito e amor ao próximo, fortalecendo a dimensão ética na formação do cidadão.

Para finalizar, ressalta-se que durante a execução da pesquisa ficou perceptível que a proposta do EMTI já possibilita o desenvolvimento das múltiplas dimensões em muitos contextos, a exemplo da parte diversificada que por meio do NTPPS e da Formação da Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais possibilitam o fortalecimento da dimensão socioemocional e ética, como também o contato com o conhecimento acadêmico e científico. Ademais, os clubes, as disciplinas eletivas e as disciplinas da base podem também potencializar o desenvolvimento das dimensões humanas.

Entretanto, verificou-se algumas lacunas nesse processo. Por isso, essa ação visa potencializar essas dimensões tão essenciais à formação integral e ao desenvolvimento desta proposta educacional.

4.2 AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

As ações propostas neste PAE foram elaboradas para serem executadas pelos atores educacionais, envolvendo o corpo docente, estudantes e familiares. No entanto, ratifica-se que todas as atividades são sugestivas, considerando a autonomia da equipe para adaptá-las ao contexto e às necessidades detectadas. Além disso, todo planejamento é flexível.

Desse modo, esta pesquisa propõe que ao final de cada etapa possa ser avaliada por meio de diálogos, registros e observações dos participantes envolvidos. A proposta é que ao final do ano letivo a equipe gestora com a participação dos organismos colegiados e responsáveis pelas ações façam uma avaliação para definir que ações devem permanecer, quais devem ser modificadas e outras que podem ser incluídas. Para sistematização desse processo, sugere-se a criação de uma enquete no *google drive* com todas as ações e uma proposta de avaliação pelos atores envolvidos. Para discussão dos resultados, propor um momento com representantes de estudantes e dos demais segmentos para coletar mais informações sobre as percepções.

O objetivo da avaliação é nortear a execução do plano e servir de parâmetro para o ano seguinte, tornando a proposta exequível e considerando como princípio norteador a gestão participativa e democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar propositivamente o papel da gestão escolar na implantação da proposta de ensino médio em tempo integral na EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios, no Município de Itarema/CE. Para isso, foram descritos os desafios encontrados durante a sua implementação, bem como a análise dos dados integrada à teoria e, por último, propôs-se um plano de ação para nortear as práticas da gestão escolar.

Para mim, enquanto pesquisador, este trabalho foi muito desafiante. Primeiramente para conciliar as atividades profissionais com a pesquisa e, ainda, construir a visão de pesquisador, ou seja, distanciar-se do envolvimento pessoal do caso, já que atuo como diretor na instituição pesquisada, e, assim pude fundamentar a pesquisa em evidências científicas. Quanto ao objeto pesquisado, o desafio foi trazer para a análise a perspectiva dos estudantes, a partir dos instrumentos utilizados, dando a estes o protagonismo da pesquisa e, sendo a referência para elaborar o PAE, pensando em atender às suas demandas, já que esses atores na maioria dos casos investigados têm papéis secundários e suas vozes são ignoradas ou ficam em segundo plano.

Por meio das análises realizadas nos grupos focais e no questionário *on-line* foi possível detectar os principais desafios na implementação da referida política a partir da percepção dos estudantes, dentre os quais, pode-se citar: a infraestrutura inadequada e os recursos materiais insuficientes nos ambientes pedagógicos; ausência de espaço para descanso no horário do intervalo para o almoço, contribuindo para o cansaço dos estudantes na rotina de tempo integral; necessidade dos alunos em desenvolverem plenamente habilidades como a autogestão, a liderança, o protagonismo e a responsabilidade, que comprometem a execução dos clubes estudantis e das disciplinas eletivas; e existência de lacunas na formação das múltiplas dimensões humanas, envolvendo a parte artística, lúdica e cultural na proposta. Tais obstáculos podem ter influenciado na baixa taxa de permanência dos discentes durante todo o percurso do ensino médio em tempo integral.

Por outro lado, a análise também consolidou pontos assertivos da política identificados na visão dos estudantes, como: as disciplinas de Formação para Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais e de NTPPS que

fortaleceram o trabalho com as competências socioemocionais e a construção do projeto de vida dos estudantes, esta última, ainda estimulou a pesquisa e focou no mundo do trabalho por meio da reorganização curricular; as metodologias diferenciadas dos professores que em muitos contextos atuaram também como mediadores do conhecimento e estabeleceram uma relação afetiva com os estudantes. Além disso, a preparação para o futuro, a melhoria da qualidade do ensino e avanços no desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas e do protagonismo juvenil foram pontos positivos ressaltados pela grande maioria dos estudantes, como ainda, mudanças empreendidas pela gestão escolar ao longo da implementação da política, a partir do diálogo e da pesquisa com estudantes nos anos de 2017 e 2018, reforçando o papel da gestão democrática e participativa.

Ressalta-se que apesar de terem sido explorados muitos temas ao longo da pesquisa, relacionados ao EMTI, alguns não tiveram a possibilidade de serem aprofundados, como: a questão da afetividade e das competências socioemocionais, a organização dos clubes estudantis, as metodologias diferenciadas, as eletivas, o próprio NTPPS e o cansaço dos estudantes.

Para pesquisas futuras, sugere-se: estudo sobre os desafios na implementação dos clubes estudantis; as contribuições do NTPPS para o ensino médio em tempo integral; as disciplinas eletivas e as possibilidades de efetivação da BNCC; as metodologias dos professores na implementação do EMTI; a integração curricular da BNCC no EMTI; as necessidades de formação da equipe escolar para implementação do ensino médio em tempo integral; e a influência do terceiro setor no EMTI.

Seguramente o EMTI foi criado na agenda política da educação no Estado do Ceará para atender à meta 6 do PNE e, ao mesmo tempo, a melhoria do desempenho dos estudantes em relação ao fluxo escolar, à proficiência e à equidade dos resultados, conforme a meta 7 do PNE que trata do Ideb e, ainda, desenvolver a formação integral dos estudantes. Logo, o cumprimento dessas metas está diretamente relacionado à implementação da referida política no âmbito escolar. Desse modo, entende-se que através da análise do processo de implementação da política e dos desafios encontrados é possível propor ações a serem efetivadas, modificando o contexto da sua realidade na escola pesquisada de modo a atender às expectativas dos estudantes e cumprir com as proposições do programa.

