



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ANDRÉ LUIZ FARIAS ALVES

**AVALIAÇÃO DE UM (RE) CAMINHO EM BUSCA DA MELHORIA DO
ENSINO MÉDIO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM
TEMPO INTEGRAL (EEMTI) CUSTÓDIO DA SILVA LEMOS, DISTRITO
DE GUANACÉS, EM CASCAVEL-CEARÁ**

FORTALEZA
2022

ANDRÉ LUIZ FARIAS ALVES

AVALIAÇÃO DE UM (RE) CAMINHO EM BUSCA DA MELHORIA DO ENSINO MÉDIO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EEMTI) CUSTÓDIO DA SILVA LEMOS, DISTRITO DE GUANACÉS, EM CASCAVEL-CEARÁ

Dissertação submetida à banca do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (Mestrado Profissional), da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: avaliação de políticas públicas.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Alfredo Racchumi Romero

**FORTALEZA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A477a Alves, André Luiz Farias.

Avaliação de um (re)caminho em busca da melhoria do ensino médio : a experiência da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Custódio da Silva Lemos, Distrito de Guanacés, em Cascavel-Ceará. / André Luiz Farias Alves. – 2022.

103 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Júlio Alfredo Racchumi Romero .

Coorientação: Profa. Dra. Roselane Gomes Bezerra.

1. Políticas Públicas. 2. Educação. 3. Tempo Integral. I. Título.

CDD 320.6

ANDRÉ LUIZ FARIAS ALVES

Avaliação de um (re) caminho em busca da melhoria do ensino médio: a experiência da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Custódio da Silva Lemos, Distrito de Guanacés, em Cascavel-Ceará.

Dissertação submetida à banca do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (Mestrado Profissional) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 26/10/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Júlio Alfredo Racchumi Romero (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Roselane Gomes Bezerra
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Ricardo Diniz Souza e Silva
Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

À minha Mãe, Terezinha Farias de Sousa e ao meu Pai, Luiz Alves de Sousa (*in memoriam*), que sempre me ensinaram o valor da educação e da gratidão por tudo que aprendemos e convivemos neste mundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o meu braço forte, que me abençoou com a boa dádiva de realizar esse sonho e me sustentou ao longo de toda essa maravilhosa e desafiadora jornada, cuja maravilhosa graça tem me ofertado muito mais do que eu possa pedir ou imaginar.

À minha esposa, Patrícia Domeneguetti Ferreira, que além de todo incentivo e apoio, tem sido minha grande parceira de fé e de esperança, cuidando de mim e da nossa filha.

À minha filha, Lis Domeneguetti Ferreira Alves, que me inspira a sonhar e a ir mais além do que eu imagino que posso, que me admira e que me ensina a ser alguém melhor por amor a Deus e a nossa família.

Aos meus familiares, que me apoiaram de todas as formas, proporcionando-me condições de desfrutar deste momento da melhor forma possível e usufruir de todas as oportunidades que me foram oferecidas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Júlio Alfredo Racchumi Romero, pelo aprendizado, paciência, incentivo, encorajamento e por acreditar em mim na realização deste trabalho.

Aos professores e professoras do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), e em especial aos docentes da banca examinadora, Profa. Dra. Roselane Gomes Bezerra, bem como ao Prof. Dr. Ricardo Diniz Souza e Silva, professor efetivo e pesquisador da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, pela rica oportunidade de aprender, pelas experiências e pela honra de fazer parte deste sonho.

Em síntese, aos amigos e amigas de todas as horas, que vibraram, apoiando-me de tantas formas, sorriram e choraram junto comigo e que de alguma forma, muito especial fizeram parte deste extraordinário percurso acadêmico.

Gratidão ao meu grande amigo, Francisco Edilberto Menezes Machado Neto.

RESUMO

O Ensino Médio em Tempo Integral é vivenciado no Estado do Ceará, sendo a sua implementação justificada pela necessidade de ampliação das oportunidades para formação integral dos jovens cearenses, aperfeiçoando o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais e melhorar a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio. Portanto, este trabalho tem como objetivo geral avaliar os efeitos da Educação em Tempo Integral (ETI) na escola propedêutica de Ensino Médio Custódio da Silva Lemos, a partir do contexto e da trajetória educacional e social dos estudantes. Nessa perspectiva, realizaremos uma investigação das políticas públicas educacionais do Ceará, entre os anos de 2016 a 2022, sendo que o estudo tem como referência a perspectiva de uma avaliação em profundidade como uma proposta capaz de subsidiar a compreensão ampla das construções que se permeiam nas relações que giram em torno da avaliação de uma política pública, permitindo-lhe análise compreensiva e experiencial. Demarcamos um estudo exploratório, de abordagem qualitativa e quantitativa a ser realizado na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Custódio da Silva Lemos, localizada no distrito de Guanacés da cidade cearense de Cascavel, sendo que essa escolha ocorreu devido a instituição ter sido uma das primeiras escolas do Estado do Ceará (2016) a vivenciar a mudança na oferta curricular, ou seja, da modalidade de ensino médio parcial, para a modalidade de ensino médio integral regular. Neste estudo de caso, percorremos o caminho metodológico da pesquisa com base no ordenamento jurídico e nos resultados escolares obtidos pelos discentes ao terminarem o Ensino Médio em Tempo Integral; além de registros de observações na escola-campo e na aplicação de grupos focais, a partir de um roteiro semiestruturado, contemplando gestores escolares, professores e alunos. Portanto, compreendemos que as EEMTIs foram criadas para atender à meta 6 do PNE, visando a melhoria do desempenho dos estudantes em relação ao fluxo escolar, à proficiência e à equidade dos resultados. Além disso, essas instituições buscam desenvolver a formação integral dos estudantes, o que evidenciamos pela evolução dos dados educacionais da EEMTI Custódio da Silva Lemos (em especial, entre os anos de 2013 a 2019).

Palavras-chave: políticas públicas; educação; tempo integral.

ABSTRACT

Full-time High School is experienced in the State of Ceará, and its implementation is justified by the need to expand opportunities for comprehensive training of young people from Ceará, improving the educational service offered in state schools and improving the educational quality of state public high schools. Therefore, this work has the general objective of evaluating the effects of Full-Time Education (ETI) in the propaedeutic high school Custódio da Silva Lemos, from the context and the educational and social trajectory of the students. In this perspective, we will conduct an investigation of the educational public policies of Ceará, between the years 2016 and 2022, and the study has as reference the perspective of an in-depth evaluation as a proposal capable of subsidizing the broad understanding of the constructions that permeate in the relationships that revolve around the evaluation of a public policy, allowing it a comprehensive and experiential analysis. We demarcate an exploratory study, of qualitative and quantitative approach to be carried out in the Full-Time High School Custódio da Silva Lemos, located in the district of Guanacés in the city of Cascavel, Ceará, and this choice occurred because the institution was one of the first schools in the state of Ceará (2016) to experience the change in curricular supply, i.e., from partial high school mode to regular full high school mode. In this case study, we followed the methodological path of the research based on the legal order and on the school results obtained by the students when they finished the Full-Time High School; in addition to records of observations in the field school and the application of focus groups, from a semi-structured script, contemplating school managers, teachers, and students. Therefore, we understand that the EEMTIs were created to meet goal 6 of the PNE, aiming to improve student performance in relation to school flow, proficiency, and equity of results. In addition, these institutions seek to develop the comprehensive training of students, which we evidenced by the evolution of the educational data of EEMTI Custódio da Silva Lemos (in particular, between the years 2013 to 2019).

Keywords: public politics; education; full time.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 A escola de tempo integral: desafios e possibilidades.....	11
1.2 A proposta da educação em tempo integral como um (re)caminho em busca da melhoria do ensino médio.....	13
1.3 Avaliação de políticas públicas e a perspectiva da avaliação	16
1.4 Desenho e as configurações do percurso metodológico.....	26
2 ESTADO DA ARTE E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA DO OBJETO ESTUDO EM CONTEXTO BRASILEIRO.....	30
2.1 Experiências de educação em tempo integral no Brasil.....	37
3 AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE: desdobramentos.....	40
3.1 A análise do conteúdo da educação integral.....	41
3.2 Análise de contexto político-institucional da política da Educação Tempo Integral no estado do Ceará.....	44
3.2.1 <i>O caso específico da escola de Ensino Médio em Tempo Integral Custódio da Silva Lemos.....</i>	<i>46</i>
3.3 Trajetória institucional da educação de tempo integral.....	60
3.3.1 <i>A Política de Educação em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará.....</i>	<i>60</i>
3.3.2 <i>A proposta curricular da educação em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do ceará.....</i>	<i>64</i>
4 A PESQUISA DE CAMPO FRENTE ÀS CONTRIBUIÇÕES DOS SUJEITOS INDAGADO.....	72
4.1 A abordagem teórica e o método de investigação para obtenção das contribuições dos sujeitos	72
4.2 A educação em tempo integral na percepção dos educandos da EEMTI Custódio da Silva Lemos.....	75
4.3 A educação de tempo integral, a prática docente e a perspectiva da gestão escolar da EEMTI Custódio da Silva Lemos.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	93

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	99
APÊNDICE B - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL - (DIRETOR ESCOLAR E COORDENADOR).....	100
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL - (PROFESSORES).....	101
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL - (ALUNOS).....	103

1 INTRODUÇÃO

A modalidade de Tempo Integral nas escolas de ensino médio como política pública estadual cearense com base no fortalecimento e melhoria da qualidade do ensino médio, vem a observar a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral é propomos a apresentar.

1.1 A escola de tempo integral: desafios e possibilidades

Contemporaneamente, o Ministério da Educação (MEC) objetivando fortalecer as políticas públicas capazes de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, vem construindo de maneira participativa uma proposta de Educação Integral, mediante ação articulada entre os entes federados e/ou também das organizações da sociedade civil e dos atores dos processos educativos. Nesse contexto, propõe-se um desenho de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas com fulcro nos espaços escolares, por meio do diálogo governamental com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como de fato um direito de todos.

A ideia de formar sujeitos por meio da educação integral e em tempo integral não é inovadora, visto sua trajetória nas discussões e documentos oficiais. Sua história recente, entretanto, coloca em ênfase a discussão sobre sua construção, como um expoente das estratégias de readaptações curriculares.

Em julho de 2017, o Governo do Estado do Ceará, sancionou a lei a que instituiu a modalidade de Tempo Integral nas escolas de ensino médio como política pública estadual. Nesses termos, deparamo-nos com a necessidade de lançar luz sobre tal prática, buscando compreender a justificativa para o fortalecimento dessa política pública e melhoramento da qualidade do ensino médio.

Durante o ano letivo de 2022, a oferta da Educação em Tempo Integral no Ceará chegou a 404 unidades escolares. Deste total, 261 são Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), 131 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), 10 Escolas de Educação do Campo, 1 Escola Familiar Agrícola e 1 Escola

de Tempo Integral com organização curricular diferente das EEMTI. Logo, essa iniciativa consolidou-se como uma estratégia para garantir educação de qualidade e para todos, com foco no protagonismo estudantil. Grosso modo, o Ceará já possui 107 municípios com EEMTIs, beneficiando mais de 57 mil alunos.

Em 2016, o Ceará possuía 645 escolas com oferta de ensino médio regular ou integrado à educação profissional, com matrícula de 334.128 alunos, de acordo com o Sistema Integrado de Gestão Escolar.

Do total de matrícula do ensino médio, 51.574 estão em turmas de tempo integral, perfazendo 15,4%. No Ensino Médio em Tempo Integral, o Ceará oferta duas possibilidades formativas: o integrado à educação profissional e o regular.

Quanto ao desempenho acadêmico e rendimento, calculados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre os anos de 2011 e 2019, foi registrado uma estabilidade neste índice, variando entre 3,3 e 3,4. Assim, faz-se necessário destacar que na amostra do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) dos alunos da 3ª série do ensino médio para fazerem os testes de Língua Portuguesa e Matemática, que compõe o IDEB, não são incluídos os alunos das turmas de tempo integral integradas à educação profissional, que, no caso do Ceará, apresentam proficiências médias maiores em comparação às demais escolas, conforme os indicadores do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE).

Destacamos que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. Logo, é calculado com base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática (Prova Brasil), além do fluxo escolar (taxa de aprovação).

Quanto ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) trata-se de 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. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagens demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. Nessa conjuntura, os Diagnósticos Sociais referem-se a uma série de procedimentos através dos quais se

tenta estabelecer a natureza e magnitude das necessidades e problemas, assim como de potencialidades de uma realidade social que é motivo de estudo ou investigação.

De todo modo, são categorias que indicam o grande desafio de chegarmos a um ensino médio que alcance o melhoramento de indicadores que expressem a equidade, exigindo da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, a elaboração de políticas que consigam superar esse quadro.

Para a consolidação de políticas públicas efetivas de inclusão social, são necessários diagnósticos sociais bem construídos, implicados em sistemas de monitoramento de indicadores gerais, conforme destaca Barros *et al.* (2006).

Atualmente, nas áreas sociais, o Brasil dispõe de informações consistentes, coletadas e analisadas por órgãos reconhecidos, como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e especificamente no campo da educação, contamos com indicadores e dados expressos pelo Censo Escolar, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a nível Estadual pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Em suma, considerando a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos currículos escolares com outras políticas sociais, na perspectiva de garantir o sucesso escolar (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

1.2 A proposta da educação em tempo integral como um (re)caminho em busca da melhoria do ensino médio

A presente pesquisa é fruto do processo percorrido no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, com área de concentração em Políticas Públicas e Mudanças Sociais, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Além disso, busca compreender como o modelo de política pública de Educação em Tempo Integral no Estado do Ceará tem contribuído efetivamente na melhoria do Ensino Médio.

Compreendendo que o campo da educação brasileira tem enfrentado grandes desafios, frente à complexidade do contexto social, político e econômico que se desenvolve na atualidade. A tão discutida crise da educação, impulsionada pela crise

do emprego não é um problema recente para aqueles que trabalham cotidianamente nas escolas públicas de todo o País (SANTOS, 2007). Por esse viés, essa é também uma questão crucial para a esfera governamental responsável por gerir as políticas públicas de enfrentamento da conjuntura contemporânea.

Frente a essa situação, surgem inúmeras estratégias adaptativas e inventivas do contexto escolar às demandas da transformação do ensino no Brasil, no intuito de promover uma busca constante por uma educação pública de maior qualidade.

A meta do Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), e condizente com o Plano Nacional de Educação (PNE), é seguir o planejamento para que todas as escolas do Ensino Médio sejam em tempo integral. Nesses termos, o objetivo seria possibilitar que o próprio aluno selecione seus componentes curriculares com base em habilidades e objetivos profissionais, desde que estes sigam eixos temáticos sugeridos na base diversificada dos componentes curriculares eletivos.

A ampliação do tempo no cotidiano escolar não é tema recente, mas nunca foi tão atual como na realidade escolar contemporânea, uma vez que a elaboração desse modelo de ensino, como toda política pública, requer um processo de diagnóstico constante. Isso porque, através de uma perspectiva avaliativa persistente, é possível readaptar o processo, reelaborar estratégias e reestabelecer metas, caso os objetivos propostos inicialmente não estejam sendo atingidos (LUCKESI, 2002; SANT'ANNA, 1995). Daí a justificativa fundamental da investigação, já que nos questionamos sobre o que essa proposta acrescenta ao processo de ensino.

A presente dissertação centra-se na avaliação do modelo de tempo integral na rede de ensino médio estadual do Ceará, no sentido de compreender repercussões do projeto para os alunos, professores e para os processos de ensino, compreendidos também como atores da política. À vista disso, este percurso acadêmico tem como objetivo geral avaliar os efeitos da Educação em Tempo Integral (ETI) na escola propedêutica de Ensino Médio Custódio da Silva Lemos, com fulcro no contexto e na trajetória educacional e social dos estudantes. Dessa forma, para ajudar na compreensão ampla da política da ETI, os objetivos específicos, desdobram-se em:

- 1) Identificar os aspectos positivos no processo de ensino-aprendizagem frente à política de Educação em Tempo Integral na escola abordada;

2) Verificar as variações dos indicadores educacionais, após integralização curricular, sob a perspectiva dos gestores, professores e comunidade escolar.

3) Analisar quais fatores educacionais e sociais podem estar contribuindo para melhoria dos índices educacionais da instituição educacional investigada.

Tendo em vista a complexidade do contexto educacional e as discussões apontadas na literatura da área, são necessárias investigações que explorem as relações escolares e os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse âmbito, a construção de escolas de tempo integral constitui-se em uma estratégia que demanda atenção, levando em consideração a proposta curricular apresentada pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. Por conseguinte, depreende-se que essa é uma iniciativa de grande importância e profundas implicações, haja vista a magnitude das reformulações que ela propõe.

À rigor, a oportunidade de investigação de funcionamento e estruturação desse modelo de ensino abriu possibilidades para além daquilo que já conhecemos por educação do Brasil, no sentido de avaliar as políticas públicas construídas no sistema educacional em nosso país, conseqüentemente, avaliando o processo de educação da sociedade como um todo, bem como tecendo uma análise dos sentidos imbuídos nessa proposta pedagógica. Destarte, as categorias norteadoras que guiaram esta pesquisa foram as políticas educacionais, a educação integral e a avaliação de políticas públicas.

Com efeito, na introdução da pesquisa, realizamos a abordagem conceitual da avaliação de políticas públicas, delineando alguns de seus conceitos e o prisma da avaliação desta pesquisa pelo viés da avaliação em profundidade para a compreensão da Política da Educação em Tempo Integral Cearense, apresentando a escolha dos aspectos metodológicos que conduzem esta investigação: abordagem, procedimentos, levantamento bibliográfico, documental e dos dados estatísticos.

A partir do segundo capítulo, discorreremos sobre a Estado da Arte da Educação em Tempo Integral (ETI) no Ensino Médio, caracterizando os desafios de universalizar a oferta do Ensino Médio da Educação Básica, pelo viés da Educação em Tempo Integral, ressaltando o ensejo da efetivação de uma escola com melhorias da qualidade do segundo grau. Nesse bojo, pretende-se estabelecer uma análise do conteúdo da implantação da Educação em Tempo Integral, a partir da óptica e do

cumprimento das metas estabelecidas na Política Nacional de Educação (PNE) e pelo Programa Federal de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

No terceiro capítulo, vislumbraremos a análise do conteúdo, do contexto político-institucional da Política de Educação em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará e sua respectiva trajetória, especificando a implantação dessa política, imbuídos de um estudo de caso na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Custódio da Silva Lemos, vinculando alguns índices educacionais da referida unidade de ensino nos anos de 2016 a 2022, bem como, estabelecendo a proposta curricular da referida modalidade de ensino.

No quarto capítulo, transcorreremos as reflexões sobre a Educação em Tempo Integral na óptica dos docentes, discentes e gestão escolar daquela instituição educacional, de forma a captar as motivações e re(caminhos) dessa proposta de educação para o Ensino Médio.

O quinto capítulo, destacará as percepções do itinerário investigativo, entrelaçando os avanços e os desafios para a consolidação da política educativa direcionada aos jovens cearenses na última etapa da Educação Básica.

1.3 Avaliação de políticas públicas e a perspectiva da avaliação

Neste subcapítulo abordo a conceituação de política pública, considerada não simplesmente uma das etapas do ciclo de uma política, mas uma dimensão complexa que está em todas as etapas de um ciclo de política pública ou programa e que traduz influências diretamente a uma determinada política. Ao final deste capítulo, mostra-se a perspectiva avaliativa que orienta a pesquisa sob relato.

É importante registrar, inicialmente, que não há um consenso entre os autores que tratam sobre o conceito de políticas públicas, pois a definição muda a depender da amplitude do olhar sobre o tema. Assim, Marques (2013, p. 24) explica que as políticas públicas são um “conjunto de ações implementadas pelo Estado e pelas autoridades governamentais em um sentido amplo”. Nesse âmbito, o autor toma como referência o estudo *Estado em ação*, afirmando que o estudo de políticas públicas envolve analisar as razões e a forma como o Estado age defronte de um contexto específico.

Ao olhar para a definição de políticas públicas pelo ângulo de quem está implementando-a, conclui-se que elas são ações exclusivas do Estado. No entanto, como destaca Secchi (2010), existe uma abordagem multicêntrica mais ampla que apresenta a visão de políticas públicas não a partir de quem as implementa, mas do ponto de vista do público-alvo. Em vista disso, esses instrumentos são públicos não porque são desenvolvidas exclusivamente por uma instituição governamental, mas porque elas têm como alvo a sociedade como um todo, um caráter participativo e inclusivo.

Diante do exposto, podemos inferir um conceito mais amplo de políticas públicas, pois elas poderiam ser vistas como ações desenvolvidas por qualquer instituição, pública ou não, desde que tal ação tenha caráter público na direção da melhoria social ou na consecução de um interesse público reconhecido. Neste contexto, ao abordar a definição de políticas públicas com o olhar sobre o público-alvo, Silva (2008) considera como política pública uma regulação ou intervenção na sociedade, representando uma série de ações ou omissões do Estado, oriundas de decisões e não-decisões embasadas em jogos de interesses.

Com isso, não enxergamos uma amplitude conceitual sem fim, mas a possibilidade de se pensar em políticas públicas sob o viés de vários olhares em diferentes direções. Certamente, existem muitas variáveis envolvidas na construção desses instrumentos, emergindo de contextos de interesses e de necessidades. Partindo desse pressuposto, essas medidas passam a ser entendidas não simplesmente como ações singulares de um Estado proativo, mas na verdade como respostas ou omissões do Estado a interesses sociais articulados diante de problemáticas reconhecidas.

Com firmeza, vamos conceber política pública como uma categoria que abrange uma multiplicidade de ações em favor da coletividade, reconhecendo necessidades e atendendo aos interesses públicos. Logo, esses mecanismos são construídas com fulcro nas diversas interações entre os grupos de interesses, sejam relações de consenso ou de conflito.

As políticas públicas não devem ser entendidas como instrumentos burocráticos de ação do Estado, mas como um processo que envolve diversas fases ou ciclos que se retroalimentam de forma dinâmica, à medida que a própria execução

proporciona aprendizados e ajustes de direção. Dessa forma, estudar esses ciclos envolve acompanhar as fases de formulação, implementação e avaliação.

Nas últimas décadas, as políticas públicas de caráter social (educação, saúde, habitação, previdência, dentre outras) são amplamente concretizadas e legalizadas na sociedade brasileira com vistas a combater a exclusão social. No contexto brasileiro, este é um setor em emergência, que suscita um olhar mais profundo e crítico.

Para melhor compreensão acerca do conceito de políticas sociais, apoiamos as ideias de Höfling (2001, p.31), quando afirma que políticas sociais se referem às “[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado”. Nesse ínterim aduzimos que elas podem ser compreendidas como responsabilidades do Estado, que implanta um projeto ou programa de governo por meio de ações como a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação desses instrumentos. Nessa conjuntura, a avaliação das políticas públicas ganha centralidade, justificando-se mediante o seu papel de destaque nas reformas do setor público e modernização do Estado.

É firme que a avaliação assume grande relevância no âmbito do planejamento e da gestão governamental, incorporando-se como principalmente ferramenta gerencial para subsidiar as políticas públicas, possibilitando controle da ação do Estado. Por conseguinte, observa-se, uma gama de conceitos, definições e propostas de avaliação em políticas públicas permeadas em um contexto econômico e de gerenciamento, no qual se expressam justificativas de dinamização e legitimação do planejamento e da reforma do setor público.

Pelas vias analíticas de Cunha (2006), as propostas metodológicas das avaliações de políticas públicas foram geradas de acordo com as concepções e interesses dos organismos internacionais de cooperação e financiamento como o Banco Mundial (BM), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Centro para Política e Administração Fiscais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros. Em suma, essas propostas têm um caráter de mensuração objetiva dos resultados dos programas e políticas governamentais, apresentando como objetivo central a melhoria da eficiência do gasto público e a eficácia da gestão governamental.

Demarcamos que em muitas leituras, o entendimento das propostas de avaliação de políticas públicas e de programas governamentais é condicionado, praticamente, como instrumento de controle da gestão governamental e no uso gerencial.

Resumidamente, enxergamos a avaliação de políticas públicas como um lugar de destaque no projeto de modernização do Estado calcado na hegemonia da perspectiva gerencialista. Portanto é concebida como ferramenta revestida por aspectos técnico-normativos, privilegiando a mensuração, o julgamento dos resultados e a tomada de decisões. Logo, nessa seara detectamos uma avaliação moldada para atender as demandas do mercado de trabalho competitivo e excludente, validando os resultados das ações governamentais e voltada para a necessidade de modernização da gestão pública.

Demarcamos que o tipo mais comum de avaliação refere-se àquelas centradas nos resultados e/ou impactos dos programas e/ou projetos. Dessa forma, percebemos uma avaliação com o propósito de aferir se ocorreram resultados, tanto positivos como negativos no enfoque gerencialista-normativo. Diante disso, optamos por uma proposta avaliativa que considere os contextos sociais, políticos e culturais, ou seja, uma perspectiva que contemple além dos critérios que apenas focam a aferição da eficiência do gasto público, da eficácia do cumprimento de metas e da análise dos resultados estatísticos de uma política pública ou programa social. Em síntese, essa pesquisa avaliativa visa ir além da visão instrumental e técnica da política pública social de Educação em Tempo Integral, descortinando essa realidade desde a sua criação no Estado do Ceará no ano de 2016.

Para isso, vamos nos apoiar em uma concepção de avaliação de políticas públicas que possa romper com as concepções positivistas e reducionistas que limitam a compreensão da complexidade e da descoberta da realidade social em que estão arraigadas, hegemonicamente, as políticas e/ou programas sociais. Nessa direção, ancoramo-nos no pensamento de Sobrinho (2011), quando diz que não podemos ter uma visão simplificadora em relação à avaliação, é preciso muitos olhares e ferramentas de análise, pois se trata de um fenômeno complexo:

Avaliação é um fenômeno essencialmente complexo e permanece incompreensível ou até mesmo deturpado se sobre ele lançamos uma visão simplificadora. Aliás, a complexidade faz parte do ser humano. Nada que diga a respeito ao homem e à sociedade pode ser satisfatoriamente

compreendido, ainda que só dentro dos nossos limites intelectuais, sem que intervenhamos com muitos olhares e ferramentas de análise. (SOBRINHO, 2011, p. 8).

Diante do exposto, o autor trata a avaliação como plurirreferencial, dotada de múltiplos sentidos, interesses e valores impregnados nas práticas sociais. Portanto, nessa perspectiva não há um único modelo de avaliação que possa produzir certezas e respostas finais ao complexo mundo relacional dos seres humanos. Isto dito, a avaliação produz sentidos, significados e efeitos, comprometidos com as dimensões técnicas, políticas e éticas. Por conseguinte, para se inserir nessas dimensões, é preciso analisar com profundidade todos os aspectos e ângulos de uma realidade social e educacional, buscando com isso combinar vários enfoques, metodologias e estratégias.

Apoiando-se nessas ideias, pode-se pensar em Rodrigues (2008), quando nos traz uma proposta de avaliação em profundidade, apontando reflexões teóricas e metodológicas no desenvolvimento das trajetórias das políticas públicas. Dentro dessa concepção de avaliação de públicas sociais, circunscrevem-se quatro eixos principais de análise, quais sejam: I. conteúdo da política e/ou programa; II. trajetória institucional; III. espectro temporal e territorial; e IV. análise de contexto de formulação da política. Essa proposta de avaliação é interessante, pois almeja ultrapassar as análises de modelos clássicos e positivistas que se baseiam apenas na mensuração, nos objetivos, no cumprimento de metas propostas e na aferição dos resultados.

É sólido que a proposta avaliativa nesta pesquisa é de uma avaliação dos efeitos da Educação em Tempo Integral (ETI) na escola propedêutica de Ensino Médio Custódio da Silva Lemos, a partir do contexto e trajetória educacional e social dos estudantes.

Na concepção de Rodrigues (2008), a partir da abordagem pós-construtivista de Lejano (2012), na qual a avaliação significa ir além da análise do texto da política pública educacional e parte na busca da sua autenticidade, da compreensão dos campos do contexto e da experiência dos atores educacionais envolvidos no processo da Educação em Tempo Integral.

Urge demarcamos que nesta pesquisa avaliativa não pretendemos desenvolver uma avaliação tão somente objetiva do texto oficial da Educação em Tempo Integral do Estado do Ceará, ou seja, análise do texto da política pública

distanciado do contexto da sua ação, do campo da prática, em que se podem ver e sentir as divergências, consensos, sentidos e efeitos práticos no cotidiano e no fazer dessa política educacional. Destarte, almejamos observar e compreender a relação do texto oficial e do processo das ações na contextualização, na vivência e na cotidianidade da Educação em Tempo Integral.

Face ao exposto, ressaltamos que não há pretensão de conduzir a avaliação da Educação em Tempo Integral apenas pelo foco dos resultados expressos nas avaliações externas educacionais de larga escala, averiguando apenas o fracasso ou o sucesso dessa modalidade de ensino no contexto da rede de ensino público estadual, uma vez que a averiguação baseada apenas em dados estatísticos e critérios de julgamento de valores, generaliza-se e simplifica-se a dinâmica social, cultural, econômica e política, cingindo as relações dos atores envolvidos na educação.

Em síntese, propomos desenvolver uma avaliação da Educação em Tempo Integral na qual o projeto dessa política pública (texto) e o seu campo de ação (contexto) dialoguem e encontrem um ponto em comum, traçando uma conexão do projeto político com as ações, experiências e motivações dos atores educacionais. Por esse viés, unir texto e contexto requer avaliar a Educação em Tempo Integral no seu processo de atuação/implantação na educação cearense, enfatizando o entendimento da relação da política pública educacional com os atores envolvidos nas diversas dimensões e experiências. Diante da complexidade da análise e como forma de nortear a construção da pesquisa, utilizamos as seguintes categorias norteadoras de análise: políticas educacionais, educação integral, avaliação de políticas públicas e avaliação educacional.

Essa perspectiva de avaliação nos remete a Lejano (2012), quando o autor enfatiza que precisamos ter a capacidade de ir além da categorização e do que é puramente formal da política (leis, decretos, relatórios, regras, normas), para adentrarmos no contexto que afeta o seu funcionamento, considerando as múltiplas dimensões de experiência e conhecimento dos atores envolvidos na política pública.

Essa proposta de avaliação de políticas públicas proporciona ferramentas teórico-conceituais para entender as bases da Educação em Tempo Integral. Além disso, considera relevantes os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais inseridos no contexto dessa Política Educacional, bem como o caráter dialógico e a

análise organizacional – relações de poder, intencionalidades, valores e conflitos que permeiam o processo de formulação e implementação do programa social (RODRIGUES, 2011).

Considerando o que foi apresentado, passamos a desenvolver uma pesquisa avaliativa que privilegia o sentido de avaliação como compreensão e revelação desde a imersão no campo de investigação até o desvelamento das teias de relações dos sujeitos educacionais e institucionais. Com isso, vislumbramos uma análise crítica e um conhecimento aprofundado sobre as trilhas que percorre o processo da Educação em Tempo Integral no Estado do Ceará, desvendando-se, principalmente, os significados e sentidos dessa política educacional. Nesse condão, obtemos a consciência e a clareza de que os resultados desta avaliação não são uma verdade fechada e única, podendo produzir transformações e novas indagações por meio da reflexão crítica sobre a realidade educacional da rede de ensino público do Estado do Ceará.

Por esta razão, torna-se bastante motivadora a escolha pela proposta da avaliação em profundidade, considerando que os métodos tradicionais de pesquisa avaliativa podem ser complementados por esta proposta, por trata-se de uma nova perspectiva de análise, que envolve a compreensão da complexidade, da percepção, da concepção e das ações desenvolvidas para a prática da Educação em Tempo Integral no Estado do Ceará, despertando um novo olhar analítico para as políticas públicas educacionais.

A proposta de realizar uma avaliação em uma abordagem mais compreensiva da política de Educação em Tempo Integral está calcada em uma “realidade social criticamente enquanto objeto de pesquisa, demandando a inserção social do pesquisador” (SILVA, 2008, 87). Nesse âmbito, a intencionalidade demanda realizar a pesquisa avaliativa na perspectiva de um exercício prático de investigação crítica sobre políticas e programas sociais. Dessa forma, a avaliação de programas e políticas é uma fonte de estudo e pesquisa de dados importantes para a melhoria dos programas.

A autora citada considera-se que a avaliação é um processo de construção do conhecimento das questões que envolvem a política ou o programa numa relação dialógica entre avaliador, o objeto da pesquisa e dos sujeitos envolvidos. Nessa catarse depreende-se que uma avaliação política da política para Silva (2008), é

definida como um modelo focado nos fundamentos e condicionamentos de âmbito político, econômico e sociocultural que (re)formulam o processo de constituição da política ou de elaboração de um plano. Diante do exposto:

Cada movimento do processo das políticas públicas, entre estes, a avaliação, deve ser considerado como uma totalidade em articulação dialética entre si, o que os torna interdependentes num contínuo processo de reprodução e renovação (SILVA, 2008, p.98).

Perceber como a política pública é implantada e quais são os seus reais significados, motivações e interesses em uma relação articulada entre as diversas instâncias, desde a esfera governamental até as esferas de execução direta da política, condiz, em parte, com a proposta construída por Rodrigues (2011) e corroborada por Silva (2008) enfatizando uma análise do contexto em que se insere a política.

Rodrigues (2011) traz uma nova metodologia de avaliação: avaliação em profundidade, propondo uma análise da política de forma mais abrangente ao delinear quatro etapas que se complementam num estudo mais profundo para a pesquisa avaliativa, conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Proposta de metodologia para a realização de uma avaliação em profundidade

1. ANÁLISE DE CONTEÚDO DO PROGRAMA

Com foco em três aspectos:

Formulação: objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação; **Bases conceituais:** paradigmas orientadores e as concepções e valores que os informam, bem como os conceitos e noções centrais que sustentam essas políticas;

Coerência interna: não contradição entre as bases conceituais que informam o programa, a formulação de sua implementação e os itens priorizados para seu acompanhamento, monitoramento e avaliação.

OBS: esses aspectos devem ser analisados através do material institucional, como leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros.

2. ANÁLISE DE CONTEXTO DA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA:

Consiste na coleta de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo, atentando para a relação entre as instâncias local, regional, nacional internacional e transnacional. Diz respeito também ao marco legal definidor da política e ao levantamento de outras políticas e programas correlacionados à política em foco.

3. TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DE UM PROGRAMA:

Esta dimensão analítica pretende dar a perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais, Rodrigues (2011). Refere-se à identificação das mudanças nos sentidos dados aos objetivos do programa, percorrendo as diversas esferas hierárquicas até chegar à base, que conforme RODRIGUES corresponde ao contato direto entre agentes institucionais e sujeitos receptores da política

4. ESPACIALIDADE TEMPORAL E TERRITORIAL:

Consiste em buscar apreender a configuração temporal e territorial do percurso da política estudada de forma a confrontar as propostas/objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua historicidade.

- Para a autora essa etapa da pesquisa “corresponde a um momento mais avançado de sistematização dos dados já coletados e está aberta à manipulação de uma série de instrumentos metodológico-analíticos que possibilitem atingir um maior nível de abstração, síntese e criatividade”.

Fonte: Rodrigues (2011)

A referida abordagem vai ao encontro do objetivo desta pesquisa, cujo foco central permeia-se na avaliação dos efeitos da Educação em Tempo Integral (ETI) na escola propedêutica de Ensino Médio Custódio da Silva Lemos, diante do contexto, da trajetória educacional e social dos estudantes e da compreensão atribuída pelos outros atores envolvidos na política. Logo, acerca da Educação em Tempo Integral sob a perspectiva da autoavaliação escolar, para tanto se faz necessário uma percepção das concepções de avaliação, da análise dos processos em que a mesma vem sendo aplicada e do contexto histórico e político em que a política vai se redesenhando.

À rigor, é importante compreender a percepção de diretores e professores da rede pública estadual, ou seja, a leitura que esses atores fazem sobre a política, como percebem a relação dos objetivos da política com as práticas escolares e a importância destes ou não para tomadas de decisões no âmbito das escolas, a fim de investigar se a política traz ou não elementos que refletem educação institucional mais global, participativa e dialógica.

Nos próximos capítulos demarcaremos a abordagem de conteúdo, de contexto, e da trajetória institucional da Política de Educação em Tempo Integral do Estado do Ceará debruçando-se sobre uma investigação das políticas públicas educacionais do Ceará, entre os anos de 2008 e 2019, sendo delimitado pelas seguintes categorias norteadoras: políticas educacionais, educação integral, avaliação de políticas públicas e avaliação educacional. Nesse condão, tendo como referência a perspectiva de uma avaliação em profundidade, como uma proposta capaz de subsidiar a compreensão

ampla das construções que se permeiam nas relações que giram em torno da avaliação de uma política pública, permitindo-lhe análise compreensiva e experiencial: o conteúdo da política, o contexto de sua formulação e sua trajetória institucional, consoante o Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 - Fluxo da execução da pesquisa, conforme a proposta da avaliação em profundidade.

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO	PROCEDIMENTOS A SEREM ADOTADOS PARA A EXECUÇÃO DA DIMENSÃO
<p>ANÁLISE DE CONTEÚDO</p>	<p>Formulação: objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação;</p> <p>Bases conceituais: paradigmas orientadores e as concepções e valores que os informam, bem como os conceitos e noções centrais que sustentam essas políticas;</p> <p>Coerência interna: não contradição entre as bases conceituais que informam o programa, a formulação de sua implementação e os itens priorizados para seu acompanhamento, monitoramento e avaliação.</p> <p>OBS: esses aspectos devem ser analisados através do material institucional, como leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros.</p>	<p>A partir da coleta e da leitura das leis, portarias, notícias divulgadas na imprensa e do material institucional elaborado pela SEDUC, está sendo realizado a verificação da efetividade da coerência interna da Política da Educação em Tempo Integral elaborada/adotada, implantada/acompanhada pela SEDUC, através da aplicação de grupo focal e das conversas com os gestores institucionais.</p>
<p>ANÁLISE DE CONTEXTO</p>	<p>Consiste na coleta de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo, atentando para a relação entre as instâncias local, regional, nacional internacional e transnacional. Diz respeito também ao marco legal definidor</p>	<p>Realizarei a descrição e análise do contexto político educacional da Educação no Brasil e no Ceará, bem como, das condições socioeconômicas dos nossos jovens estudantes, e como está havendo a efetivação da política da Educação em</p>

	da política e ao levantamento de outras políticas e programas correlacionados à política em foco.	Tempo Integral em nossas escolas.
TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL	Esta dimensão analítica pretende dar a perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais, Rodrigues (2008). Refere-se à identificação das mudanças nos sentidos dados aos objetivos do programa, percorrendo as diversas esferas hierárquicas até chegar à base, que conforme RODRIGUES corresponde ao contato direto entre agentes institucionais e sujeitos receptores da política.	Verificação do grau de coerência dos objetivos da política da Educação de Tempo Integral, conforme o trânsito pelas vias institucionais, ao longo do tempo. Dessa forma, a partir de pesquisas de campo e com a realização de grupos focais com diferentes agentes e representantes de instituições envolvidas na formulação e implementação da política da Educação de Tempo Integral no Estado do Ceará.

Fonte: Rodrigues (2008) com adaptação do autor.

Considerando que a análise do espectro temporal e territorial, por exemplo: seria a respeito do percurso da Política de Educação em Tempo Integral pelas vias institucionais e espaços socioculturais, ao longo do tempo de sua implementação. Ou seja, teria que tratar as evidências e os deslocamentos da política por espaços políticos, econômicos e socioculturais distintos, uma vez que comporta, não apenas do ponto de vista macro estrutural, o trânsito pelas esferas federal, estadual e municipal. E diante do lapso temporal e dos objetivos da pesquisa, esse grande eixo de análise não se tornará possível de ser executado.

1.4 Desenho e configurações do percurso metodológico

Para ampliar a visão sobre o campo de pesquisa, optamos por um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, considerando que essa aproximação da perspectiva subjetiva nos é perfeitamente possibilitada pela óptica qualitativa (MINAYO, 1997), que nos aproxima também da própria análise das ressignificações contextuais.

Em determinados momentos recorreremos a algumas observações com a abordagem quantitativa que está ligada à investigação empírico-descritiva,

descobrir e classificando a relação entre as variáveis, as relações de causa e efeito e entre os diferentes fenômenos (KNECHTEL, 2014).