No entanto, nesse processo, é fundamental o envolvimento dos atores no desenvolvimento da política, fortalecendo o princípio da gestão participativa e democrática defendida na LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) como também expresso nas diretrizes da referida política e embasado nas relevantes contribuições de Lück (2009).

Na investigação empreendida, observou-se a existência de lacunas durante o processo de implementação da política na questão dos tempos e espaços, principalmente por falta de climatização de todas as salas como prevê a política e a deficiência de recursos para os ambientes pedagógicos, inexistência de espaço para descanso, como ainda uma rotina exaustiva. Nesse contexto, as três primeiras ações do PAE visaram subsidiar a gestão para melhorar nos respectivos aspectos ao propor encaminhar um relatório para os órgãos competentes sobre o problema da estrutura física, a criação de um local para descanso dos estudantes e de um projeto interdisciplinar acerca do tema. Um outro ponto que requer atenção da gestão é a necessidade de ampliar o número de matrículas de modo a atender uma demanda da política, por isso, pensou-se na realização de intercâmbios com as turmas do 9º ano como estratégia para divulgar a política e, ao mesmo tempo, despertar o interesse nos jovens.

Além destas, na proposta pedagógica das EEMTI, verificou-se que, na prática, a necessidade de fortalecer as três dimensões fundantes, a citar: 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.

Nessa perspectiva, entende-se que a formação da equipe escolar proposta no PAE visa ampliar, na prática pedagógica, essas três dimensões para atender à finalidade da política, promovendo a participação da comunidade, a interação dos estudantes e o estímulo ao desenvolvimento do protagonismo juvenil no processo educativo. No entanto, entende-se a importância da articulação entre elas para que estejam conectadas em prol da garantia da formação integral.

Desse modo, é importante a compreensão de toda a equipe escolar acerca das diretrizes e orientações pedagógicas da política para que os docentes se apropriem destas e, ao mesmo tempo, contribuam para a formação integral dos estudantes a ser desenvolvida por meio da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula habilidades como autonomia, autogestão, liderança e responsabilidade para

que estes possam efetivar os clubes estudantis e ao mesmo tempo fortalecer a educação integral. O envolvimento de familiares, uma das atuações educativas de êxito é necessário para promover a integração escola-comunidade e tornar a escola uma Comunidade de Aprendizagem.

Entende-se, ainda, que a referida formação pode contribuir para o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, como indicativo de efetivação da educação integral dentro do modelo da proposta curricular das EEMTI no Estado.

Nessa perspectiva, a evolução da educação em tempo integral é uma necessidade para cumprimento da meta 6 do atual PNE (BRASIL, 2014), que também está expresso no PEE. As políticas de educação integral avançaram no Brasil desde o surgimento das Escola-Parques defendidas por Anísio Teixeira na década de 1950, posteriormente ampliadas com os Ciep no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro nas décadas de 1980 e 1990, sendo estas reafirmadas no âmbito nacional por meio dos programas PME e NPME. Entretanto, ressalta-se que, durante muito tempo, houve a ausência de tal política voltada para o ensino médio. Nesse percurso, o Estado do Ceará tem ampliado significativamente a educação em tempo integral em sua rede educacional para a etapa final da educação básica com a criação das EEEP em 2008 e das EEMTI em 2016, sendo esta última a maior representação de escolas em tempo integral do Estado dada a sua evolução em 05 anos de funcionamento.

Reconhece-se, porém, nesse percurso a necessidade de superação dos desafios tanto no ambiente escolar quanto em relação à política para que a ampliação do tempo possa fortalecer a formação integral e não se reproduza mais tempo do mesmo. No contexto atual, a política deve dialogar com a reforma do ensino médio e a BNCC. Desse modo, estabelecendo uma conexão com o que defende teóricos sobre a educação integral e o tempo integral, a exemplo de Cavaliere (2002a; 2002b), Gonçalves (2006), Gadotti (2009), Moll (2012; 2014) e Arroyo (2012).

Destaca-se também a necessidade de ampliar a formação integral e a parte flexível, uma grande inovação da proposta, para que possa contribuir para construção de itinerários formativos significativos como propõe a BNCC em sintonia com o projeto de vida dos estudantes e, ao mesmo tempo atender às finalidades da política do EMTI no Ceará e da formação integral.

Nessa conjuntura, a pesquisa apresenta como potencialidades contribuições para refletir acerca da implementação das EEMTI no estado do Ceará, enfatizando conquistas e desafios presentes no cotidiano destas escolas, a partir da experiência na escola pesquisada EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios, que dificultam a efetivação da referida política. Assim, deixa como evidente a necessidade das EEMTI de ouvir os estudantes para compreender suas percepções, já que são os principais envolvidos no processo e, fortalece o princípio da gestão democrática e participativa, caminho esse defendido na elaboração do PAE. Outro ponto é a formação da equipe escolar com base nas dimensões fundantes da proposta que pode ser adaptada para as demais EEMTI, como as demais ações do PAE a partir da compreensão do que pensam os estudantes.

Permite, ainda, estreitar o diálogo com o atual cenário do ensino médio diante de novas políticas e atenção dada à etapa final da educação básica, já que tem se distanciado das metas do PNE quanto à qualidade educacional no Ideb, enfrentando ainda problemas de abandonos e reprovações. Dentre estas, a própria expansão da educação integral, a reforma do ensino médio em sintonia com a BNCC. Portanto, reafirma-se que para superar os obstáculos vigentes é necessário, acima de tudo, o planejamento participativo entre as instâncias superiores e as escolas e destas com a comunidade, no sentido de garantir a qualidade do ensino, a formação integral dos estudantes, a promoção da equidade e, assim, efetivar a educação como direito de todos, especialmente aos adolescentes e jovens atendidos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, A. I. L. **A política de educação profissional do estado do Ceará na perspectiva da responsabilidade social**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2217/1/antonioildilvanlimaalencar.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- ALVES, F. R. **Duração do sono e sonolência diurna em adolescentes do ensino médio da cidade de Fortaleza**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37686/3/2018_dis_fralves.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.
- ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- AUBERT, A. *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.
- BARBOSA, L. L.; COLARES, M. L. I. S. Reforma do ensino médio: desafios e possibilidades da educação integral. **Cad. Pesq.** São Luís, v. 26, n. 2, p. 295-316, abr./jun. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335778527_REFORMA_DO_ENSINO_MEDIO_desafios_e_possibilidades_da_educacao_integral. Acesso em: 18 jun. 2020.
- BEHR, A.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de