A base da informação na pesquisa quantitativa são os dados que nos métodos quantitativos são classificados em dados primários, obtidos no campo da pesquisa, diretamente com as fontes originais de informação (sujeitos respondentes e/ou entrevistados). Já os dados secundários são processados, normalmente vindos de pesquisas oficiais e/ou outras fontes credenciadas (*Ibid.* p.93)

De fato, ambas abordagens acima citadas foram realizadas com as informações obtidas na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Custódio da Silva Lemos, localizada no distrito de Guanacés da cidade cearense de Cascavel, por ser sido uma das primeiras escolas do Estado do Ceará (2016) a vivenciar a mudança na oferta curricular, ou seja, da modalidade de ensino médio parcial, para a modalidade de ensino médio integral. Dessa forma, propusemos aplicar nesta pesquisa a execução de um estudo de caso, assim definido por Gil (2010, p.58), como sendo:

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

Frente ao percurso metodológico, a base da pesquisa bibliográfica teve como finalidade a compreensão de conteúdos específicos inerentes à temática da Educação em Tempo Integral, mediante a investigação minuciosa destes, utilizando-se de fontes como livros de leitura corrente, publicações, artigos e revistas, dentre outros.

No tocante à pesquisa bibliográfica ela foi desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2010). Também auxiliou na construção do referencial teórico do presente estudo, promovendo um aprofundamento da compreensão do processo de implantação das avaliações dos sistemas educacionais, especificamente da educação básica e das políticas de avaliação dos sistemas educacionais dessas instituições, tomando como referência as questões conceituais acerca desses temas.

O referencial teórico subsidiou a escolha de temáticas dentro de um contexto mais amplo em que se insere a discussão sobre educação, o papel do Estado neste campo, das políticas públicas para o setor e das consequências ou reflexos que estas exercem na definição e concepção de avaliação educacional.

Na pesquisa documental valemo-nos de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou ainda, podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, por meio da análise de documentos legais sobre a política da Educação de Tempo Integral: leis, decretos, portarias, boletins pedagógicos e relatórios, tendo a possibilidade de compreender a descrição das políticas de Educação em Tempo Integral e a avaliação educacional implementada no Estado do Ceará, a partir da análise do discurso oficial do governo expresso nos documentos publicados, trazendo para uma comparação entre a percepção daqueles que recebem mais diretamente a ação dessa política.

Entre as leis federais consultadas estão a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a Lei nº 13.005/2014, que criou o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024 e a Portaria nº 1.145/2016, que Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas Em Tempo Integral.

No âmbito estadual pesquisamos a Lei nº 16.025, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (PEE) e a Lei nº 16.287/2017 que institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Além do Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral na Rede Estadual do Ceará, as Notas Técnicas emitidas pela Secretaria de Educação do Ceará com orientações para as escolas de tempo integral no período de 2016 a 2018 e as informações compiladas no portal da Secretaria de Educação do Ceará sobre a Educação em Tempo Integral.

Os documentos selecionados para este estudo justificaram-se por permitirem a compreensão de como se deu o processo de implantação Educação em Tempo Integral no Ceará, e como esta política adotada pela SEDUC, refletiu na concepção, implantação e execução e a sua aplicabilidade nas escolas. A análise documental permitiu compreender as informações que certamente serão captadas através da aplicação de grupos focais e permitirá analisar as diversas interpretações institucionais do contexto da Educação em Tempo Integral no Estado do Ceará.

Assinalamos que durante o século XX, a Estatística revolucionou a ciência por intermédio do fornecimento de modelos úteis que sofisticaram o processo de pesquisa na direção de melhores parâmetros de investigação, permitindo orientar a tomada de decisões nas políticas socioeconômicas. Todavia, os métodos estatísticos foram

desenvolvidos como uma mistura de ciência, tecnologia e lógica para a solução e investigação de problemas em várias áreas do conhecimento humano. Nesse viés, o levantamento dos dados estatísticos educacionais serão utilizados para fortalecer a análise proposta da pesquisa, mediante instrumentais e planilhas referentes aos indicadores sociais, econômicos e educacionais fornecidos pelo censo escolar, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como por meio de boletins pedagógicos fornecidos à escola através do SPAECE.

A análise dos documentos fornecidos referentes aos dados e perfis escolares (desempenho escolar e perfil de gestão e dos professores - boletim pedagógico) serão fontes complementares para a análise qualitativa instruída pelos grupos focais e observação de campo, com foco nas questões que envolvem os conceitos e os métodos de avaliação institucional e a forma como são constituídos os sujeitos, o objeto, as metas, as estratégias e os resultados, tematizando a questão dialética da avaliação.

Os dados quantitativos fornecidos pelos instrumentais da própria política serão utilizados como fonte de investigação, no sentido de verificar se esses dados são compreendidos como um dos componentes importantes do processo de avaliação global da escola ou se a valorização deles conduz todo o trabalho pedagógico sem uma reflexão sobre o que o traduzem em termos de qualidade do ensino. Por essas vias analíticas, sobre o caráter da avaliação qualitativa, Demo (1999, p. 112) discorre que “não há razão para se polemizar contra apresentações quantitativas, de estilo empírico e estatístico, a não ser que a análise se torne empirista”.

Como forma de uma abordagem técnica da pesquisa de campo, considerando a natureza de estudo, empregaremos a realização de grupos focais de modo que os informantes tiveram a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo que se permitiram respostas livres e espontâneas do entrevistado, fazendo-se conhecer novos fatos.

Apontamos que para Queiroz (1988), o grupo focal é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entres os informantes e o pesquisador, dirigida de acordo com os objetivos pretendidos. Assim, a utilização do

grupo focal permite a obtenção de dados comparáveis entre os sujeitos sem limitar suas possibilidades de fala, permitindo autonomia para avançar sobre o tema, inculcando suas subjetividades nas falas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A aplicação de um grupo focal com os gestores escolares da EEMTI Custódio da Silva Lemos e com seus respectivos professores, teve como propósito observar as concepções, os interesses, as distorções, os desafios, os benefícios e alguns fatos que evidenciassem seus pontos de vista sobre as políticas da Educação Integral.

A pesquisa contemplou, além da aplicação de grupos focais, diversos registros de observação na escola em estudo, momentos de reuniões e de planejamentos dos professores, com a Direção e a Coordenação Escolar sobre os temas: Educação em Tempo Integral e o Ensino Médio, tentando exercitar o distanciamento da política, estabelecendo um intercâmbio entre o saber olhar, saber ouvir e escrever.

É crucial na pesquisa qualitativa esse intercâmbio, pois é na fase da pesquisa empírica que o investigador constrói o seu conhecimento ancorado pelo instrumental teórico que possibilita um olhar contextualizado do lócus observado (OLIVEIRA, 2000).

Então esta foi a metodologia escolhida para que os dados coletados a partir das diferentes percepções do diretor escolar, dos professores e dos coordenadores escolares, envolvidos com a Educação em Tempo Integral, possam ter sido analisados tanto pelos pontos de convergência, como também pelas contradições existentes. Considerou-se também a instituição escolar, como um espaço em que permeiam diversas culturas.

2 ESTADO DA ARTE E A EDUCAÇÃO INTEGRAL (ETI) NO ENSINO MÉDIO: uma abordagem dialética do objeto estudo em contexto brasileiro

A partir do entendimento sobre a jornada de tempo integral em uma escola de Ensino Médio, faremos uma breve reflexão sobre essa modalidade de ensino, motivo de discussões e grandes mudanças nos últimos trinta anos.

Para Krawczyk e Ferretti (2017), o Ensino Médio é a etapa de ensino que suscita os mais polêmicos debates relacionados ao acesso, permanência, qualidade do ensino e seus propósitos, enquanto etapa final da educação básica.

O Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014) determina na sua meta 3, a universalização do atendimento escolar para a população entre 15 e 17 anos até 2016 e a elevação da taxa de matrícula para o ensino médio para 85%. Segundo o Anuário (2019), de acordo com os dados levantados no período de 2012 a 2018, apesar do aumento significativo do percentual de jovens de 15 a 17 anos cursando o Ensino Médio, que passou de 61% em 2012 para 68,7% em 2018, a taxa líquida de matrícula para esta etapa do ensino só será alcançada em 2030.

Ainda de acordo com o documento é no Ensino Médio que a distorção série idade acentua-se, devido haver uma parcela significativa de jovens que não estão frequentando a escola ou que não concluíram aquela etapa da Educação Básica.

É nessa etapa da escolaridade que as desigualdades sociais são mais evidenciadas, não sendo difícil compreender essa singularidade na educação brasileira quando se faz uma análise do contexto histórico em que está inserido.

Para Silva (2016), essa etapa do ensino foi se instaurando com a marca da desigualdade:

O Ensino Médio no Brasil possui pelo menos três marcas que o definem ao longo da história: considerado um ensino para poucos, somente muito recentemente surgem iniciativas que sinalizam na direção de torná-lo obrigatório; como segunda característica, as controvérsias em torno de suas finalidades, ora tidas como propedêuticas, ora como profissionalizantes, e por vezes as duas coisas ao mesmo tempo. Seja pela primeira ou pela segunda razão, a educação escolar dos jovens foi se instituindo ainda com a marca da desigualdade – de acesso, de permanência, de conclusão e de qualidade. (SILVA, 2016, p. 69)

No Brasil, até 1930, esse nível de ensino foi ofertado para uma pequena e seleta parcela da população com a finalidade de introdução ao ensino superior. Logo, essa etapa estava atrelada à profissionalização e à necessidade de alavancar o desenvolvimento nacional. Diante do exposto Costa (2013, p.14) pontua a existência de dois contextos, a saber: de um lado, um ensino de natureza propedêutica, objetivando o ingresso nas universidades de um âmbito uma escola média articulada com a preparação e qualificação para o trabalho.

Apesar de a legislação educacional brasileira ter avançado nos últimos anos, com relação ao acesso e a permanência dos jovens no Ensino Médio, ainda existe uma longa caminhada para se alcançar a qualidade do ensino e a igualdade de oportunidades para todos.

Para Krawczyk e Ferretti (2017) a palavra de ordem da última reforma do Ensino Médio no Brasil é flexibilização. Nesses termos:

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36).

Mais uma vez, a educação pública no Brasil adequou-se à agenda econômica global, utilizando argumentos como a necessidade de uma reforma no Ensino Médio motivada pela baixa qualidade curricular, nos índices de rendimento e no fracasso escolar. Isto posto, emerge a Lei nº 13.415/2017, propondo a Reforma do Ensino Médio, “aumentando os espaços de mercantilização da educação, e a segmentação regional, criando novos mecanismos de seleção e aprofundando a exclusão e desigualdade social via educação” (*Ibid.*, p. 42).

A Lei de Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), além de alterar a LDBEN, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A referida lei estabelece que, a partir de sua vigência, haja o progressivo aumento da carga horária do ensino médio para mil e quatrocentas horas, o que equivale a sete horas aula distribuídas em duzentos dias letivos (BRASIL, 2017a).

A meta 6 do PNE 2014 - 2024 (BRASIL, 2014) contribuiu para a ampliação da oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecendo um percentual de, pelo menos, 50% de oferta do tempo integral para a educação básica na rede pública de ensino. De acordo com o documento Planejando a Próxima Década:

Garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação. (BRASIL, 2014, p. 28).

A simples ampliação do tempo escolar não garante uma educação integral. Destarte, o que propõe a Lei de Reforma do Ensino Médio, assim como o PNE é,

principalmente, a reestruturação curricular, que é também motivo de polêmica entre os estudiosos do tema. Nesses termos, é essencial que façamos uma reflexão acerca do que os estudiosos entendem por educação integral e por educação em tempo integral.

As transformações pelas quais passou a sociedade brasileira nas décadas de 1980 e 1990 foram transformando o papel que era atribuído à escola e exigindo cada vez mais que ela desempenhe funções que antes era da família e da sociedade. Por isso, segundo Castro e Regattie (2009, p. 26) “com a redemocratização do país na década de 1980 e a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, os direitos sociais da população são evidenciados”. Por conseguinte, o direito à educação passa a ser reivindicado pela sociedade, tornando-se uma preocupação para os governos que têm garantido pela constituição de 1988 novas formas de financiamento da educação, visto que no ano 2000 já era garantido o acesso ao ensino fundamental a 97% da população entre os 7 e 14 anos (*Ibid.*).

Na visão de Peregrino (2011) a escola passou a ser habitada pelos pobres e trouxe a exclusão para o seu interior, praticando processos desiguais de escolarização, ocorrendo dois processos distintos no Brasil: a escola passou a lidar com a gestão da pobreza, ao mesmo tempo em que buscou atacar os problemas decorrentes desta massificação do ensino. Sendo assim, o desafio de acesso ao ensino básico foi superado, e o foco do debate educacional tornou-se a qualidade da educação no Brasil, na medida em que a massificação da oferta do ensino levou, a um processo de desescolarização da escola que assumiu característica assistencialista. Nesse contexto Arroyo (2012) sugere que:

Porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola. (ARROYO, 2012, p. 33).

Surgiu, portanto, a necessidade do debate em torno da qualidade do ensino atrelado a ampliação do tempo de permanência na escola, sendo que nesse contexto alguns projetos que prolongaram a jornada escolar consolidaram-se confundindo com a ideia de educação integral.

Consoante Gadotti (2009), educação integral é diferente de horário integral, tempo integral ou jornada integral, existindo diferentes maneiras de conceber a educação integral, tendo em vista que ela pode ser entendida como um princípio orientador e transversal de todo o currículo, “como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas” (*Ibid.*, p. 41).

Essa educação integral pode, portanto, ser uma proposta de qualquer escola, não necessariamente uma escola de tempo integral, pois a simples ampliação do tempo de permanência do aluno na escola não garante uma formação integral.

Para Oliveira e Lauro (2009) o tempo integral está relacionado à quantidade, ao número de horas em que a criança fica na escola, enquanto a educação integral está associada à qualidade desse tempo de escola, onde surgem novas possibilidades de aprendizagens significativas e emancipadoras. Nessa acepção:

Um aumento do tempo de se educar na escola onde os conteúdos devem ser (re) significados, revestidos de sentidos para os/as alunos/as (OLIVEIRA; LAURO, 2009, p.70).

Rosa (2016) compreende os termos tempo integral e horário integral como sinônimos, que correspondem ao aumento do número de horas dos estudantes na escola, equivalente a sete horas diárias. Já na jornada ampliada, um aumento de horas diárias, superior ao horário regular de quatro horas e inferior ao tempo integral. Porém, para esta autora, existem diferentes entendimentos com relação à educação integral, que a define na seguinte perspectiva:

de uma formação humana plena, no âmbito escolar, cuja intenção é dar condições para que o sujeito se transforme cognitivamente e socialmente (...) Porém, nem todas as concepções de educação integral têm como objetivo uma formação humana plena, ancorada na perspectiva mencionada anteriormente. Algumas delas, inclusive, se confundem com o tempo integral ou se mesclam a ele. (ROSA, 2016, p.59).

Nessa mesma direção, Gonçalves (2006) considera que a escola de tempo integral está diretamente ligada à questão da ampliação do tempo na escola e do fator espaço. Portanto:

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).

Os autores citados procuram, então, definir e diferenciar educação integral de educação em tempo integral, dando ênfase à formação integral do indivíduo nas suas múltiplas dimensões e chamando a atenção para a ampliação da jornada escolar como um fator importante na educação integral, mas não como determinante, sendo necessário considerar a qualidade do tempo escolar.

Outro eixo congruente de análise são os espaços e práticas escolares, que devem ser pensados para ofertar atividades diversificadas para os sujeitos em formação.

Diante das reflexões anteriores, nesta pesquisa a perspectiva de análise considera uma política de tempo integral que, além da ampliação da jornada escolar propõe também uma mudança curricular com vistas à formação integral do sujeito, em seus aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais. Isto é, de uma escola que trabalhe com as duas dimensões, consideradas inseparáveis, quais sejam: a dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto a dimensão qualitativa (GADOTTI, 2009).

A proposta da efetivação de uma escola em tempo integral vem surgindo nos planos de governo, acompanhada pela defesa a ampliação da jornada de estudos dos nossos alunos da escola pública. Concebendo-se a escola em tempo integral em um discurso político, vinculados com a não permanência dos jovens e crianças nas ruas. Entretanto, faz-se necessário compreendermos a análise essencialmente política e pedagógica de uma concepção de educação integral.

A educação integral deve ser percebida como humanizadora, oferecendo possibilidades para que, a partir dela, pelos alunos a apropriação da história, da arte, da cultura e do próprio conhecimento, tomado este de forma diversificada, praticado, vivido e experienciado.

Antes de se pensar em ampliar o tempo da escola, é preciso, portanto, perceber que não somente a escola é de tempo integral, mas trata-se de uma educação integral, conforme afirma Moraes (2009), que a Educação integral forma pessoas íntegras.

Portanto, não podemos perceber a Educação em Tempo Integral (ETI) somente pela sua concepção ideológica mais ou menos compensatória, assistencialista ou pedagógica, devemos também compreendê-la, através da forma de gerir o próprio sistema e o currículo escolar. Em síntese, ao realizar uma tese de defesa sobre a educação em tempo integral, não se pode expressar intenções políticas fragmentadas e descoladas de um projeto político pedagógico mais amplo.

É neste sentido que, ao se debater Tempo Integral, é necessário permear para além discurso assistencialista, planejando a extensão do tempo e do espaço integrado ao currículo, à formação profissional adequada, à política de contratação de profissionais e à própria gestão do sistema.

De toda forma, é possível compreender a existência de argumentações que diferenciam os termos de educação integral e de escola de tempo integral, e de certa forma, em algumas situações utilizados como sinônimos, mas que trazem diferenças em sua essência. É que a simples ampliação da jornada escolar não garante, necessariamente, uma educação integral.

Para além da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, a educação integral demanda a compreensão desse ambiente escolar como um espaço para a formação integral do aluno, por meio de disciplinas e conteúdos programados e inter-relacionados, capacitando-o à transformação do meio social em que vive.

Devemos ter ciência de que não basta simplesmente aumentar o tempo na escola, o estudante necessita, além disso, de processos de aprendizagem mais significativos, que favoreçam o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais (FERREIRA, 2007), posto que para além da visão assistencialista de simples oferta de atividades extracurriculares para preencher o tempo ocioso, quando falamos aqui de educação integral pontuamos que esse modelo deve visar à formação da emancipação, da cidadania e da autonomia dos sujeitos.

2.1 Experiências de Educação em Tempo Integral no Brasil

As primeiras propostas e experiências de Educação em Tempo Integral surgiram nas primeiras décadas do século XX, com diferentes interpretações de acordo com as diferentes correntes políticas, mas serviram de referência para o desenho de novas políticas para a educação em tempo integral.

Os pioneiros no desenvolvimento de uma perspectiva educacional abrangente no Brasil foram Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro trazendo suas ideias durante a década de 1930, quando o Brasil passava por um processo de urbanização e industrialização, que aumentou a migração rural-urbana.

Cavaliere (2010) destaca que Anísio Teixeira defendia uma concepção holística de educação que abarcava a própria existência, incorporando a experiência na educação geral que extrapolava os muros da escola; também buscando ampliar a função da escola e da jornada escolar, embora não utilize o termo "educação integrada".

Em 1932, a defesa da ampliação das funções da escola se espalhou entre os intelectuais que buscavam a renovação educacional e apareceu no manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, do qual Anísio Teixeira foi um de seus defensores. No documento que propõe uma atualização educacional, a "educação integral" é explicada como o direito do indivíduo à educação pública, incluindo todos os aspectos da formação.

As ideias de escolas em horário integral proposta por Anísio Teixeira vieram a se concretizar em 1950, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, na Bahia. O centro atendia a 4.000 alunos, das 7h30min às 16h30min, contando com 4 escolas-classe e 1 escola-parque, o público-alvo era crianças dos 7 aos 15 anos.

A escola-parque, segundo Cavaliere (2010), era formada pelos seguintes setores: o pavilhão de trabalho, o setor socializante, o pavilhão de educação física, jogos e recreação, a biblioteca, o setor administrativo, o almoxarifado, o setor de teatro de arena ao ar livre e o setor artístico. Na escola-parque o estudante completava a sua formação, alimentava-se e tomava banho. Esse projeto teve grande destaque no estado baiano, muito elogiado pelos aspectos arquitetônicos e pedagógicos, mas

também recebeu críticas da oposição, que denunciava a precariedade das demais escolas do estado.

Após a abertura política nos anos 1980, houve outra experiência significativa de jornada ampliada com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, nas gestões do governador Leonel Brizola. Os CIEPs foram concebidos por Darcy Ribeiro e também arquitetados por Niemeyer para atender à Escola Integral em horário integral, a partir da experiência do CERC na Bahia, por meio do Programa Estadual de Educação (PEE). Desta forma, os CIEPs tinham, além do formato das escolas tradicionais, um perfil assistencialista, pois incorporavam aspectos de assistência à educação, à saúde e às famílias das crianças e adolescentes. Foram criados cerca de 500 centros que ofertavam as atividades tradicionais de ensino e ofereciam também outras atividades recreativas, culturais e também de proteção e assistência.

Em 1991, o primeiro Centro Integrado de Atenção à Criança (CIAC) foi criado em Brasília pelo Governo Federal, Ministério da Criança e pela Legião Brasileira de Assistência. Segundo Ferreira (2007), esses centros foram inspirados nos projetos de educação em tempo integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Os CIACs tinham como objetivo oferecer um atendimento integrado em tempo integral em um mesmo local. A autora destaca que a implementação das ações era uma exigência do Banco Mundial para a aprovação e financiamento de projetos e o governo pretendia, assim, “reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre crianças e adolescentes” (FERREIRA, 2007, p.48).

O programa encontrou muitas dificuldades como problemas de gestão e manutenção, gerando alterações nos objetivos, bem como falta de estrutura física e material.

Apesar do insucesso do CIAC e da descontinuidade das políticas públicas nas décadas posteriores, 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 e a LDBEN de nº 9.394/1996.

Outro programa significativo que ampliou a concepção da educação em tempo integral, incorporando a perspectiva de uma formação integral, foi o Programa Mais Educação do Governo Federal, criado em 2007. Esse projeto foi o alicerce para que estados e municípios reformulassem seus projetos educacionais de educação em

tempo integral, com apoio financeiro, técnico e curricular, apontando a importância da ressignificação do currículo da escola articulado com a vida do educando e da comunidade, propondo um currículo em que as atividades pedagógicas dialogassem com a formação do sujeito.

O Programa Mais Educação (PME), parte constitutiva do programa de desenvolvimento da Educação (PDE), foi implementado em 2008 e regulamentado em 2010; a princípio foi destinado às escolas de Ensino Fundamental com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, depois, estendido às demais escolas. O programa foi destinado às crianças, aos adolescentes e aos jovens, e parte do pressuposto de que é importante conhecer as experiências educacionais que se desenvolvem dentro e fora das unidades escolares para que a escola se torne um espaço de diálogo entre a cultura local e o currículo escolar. Assim, o objetivo do programa foi a aquisição “efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras, as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos” (BRASIL, 2009, p.15).

O Programa Mais Educação foi reformulado em 2016 para Programa Novo Mais Educação como uma estratégia do governo federal que objetiva melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática. O programa teve como finalidades:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2017, p.1).

Ferreira (2007) destaca que muitas têm sido as propostas de Educação em Tempo Integral adotadas pelos governos estaduais e municipais como premissa para o enfrentamento dos graves problemas educacionais, mas que estas propostas têm sido implementadas nas escolas “de forma improvisada, fazendo o uso das mesmas estruturas físicas e técnicas, como se fosse possível desenvolver educação integral numa perspectiva de tempo integral” (*Ibid.*, p.32) em espaços que foram planejados para receberem os alunos apenas para um período parcial.

No atual cenário educacional, a concepção de educação integral apresenta várias propostas de organização, seja nos mesmos espaços do ensino regular ou em

outros espaços planejados fora da escola, ou ainda com parcerias com outras entidades públicas e privadas que também evidenciam a maneira com que foram desenvolvidas as atividades com vistas a formação “completa” dos alunos.

Alguns programas apresentaram um formato de organização com uma perspectiva assistencialista; outros evidenciaram a proposta restrita ao oferecimento de atividades diversificadas aos discentes no contraturno. Esses formatos contribuíram, cada um a sua maneira, para atual configuração das políticas de educação em tempo integral.

A formação integral em tempo integral implica em ampliar, além do tempo de escola, as oportunidades educativas, em ressignificar os ambientes da escola, as relações para além da escola, lançando novos olhares para o território da cidade. Nesse sentido, é possível perceber, a partir das orientações normativas que regem o tempo integral, de que maneira ela tem ganhado espaço e tem sido viabilizada nacionalmente.

Na atual conjuntura política e econômica que o país vem atravessando desde 2013, essa política de educação em tempo integral tem se deparado com muitos desafios, que vão desde a redução orçamentária – tendo em vista que o PNE previa o aumento de investimentos na educação – até o próprio fortalecimento das políticas de formação dos professores.

A política de educação em tempo integral encontra amparo legal em diversos documentos, e fazer um estudo dos marcos legais da educação em tempo integral é de suma relevância para o entendimento da atual configuração desse projeto no Brasil e no estado do Ceará.

3 AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE: desdobramentos

Neste capítulo, fazemos uma abordagem e um esboço do conteúdo da política da educação em tempo integral na perspectiva do Plano Nacional da Educação (PNE) e da política de fomento a sua expansão. Para além desses debates conceituais das concepções entre educação e tempo integral, observaremos sobre o tempo integral (e a educação integral) como partes de uma política complexa documentada na legislação brasileira e cearense, especificamente o caso da implementação da educação em tempo integral na escola de Ensino Médio Custódio da Silva Lemos.

3.1. A análise do conteúdo da educação integral

Assinalamos que o desenvolvimento de uma educação integral, não está necessariamente vinculada obrigatoriamente a uma jornada escolar em turno estendido ou integral, pois uma proposta educacional que vise à emancipação e à construção cidadã, permite a formação de um ser humano em sua integralidade. Diante do exposto, Babalim (2016) reconhece que

No entanto, considerando-se que para tal fim são normalmente requeridas atividades que ultrapassem os conteúdos disciplinares, é comum que as referências à educação e formação integral estejam associadas a propostas de educação em período integral (BABALIM, 2016, p. 25).

Grosso modo, a educação desempenha papel fundamental na formação humana, que não se limita ao espaço escolar nem tampouco ao tempo limitado nesse contexto. Portanto, a escola de tempo integral apresenta-se como um possível modelo de redimensionamento espaço-temporal e, de transformação dos índices de qualidade do processo de ensino-aprendizagem no Brasil (ZANARDI, 2017). Deposita-se, assim, nesse modelo, ainda recente e isolado, a esperança de resolução de um conjunto de defasagens e percalços construídos durante anos no sistema de ensino público brasileiro

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996 em consonância com a Constituição Federal de 1988 já traziam considerações sobre a construção da escola de tempo integral. Destarte, de acordo com o artigo 206 da CF 1988, o ensino deve seguir os seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII – garantia de padrão de qualidade;
VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1990 p. 123).

Em relação à construção e à inserção de escolas em tempo integral, a atual LDB reitera os princípios anteriormente trazidos na Constituição sintetizando que a jornada escolar deve ser progressivamente ampliada e o período de permanência do aluno na escola deve caminhar em direção à integralidade. Além disso, ela prevê que

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p.1).

Desse modo, a Educação Integral se faz presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº11.494/2007). (BRASIL, 2010, p. 1).

Contemporaneamente, dentre os documentos que tratam da construção da escola pública em tempo integral, podemos destacar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (BRASIL, 2014a) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2014b).

O PNE (BRASIL, 2014a), em seus objetivos e metas propõe algumas estratégias referentes ao tema, resumidas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Metas e objetivos do PNE.

6.1	Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
6.2	Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
6.3	Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e

	outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
6.4	Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
6.5	Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
6.6	Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
6.7	Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
6.8	Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
6.9	Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais

Fonte: Brasil (2014a).

Ademais a Lei 11.741, de 16 de julho de 2008 e a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 também alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em alguns pontos, inserindo o debate da educação de tempo integral para além do espaço regular como necessários à educação nacional.

Como estratégias propostas no PNE 2014 - 2024 para a promoção de educação em tempo integral estão o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola, igual ou superior a 7 horas diárias e o aprimoramento das atividades desenvolvidas no tempo escolar, com a inclusão de atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

O impulso importante para a educação em tempo integral no Brasil vem do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, criado pelo MEC por meio da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016).

Destinado aos jovens do Ensino Médio da rede pública dos estados e do Distrito Federal, o programa prevê a liberação de recursos para despesas de custeio e de capital (BRASIL, 2016). O programa tem por objetivo apoiar a ampliação da oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, através da transferência de recursos para as secretarias estaduais de educação, atendendo às necessidades relacionadas ao acesso, permanência e qualidade da educação no Brasil.

A necessidade de promover ações compartilhadas, com os estados e o Distrito Federal, para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 2014; A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem educação em tempo integral, de forma a atender a meta 6 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014. (BRASIL, 2016).

A partir desse incentivo e financiamento federal, através do Programa de Fomento às EEMTI e do planejamento nacional para uma década com o PNE 2014-2024, coube aos estados federativos o desenvolvimento dos seus respectivos planos de educação.

No Ceará o Plano Estadual de Educação do Ceará foi instituído mediante a Lei nº 16.025/2016, tendo como a meta 6 a oferta de Educação em Tempo Integral a pelo menos 50% das escolas públicas e instituições de educação infantil (CEARÁ, 2016a).

3.2 Análise de contexto político-institucional da Política da Educação Tempo Integral no Estado do Ceará

À rigor, propomos que a análise da política possa ser transformada, para além dos textos e documentos, em processos de traduções e reinterpretações, posto que a política e os documentos apresentados pelos órgãos governamentais não são implementados na prática, sendo encenados, atuados, modificados e improvisados como observa-se, na seguinte passagem:

Em muitos escritos sobre política educacional, frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como em uma

tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. [...] O problema é que, se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos. [...] Professores, e um elenco cada vez mais diversificado de “outros adultos” que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que “implementam” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Trocando em miúdos, o que se entende por política aqui são os textos e legislações, mas também são os processos discursivos complexamente configurados e contextualmente mediados. Por isso essa categoria não é feita em um ponto atemporal da legislação, ela é um tornar-se.

É fato que “[...] o papel e o trabalho das escolas e dos professores têm sido cada vez mais prescritos pelo Governo central. Tecnologias de políticas, gestão, mercado e performatividades orientam a prática[...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 22). Contudo, há inúmeros fatores, pressões, restrições e histórias específicas que perpassam o contexto da prática e influenciam na decodificação dos textos políticos.

Cada contexto escolar, cada microcultura política, cada estrutura material disponível, enfim, cada escola é diferente e cada uma dessas instituições escolares faz a política também de uma forma diferente, perpassando diversos aspectos materiais, interpretativos e discursivos na composição educacional, abrindo ou fechando as possibilidades e as oportunidades novas de construção do processo da política.

Sem desconsiderar o papel do Estado na elaboração de políticas e reconhecendo, inclusive, sua força de indução de práticas curriculares nas escolas, consideramos que várias circunstâncias corroboram para as políticas curriculares e, numa relação direta, para a consolidação de um determinado currículo. Desse modo, entendemos que as propostas estatais são construídas, elaboradas, reelaboradas em vários contextos, na prática docente, ressignificados contextualmente pelos sujeitos que atuam na escola, a partir de seus saberes/poderes, das várias compreensões e apropriação do mundo (SANTOS, 2016b, p. 101).

Proponho, neste momento, uma apresentação relativa à construção da pesquisa, embora considerando que o fazer pesquisa se inicia bem antes do ir a campo, em nossas reflexões teóricas realizadas nas seções anteriores. Desse modo, já cientes do arcabouço teórico que nos baliza e nos auxiliará em nossas análises, e

do contexto de construção das EEMTIs, do percurso metodológico do andamento da investigação, trarei uma descrição breve de nosso contexto/lócus de pesquisa e a própria construção da pesquisa por meio de ferramentas e métodos de construção e análise de dados.

3.2.1 O caso específico da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Custódio da Silva Lemos

Em 2016, dando continuidade à estratégia de ampliar o tempo escolar, o Governo do Estado do Ceará implantou a educação em tempo integral na modalidade do ensino regular em 26 escolas. De forma gradativa, estas escolas iniciaram o tempo integral nas primeiras séries e, a cada ano, abrangerão as demais séries.

Em 2017, o número foi ampliado para 71, com mais 45 novas escolas, em 2020, esse número já eram cerca de 155 Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI).

Em 2022 a oferta da Educação em Tempo Integral no Estado do Ceará, chega a 324 unidades escolares. Deste total, 201 são EEMTIs e 123 são Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). Essa iniciativa se consolidou como uma estratégia para garantir educação de qualidade e para todos, com foco no protagonismo estudantil. Em 2021, já são 107 municípios com EEMTIs, beneficiando mais de 57 mil alunos, conforme dados do SIGE Escola da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

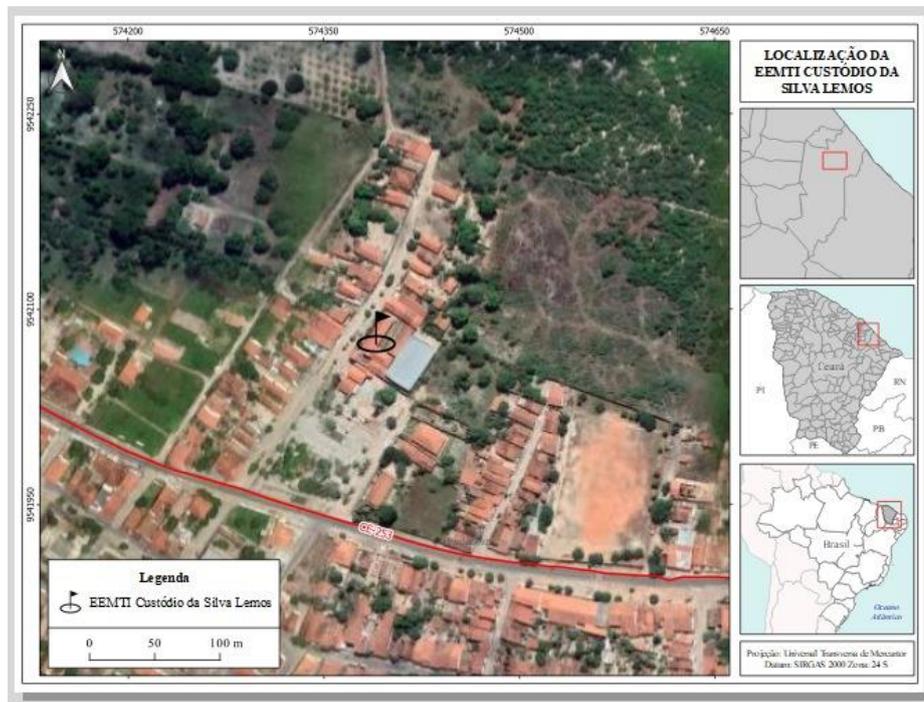
O Sistema SIGE Escola - representa uma grande ferramenta de integração online entre as escolas, e a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, viabilizando o acompanhamento, da matrícula, do desempenho acadêmico e da frequência dos alunos por parte de gestores educacionais e escolares.

Portanto, entre as 26 escolas que iniciaram o projeto-piloto da implantação das EEMTI em nosso Estado, o campo de pesquisa para os fins dessa investigação, será desenvolvido junto a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Custódio da Silva Lemos, localizada na zona rural do no distrito de Guanacés, no município de Cascavel, no Estado do Ceará. Em divisão territorial datada de 1991, o município de Cascavel do estado do Ceará é atualmente constituído de 6 distritos: Cascavel, Caponga, Cristais, Guanacés, Jacarecoara e Pitombeiras.

Essa instituição escolar foi uma das primeiras escolas do Estado do Ceará no ano letivo de 2016 — pelo fato de mais de 50% dos alunos matriculados fazerem parte do Programa Bolsa Família (PBF); das condições desfavoráveis de infraestrutura da escola e o baixo índice de aprovação escolar — , a vivenciar a mudança na oferta curricular, ou seja, da modalidade de ensino médio parcial, para a modalidade de ensino médio integral.

O PBF foi um programa de transferência de renda do Governo Federal, sob condicionalidades, instituído no Governo Lula pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal n. 10.836, que unificou e ampliou os seguintes programas anteriores de transferência de renda: Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação - Bolsa-escola, Cadastramento Único do Governo Federal; Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde - Bolsa Alimentação; Programa Auxílio-Gás e o Programa Nacional de Acesso à Alimentação - Fome Zero. Portanto, o Programa Bolsa Família destina-se à transferência condicionada de renda com o intuito não somente de combater a fome e a miséria que assolam o país, mas proporcionar condições para o rompimento do ciclo intergeracional de pobreza, o que atribui à educação papel de destaque. E destacamos que cerca de 68,5%, dos(as) 362 alunos(as) matriculados(as), no ano letivo de 2022, na EEMTI Custódio da Silva Lemos, estão cadastrados no programa.

Mapa 1 - Mapa do Ceará, com destaque para o Município de Cearense de Cascavel e o seu distrito de Guanacés



Fonte: Imagem adaptada do Google Maps.

A fundação da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Custódio da Silva Lemos (1950) se deu em decorrência de uma lacuna existente no sistema de educação no distrito de Cascavel, já que a região que abriga o distrito estava defasada de instituições escolares.

A situação era ainda mais agravada, pois as famílias que faziam parte daquela comunidade constituíam parte de uma população essencialmente de baixa renda, sem instrução e cujo sustento era provido principalmente da atividade agrícola e ou extrativismo. Desse modo, a fundação da escola surgiu como meio de melhorar e alavancar o nível social, educacional e, conseqüentemente, econômico da comunidade em seu entorno.

O contexto de sua fundação, apesar de decorridos mais de 70 anos de funcionamento, não parece diferir muito da atualidade que encontramos no Estado. Isso se reflete na situação de vulnerabilidade social e econômica em que se encontra a maioria dos estudantes que fazem parte desse espaço escolar, atribuindo à escola uma

grande responsabilidade social ao promover uma educação integral aos jovens, proporcionando oportunidades de crescimento intelectual, emocional e profissional (KONZEN, 2018).

Ao longo de sua história, a escola passou por algumas mudanças de nomenclatura e transformações em seu funcionamento. A origem da escola está ligada à ação perseverante e mobilizadora das Senhoras Inanize e Nancy que, adequou sua residência dividindo o espaço de sua casa com o funcionamento de uma sala de aula para ensinar as crianças e jovens da localidade.

Com a chegada da professora Maria do Socorro Melo Matias, a escola transformou-se em instituição formal de ensino da rede estadual. Posteriormente, mais precisamente em 17 de outubro de 1975, a escola foi então denominada de Escola de 1º Grau Custódio da Silva Lemos, de modo que as exigências da Lei nº 5.692 de 1971 fossem atendidas.

A partir de 1996 a instituição mudou novamente de nomenclatura para Escola de Ensino Fundamental e Médio Custódio da Silva Lemos (Decreto nº 24.049 de 28 de março de 1996). Por fim, em 2016, a escola passou pela mudança estrutural mais recente, tornando-se a Escola de Ensino Médio em Tempo Custódio da Silva Lemos.

Até o ano de 2015, momento anterior à reestruturação e integralização, a escola funcionava em três turnos, ofertando à comunidade turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens de Adultos (EJA). A partir do ano de 2016, a integralização iniciou-se de forma gradativa e a escola passou a, paulatinamente, funcionar em jornada de tempo integral. Nesse início, o tempo integral atendeu aos alunos da 1ª série do Ensino Médio, passando, já no ano de 2017, a atender às 1ª e 2ª séries.

No ano de 2018 o ciclo de integralização se completou, com todos os alunos matriculados na jornada em tempo integral. Assim, hoje a escola funciona exclusivamente atendendo estudantes do Ensino Médio diurnamente, já que desde o ano de 2017 não recebe mais alunos do Ensino Fundamental, e a modalidade de Jovens e Adultos no turno noturno. Nesses termos, a Figura 1 mostra a frente da aludida instituição educacional:

Figura 1 – Fachada da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Custódio da Silva



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

A escola contava no ano letivo de 2021, com 348 estudantes matriculados, sendo 105 na 1ª série, 106 na 2ª série e 77 na 3ª série do Ensino Médio, e mais 60 alunos matriculados na modalidade da Educação de Jovens de Adultos que funcionava no turno noturno.