biblioteca. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRANDÃO, C. F. A situação atual do ensino médio brasileiro e as propostas para a próxima década: infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no ensino médio. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 95-107, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14906/8405>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, na forma prevista no art. 60, par. 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 28442, 26 dez. 1996b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/12/1996&jornal=1&pagina=30&totalArquivos=241>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/01/2001&jornal=1&pagina=177&totalArquivos=446>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 118, p. 7, 21 jun. 2007a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/06/2007&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=192>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 219, p. 18, 21 jun. 2007b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/11/2007&jornal=1&pagina=18&totalArquivos=432>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, n. 80, p. 5, 26 abr. 2007c. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=26/04/2007>. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=12/11/2009>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**: Seção 1, ed. extra, Brasília, DF, n. 18-A, p. 2, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=27/01/2010&jornal=2000&pagina=2&totalArquivos=8>. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 207, p. 1, 27 dez. 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>. Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, n. 22, p. 20, 30 jan. 2012b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=31/01/2012>. Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 1, 05 abr. 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=05/04/2013>. Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, ed.

extra, Brasília, DF, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=26/06/2014&totalArquivos=8>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 193, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=11/10/2016>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, n. 113, p. 9, 14 jun. 2017b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=14/06/2017>. Acesso em: 06 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, n. 224, p. 21, 22 nov. 2018b. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saiba Mais - Programa Mais Educação**. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. **PNE em Movimento**: Relatório 2º ciclo 2018: Meta 6 - Educação Integral. [2019b] Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 23 fev. 2019

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. [2020a]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 15 mar. 2020

BRASIL. **Conheça o Ideb**. [2020b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Brasil Profissionalizado**. [2020c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso em: 08 set. 2019.

BROOKE, N. **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CAED. **Resultados do SPAECE 2017 e 2018**. [2019]. Disponível em: <http://resultados.caeduff.net/resultados/admin/index.jsf>. Acesso em: 01 maio 2019 (acesso restrito).

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais - Revista Interinstitucional de Psicologia**, São João del-Rei, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C. C. **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 93-111.

CAVALIERE, A. M. V. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./ dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. Por onde caminham os CIEPs: uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

CEARA. Lei nº 14.273. de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 2, ano 9, n. 245, cad. 1/3, p. 1, 23. dez. 2008. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081223/do20081223p01.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

CEARÁ. Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016. Plano Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 8, n. 101, cad. 1/3, p. 1, 01 jun.

2016. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

CEARÁ. Lei nº 16.287 de 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 9, n. 137, cad. 1/2, 21 jul. 2017a. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/lei_16.287.pdf. Acesso em: 06 abr. 2019.

CEARÁ. **Nota Técnica para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 02/2017**. Fortaleza: Seduc, 2017b. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_002_2017.pdf. Acesso em: 06 abr. 2019.

CEARÁ. **Nota Técnica para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 01/2017**. Fortaleza: Seduc, 2017c. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_001_2017.pdf. Acesso em: 06 abr. 2019.

CEARÁ. **Nota Técnica para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 03/2017**. Fortaleza: Seduc, 2017d. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_003_2017.pdf. Acesso em: 06 abr. 2019.

CEARÁ. **Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral (Em construção)**. Fortaleza: Seduc/CE, 2017e. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf. Acesso em: 06 abr. 2019.

CEARÁ. Educação profissional. **Criação das EEEPs**. 12 nov. 2018a. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103 Acesso em: 08 jul. 2019.

CEARÁ. **Catálogo de Atividades Eletivas 2018.2**: EEMTI' - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Fortaleza: Codea; Gestão Pedagógica; Seduc, 2018b.

CEARÁ. Secretaria de Educação **Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)**. [2019a]. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/> Acesso em: 06 abr. 2019.

CEARÁ. **Documento Orientador Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**. Versão preliminar. Fortaleza: Seduc, 2019b.

CEARÁ. **Catálogo das Eletivas 2019.1**: EEMTI' - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Fortaleza: Codea; Gestão Pedagógica; Seduc, 2019c.

CEARÁ. **Catálogo das Eletivas 2020.1**: EEMTI' - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Fortaleza: Codea; Gestão Pedagógica; Seduc, 2020a.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Edital nº 009 /2020, de 17 de abril de 2020. Revoga o edital 007/2020 – GAB-Seduc/CE, de 10 de março de 2020, que regra a seleção de projetos escolares para promover a participação da comunidade na escola – a minha escola é da comunidade. **Diário Oficial do Estado do Ceará**: série 3, Fortaleza, ano 12, n. 80, 20 de abril de 2020b. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/03/DOE_suspensao_avance_revogacao_minha_esc_da_comunidade.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

CEARÁ. **Diretrizes e Orientações Pedagógicas**: Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EEMTI. Fortaleza: Seduc/CE, 2020c.

COELHO, L. M. C. C. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_Coelho-Historia_da_educacao_integral.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

COM 25 novas escolas em tempo integral, jornada ampliada de ensino chega a 38% da rede estadual. **Ceará Agora**, Fortaleza, 13 fev. 2020. Disponível em: <https://cearaagora.com.br/site/com-25-novas-escolas-em-tempo-integral-jornada-ampliada-de-ensino-chega-a-38-da-rede-estadual/>. Acesso em: 22 mar. 2020.

DIAS, L. I. **Afetividade no Ensino Médio**: A percepção de professores e alunos. 2013. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Centro de Formação Continuada de Professores, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8773/1/2013_LuziaIn%C3%A1cioDias.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

EEMTIVVR. **Projeto Político Pedagógico**. Itarema, 2019.

ESQUINSANI, R. S. S. O tempo da escola e o tempo na escola como pauta na discussão de políticas de qualidade para a escola pública. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 9, n. 103, p. 68-72, dez. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8514/4942>. Acesso em: 18 abr. 2020.

EVERTON, M. S. B. **Uma década do Projeto Professor Diretor de turma no Ceará**: uma investigação avaliativa das suas contribuições no enfrentamento do desengajamento escolar no Ensino Médio. 2019. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/50940>. Acesso em: 04 jul. 2020.