Quanto à estrutura física, apresenta um total de 9 salas de aula climatizadas, laboratório de Ciências, laboratório de Informática Educativa, laboratório de Redação (em que funciona também a sala de mediação de conflitos), quadra de esportes coberta, sala de multimeios, banheiros e vestiários adaptados e adequados para alunos que permanecem o dia inteiro na escola cozinha ampla e depósito de alimentos nos padrões exigidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), além de refeitório móvel, secretaria, sala da direção e da coordenação escolar. Nesse âmbito, ilustramos a instituição escolar mediante as Figuras 2, 3, 04, 5 e 6 respectivamente:

Figura 2 – Sala de aula da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Custódio da Silva



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Figura 3 – Laboratório de Ciências da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Custódio da Silva



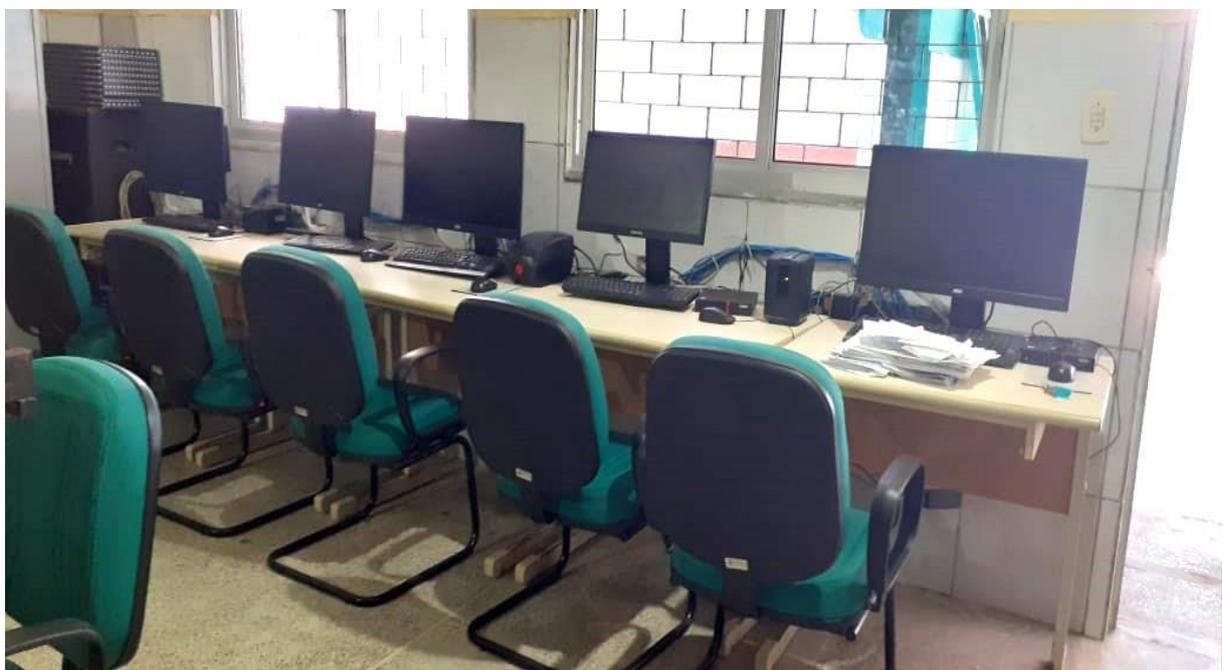
Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Figura 4 – Parte do refeitório da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Custódio da Silva



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Figura 5 – Laboratório de Informática Educativa (LEI) da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Custódio da Silva



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Figura 6 – Quadra Poliesportiva da Escola em Tempo Integral Custódio da Silva



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Faz-se questão de enfatizar que, em relação à estruturação física, a escola passou por reformas intensas entre os anos de 2016 e 2018, principalmente em função do processo de integralização, destinando investimentos no seu funcionamento, bem como a partir de recursos advindos de outros projetos, já que a escola em funcionamento integral demanda um espaço mais contemplativo.

No tocante à quantidade de profissionais em exercício, identificamos, 33 professores formando o quadro docente, dos quais 16 são efetivos e 17 são profissionais temporários. Ademais, a escola também possui um quadro de funcionários que conta com 8 profissionais, dos quais 5 são da área de serviços gerais/cozinha e 3 são do setor de auxílio administrativo. Por fim, um diretor escolar e três coordenadores escolares compõem o núcleo gestor escolar, somados a um assessor administrativo-financeiro. Nesses termos, forma-se um quadro robusto de profissionais que buscam dar conta das inúmeras atividades planejadas no funcionamento da instituição.

No sentido de que compreendamos a estrutura do ensino no que diz respeito a integralização, faz-se necessário conhecer um pouco da estrutura do currículo. Por conseguinte, a Matriz Curricular da escola está atualmente dividida em duas bases: a base comum e a base diversificada ou flexível.

Compõem a base comum da matriz as 4 áreas gerais do conhecimento: Línguas, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Já a base flexível ou diversificada é formada pelo Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais e a Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Além desses, também compõe a matriz flexível 5 tempos eletivos, cuja finalidade seria a de que o próprio aluno elege-se as aulas que mais correspondem ao seu perfil e às suas necessidades/preferências/interesses. Grosso modo, o aluno teria maior protagonismo na construção de seu próprio percurso de formação profissional, já que o currículo deve contemplar conteúdos estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular, concatenando com atividades educativas diferenciadas que contribuam para formação integral do estudante (CEARÁ, 2016b). Nessa óptica:

Partimos do pressuposto que a escola pública lida com uma diversidade extraordinária de interesses e de sonhos dos jovens. Portanto, é importante diversificar os itinerários formativos numa mesma escola, respeitando interesses, afinidades com determinados conteúdos curriculares e desenvolvimento de habilidades artísticas, culturais e esportivas. (CEARÁ, 2016b, p. 3).

Diante da aludida conjuntura, trazemos a Tabela 1, fornecendo as informações anteriormente descritas de forma mais detalhada, inclusive para que se possa ter uma visualização da organização do currículo da escola, totalizando as 45 horas/aula previstas na política de integralização do Ensino Médio no Estado.

Tabela 1 – Organização da Matriz Curricular

		Carga Horária Semanal		
Área	Componente Curricular	1ª Série	2ª Série	3ª Série
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	5
	Redação	1	1	1
	Arte	1	1	1
	Educação Física	1	1	1
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	2	2	2
	Matemática	6	6	6
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	3	2	2
	Química	2	3	2
	Física	2	2	3
HUMANAS	História	3	2	3
	Geografia	2	3	2
	Sociologia	1	1	1
	Filosofia	1	1	1
Total Base Comum		30h/aula		

		Carga Horária Semanal		
Área	Componente Curricular	1ª Série	2ª Série	3ª Série
PARTE FLEXÍVEL	Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais	4	4	4
	Formação Cidadã e desenvolvimento de Competências	1	1	1
	Socioemocionais			
	Tempo Eletivo 1	2	2	2
	Tempo Eletivo 2	2	2	2
	Tempo Eletivo 3	2	2	2
	Tempo Eletivo 4	2	2	2
Tempo Eletivo 5	2	2	2	
Total Parte Flexível		15h/aula		

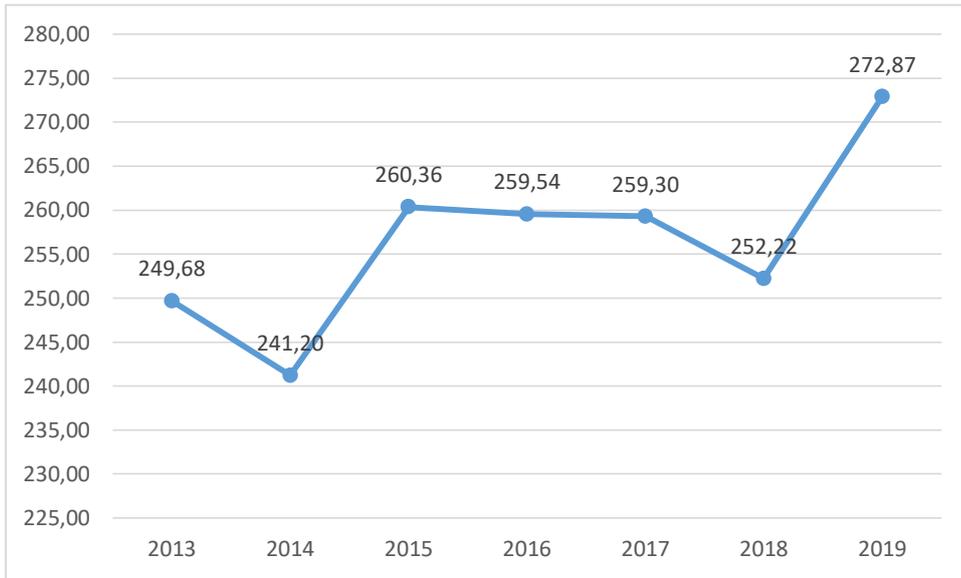
Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2016.

Acerca da Base Flexível, os tempos eletivos que a compõem são semestrais, pois a cada novo semestre, a própria escola faz um processo de avaliação e decisão conjunta com os alunos e a equipe dos tempos eletivos que permanecem ou não na matriz e aqueles novos que podem ser incorporados, de acordo com novas propostas de eletivas contidas no catálogo e a possibilidade e disponibilidades de profissionais no quadro de docentes para assumir essas novas eletivas que possam surgir. Logo, emerge um processo dinâmico e constante, levando em consideração muitos aspectos.

À rigor, as possibilidades de disciplinas eletivas são apresentadas ao aluno, que tem a opção de eleger cinco, dentre as ofertadas. Além dessas cinco eletivas, o aluno deve obrigatoriamente fazer parte de, pelo menos, um clube estudantil, no sentido de que desenvolva aspectos sociais e emocionais, tais como: autonomia, responsabilidade, protagonismo, autogestão e empreendedorismo, pois o funcionamento desses clubes acontece de forma autogerida pelos próprios estudantes, não havendo um professor especificamente lotado nessa atividade.

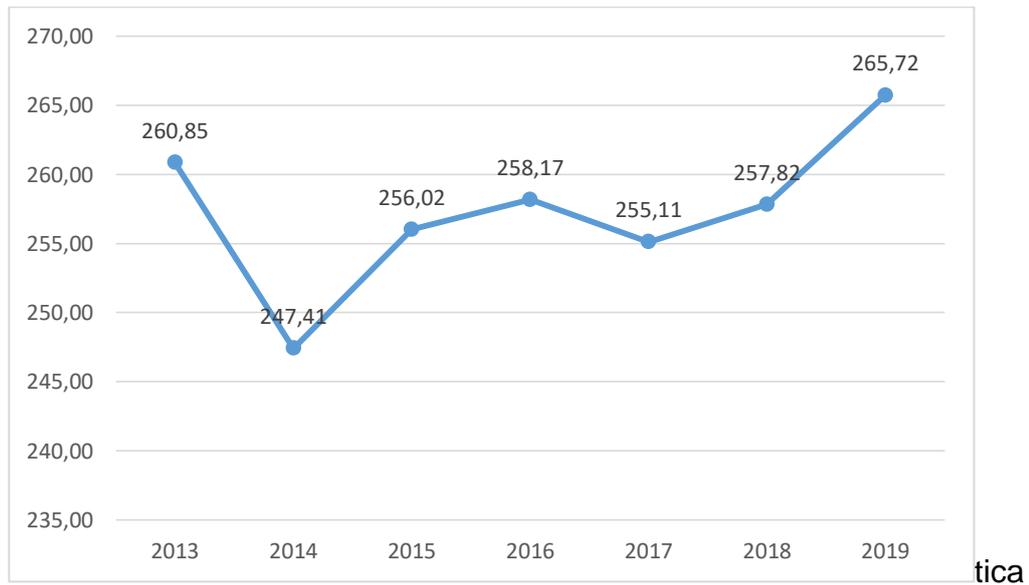
No decorrer desta pesquisa realizamos o levantamento dos índices educacionais da Escola em Tempo Integral Custódio da Silva Lemos, considerando principalmente, a transformação da escola para a modalidade do ensino em tempo integral, a partir de 2016 até o ano de 2021. Dessa forma, segue alguns índices educacionais da referida escola, obtidos pelo Sistema SIGE Escola da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, nos Gráficos 1 e 2. Assim, ilustra-se a evolução das médias de proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, obtidos pelos estudantes matriculados naquela instituição escolar, entre os anos de 2013 a 2019.

Gráfico 1 - Médias de Proficiência na disciplina de Língua Portuguesa



Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2021.

Gráfico 2 - Médias de Proficiência na disciplina de Matemática

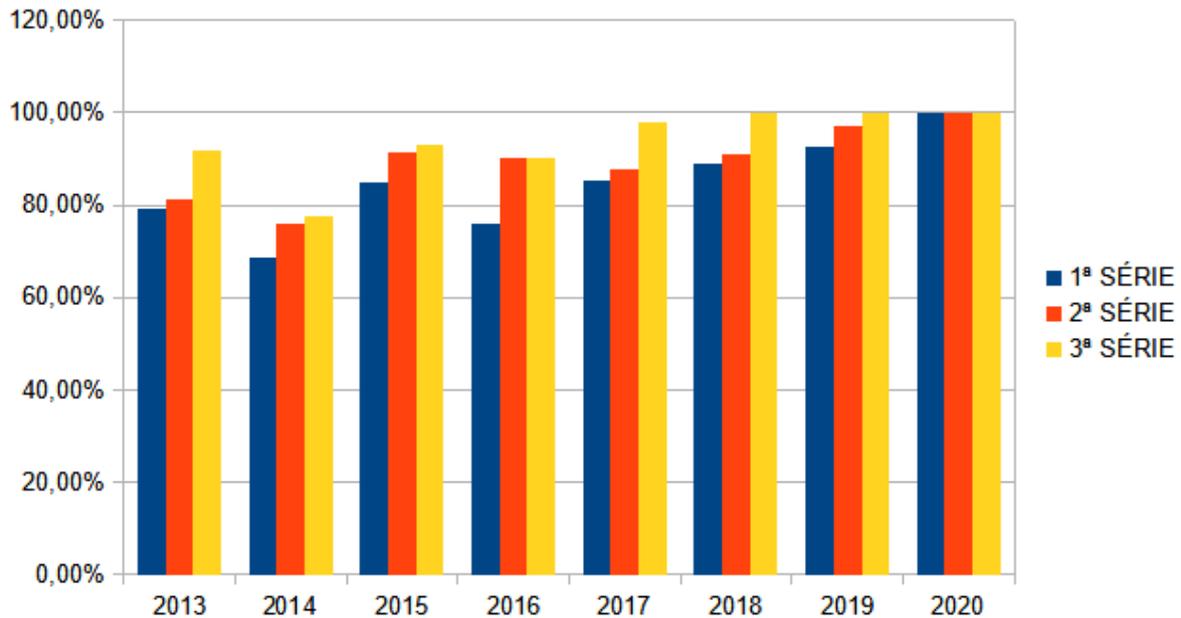


Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2021.

A adoção de medidas pedagógicas pela Gestão Escolar, alinhadas à identificação das avaliações diagnósticas e à ampliação da carga horária escolar são fatores que vêm contribuindo na melhoria da proficiência dos discentes, a partir do ano de 2019.

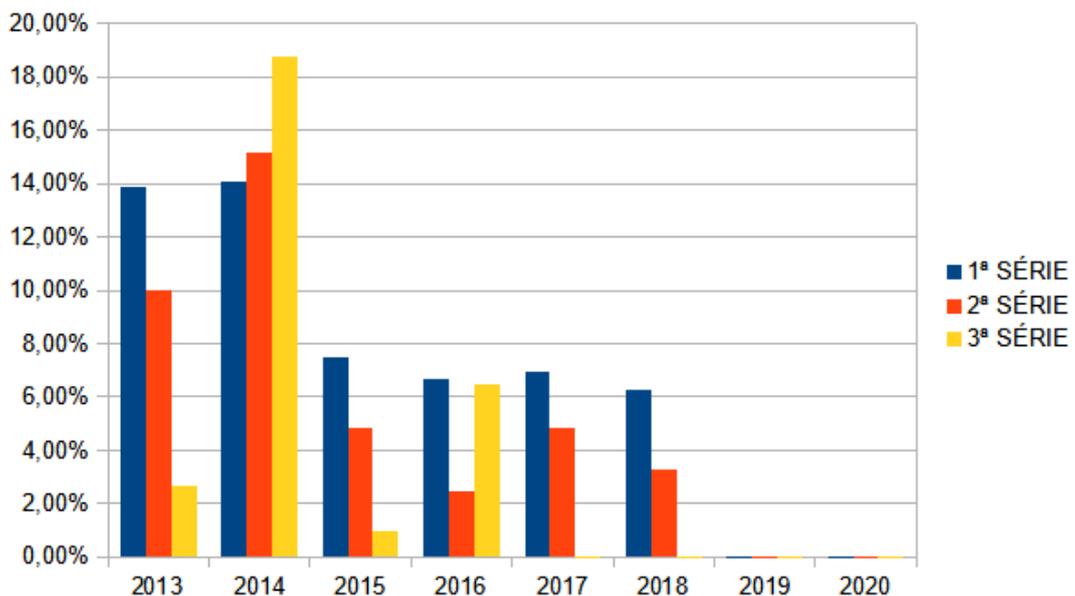
Nos Gráficos 3, 4, e 5 observamos uma melhoria nos índices de aprovação, reprovação e abandono escolar dos discentes matriculados na Escola Custódio da Silva Lemos, entre os anos de 2013 a 2020, ou seja, ao compararmos a evolução percentual antes e após a implantação (2016) da Educação em Tempo Integral.

Gráfico 3 - Taxas de Aprovação da EEMTI Custódio da Silva Lemos



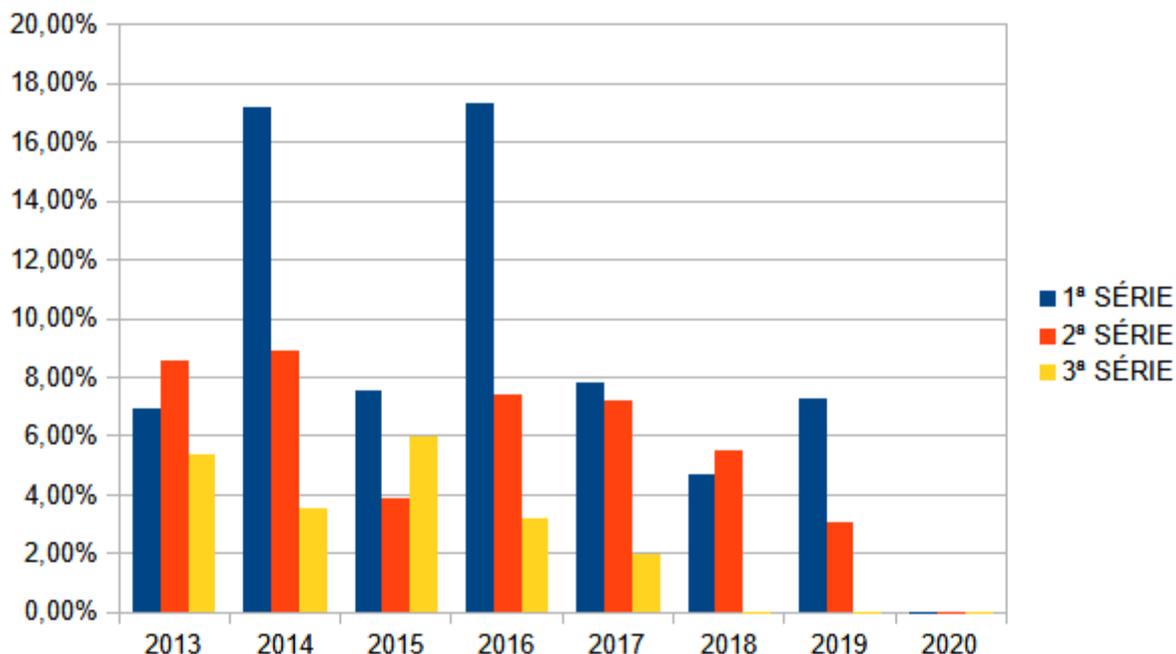
Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará (2021).

Gráfico 4 - Taxas de Reprovação da EEMTI Custódio da Silva Lemos



Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará (2021).

Gráfico 5 - Taxas de Abandono da EEMTI Custódio da Silva Lemos



Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará (2021).

A educação em tempo integral com base no Protagonismo Juvenil e na Pedagogia da Presença, bem como as ações desenvolvidas pelos educadores com atividades interdisciplinares e espaços de efetiva participação, têm contribuído fortemente na motivação dos estudantes para permanência e conclusão do Ensino Médio.

Embora os índices de abandono escolar tenham diminuído desde a implantação da Educação em Tempo Integral naquela escola, constatamos a existência de alguns jovens que abandonaram os estudos, especialmente pela necessidade de trabalhar e complementar a renda familiar.

O percentual de reprovações escolares constantes no Gráfico 4, sinalizam entre os anos de 2015 a 2020, uma diminuição significativa dos índices, ou seja, ao compararmos a evolução percentual antes (2015) e após a implantação (2016) da Educação em Tempo Integral.

Novamente, o papel do protagonismo estudantil e do currículo da Educação em Tempo Integral, vem favorecendo o desenvolvimento pleno do aluno no que se refere as competências cognitivas (pedagógicas), esportivas, culturais e pedagógicas, resultando em um maior engajamento individual e coletivo dos discentes e propiciando a permanência e aprovação escolar.

3.3 A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Neste capítulo trataremos sobre a trajetória institucional da Política de Educação em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, estabelecendo a descrição da proposta curricular dessa modalidade de ensino.

3.3.1 A Política de Educação em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se 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, 2018, p. 461).

O Ensino Médio apresenta-se como um grande desafio frente aos debates de seus mais recentes insucessos como a estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desde 2011; e o fato de que, sob algumas perspectivas, essa etapa da Educação Básica teria transformando-se em simples preparação para o ENEM (PEREIRA, 2018; LUCKESI, 2018).

É fato que a meta trazida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de universalização dessa etapa do ensino ainda não se coloca na prática, visto que insucessos e dificuldades em estabelecer critérios de qualidade efetivo nessa etapa pode estar associados à demanda de maior articulação regulatória e de cooperação federativa/redistributiva da União (SOARES NETO; CASTRO, 2018). Isso porque o Ensino Médio trata-se da continuidade de uma educação que deve seguir um fluxo qualificado desde a Educação Infantil, dando continuidade nos anos posteriores.

Na rede estadual de ensino do Ceará, há uma trajetória recente da oferta de ensino médio em tempo integral, uma vez que a primeira experiência ocorreu em 2006, no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, na cidade de Fortaleza. Desde 2008, foi iniciada em 25 escolas estaduais essa etapa integrada à educação profissional e em tempo integral (CEARÁ, 2017c, p. 10).

A Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) tem lançado mão de vários esforços, cujo objetivo seria a melhoria da qualidade da educação e do ensino na rede com o:

[...] desenvolvimento do jovem em todas as suas dimensões. Desta maneira, a organização da escola em tempo integral é uma estratégia defendida por todos que querem que a educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (CEARÁ, 2018, p. 1).

Face ao exposto, o objetivo é ampliar as oportunidades educacionais, diversificando a oferta, haja vista que:

A organização da escola em tempo integral é uma estratégia defendida por todos que querem que a educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, deve ser uma política fundamentada na concepção de uma educação que desenvolva na sua integralidade as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano, por meio da ampliação do tempo, espaço e currículo. (CEARÁ, 2016a, p. 2).

O projeto de EEMTI é parte de um plano de governo elaborado em 2014 para a gestão 2015/2019 do governo do Ceará, apresentado no documento *Os 7 Cearás* (2014), pela atual gestão do estado, quando da sua candidatura para o pleito de 2014. Nele, o tópico relacionado à educação recebeu o nome de Ceará do Conhecimento e, em sua apresentação, abordava a preocupação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas da rede pública estadual, acenando com uma proposta de diminuição da desigualdade entre o ensino público e o privado no estado a partir do IDEB de 2013. Entre os compromissos assumidos pelos candidatos estavam a promessa de implantar, progressivamente, a escola de tempo integral e profissionalizante para toda a rede estadual.

Posteriormente, dando continuidade à política nacional de educação integral e em consonância com o PNE 2014 – 2024, o Ceará sancionou através da Lei nº 16.025/2016 (CEARÁ, 2016a), o Plano Estadual de Educação (PEE) 2016-2024. Assim, a partir de 2016 ficava evidenciado o fortalecimento no investimento para que o estado conseguisse cumprir da meta 6.

Oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica (CEARÁ, 2016a, p. 6).

Com vistas a alcançar as metas do PNE e do PEE, colocando em prática as ações previstas para essa gestão, em 2016 o governo do estado iniciou o projeto-piloto de implantação do tempo integral em 26 escolas de ensino médio regular. Diferentemente das escolas profissionais, as escolas regulares não certificaram seus alunos com nenhum curso técnico.

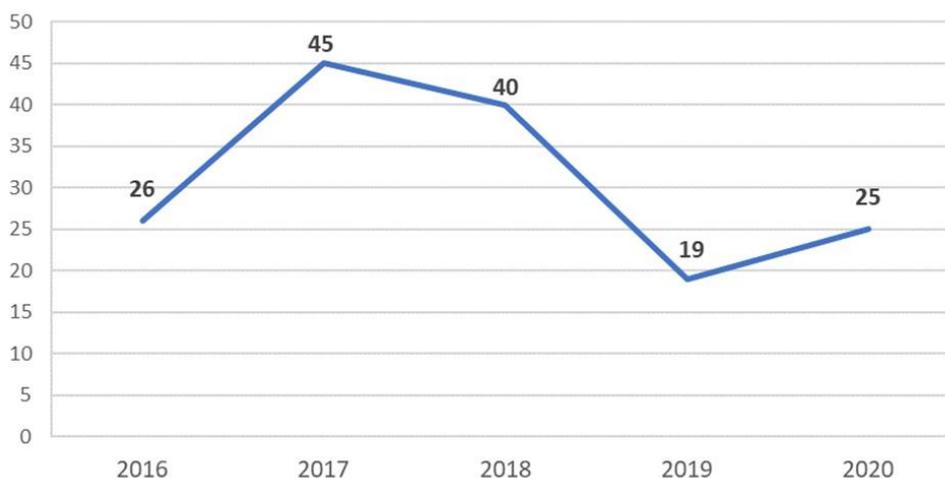
De acordo com informações no site da SEDUC ([2019]), as primeiras escolas regulares em tempo integral foram instaladas em municípios onde havia, pelo menos, duas escolas estaduais e que, 50% ou mais dos alunos fizessem parte do Programa Bolsa Família. Outra preocupação do governo era de que todas as regiões do estado fossem contempladas pelo projeto.

As condições favoráveis de infraestrutura das escolas e o baixo índice de aprovação também foram critérios para as escolhas das instituições onde funcionaria o projeto-piloto do tempo integral.

A partir do ano de 2017, outras premissas foram elencadas para a escolha das escolas elegíveis à conversão do tempo integral, quais sejam: municípios mais populosos e com jovens em situação de vulnerabilidade social; escolas potenciais; conversão ano a ano; professores; salas disponíveis; modelos de simulação; priorização; distância de migração e investimento na conversão.

No ano de 2017, a Lei nº 16.287/2017 regulamentou a Política de Ensino Médio em Tempo Integral, no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará e até o ano de 2020 mais 155 escolas aderiram à proposta, conforme a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Número de escolas regulares que aderem ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Ceará



Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará (2020).

Considerando o quantitativo de escolas que em 2016 ofertavam a modalidade de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio Regular (8,48%) e Ensino Médio integrado à Educação Profissional (91,52%), podemos concluir que o crescente número destas escolas tem contribuído para o alcance em curto prazo, do cumprimento da meta do Governo Estadual, que é alcançar um percentual de, pelo menos, 50% de oferta do tempo integral para a educação básica na rede pública de ensino cearense.

O contexto de implementação das EEMTI do Ceará é fruto do financiamento federal viabilizado pela Portaria nº 727/2017 (BRASIL, 2017b), que estabelece novas diretrizes para o Programa de Fomento das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, e em consonância com a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do Ensino Médio.

Além de objetivar o cumprimento da meta 6 do PNE 2014-2024 e do PEE 2016-2024, o programa de EEMTI tem por finalidade “ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida” (CEARÁ, 2017a, p. 1).

A SEDUC defende a organização da escola em tempo integral como uma maneira da educação pública formal atingir a classe trabalhadora, garantindo uma formação integral para seus filhos, levando em conta as suas competências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com o portal do governo do estado, a política de Ensino Médio de Tempo Integral tem como dimensões fundantes:

1. A escola deve ser concebida como uma Comunidade de Aprendizagem; 2. A Aprendizagem Cooperativa deve ser o método pedagógico estruturante; 3. O Protagonismo Estudantil é um princípio imperativo para qualquer proposta de ensino médio. Dimensões pedagógicas: a) a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo; b) a desmassificação do ensino; c) itinerários formativos diversificados (SEDUC, 2019, p.2).

Em outras palavras, compartilhamos a premissa de que proporcionar ao aluno um tempo ampliado na escola é condição para uma educação de mais qualidade, propondo uma educação que abra caminho para novos momentos históricos e que fortalece a integração de conhecimentos e habilidades. Por conseguinte, a ação movimenta melhorias na educação contemporânea, tanto quantitativamente como em questões qualitativas de todas as dimensões da vida.

3.3.2 A Proposta Curricular da Educação em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

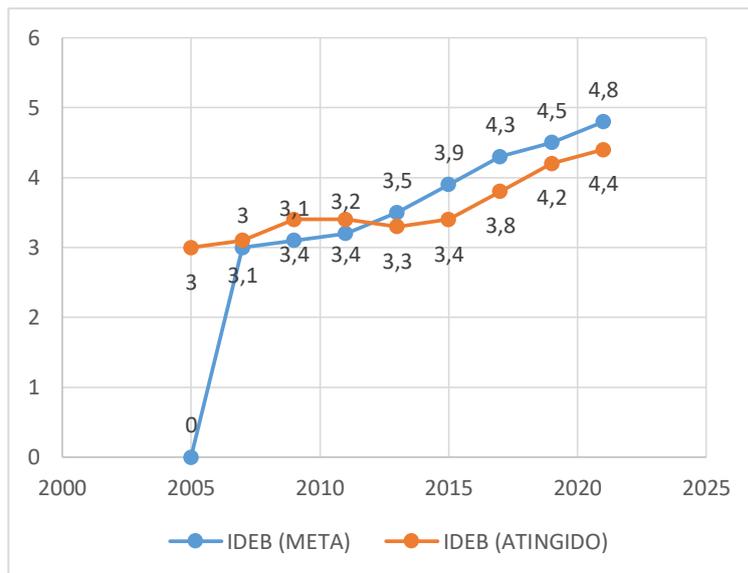
Dentro das perspectivas acima expressas acerca da prática educativa e pedagógica das EEMTIs, os alunos dispõem de uma carga horária diária de 9 horas/aula com disciplinas da base comum e disciplinas do currículo diversificado, ofertadas em quaisquer dos turnos.

Assinalamos que a ampliação do tempo escolar tem como perspectiva a participação dos estudantes em projetos de pesquisa, oficinas e outras experiências que envolvam novas propostas metodológicas e que estimulem o protagonismo juvenil.

É importante frisar que, já no primeiro ano de conversão e integralização da escola em EEMTI, há monitoramento de seus indicadores de processos e de resultados, observando-se os impactos em indicadores como a permanência dos alunos, o número crescente de matrículas, a evolução nas taxas de aprovação e a evolução do IDEB, para que se analise a eficácia com a passagem do tempo.

E sobre a evolução do IDEB para o Ensino Médio da Rede Pública cearense, observemos o Gráfico 4, que revela que o Estado do Ceará precisa fortalecer a sua rede de ensino e seu currículo, objetivando alcançarmos de forma mais satisfatória as metas de proficiência estabelecidas.

Gráfico 6 - Evolução do IDEB – Ensino Médio Ceará / REDE PÚBLICA



Fonte: INEP, 2022.

A proposta de um currículo diversificado pretende estimular os jovens à construção de um itinerário formativo e seu crescimento pessoal e profissional, possibilitando assim uma formação integral do aluno. Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio definiu Itinerário Formativo como:

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições 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 de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (BRASIL, 2018, p.2).

É dentro desse conceito de itinerários formativos das Diretrizes Curriculares Nacionais que se constrói a proposta curricular das escolas regulares de tempo integral do Ceará, conforme Quadro 4, abaixo:

Quadro 4 - Organização curricular da EEMTI.

Área	Componente Curricular	Carga Horária Semanal (Intervalo)	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	
	Arte	1	2
	Educação Física	1	2
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	1	2
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	
	Biologia	2	3
	Química	2	3
	Física	2	3
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	3
	Geografia	2	3
	Sociologia	1	2
	Filosofia	1	1
Total Base Comum		30	
Formação Cidadã		1	
Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais		4	
Tempo Eletivo 1		2	
Tempo Eletivo 2		2	
Tempo Eletivo 3		2	
Tempo Eletivo 4		2	
Tempo Eletivo 5		2	
Total Parte Flexível		15	

Fonte: Ceará (2017c).

A parte diversificada deverá totalizar 15 horas/aula, das quais 4 horas devem ser destinadas ao Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), 1 horas ao Projeto Professor Diretor de Turma, e 10 horas destinadas à parte flexível das eletivas, no sentido de atender aos interesses e demandas do aluno.

A título de conhecimento, o NTPPS foca no desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, para ampliar o protagonismo estudantil e a autonomia, trabalhando, dentre temas transversais, alguns eixos principais: projeto de vida, mundo do trabalho, iniciação à pesquisa, artes e cultura, esporte, lazer e promoção da saúde, educação em direitos humanos, educação ambiental sustentável, comunicação, uso de mídias, cultura digital tecnológica, dentre outros. Nesse sentido, o NTPPS objetiva:

- Alunos mais motivados e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem;
- Maior comunicação entre as diferentes áreas e disciplinas que compartilham orientação e desenvolvimentos de pesquisas;
- Ampliação do diálogo entre os diversos sujeitos da escola;
- Envolvimento dos professores com as pesquisas e com o processo de aprendizagem dos alunos;
- Maior domínio da metodologia científica de pesquisa;
- Alunos com autoestima e autoconfiança fortalecidas;
- Projetos de vida esboçados e elaborados ao final de três anos;
- Integração da dimensão do trabalho às práticas educativas;
- Formação de professores na metodologia participativa em um processo de ação-reflexão-ação sobre a prática docente, impactando o olhar sobre a juventude e suas potencialidades;
- Acompanhamento sistemático do Programa. (CEARÁ, 2016b, p. 13).

Já o Projeto Professor Diretor de Turma é um projeto em que um professor assume o compromisso de se responsabilizar pelos alunos de uma única turma, e são denominados Diretores de Turma. Nesse sentido, o professor diretor de turma busca a articulação, permitindo-lhe chegar a um conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas. Em síntese:

O Projeto Professor Diretor de Turma teve sua origem, aqui no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE – Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseados nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto piloto em três escolas. No início de 2008, através da ANPAE – Seção Ceará, o projeto foi apresentado à Secretaria da Educação do Estado. Convencida da importância deste, a SEDUC iniciou sua implantação no 2º semestre de 2008, por meio de uma experiência piloto, nas 25 escolas estaduais de educação profissional que possuem uma Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral jornada escolar de tempo integral. Em 2009, continuou somente nas escolas profissionais que se ampliam nesse ano para 51 unidades. Considerando o acúmulo de conhecimento e a vivência oportunizada pela experiência piloto, em janeiro de 2010, a SEDUC promoveu a expansão do projeto. Nessa perspectiva, por processo de adesão, é garantida a oportunidade de implantação em todas as escolas de ensino regular da rede

estadual, nas turmas de 1º ano do ensino médio e no 9º do ensino fundamental nas escolas que não ofertassem ensino médio, totalizando 444 escolas, 2.988 turmas e 2.118 professores diretores de turma. Em 2011, a expansão acontece para as demais séries do ensino médio. (CEARÁ, 2016a, p. 15-16).

As atividades eletivas possibilitam aos alunos a construção de seu percurso de formação escolar, diversificando seus currículos dentro de diferentes projetos de vida. Nessa direção, também há a formação de clubes estudantis propostos por alunos e apreciados pela equipe gestora. Por isso, essas atividades devem atender aos seguintes princípios:

Abordem temáticas interessantes e significativas para os alunos, sempre na perspectiva de possibilitar o encontro semanal de alunos que, independente da série, demonstram interesses afins, criando, desta forma, “Núcleos de Interesse”; Ampliem o repertório sociocultural, estético e práticas esportivas do estudante; Possibilitem o aprofundamento da formação acadêmica; Oportunizem a vivência e desenvolvimento do protagonismo estudantil; Permitam a formação para o mundo do trabalho. (CEARÁ, 2016b, p. 18).

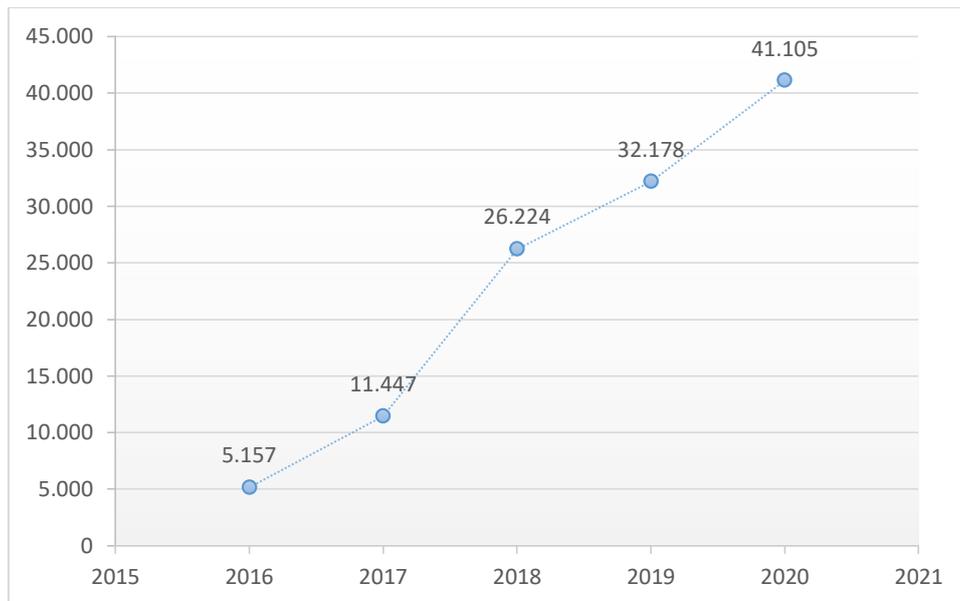
É importante que cada clube seja construído a partir do diálogo entre alunos com interesses comuns, haja vista que os clubes podem ter como temáticas o estudo em células de aprendizagem cooperativa, a leitura de clássicos da literatura, comunicação social, o teatro, o cinema, a dança, a robótica, o patrimônio cultural material e imaterial e a pesquisa científica, entre outros temas.

É nesse sentido que se fundamenta a proposta pedagógica das escolas, levando em consideração os projetos de vida de cada um dos alunos na co-criação dos próprios processos formativos. Nessa óptica,

Tendo como ponto de partida que os processos devem ser criados com os usuários por meio de escutas e cocriações, será executada uma gestão participativa que pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar - pais, professores, estudantes, funcionários e comunidade do entorno - em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar (planejamento, implementação e avaliação) seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos seja nas questões de natureza burocrática. (CEARÁ, 2017c, p. 2).

Essa proposta curricular ganhou expressividade na adesão dos discentes de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino, conforme dados do Gráfico 7, a seguir:

Gráfico 7 - Número de matrículas em tempo integral do Ceará, de 2016 a 2020.



Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2020.

Destacamos que em consonância com os dados do SIGE Escola, ano 2016, o Ceará detinha apenas 15,44% do total de matrículas no Ensino Médio em Tempo Integral, ou seja, 84,56% do total de matrículas desse segmento eram vinculadas ao Ensino Médio.

Ressaltamos que a construção das conversões das escolas regulares em escolas em tempo integral, aconteceu de forma gradativa, sendo que no primeiro ano as escolas converteram apenas as primeiras séries e, paulatinamente, ampliaram as três séries do Ensino Médio. Assim:

Disso resulta que temos 26 escolas com as três séries em tempo integral, 45 com primeiras e segundas séries em tempo integral e, as mais recentes, 40 escolas com as primeiras séries em tempo integral em 2018. Estas últimas estarão com as três séries em tempo integral no ano de 2020 (CEARÁ, 2018, não paginado).