FERRARI, M. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. **Nova Escola**, São Paulo, Pensadores da Educação, 01 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil?download=true#>. Acesso em: 15 abr. 2019.

FERREIRA, R. V. J.; NEVES, T. C. F. Os desafios da contemporaneidade: o currículo e suas implicações para a formação da identidade. **Virtu**, Juiz de Fora, v. 2, p. 1-12, Juiz de Fora, 2005. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a16.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa**: Um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de José Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: Inovações do processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009 (Educação Cidadã; 4). Disponível em: <http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/EducacaoIntegral-Gadotti.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GÁSPARI, J. C.; SCHWARTS, G. M. Inteligências Múltiplas e Representações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18 n. 3, p. 261-266, set./dez 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a04v18n3. Acesso em: 01 set. 2019.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2. p. 129-135, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 11 jun. 2019.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-61, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

GUESSER, A. H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. **Em Tese**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 149-168, ago./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/13686/12546>. Acesso em: 29 set. 2019.

IBGE. **Estimativa da população de Itarema**. [2019] Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/itarema/panorama>. Acesso em: 23 mar. 2019.

INDICADOR de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) 2015 é publicado pelo Inep. **INEP**, Brasília, 21 set. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-

de-nivel-socioeconomico-das-escolas-de-educacao-basica-inse-2015-e-publicado-pelo-inep/21206#:~:text=O%20Indicador%20de%20N%C3%ADvel%20Socioecon%C3%B4mico,e%20exames%20realizados%20pelo%20Instituto. Acesso em: 01 maio 2019.

INSTITUTO ALIANÇA. **Institucional**. [2020]. Disponível em: <http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/institucional.pdf>. Acesso em: 04 maio 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades 2008**. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro**. [2020]. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 22 maio 2020.

INEP. **Resultados e Metas Ideb**. [2017]. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 15 abr. 2019.

KLIX, T (coord.). **Guia Especial do Porvir**: participação dos estudantes na escola. São Paulo: Porvir/Inspirare, 2017. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/guia-especial-do-porvir-participacao-dos-estudantes-na-escola>. Acesso em: 31 maio 2020

LECLERC, G. F.; MOLL, J. Programa mais educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul. /set. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/30008/19392>. Acesso em: 18 maio 2020.

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

MATUOKA, I. Por que o Novo Mais Educação não dialoga com a educação integral. **Centro de Referências em Educação Integral**, [s.l.], 03 ago. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/novo-mais-educacao-nao-dialoga-educacao-integral/>. Acesso em: 15 set. 2019.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, Brasília. v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009a. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/243>. Acesso em: 13 set. 2019.

MAURÍCIO, L. V. Escola Pública de Horário Integral: representações do jornal O Globo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 247-265, set./dez, 2009b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227055017.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

MEC prorroga prazo para preenchimento de cadastros de estudantes do Novo Mais Educação. **Ministério da Educação**, Brasília, 16 ago. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/67611-mec-prorroga-prazo->

para-preenchimento-de-cadastros-de-estudantes-do-novo-mais-educacao. Acesso em: 10 out. 2019.

MELLO, M. B. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MENEGÃO, R. C. S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8995/524>. Acesso em: 22 maio 2020.

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6801&path%5B%5D=3429>. Acesso em: 14 set. 2019.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-148. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=jbveqoAK1EgC&oi=fnd&pg=PA118&dq=%22POL%C3%8DTICA+P%C3%9ABLICA%22+%22EDUCA%C3%87%C3%83O+INTEGRAL%22&ots=Qd3x30WGEK&sig=1gAsYpjemsX09VcyJddVDd5uRec#v=onepage&q=%22POL%C3%8DTICA%20P%C3%9ABLICA%22%20%22EDUCA%C3%87%C3%83O%20INTEGRAL%22&f=false>. Acesso em: 28 out. 2019.

MOLL, J. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC; Secad, 2009 (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 01 maio 2009.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447/578>. Acesso em: 01 jun. 2019.

MONTEIRO, N. S. **O Desafio do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais como parte curricular em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, E. Plano Nacional de Educação está com 80% das metas estagnadas, diz estudo. **Portal G1**, [s./l.], 27 maio 2019. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/27/plano-nacional-de-educacao-esta-com-80percent-das-metas-estagnadas-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 22 maio 2020.

PAULA, G. B. O que é 5W2H: reduza incertezas, ganhe produtividade e aprenda como fazer um plano de ação. **Treasy**, [s.l.], 15 nov. 2015. Disponível em: <https://www.treasy.com.br/blog/5w2h/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n2/2175-6236-edreal-41-02-00407.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul./2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

RABELO, M. K. O. Educação integral como política pública: A sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços escolares. In: MOLL, J (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-128. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=jbveqoAK1EgC&oi=fnd&pg=PA118&dq=%22POL%C3%8DTICA+P%C3%9ABLICA%22+%22EDUCA%C3%87%C3%83O+INTEGRAL%22&ots=Qd3x30WGEK&sig=1gAsYpjemsX09VcyJddVDd5uRec#v=onepage&q=%22POL%C3%8DTICA%20P%C3%9ABLICA%22%20%22EDUCA%C3%87%C3%83O%20INTEGRAL%22&f=false>. Acesso em: 28 out. 2019.

RODRIGUES, C. M. L.; VIANA, L. R.; BERNARDES, J. A. O Programa Mais Educação: breve análise do contexto político e dos pressupostos teóricos. In: SIMPÓSIO DA ANPAE, 26., 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: Anpae, 2013. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CibeleMariaLimaRodrigues-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019.

RODRIGUES, P. P. **INSTITUTO UNIBANCO E O PROJETO JOVEM DE FUTURO**: Uma Forma de Inserção dos Empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-21082016-203528/publico/DissertacaodeMestradoCorrigida.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

ROSA, A. V. N. **Pesquisando a relação educação integral e (m) tempo integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012**: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado? 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-21082016-203528/publico/DissertacaodeMestradoCorrigida.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SACRISTÁN, J. G (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, C. L. **Política estadual de educação em tempo integral**: desafios de implementação em uma escola de ensino médio do Ceará. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SEMICHECHE, A.; HIGA, K. M.; CABREIRA, L. Protagonismo juvenil: a participação dos jovens para a transformação social. **Akrópolis**, Umuarama, v. 20, n. 1, p. 21-38, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/4450/2694>. Acesso em: 24 maio 2020.

SIGE ESCOLA: **Matrícula atual**. [2019]. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2019.

SILVA, A. C. D. As inteligências múltiplas e suas contribuições para o ensino-aprendizagem na educação básica. In: ENCONTRO DA INTRODUÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB, 4.; ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2., 2014, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2014. p. 1-5, Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/9748>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SILVA, E. A. L. **Uma visão crítica acerca do Programa Mais Educação e o ensino integral**. 2016. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18170/4/SILVA%2c%20Eduardo%20Alexandre%20Lima.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

SOUZA, M. C. R. F. Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 159-175, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n67/0104-4060-er-34-67-159.pdf>. Acesso em: 04 maio 2020.

TEIXEIRA, A. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+73/85f65e2b-02f1-4e8e-a7e3-aeb72af57d06?version=1.0>. Acesso em: 04 maio 2020.

TULIO, S. B. **A Gestão das Atividades Eletivas em Uma EEMTI no Ceará**: Análise dos Desafios do Processo de Implementação no Triênio 2016-2018. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

UCHOA, A. M. C.; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (org.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/op/v7n1/16930.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

VIANA, T. Mais da metade dos alunos da rede estadual têm problemas de sono. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 11 set. 2019. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37686/3/2018_dis_fralves.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

WELFFORT, H. F.; ANDRADE, J. P.; COSTA, N. G. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-1-curriculo-e-ei-na-pratica-final.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO NÃO IDENTIFICADO FECHADO

Sou aluno do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Agradeço por contribuir com minha pesquisa. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Esclareço também que, toda contribuição é voluntária, não remunerada e sem custo para os participantes, e antecipadamente informo meu compromisso ético como pesquisador em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais, o que assegura o anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa. Os dados serão utilizados somente para os fins relativos à pesquisa. Todas as observações serão bem-vindas.

Atenciosamente,

Antônio Joceli de Araújo

1. O tempo integral possibilitou a minha formação integral nas dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética.

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo
- (3) Nem concordo nem discordo
- (4) Concordo
- (5) Concordo Totalmente

2. O protagonismo estudantil foi desenvolvido e estimulado na proposta de ensino em médio em tempo integral.

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo
- (3) Nem concordo nem discordo
- (4) Concordo
- (5) Concordo Totalmente

3. Na minha escola, há atividades que são orientadas para desenvolver a capacidade de pesquisa.

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo
- (3) Nem concordo nem discordo
- (4) Concordo
- (5) Concordo Totalmente

4. As disciplinas eletivas ofertadas pela escola ao longo do ensino médio contribuíram com minha formação e atenderam minhas necessidades.

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo
- (3) Nem concordo nem discordo
- (4) Concordo
- (5) Concordo Totalmente

5. O Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) nas três séries trabalhou satisfatoriamente os principais eixos temáticos: 1) Projeto de Vida; 2) Mundo do Trabalho; 3) Iniciação à Pesquisa Científica.

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo
- (3) Nem concordo nem discordo
- (4) Concordo
- (5) Concordo Totalmente

6. A jornada escolar de 9 h/a dificultou minha adaptação à proposta de tempo integral.

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo
- (3) Nem concordo nem discordo
- (4) Concordo
- (5) Concordo Totalmente

7. A jornada escolar de 9 h/a contribuiu para minha formação pessoal e o meu desenvolvimento em muitos aspectos.

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo
- (3) Nem concordo nem discordo
- (4) Concordo
- (5) Concordo Totalmente

8. Problemas socioemocionais e familiares atrapalharam minha permanência no tempo integral.

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo
- (3) Nem concordo nem discordo
- (4) Concordo
- (5) Concordo Totalmente

9. O trabalho com as competências socioemocionais desenvolvidos principalmente na disciplina de Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e NTPPS me ajudaram a permanecer na escola de ensino médio em tempo integral.

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo
- (3) Nem concordo nem discordo
- (4) Concordo
- (5) Concordo Totalmente

10. O Clube Estudantil, como a organização de estudantes e de autogestão contribuiu para eu tomar minhas próprias decisões.

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo
- (3) Nem concordo nem discordo
- (4) Concordo
- (5) Concordo Totalmente

11. Tenho facilidade para escolher as eletivas e os clubes estudantis e responsabilizo-me por minhas escolhas.

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo
- (3) Nem concordo nem discordo
- (4) Concordo
- (5) Concordo Totalmente

12. A estrutura física da escola e seus espaços escolares atendem à proposta de tempo integral.

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo
- (3) Nem concordo nem discordo
- (4) Concordo
- (5) Concordo Totalmente

13. As reformas utilizadas após a implementação do programa (banheiros, salas de aula, climatização, cozinhas) construção de salas e itens recebidos (carteiras, armários, refeitórios, balcão térmico) melhoraram a minha rotina.

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo
- (3) Nem concordo nem discordo
- (4) Concordo
- (5) Concordo Totalmente

14. Estudar numa escola de ensino médio em tempo integral me ajudou a me preparar melhor para o futuro.

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo
- (3) Nem concordo nem discordo
- (4) Concordo
- (5) Concordo Totalmente

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL 01

Alunos que ingressaram no ensino médio em tempo integral, saíram e retornaram

Sou aluno do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Agradeço pela permissão de gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Esclareço também que toda contribuição é voluntária, não remunerada e sem custo para os participantes, e antecipadamente informo meu compromisso ético como pesquisador em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais, o que assegura o anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa. Os dados serão utilizados somente para os fins relativos à pesquisa. Todas as observações serão bem-vindas.

Atenciosamente,

Antônio Joceli de Araújo

1. Fale um pouco sobre você e sua trajetória estudantil.
2. Como vocês avaliam a educação integral da sua escola?
3. Cada um que está aqui iniciou do projeto de educação em tempo integral, saiu e depois retornou. O que fez com que vocês retornassem para estudar em uma escola em tempo integral?
4. Na sua visão, quais são as vantagens de uma escola em tempo integral?
5. Na sua opinião, que aspectos poderiam ser melhorados na escola em tempo integral para torná-la atrativa para os estudantes?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL 02

Alunos que ingressaram no ensino médio em tempo integral após a implantação do projeto.