O objetivo é que a conversão aconteça de modo que as escolas garantam que todas as turmas migrem os alunos sem nenhum transtorno ou prejuízo para os estudantes, ofertando vagas em quantidade suficiente para dar conta de seus interesses. Além das premissas e critérios de eleição para conversão das escolas, há algumas dimensões fundantes para a prática pedagógica.

A primeira delas é que a escola deve ser concebida como uma Comunidade de Aprendizagem, sendo a Aprendizagem Cooperativa o método pedagógico que estrutura o funcionamento de ensino. A seguir, resumidas no Quadro 5, se apresentam as dimensões sob as quais devem se pautar o funcionamento das EEMTIs.

Quadro 5 – Dimensões fundantes da EEMTI

- Diversificação dos itinerários formativos dos estudantes a partir da oferta de componentes ou tempos eletivos que possam proporcionar a imersão nos espaços históricos, recreativos, econômicos e culturais da comunidade;
- Estabelecer núcleos de interesse, onde os alunos, independente da série e turma na qual estejam matriculados, possam se reunir para estudar assuntos de seus interesses imediatos, sejam vinculados à base comum, a conteúdos relacionados à história, geografia, economia, relações de trabalho, meio ambiente ou cultura da comunidade, dentre outras áreas;
- Criar grupos de estudos cooperativos para aprofundamento do conhecimento cognitivo e para leitura e discussão de obras da literatura brasileira e mundial;
- Desenvolver atividades em clubes estudantis;
- Permitir ao aluno trilhar um itinerário mais fortemente vinculado à formação profissional;
- Fortalecimento do vínculo de cada estudante com a escola (sentimento de pertença) na perspectiva da realização do projeto de vida tendo a escola como meio para o alcance dos seus sonhos;
- Integração da Família, Comunidade e Escola por meio da participação efetiva da família e comunidade nas atividades escolares e da escola nas atividades da comunidade;
- Fortalecimento das relações interpessoais aluno/aluno, aluno/professor, professor/professor, apoiados pela liderança da equipe gestora da escola;
- Priorização do trabalho pedagógico inter e transdisciplinar, na perspectiva da articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais;
- Ampliação das possibilidades de vivência da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo;
- Constituição de territórios e itinerários educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com espaços públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- Incentivo à criação de espaços educativos sustentáveis, incluindo a readequação

dos prédios escolares com foco na acessibilidade, na gestão, na formação de professores e na inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

□ Afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos.

Fonte: Ceará (2016a, p. 6).

Outra característica muito interessante que norteia toda a base curricular, é o Protagonismo Estudantil, que deve ser o princípio norteador de qualquer proposta de funcionamento das escolas. Outrossim, a desmassificação do ensino e a formação de 52 itinerários diversificados também fazem parte das dimensões pedagógicas. Nesse sentido:

Cada aluno tem cinco tempos eletivos por semana que visam diversificar o currículo e oportunizar a construção do itinerário formativo de acordo com seus interesses e projeto de vida no decorrer do ensino médio, sendo ofertadas 45 horas/aulas semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional (CEARÁ, 2018b, p.2).

Diante do exposto, a proposta seria a estruturação de uma escola que contemple a todos os jovens em seus diferentes projetos de vida. Nessa direção, cada instituição constrói seu próprio projeto de tempo integral, frente a um amplo debate com a comunidade escolar, e de modo especial, com os estudantes. Nessa lógica:

Nas escolas em tempo integral implementadas no Estado do Ceará, busca-se ampliar o processo educativo tendo em vista novas possibilidades (projetos, oficinas, experiências...) com a participação efetiva da comunidade escolar, bem como permitir aos sujeitos envolvidos na implementação da proposta de tempo integral nas escolares cearenses, a vivência de experiências metodológicas diferenciadas concomitantemente. (*Ibid.*).

É fato que uma das principais premissas do Ensino Médio Integral no Ceará é a construção de uma educação para (e com) os jovens, haja vista a composição de seu público-alvo, partindo das diversas condições sócio-histórico-culturais e em múltiplas dimensões de existência.

Daí a necessidade de se repensar o currículo escolar e ressignificar esse espaço em que habitam diferentes juventudes, não havendo apenas um jeito de ser jovem hoje no Brasil. Nesses termos:

Com a oferta da educação em tempo integral no ensino médio, espera-se melhorar as condições socioeducacionais dos educandos e as condições de trabalho para os professores e para a equipe gestora, dinamizando tempos e espaços pedagógicos com vistas a potencializar o sucesso acadêmico dos alunos; ampliar o repertório cultural e artístico; propiciar vivências de práticas educativas mais significativas; propiciar um maior desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo, enfim; contribuir para a formação integral da juventude cearense (CEARÁ, 2016b, p. 3).

Detectamos que já no primeiro ano de conversão e integralização das EEMTIs, há monitoramento de seus indicadores de processos e de resultados, observando-se os impactos em indicadores como a permanência dos alunos, o número crescente de matrículas e a redução das taxas de reprovação e evasão, para que se analise a eficácia do tempo.

4 A PESQUISA DE CAMPO FRENTE ÀS CONTRIBUIÇÕES DOS SUJEITOS INDAGADOS

Nesta próxima seção faz-se a análise dos dados coletados em relação à reflexividade do pesquisador a partir das percepções dos estudantes, dos professores e dos gestores nos grupos focais, associando-a ao referencial teórico. Face ao exposto, o capítulo subdivide-se em três eixos de análise, a saber: a abordagem teórica e o método de investigação para obtenção das contribuições dos sujeitos; a educação em tempo integral na percepção dos educandos da EEEMTI Custódio da Silva Lemos e a educação de tempo integral, a prática docente e a perspectiva da gestão escolar.

Em síntese, buscou-se interligar os referenciais teóricos com as pesquisas de campo realizadas para tornar as análises mais completas e significativas. Logo esse processo subsidia o pesquisador a identificar os desafios inerentes à implementação da educação de ensino médio em tempo integral na escola pesquisada.

4.1 A abordagem teórica e o método de investigação para obtenção das contribuições dos sujeitos

Com fulcro nas abordagens de Flick (2009) e Guessier (2003), aferimos que a presente pesquisa utilizou-se de estudo empírico no cotidiano escolar desde a 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 embasada nas visões dos estudantes participantes do questionário e dos grupos focais.

Nessa perspectiva, há uma intrínseca relação do estudo de caso com a abordagem qualitativa, uma vez que ambos instrumentais estão em sintonia com a referida pesquisa que focaliza um caso particular, fazendo uma conexão com seu contexto e com as dimensões envolvidas (ANDRÉ, 2013).

Na análise dos grupos focais que compõem os instrumentais desta pesquisa, as abordagens qualitativas foram adotadas no intuito de compreender melhor as interações ocorridas no cotidiano ao averiguar a implementação da política de educação integral com a finalidade de transformar a realidade.

Nesse contexto, Flick (2009) aponta quatro aspectos essenciais na pesquisa qualitativa, a citar: a apropriabilidade de métodos e teorias, ou seja, escolha de métodos adequados e de teorias convincentes; as perspectivas dos participantes e da sua diversidade; a flexibilidade do pesquisador e da pesquisa e a variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa. Em suma, esses aspectos estão presentes no estudo de caso por meio dos instrumentais da pesquisa e na definição dos diversos participantes, contribuindo para as reflexões com seus argumentos tanto para o pesquisador quanto para a pesquisa em si.

Demarcamos que esta investigação científica lançou mão de roteiro padronizado para a realização dos grupos focais, pois “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” (FLICK, 2013, p.19).

Pelas vias analíticas de Gondim (2003), os grupos focais são definidos como técnica de pesquisa, visando coletar dados mediante interações grupais e discutindo os tópicos sugeridos pelo pesquisador. Nessa amálgama, Veiga e Gondim (2001) enxergam que a utilização dos grupos focais pode 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, sendo que 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 em uma pesquisa qualitativa. Por esse ângulo, 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 óptica autor, pode-se aduzir 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 Universo da pesquisa foi composta por 3 grupos focais com estudantes do 1º, 2º e 3ª série do Ensino Médio; professores e Gestores da EEMTI Custódio da Silva Lemos. Porém, a população a ser atingida indiretamente envolvendo alunos, professores e gestores foi de aproximadamente 380 pessoas. Para isto, utilizou-se como metodologia a composição dos grupos da seguinte forma: a) Grupo 1 – constituído por estudantes do 1º, 2º e da 3ª série do Ensino Médio da EEMITI Custódio da Silva Lemos (Apêndice D); b) Grupo 2 – composto por professores da EEMTI Custódio da Silva Lemos (Apêndice C) e c) Grupo 3 – formado pelos gestores – Diretor e Coordenadores(as) Escolares da EEMITI Custódio da Silva Lemos (Apêndice B).

Foi utilizado como critério de inclusão no grupo focal 1, os alunos considerados líderes de suas respectivas turmas, e independente de faixa etária, gênero ou etnia.

Em relação aos grupos focais 2 foram constituídos por professores efetivos e por docentes temporários com bastante experiência na modalidade da Educação em Tempo Integral, e que vivenciaram na íntegra a implantação dessa política no ano de 2016. E por fim, no grupo focal 3, participaram o diretor escolar e os 3 coordenadores pedagógicos. Nessa conjuntura, Guessier (2003) aponta que:

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).

Outrossim, ressalta-se que para participar de um dos grupos focais os estudantes, os professores e os gestores escolares assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Apêndice A.

Para a garantia do sigilo das informações e dados coletados, o pesquisador também assinou o TCLE, visando assegurar a confiabilidade e o sigilo das informações prestadas. Além disso, esclareceu os objetivos da empreitada acadêmica, dirimindo dúvidas dos participantes e assegurando o todos o direito de conhecer as conclusões finais do estudo.

4.2 A educação em tempo integral na percepção dos educandos da EEMTI Custódio da Silva Lemos

A3 – Passar o dia inteiro na escola não é fácil, principalmente no primeiro ano, a adaptação é cansativa, mas compreendo que tudo passa, e estou bem, e aprendendo coisas que não tinha na escola da prefeitura, hoje temos muita autonomia e os professores confiam na gente (GF, A3, 03/04/2022).

No uso da fala dos estudantes, utilizamos a seguinte nomenclatura para facilitar a organização: GF (Grupo Focal) e A (Aluno), identificando com o número em que foi transcrito em cada grupo focal.

A representação verbal do estudante acima, concebe um pouco do contexto da escola na qual está inserido, apresentando tanto desafios e possibilidades de conhecimento quanto de interação.

Ampliando a discussão, partimos pela seguinte pergunta: por que implantar a educação em tempo integral? Isto posto, escolhemos essa questão, tendo em vista que Moll (2014) aponta a educação integral como uma condição para enfrentamento das desigualdades educacionais.

Complementando a referida ideia, Gadotti (2009) enfoca que a escola pública precisa ser integral, integrada e integradora, fazendo o elo do Projeto Político Pedagógico com diversos outros espaços, que para Moll (2009) seria a utilização pedagógica do território em que a escola localiza-se em prol da aprendizagem.

A temática da Educação Integral, conforme ressalta Moll (2009), abrange o entendimento das variáveis de tempo e espaço. Destarte, o tempo refere-se à ampliação

da jornada escolar e o espaço ao local, ou seja, ao “território” em que 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).

A argumentação de Moll (2009) junta-se com a proposta das EEMTI 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 261 escolas da rede no ano de 2022.

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, 2020a).

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, considerando 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. Nesse viés, 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 escopo, escutar os atores envolvidos na implantação da proposta da EEMTI no Ceará é fundamental para compreender os efeitos na prática da ampliação do tempo para 9 horas/aulas, refletindo, se na visão dos estudantes, esta jornada contribuiu para fortalecer a aludida política, cumprindo o seu princípio norteador de universalização do ensino, bem como buscando meios para promover a qualidade e a equidade na educação, contidas nas diretrizes do programa (CEARÁ, 2020^a).

É possível perceber uma relação das ideias expostas anteriormente Moll (2012) quanto à possibilidade de mudança na estrutura social, a partir da fala do aluno 2, participante do Grupo Focal 1, que converge com o pensamento da autora quando aponta vantagens do tempo integral:

A2 – A vantagem do tempo integral é que ter a oportunidade de estudarmos mais, as eletivas são um fator diferenciado e podem contribuir para a nossa formação cidadã, e estamos protegidos do mundo das drogas que infelizmente já chegou em Guanacés (GF, A2, 03/04/2022).

Diante do proferido, percebemos destaque do 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.

A5 – Com o passar do tempo, a gente se acostuma com a rotina, com os estudos e com a forma de interagir com os professores e colegas, antes eu preferia estar a tarde em casa, mas agora sinto falta de quando não estou na escola, embora tem dias que é bastante cansativo (GF, A5, 03/04/2022).

A2 – Um dos pontos bons do tempo integral é passarmos o dia na escola, no começo é bem difícil como o A5 falou, a gente chega em casa bem cansada, já que o número / carga horária de aula é bem superior do que era acostuada na escola da prefeitura (GF, A2, 03/04/2022).

A partir desses contextos, fica explícito que os alunos consideram, de maneira geral, a ampliação do tempo como uma vantagem, convergindo com as expectativas do programa, apontando com um meio para a ocupação, a inclusão e mais oportunidades para a aprendizagem. Embora, as últimas falas mencionam o cansaço e a indisposição como uma das dificuldades enfrentadas nessa rotina de tempo ampliado. Nesses termos, um outro aluno percebe o aumento do tempo como uma oportunidade a mais de se qualificar:

A3 – Meus pais acreditam que a escola em tempo integral irá fazer que eu estude mais, e será uma boa forma de entrar nas universidades públicas ao terminar o ensino médio (GF, A3, 03/04/2022).

Considerando o relato do estudante, podemos concluir que o aumento do tempo na EEMTI foi um fator que influenciou os familiares a matricular o filho, conferindo à escola grande credibilidade. Nesse panorama, a narrativa também vislumbra

a expectativa de melhor preparação do jovem para o futuro, a exemplo do Enem, possibilitando ingresso no ensino superior.

O tempo está associado à criação de sentido e à redefinição da proposta da EEMTI, o que vai ao encontro da noção de tempo integral de muitos autores como possibilidade de realização da educação integral, visão defendida neste estudo.

A gestão do tempo é um fator importante na implementação de uma política de tempo integral. No entanto, alguns autores ressaltam que a jornada escolar ampliada não é suficiente para consolidar a educação integral. Nesse âmbito podemos a Educação em Tempo Integral como um processo que poderá trazer oportunidades para garantir a qualidade do ensino (COELHO, 2009).

Cavaliere (2010) ressalta que aumentar o número de dias letivos não garante a qualidade do ensino, mas potencializa a possibilidade, abrindo o leque para uma gama de possibilidades inovadoras de aprendizagens. Por conseguinte, para que isso aconteça, a ampliação do tempo deve estar atrelada a um trabalho educativo que promova essa qualidade de ensino.

A compreensão de tempo atrelada à perspectiva da ampliação do conhecimento é percebida no seguinte diálogo:

A8 – A Educação em tempo integral está contribuindo com muita coisa em minha vida, as disciplinas eletivas são ótimas, adoro a parte de robótica e introdução do direito, e com elas já pude perceber que o conhecimento é muito amplo e abrangente. Estou bastante contente em obter esses conhecimentos no Ensino Médio (GF, A8, 03/04/2022)

Depreende-se que a declaração apontou a melhoria do desempenho dos alunos, referente ao desafio de ampliar a oferta para atender a meta 6 do PNE e melhorar o desempenho dos alunos de acordo com a meta do PNE 7 (CEARÁ, 2020c).

Após o diálogo sobre a temática do tempo na EEMTI, outro elemento essencial das discussões políticas em tempo integral é o espaço. Para tanto, é necessário fazer algumas perguntas: esses espaços oferecem condições para que os alunos permaneçam? Existem espaços adequados para projetos, aulas diversificadas e aprendizagem significativa? Que conceito de espaço é utilizado?

Vejamos 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, 2019a, p. 5).

Para iniciar a discussão sobre o espaço, será feita uma breve introdução ao espaço escolar da EEMTI Custódio da Silva Lemos, que em geral possui uma boa estrutura física, 9 salas de aula climatizadas, laboratório de Ciências, laboratório de Informática Educativa, laboratório de Redação (onde funciona também a sala de mediação de conflitos), quadra de esportes coberta, sala de multimeios, banheiros e vestiários adaptados, cozinha ampla, depósito de alimentos nos padrões exigidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), além de refeitório móvel, secretaria, sala da direção e sala da coordenação escolar.

Na análise desses espaços, alguns problemas podem ser encontrados, principalmente em termos de recursos materiais, muitas vezes insuficientes, como insumos para o laboratório de ciência, melhoria do acervo bibliográfico do centro de multimeios e novos recursos para o laboratório de informática. No entanto, estes últimos são amplamente utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem, assim como a quadra poliesportiva, que são utilizadas para diversas atividades pedagógicas, além das aulas de educação física e atividades eletivas. Por exemplo: feiras, eventos culturais e educativos e palestras. Além disso, a área aberta é utilizada para projetos de pesquisa e um terraço para aulas.

Para entender melhor o espaço físico da escola, será apresentada uma seleção de apresentações dos alunos para ilustrar suas percepções do espaço em termos mais concretos:

A1 – Em relação ao espaço físico da minha escola, sinto falta de ter um banheiro com mais chuveiros e uma área mais apropriada para realizarmos a troca de roupa, um vestiário melhor... (GF, A1, 03/04/2022).

A5 – Gostaria de ter mais espaços para descanso na hora do almoço, principalmente nos dias mais quentes, e de termos um auditório para realizarmos os ensaios do grupo de teatro, eu amo fazer teatro é a minha vida! (GF, A5, 03/04/2022).

A9 – Passar o dia na escola é um grande desafio, temos que por muitas vezes descansar na própria sala de aula e eu não gosto muito. (GF, A5, 03/04/2022)

A7 – Eu adoro praticar esportes dentro e fora da escola, a nossa quadra é bastante utilizada, eu gostaria que a escola tivesse uma piscina, uma pista de atletismo ou uma área bastante ampla para a prática de esportes ao ar livre... (GF, A5, 03/04/2022).

Nessas três argumentações fornecidas pelos estudantes, percebe-se alguns problemas estruturais dos espaços, como ausências de equipamentos e a necessidade de melhoria de alguns espaços já existentes.

Para o bom funcionamento destes, em prol da aprendizagem dos estudantes, faz-se necessário se 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 respostas dos alunos estão relacionadas à percepção sobre a qualidade da educação em tempo integral, concluindo que é preciso considerar outros elementos essenciais em sua organização:

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) revelou pontos relevantes para além das propostas políticas pedagógica como a estrutura física das escolas e a existência de bibliotecas e seus acervos, possibilitando oportunidades de participação em atividades culturais. Estes são exemplos de fatores que afetam os resultados escolares e na construção efetiva de proficiências. Por isso, aduzimos que a implementação da política de tempo integral deve levar em conta a estrutura espacial para atender ativamente as necessidades do público que atende.

No reexame da Lei nº 16.287/2017, que instituiu a política do Ensino Médio de Tempo Integral no Ceará: “As escolas já existentes ou em funcionamento com ensino médio em tempo integral devem adequar suas instalações prediais de acordo com as recomendações pedagógicas estabelecidas nesta lei” (CEARÁ, 2017a, p. 1). Ainda tratando dispositivo legal assinala-se outra possibilidade de financiamento:

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 educativas 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).

No entanto, na prática, o financiamento não pode atender à totalidade das necessidades da escola e dos alunos, e a política ainda não foi totalmente implementada. Nos trechos que seguem, a necessidade de um local para descanso chama a atenção e a solidifica como necessidade primordial de adequação do espaço escolar na perspectiva do aluno. No Grupo Focal 6, um aluno argumenta que “A própria escola ainda tem muito a melhorar, principalmente num espaço para descansar” (GF, A6, 03/04/2022).

Com efeito, é necessário discutir o que pode ser feito para atender às necessidades dos alunos, mesmo que em parte, embora compreenda-se que a gestão escolar da EEMTI Custódio da Sila Lemos, desde o início da implantação da educação em tempo integral, tenha desprendido muito engajamento e comprometimento pela eficiência da educação pública.

Nessa conjuntura, trazemos à baila a reflexão sobre outros aspectos do presente, quais sejam: por que os alunos sentem-se cansados? Que fatores podem causar isso? O que a gestão escolar e os professores podem fazer para minimizar esses impactos?