1. Fale um pouco sobre você e sua trajetória estudantil.
2. Como vocês avaliam a educação integral da sua escola?
3. Vocês ingressaram na escola de ensino médio em tempo integral após a implantação do programa, ou seja, após o primeiro ano de implantação. O que fez vocês escolherem esta escola?
4. Você percebe diferenças entre esta escola e outra (s) em que você estudou? Se sim, quais?
5. Optar por uma escola em tempo integral é uma boa escolha? Por quê?
6. Na sua visão, quais são as vantagens de uma escola em tempo integral?
7. Na sua opinião, que aspectos poderiam ser melhorados na escola em tempo integral para torná-la mais atrativa para os estudantes?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL 03

Alunos que iniciaram a implantação do ensino médio em tempo integral e permaneceram

1. Fale um pouco sobre você e sua trajetória estudantil.
2. Como você avalia a educação em tempo integral?
3. Na sua concepção como deveria ser a organização das disciplinas eletivas?
4. Optar por uma escola em tempo integral é uma boa escolha? Por quê?
5. Na sua visão, quais são as vantagens de uma escola em tempo integral?
6. Como avalia a educação em tempo integral em sua escola? O que poderia ser mudado para melhorar?
7. Se houver aspectos positivos e negativos e sugestões, aponte
 - 7.1 NTPPS
 - 7.2 Clube Estudantil
 - 7.3 Disciplinas Eletivas
 - 7.4 Currículo da Base Comum
8. Há algum outro aspecto positivo ou negativo que você gostaria de destacar sobre a escola em tempo integral?

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL VALDO DE VASCONCELOS RIOS – ITAREMA – CEARÁ”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a **expansão da educação em tempo integral como política pública, conforme a meta 6 do Plano Nacional da Educação (2014-2024) que prevê o atendimento de pelo menos 25% dos estudantes da educação básica e a oferta em no mínimo de 50% das unidades escolares**. Nesta pesquisa pretendemos **analisar o papel da gestão escolar no enfrentamento das dificuldades de adaptação e permanência dos discentes à proposta de ensino médio em tempo integral da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Valdo de Vasconcelos Rios, na cidade de Itarema, Estado do Ceará**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: **questionário objetivo e grupo focal (entrevista em grupo) com estudantes da 3ª série do ensino médio**. Esta pesquisa tem risco mínimo, que é: **“a possibilidade de identificação**. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, **O pesquisador assinará termo de sigilo para garantir esse princípio**. A pesquisa pode ajudar direto ou indiretamente **os estudantes a partir da elaboração do Plano de Ação Educativa melhorando as práticas de gestão**.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Itarema - CE, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável:

Antônio Joceli de Araújo

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade da Educação da UFJF

CEP:

Fone:

E-mail:

APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL VALDO DE VASCONCELOS RIOS – ITAREMA – CEARÁ”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a **expansão da educação em tempo integral como política pública, conforme a meta 6 do Plano Nacional da Educação (2014-2024) que prevê o atendimento de pelo menos 25% dos estudantes da educação básica e a oferta em no mínimo de 50% das unidades escolares**. Nesta pesquisa pretendemos analisar o papel da gestão escolar no enfrentamento das dificuldades de adaptação e permanência dos discentes à proposta de ensino médio em tempo integral da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Valdo de Vasconcelos Rios, na cidade de Itarema, Estado do Ceará.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: **questionário objetivo e grupo focal (entrevista em grupo) com estudantes da 3ª série do ensino médio**. Esta pesquisa tem risco mínimo, que é a **possibilidade de identificação**. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, **“O pesquisador assinará termo de sigilo para garantir esse princípio**. A pesquisa pode ajudar direto ou indiretamente **os estudantes a partir da elaboração do Plano de Ação Educativa melhorando as práticas de gestão**.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Itarema - CE, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável:

Antônio Joceli de Araújo

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade da Educação da UFJF

CEP: 36036-900

Fone: (85) 99634-1181

E-mail: antonioaraujo.mestrado@caed.ufjf.br

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL VALDO DE VASCONCELOS RIOS – ITAREMA – CEARÁ”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **“a expansão da educação em tempo integral como política pública, conforme a meta 6 do Plano Nacional da Educação (2014-2024) que prevê o atendimento de pelo menos 25% dos estudantes da educação básica e a oferta em no mínimo de 50% das unidades escolares”**. Nesta pesquisa pretendemos **“Analisar o papel da gestão escolar no enfrentamento das dificuldades de adaptação e permanência dos discentes à proposta de ensino médio em tempo integral da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Valdo de Vasconcelos Rios, na cidade de Itarema, Estado do Ceará”**.

Caso você concorde na participação do menor vamos fazer as seguintes atividades com ele: **“questionário objetivo e grupo focal (entrevista em grupo) com estudantes da 3ª série do ensino médio”**. Esta pesquisa tem risco mínimo, que é **“a possibilidade de identificação”**. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, **“O pesquisador assinará termo de sigilo para garantir esse princípio”**. A pesquisa pode ajudar direto ou indiretamente **os estudantes a partir da elaboração do Plano de Ação Educativa melhorando as práticas de gestão**.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não o deixar participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Antônio Joceli de Araújo

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade da Educação da UFJF

CEP: 36036-900

Fone: (85) 99634-1181

E-mail: antonioaraujo.mestrado@caed.ufjf.br

APÊNDICE H – DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA SOBRE POLÍTICAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL (Continua)

Nº	Nome	Autor	Orientador	Ano da defesa	Estado
01	A Implementação da Política de Educação Integral em Tempo Integral na Escola Municipal José Calil Ahouagi	Anna Cristina Perantoni Henriques	Rogéria Campos de Almeida Dutra	2012	Minas Gerais
02	Escola Integrada: Uma Proposta de Educação para Todos	Mary Margareth Marinho Resende	Rogéria Campos de Almeida Dutra	2012	Minas Gerais
03	Gestão do Projeto Escola de Tempo Integral: Estudo de Caso de duas Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba	Lindaura Ferreira Vaz Barreto	Eduardo Antônio Salomão Condé	2012	Minas Gerais
04	A Gestão do Projeto Escola de Tempo Integral: Um Olhar Prospectivo	Denise Maria Pinto	Eduardo Antônio Salomão Condé	2013	Minas Gerais
05	Educação Integral no Estado de Pernambuco: Uma Realidade no Ensino Médio	Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra	Eduardo Antônio Salomão Condé	2013	Pernambuco
06	Funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI: Uso Otimizado do Tempo e Espaço em duas Escolas da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio – MG	Fátima Abadia de Oliveira Lopes	Rogéria Campos de Almeida Dutra	2013	Minas Gerais
07	A Implementação do Macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial do Programa Mais Educação em uma Escola da Rede Municipal de Juiz de Fora	Maria Aparecida Fernandes	Álvaro João Magalhães de Queiroz	2014	Minas Gerais
08	Desafios à Participação dos Alunos do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental no Programa Escola Integrada	Edna de Jesus Silva	Rogéria Campos de Almeida Dutra	2014	Minas Gerais
09	Educação Integral e Gestão Escolar: Análise do Programa Mais Educação em duas Escolas Estaduais de Pernambuco	Everdelina Maria Meneses de Lima	José Alcides Figueiredo Santos	2014	Pernambuco
10	O Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI): Lições e Perspectivas para a Educação em Tempo Integral Na SER - Divinópolis/MG	Aparecida Valéria da Silva	Eduardo Salomão Condé	2014	Minas Gerais
11	Os Desafios na Implementação do Macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica do Programa Mais Educação na Rede Estadual de Educação de Pernambuco	Simone Santiago de Santana	Álvaro João Magalhães de Queiroz	2014	Pernambuco
12	Programa Escola Integrada: A Atuação do Gestor Escolar	Júnia Costa Amaral	José Alcides	2014	Minas Gerais

(Continuando)

			Figueiredo Santos		
13	Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral: Análise de Sua Gestão em uma Escola Mineira que Atende Alunos de Área de Risco e em Vulnerabilidade Social	Elis Regina Silva	José Alcides Figueiredo Santos	2014	Minas Gerais
14	Projeto Educação em Tempo Integral: análise das práticas de gestão do programa em duas escolas do norte de Minas Gerais	Deide da Cunha Silva Fernandes	Eduardo Antônio Salomão Condé	2014	Minas Gerais
15	A Gestão Pedagógica do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico do Programa Mais Educação: Caminhos Para o Sucesso Escolar	Sandra Helena Reis da Costa	Ilka Schapper Santos	2015	Amazonas
16	Desafios do Ingresso e Permanência dos Professores no Programa De Educação Integral de Pernambuco	Edjane Ribeiro dos Santos	Ilka Schapper Santos	2015	Pernambuco
17	A Implementação do Programa de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino do Recife: Êxitos e Desafios	Elizabeth Oliveira de Medeiros	Luiz Flávio Neubert	2016	Pernambuco
18	Desafios da Educação em Tempo Integral: Uma análise do Fluxo de Abandono nos Anos Finais do Ensino Fundamental em duas Escolas da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina	Sidilúcio Ribeiro Senra	Denise Vieira Franco	2016	Minas Gerais
19	Desenvolvimento do Programa Mais Educação na Escola Estadual A: Um Estudo de Caso sobre a Gestão Pedagógica	Aneloria Costa Gadelha	Tarcísio Jorge dos Santos Pinto	2016	Amazonas
20	Programa Escola Integral no Amazonas: Um Estudo sobre a Organização do Tempo em uma Escola de Manaus	Ivânia Miranda Rodrigues Cardoso	Luiz Flávio Neubert	2016	Amazonas
21	A Implementação do Projeto de Educação Integral em uma Escola Estadual Mineira: Desafios e Possibilidades	Natália Fernanda Lobato de Abreu	Roberto Perobelli de Oliveira	2017	Minas Gerais
22	As Dificuldades de Implementação da Proposta Pedagógica Para as Escolas de Educação em Tempo Integral: Um Estudo de Caso no CETI Áurea Pinheiro Braga Em Manaus/ AM	Renata do Monte Rodrigues	Wilson Alviano Junior	2017	Minas Gerais
23	Desafios na Implementação do Projeto de Educação Integral em uma Escola de Ribeirão das Neves/ MG	Vanderlei Fernandes Filho	Wilson Alviano Junior	2017	Minas Gerais
24	A Implementação da Proposta Pedagógica e Curricular do Componente Metodologia do Estudo das Escolas Estaduais de Tempo Integral em Manaus	Tatiana Del Pilar Barros Rivera	Roberto Perobelli de Oliveira	2017	Amazonas

(Continuando)

25	Política Estadual de Educação Integral Para o Ensino Médio no Amazonas: Um Estudo Sobre a Implementação do Tempo Integral em Uma Escola de Manaus	Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário	Roberto Perobelli de Oliveira	2017	Amazonas
26	Projeto de Escolas em Tempo Integral: Desafios de Implementação em Uma Escola da Rede Estadual do Amazonas	Genivaldo Batista Rodrigues	Tarcísio Jorge Santos Pinto	2017	Amazonas
27	Análise da Infrequência dos Alunos da Educação (Em Tempo) Integral em duas Escolas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano-MG	Maria Alves de Almeida	Roberto Perobelli de Oliveira	2018	Minas Gerais
28	Dificuldades na Implementação da Educação Integral na Escola Estadual Constelação	Dayane Izaete Silva	Wilson Alviano Júnior	2018	Minas Gerais
29	O Desenvolvimento de Projetos em uma Escola de Educação (Em Tempo) Integral da Rede Pública de Manaus – Amazonas	Priscila Soares Lima	Roberto Perobelli de Oliveira	2018	Amazonas
30	O Processo de Implementação do Programa Educação Integral em Tempo Integral numa Escola da Rede Estadual de Minas Gerais: Desafios da Ampliação do Tempo Escolar	Paulo Cesar Silvano	Elisabeth Gonçalves de Sousa	2018	Minas Gerais
31	Polos de Educação Integral e Integrada: Propostas, Contribuições e Desafios à Implantação do Projeto Escola de Helena na Fundação Helena Antipoff em Ibirité/MG	Cláudio Magalhães	Elisabeth Gonçalves de Souza	2018	Minas Gerais
32	A Gestão das Atividades Eletivas em Uma EEMTI no Ceará: Análise dos Desafios do Processo de Implementação no Triênio 2016-2018	Sophia Bastos e Túlio	Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo	2019	Ceará
33	A Implementação de Programas de Educação (Em Tempo) Integral na Coordenadoria de Cacoal (Ro)	Vera Lucia Gavioli	Roberto Perobelli de Oliveira	2019	Rondônia
34	A Implementação do Ensino Médio Integral Integrado Sob a Ótica da Flexibilização do Currículo	Kátia de Laura Borges	Roberto Perobelli de Oliveira	2019	Minas Gerais
35	Educação Integral e Integrada em uma Escola Estadual do Campo no Município de Januária/MG	Suzane Moura Santos	Julvan Moreira de Oliveira	2019	Minas Gerais
36	Educação Integral e Integrada no Ensino Fundamental: Um Estudo de Caso sobre a Escola Estadual Rotary Club/MG	Valdirene Maria Barros de Moura	Lívia Fagundes Neves Dorini	2019	Minas Gerais
37	Educação Integral Integrada em uma Escola do Interior de Minas Gerais	Mirian Valéria De Carvalho	Elisabeth Gonçalves de Souza	2019	Minas Gerais

(Conclusão)

38	O Desafio do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais Como Parte Curricular em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará	Neusa Setúbal Monteiro	Rogéria Campos de Almeida Dutra	2019	Ceará
39	Política Estadual de Educação em Tempo Integral: Desafios de Implementação em uma Escola de Ensino Médio do Ceará	Clairton Lourenço Santos	Elisabeth Gonçalves de Souza	2019	Ceará

Fonte: Elaborado pelos mestrados do PPGP 2018 Antônio Joceli de Araújo e Tércia Maria Machado Sousa (2020).

APÊNDICE I – RESUMO DE ATIVIDADES/METODOLOGIAS DIFERENCIADAS NA ESCOLA

Nº	Atividades/metodologias	Detalhamento
01	Tertúlias Literárias	Prática de leitura em que os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras clássicas da literatura universal, usando o diálogo igualitário.
02	Rodízio de professores nas eletivas	Desenvolvendo eletivas por meio do planejamento integrado em que os professores desenvolvem um trabalho colaborativo, fazendo rodízio entre as eletivas e dinamizando os processos.
03	Seminários	Apresentação de trabalhos em grupos pelos estudantes a partir da indicação de temas a serem pesquisados.
04	Gincana de Matemática	Gincana em todas as turmas da escola, envolvendo todos os estudantes e dinamizando o processo de aprendizagem.
05	Competições Esportivas	Envolvendo modalidades como voleibol, futsal e handebol, dentre outras atividades.
06	Atividades focadas no projeto de vida	Desenvolvidas principalmente pelas disciplinas de NTPPS e Formação para Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais.
07	Grupos Interativos	Fortalecimento de trabalhos em grupos com a participação de pessoas da comunidade.
08	Aulas de campo	Realização de aulas na comunidade e/ou em outras cidades.
09	Projetos de pesquisa	Desenvolvimento de projetos por meio do NTPPS com foco em problemas da escola (1ª série), comunidade (2ª série) e para outros eventos científicos (qualquer série).
10	Programa Círculo de Leitura	Formação de alunos multiplicadores para leitura de discussões de temas de clássicos da literatura, desenvolvido pelo Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial.
11	Fórum Estudantil	Interação entre estudante e universitários ou estudantes que concluíram o ensino superior há pouco tempo.
12	Diversificação de eletivas e clubes	Oferta de possibilidades de diversificação do currículo
13	Ubuntu	Encontro de estudantes com pessoas importantes em suas vidas para interação.
14	Feira das Profissões	Pesquisa e apresentação dos estudantes sobre as principais profissões do mercado.
15	Feira de Ciências	Apresentação de pesquisas de iniciação científica por estudantes.
16	Mostra do NTPPS	Apresentação dos projetos de pesquisa do NTPPS à comunidade.
17	Olimpíada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Atividade desenvolvida por meio de competição entre os estudantes por meio de desafios semanais.
18	Caravana Afro	Apresentação de pesquisa e atividades culturais sobre a cultura afro brasileira.
19	Eventos culturais	Apresentação de atividades como aniversário da escola, dia do estudante, show de música e outras modalidades artísticas e literárias no Festival alunos que inspiram.

20	Uso das mídias	Uso das mídias durante as aulas, como pesquisas, filmes, datashow e ferramentas digitais durante todo o ano
----	----------------	---

APÊNDICE I – ROTEIRO SUGESTIVO PARA FICHA DIAGNÓSTICA A SER UTILIZADA PARA PESQUISA NO PROJETO INTERDISCIPLINAR

Ficha de Identificação

Turma

Nome

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: () 14 anos () 15 anos () 16 anos () 17 anos () 18 anos ou mais.

Aponte dois principais fatores que contribuem para o seu cansaço no tempo integral

- () Dormir pouco à noite anterior
- () A forma de organização dos tempos escolares
- () A dificuldade de adaptação à proposta de tempo integral.
- () A metodologia utilizada em algumas aulas
- () A estrutura física e material da escola

Aponte dois fatores que contribuem para aliviar o cansaço no dia

- () Aulas dinâmicas dos professores
- () Atividades práticas realizadas pelos professores
- () A participação e envolvimento em projetos
- () Uso de ferramentas tecnológicas
- () Espaços climatizados

Um dos fatores apontados para o cansaço em adolescentes conforme pesquisa realizada em escolas estaduais é a quantidade de horas que o estudante dorme durante o dia. A respeito disso, indique a quantidade de horas que você dorme geralmente no dia a dia

- () Abaixo de 6 horas
- () Entre 6 horas e 8 horas
- () 8 horas ou mais

Qual período do dia você se sente mais cansado e indisposto para estudar?

- () Início do turno da manhã
- () Final do turno da manhã

- ☐ Início do turno da tarde
- ☐ Final do turno da tarde

Para você, o que contribui para que você e/ou seus colegas não durmam adequadamente

- ☐ O uso do celular e das redes sociais pelos estudantes
- ☐ Ajudar a família quando chega em casa
- ☐ A realização de atividades escolares
- ☐ Outros eventos (como: sair com colegas, participar de atividades culturais, religiosas)