Pelo entendimento de Souza (2018), ao discutir o tempo escolar em um contexto de tempo integral, pode-se destacar a tensão entre o tempo escolar e o tempo do corpo dos alunos. Na opinião da autora, entre as recomendações para escolas de tempo integral: não devemos esquecer o tempo corporal, os ritmos biológicos, os momentos de descanso e de produção. Em relação ao problema do cansaço, o trecho a seguir contextualiza o problema na perspectiva do aluno:

A9 – Embora tenha havido algumas mudanças na escola, como um ambiente de sala de aula melhorado, ainda há muito a melhorar. Isso é uma coisa que eu percebi nesses três anos, a escola deveria ter psicólogos, não poucos, porque tem muito aluno aqui na escola... onde os jovens andam muito cansados. Acho que em tempo integral principalmente deveria mais psicólogos (GF, A9, 03/04/2022).

Essas declarações implicam que o cansaço infiltra-se na vida dos estudantes em tempo integral, o que pode ser uma das barreiras para a implementação da política. Ademais, a afirmação sugere que uma das soluções para o problema é considerar a colocação de um psicólogo na escola para os alunos.

Hodiernamente, vale destacar que a escola conta com apoio da 9ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento para a Educação (CREDE 9) para acompanhar as práticas escolares, mas ainda não há a assistência psicológica pessoal e individualizada para os estudantes. Essa necessidade pode ser discutida dentro do contexto da política das EEEMTI do Estado do Ceará.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará apresenta em sua estrutura organizacional, cerca de 20 CREDEs, objetivando coordenar a implementação e execução das políticas e diretrizes educacionais na sua jurisdição, voltadas para expansão e melhoria da educação da rede pública de ensino, promovendo a articulação e mobilização da sociedade civil na busca do desenvolvimento e alcance das metas e estratégias do governo, e desenvolvendo mecanismos de acompanhamento e monitoramento da gestão escolar que assegurem a modernização e melhoria dos serviços educacionais com foco no ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, discutir a educação em tempo integral requer uma ampla consideração das percepções de tempo e espaço dos alunos, pois qualquer programa de educação em tempo integral precisa entender seu impacto para ser executado com sucesso. Portanto, estender a carga horária não significa ser eficaz se o espaço disponível não for utilizado para apoiar uma educação de qualidade.

As ideias de Moll (2009) enquadram-se na reflexão deste eixo de análise sobre as variáveis analisadas, quando afirma que não há vantagem em estender a série temporal: não ajustando o tamanho deste espaço, surgindo nesse contexto a educação integral a partir de uma perspectiva capaz de proporcionar redefinição do tempo e do espaço escolar.

Sinteticamente as ideias da autora defendem que para implementar uma educação integrada baseada na ampliação da jornada escolar, o tempo e o espaço são imprescindíveis e que se deve oportunizar uma aprendizagem significativa e qualidade do ensino, utilizando o ambiente escolar como elemento de construção do conhecimento (*Ibid.*).

Diante das premissas aludidas, defendemos a necessidade da EEMTI redefinir seus tempos e espaços escolares para atender às expectativas dos jovens e da comunidade escolar como um todo. O caminho é o diálogo, planejamento contextual e a avaliação sistemática.

4.3 A educação de tempo integral, a prática docente e a perspectiva da gestão escolar da EEMTI Custódio da Silva Lemos.

Com efeito, o processo de transformação da sociedade e o surgimento de novas demandas de organização social e do mundo do trabalho sugerem que essas mudanças trazem novos rumos de ação para os educadores. No que se refere às escolas de tempo integral, a presença ou ausência de estrutura e condições de ensino, bem como o número de profissionais especializados afetam diretamente as condições de trabalho docente e a qualidade social do ensino. Essas questões são relevantes para entender a situação das escolas de tempo integral, uma vez que em geral, as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 tiveram forte impacto na educação e no trabalho docente devido à precarização do trabalho dos professores e à instabilidade de suas estruturas e condições pedagógicas.

Face à demanda de um profissional polivalente exigido pelo neoliberalismo, a categoria docente é requisitada a exercer funções privativas de assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos e nutricionista, dentre outras. Necessidades além do escopo de sua formação, que levaram a um sentimento de não profissionalismo, perda de identidade profissional e percepção de que ensinar às vezes não era o mais importante.

Esse novo código educacional também preconiza o comunitarismo e o voluntariado para que as comunidades escolares assumam mais responsabilidades, ao mesmo tempo em que retira a autonomia do professor, entendida como condição de participação na idealização e organização do trabalho.

O processo de transição para a dinâmica de tempo integral na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Custódio da Silva Lemos ocorreu como recomendado pelo texto da política, paulatinamente, de 2016 ao ano de 2018, conforme relato de uma professora que vivenciou toda a fase de implantação da nova modalidade de ensino:

P3 – O processo de implantação da Educação em Tempo Integral não foi fácil, embora tivéssemos o apoio da gestão escolar, as condições de trabalho no começo foram muito difíceis... [...] Não tínhamos o catálogo para ministrarmos as disciplinas eletivas, a estrutura física não estava adequada, a adaptação foi difícil para todos nós, tivemos que repensar em muitas coisas, o apoio da comunidade foi de fundamental importância para continuarmos a acreditar neste modelo de escola (GF, P3, 03/04/2022).

Na mesma opinião, os professores que participaram do estudo, relataram como foi realizado o processo de construção e inserção do tempo integral Custódio da Silva Lemos, englobando diferentes segmentos da escola e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), enfatizando as dificuldades e compreendendo a necessidade da assimilação e da adequação do processo pela comunidade escolar. No seguinte trecho da exposição de uma das coordenadoras escolares, percebemos quando ela afirma:

G1 – A fase de implantação da EEMTI, em Guanacés, foi marcada de muita doação e compromisso pelos nossos professores, estávamos aprendendo em movimento de ebulição, a própria SEDUC estava se reestruturando para coordenar essa modalidade de ensino. Houveram momentos de muita angústia, mas superamos e hoje estamos colhendo os frutos do nosso amadurecimento mútuo (GF, G1, 03/04/2022).

Agora sobre os desafios encontrados no período de implantação do tempo integral e da educação integral, o gestor da escola afirmou que, após aceitar o convite para a transformação para EEMTI, iniciou-se um trabalho de construção coletiva de um projeto piloto, novo tanto para a comunidade escolar quanto para a própria Seduc, que também iniciava os primeiros passos de construção em nível estadual.

Acreditamos que as falas dos grupos focais, longe de construírem uma realidade abstrata sobre o processo, elucidam muito bem que houve também dúvidas e dificuldades, mas apostam que o apoio e o acompanhamento da gestão foram as questões-chave para um melhor desempenho da equipe e da comunidade escolar no processo de integralização.

Para a gestão escolar, a unidade escolar apresenta uma boa estrutura física, mas reconhece que precisa melhorar em termos de alguns equipamentos, e que desejam a construção de uma nova sala de aula, bem como de um auditório para possibilitar um melhor conforto a comunidade escolar.

No trecho abaixo, o gestor reforça a aceitação da comunidade escolar sobre a transformação espaço escolar em tempo integral, mas provando, como desafio, a construção e desenvolvimento dos componentes eletivos curriculares, pois exigem infraestrutura adequada para o seu desenvolvimento eficiente, a citar:

G1 – A comunidade do distrito de Guanacés, embora formada em grande parte por famílias de baixa renda e de baixa instrução escolar, enxergam a nossa escola como uma instituição educacional muito séria e voltada para a formação integral dos nossos jovens, e diferentemente do esperado, a

referida comunidade abraçou a ideia de terem seus filhos em um regime integral de estudos, embora alguns jovens tenham a real necessidade em ajudar seus pais na complementação da renda familiar, essa é uma realidade social que enfrentamos cotidianamente (GF, G1, 03/04/2022).

As argumentações do quadro docente e do corpo gestor consideram os discentes como importantes atores protagonistas da política pública, elucidando que um desafio encontrado está relacionado à compreensão e à interpretação da política por parte deles também. Nesse âmbito:

G2 – As dificuldades financeiras da maioria dos nossos jovens é vinculada pelas condições estruturais de suas famílias, ou seja, são pais e mães por muitas vezes desempregados, e que o valor da bolsa família é por vezes a única fonte real de renda, lidamos com alunos que literalmente convivem com a fome, com a miséria e a escola acaba sendo um refúgio protetor, um lugar para se alimentar fisicamente (GF, G2, 03/04/2022).

O trecho proferido aponta para uma discussão primordial que caracteriza a dinâmica da educação integral. Em primeiro lugar, é necessário que compreendamos, o contexto em que a política é inserida, pois ela é viva e dinâmica. E, nesse exemplo, explicita muito bem a defasagem socioeconômica que estamos submersos.

A juventude, por vezes, é impossibilitada de usufruir da construção dessa política em decorrência de fatores outros, para além do contexto escolar em si. A complexidade não está vinculada, nesse caso, com a organização curricular ou com os horários das disciplinas, sendo uma questão para além dos muros da escola e que não está prevista no texto.

Aqui reside o entendimento do aluno como um ser integral: ele não é apenas estudante, muitas vezes ele é filho, neto, pai, enfim, um ator ativo fora da dinâmica escolar, perpassado por questões outras e mais complexas.

Outra complexidade vivenciada pelos docentes e gestores da escola durante o processo de transição consistiu no fato de que, nos dois primeiros anos, a unidade de ensino ainda funcionava de forma mista, com turmas funcionando nos turnos manhã, tarde e noite, o que demandava maior tempo e atenção da coordenação escolar, devido aos horários e atividades próprias do Tempo Integral e aqueles inseridos na dinâmica regular, conforme relatos a seguir:

G2 – No ano de 2016, a implantação do tempo integral ocorreu de forma gradativa, ou seja, apenas com as turmas de 1º ano do Ensino Médio,

concomitante com a oferta regular dos 2º e 3ºanos no período matutino e vespertino e das turmas de Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. O desafio foi enorme, o novo sempre assusta, né? E todo princípio gera receios e incertezas, mas aprendemos mutuamente, e nos fortalecemos na confiança e experiência dos nossos docentes, alunos e demais membros do núcleo gestor (GF, G2, 03/04/2022).

Na fala acima, a coordenadora escolar remete a necessidade de dedicação e esforço para a atuação em si da política, elucidando o fato de que esta não é meramente um texto que se lê e se pratica de forma simples e técnica. A atuação dessa política é viva, dinâmica, complexa e ativa. Nesse viés, Maguire e Braun (2016, p. 201), aduzem que:

As escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto – perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais – bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade para a política.

Como mencionado anteriormente a instituição educacional investigada esteve entre as primeiras no Ceará a fazer parte das EEMTIs. Assim, esse fato contribuiu para suscitar reflexões, questionamentos e dúvidas acerca da construção, funcionamento e dos resultados do programa, pois não havia, inicialmente, uma norma própria do Tempo Integral no Estado, contribuindo para a sensação de ineficiência em alguns momentos da transição, por parte da coordenação, da gestão e da comunidade escolar, especialmente pelo desejo de ver o êxito do programa, o que em alguns casos transformou-se em ansiedade para que tudo ocorresse da maneira perfeita e prescrita, o que sabemos que não é possível, já que a política não se traduz de forma simples e idêntica ao texto, visto que “[...] esses textos não podem simplesmente ser implementados!” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

P4 – A integralização da escola foi um momento de muita obscuridade, um caminhar inicial sem um norte certo, de muitas indefinições, mas continuamos no trilhar e estamos aprendendo de forma coletiva, pelos nossos alunos e por vontade de fazer e oferecer uma educação diferente (GF, P4, 03/04/2022).

É fato que o entendimento de que o espaço escolar é uma perspectiva micro da política, cuja aplicação sofre deformações e reaplicações através das singularidades e percepções subjetivas dos próprios docentes (BALL; BOWE, 1998).

Compreendendo a percepção como cada escola possui um contexto específico e desenvolve seu processo, os professores enxergam quando falam da construção, por parte da comunidade escolar, de uma aprendizagem mútua:

P1 – Construimos a nossa EEMTI com base numa Comunidade de Aprendizagem, consolidando valores pelo protagonismo estudantil, oportunizando aos jovens, novas vivências educacionais e permitindo serem atores de sua própria história de vida, fortalecendo suas competências e despertando suas habilidades (GF, P1, 03/04/2022).

P7 – A EEMTI Custódio da Silva Lemos para muitos de nossos jovens é mais do que uma escola, é o único espaço de lazer da comunidade, é o local de encontro, de conversar com os amigos, de estar inserido no seio da juventude. E alguns de nossos alunos ao concluírem o ensino médio sentem dificuldades na quebra do vínculo institucional, sentem-se solitários e optam por algumas vezes em permanecer contribuindo com a nossa escola de forma voluntária, nos projetos de monitoria (de informática, xadrez, futsal, entre outros). O elo de construção social e emocional que construímos é muito forte, e o papel do Professor Diretor de Turma é primordial na construção desse laço, o estudante se sente acolhido, entendido e principalmente tendo alguém para acreditar e desabafar (GF, P7, 03/04/2022).

Esse relacionamento mais aprofundado e próximo ao aluno nos pareceu elemento muito importante na prática escolar dessa instituição, muitas vezes colocado em ênfase nas falas dos envolvidos. E isso seria fruto do processo de integralização, visto o tempo de permanência do aluno entre a equipe. Nessa óptica, a gestão escolar nos aponta que:

G1 – A Educação em tempo integral nos permite um acompanhamento mais individualizado e o papel do Professor Diretor de Turma é a base de sustentação emocional e pedagógica da nossa escola, o acompanhamento destes profissionais efetivamente fazem a diferença em nossa unidade de ensino (GF, P7, 03/04/2022).

A proposta curricular da EEMTI Custódio da Silva Lemos está fundamentada nas Notas Técnicas para as Escolas de Tempo Integral da Rede Estadual do Ceará, bem como na Lei nº 16.287 de 2017, que instituiu a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará, já mencionada anteriormente neste trabalho. A referida lei assegura às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral a autonomia para desenvolver uma proposta pedagógica com um currículo flexível, oferecendo os itinerários formativos que dialoguem com o projeto de vida do aluno, articulando-se com o desenvolvimento das competências sócio emoci-

onais. Então, a escola tem autonomia, considerando a legislação citada e as orientações da SEDUC/CE, para a escolha do currículo flexível, procurando dar conta, assim, dos anseios e das necessidades dos estudantes.

De acordo com as informações trazidas pelos professores e gestores, do ponto de vista pedagógico, econômico e social, os estudantes de uma EEMTI têm ao seu dispor um leque maior de oportunidades, uma vez que contam com uma jornada diária de 9 horas/aula, incluindo, além das disciplinas da base comum, atividades diversificadas e coordenadas, compostas pelas disciplinas de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS), formação para a cidadania e desenvolvimento de competências sócio emocionais, bem como os demais tempos eletivos (o grande diferencial das EEMTIs, como colocado por elas), nos quais os estudantes escolhem, dentre os variados temas, aqueles mais adequados à formação do seu itinerário formativo.

Dentro dessa perspectiva, Guará (2006) aponta que a educação em tempo integral pode ser caracterizada pela extensão da jornada, contudo, na perspectiva da formação integral, a ampliação do tempo escolar deve conceber uma experiência educacional capaz de desenvolver as várias dimensões do ser humano, por meio do contato com múltiplos conhecimentos e diferentes atividades, orientadas por profissionais diversos.

Enfim, parece-nos viável afirmar que o êxito do tempo integral parte não do texto da política, com suas metas e objetivos perfeitos, mas da ação de gestores, coordenadores, professores, alunos e demais participantes da comunidade ao realizarem ações e reconstruções criativas e improvisadas com o recurso que lhe é atribuído. Dessa forma, só é possível construir uma política, qualquer que seja, se forem destinados recursos necessários. Caso não sejam, não se pode negar o fato de que a realidade escolar apenas acaba por acumular mais desafios e vulnerabilidades, tornando o alcance dos objetivos um fato inviável.

E ao compreendemos o contexto da política do Ensino Médio em Tempo Integral é que percebemos os dados obtidos pelo Instituto Natura, sobre a evolução da expansão da referida modalidade de ensino no Estado do Ceará, conforme o gráfico 8, abaixo.

Gráfico 8 – Evolução das escolas estaduais cearenses com Ensino Médio em Tempo Integral - 2017 a 2019



Fonte: Instituto Natura, 2019.

Demarcamos que a concepção sobre o Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMTI) visa a formação integral dos estudantes, a partir de uma proposta pedagógica multidimensional, conectada à realidade dos jovens e ao desenvolvimento de suas competências cognitivas e socioemocionais.

Dito isto, considerando a evolução das taxas de Rendimento (aprovação, reprovação e abandono), bem como as médias de proficiência obtidas pelos estudantes da EEMTI Custódio da Silva Lemos, em especial, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática e a percepção e vivência dos agentes envolvidos (alunos, professores e gestores) com relação a nova política educacional implantada, constatamos a eficácia e a eficiência da Educação em Tempo Integral na reestruturação do ensino médio do Estado do Ceará.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grosso modo, a presente dissertação teve como objetivo avaliar os efeitos da Educação em Tempo Integral (ETI) na escola propedêutica de Ensino Médio Custódio da Silva Lemos, a partir do contexto e trajetória educacional e social dos estudantes, bem como, perceber o papel dos professores e da gestão escolar na implantação da proposta de ensino médio em tempo integral na EEMTI Custódio da Silva Lemos, no distrito de Guanacés, município de Cascavel/CE. Nessa lógica, reconhecemos que

este trabalho foi muito desafiador, em especial na conciliação das atividades profissionais com a pesquisa e, ainda na construção da visão de pesquisador, ou seja, ponderar de forma reflexiva e contributiva sobre a política da educação em tempo integral, já que atuo como gestor na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

Quanto ao objeto pesquisado, o desafio foi trazer para a análise a perspectiva dos estudantes, dos docentes e da gestão escolar, a partir dos instrumentos utilizados, dando a estes o protagonismo da pesquisa. Por meio das análises trabalhadas nos grupos focais; da evolução dos dados educacionais da EEMTI pesquisada (de 2013 a 2019) e nas observações realizadas nas visitas às escolas foi possível detectar os principais desafios na implementação da referida política a partir da percepção dos estudantes, dentre os quais: a infraestrutura que nem sempre é adequada 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 em certos momentos na taxa de permanência dos discentes durante todo o percurso do Ensino Médio em Tempo Integral.

Depreende-se que na análise também identificamos pontos assertivos da política frente à visão dos estudantes e dos professores, a saber: 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; 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, reforçando o papel da gestão democrática e participativa.

Em síntese, a permanência na escola durante dois turnos - característica do ensino em tempo integral - tem se mostrado muito mais do que uma mera expansão das horas passadas diariamente no ambiente escolar, tratando-se de uma oportunidade extra para aprofundar os conhecimentos e fortalecer a aprendizagem, em diversos aspectos. Não é à toa que os melhores resultados cearenses no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2021, no Ensino Médio, são de escolas com esta modalidade de ensino. Isto é, das 100 unidades melhores avaliadas em âmbito estadual, 95 ofertam o tempo integral, conforme dados divulgados pelo INEP/MEC.

É firme que as EEMTIs foram criadas na agenda política da educação no Estado do Ceará para atender à meta 6 do PNE, buscando melhorias 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.

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 salas e outros ambientes pedagógicos como prevê a política e a deficiência de recursos; pouco espaço para descanso dos estudantes bem como uma rotina exaustiva.

À rigor, assinalamos que nesse percurso existe 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 apenas aumentar carga horária das disciplinas na BNCC. Portanto, apontamos a necessidade de ampliar a formação integral e a parte flexível frente uma grande inovação da proposta, para que possa contribuir para construção de itinerários formativos significativos 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.

Nesse caso, a pesquisa apresenta como potencialidades as contribuições para refletir acerca da implementação das EEMTI no Ceará, enfatizando conquistas e desafios presentes no cotidiano destas escolas. Assim, deixa como evidente a necessidade dessas instituições de ouvir os estudantes para compreender suas percepções, já que são os principais envolvidos no processo, fortalecendo o princípio da gestão democrática e participativa.

Os desafios da educação brasileira ainda são muitos, mas garantir a aprendizagem do estudante e a sua permanência no sistema escolar – sobretudo no Ensino Médio – continua um entrave à melhoria dos indicadores de fluxo e proficiência. Nesse sentido, o ensino integral tem se mostrado como uma opção de crescente interesse entre as Unidades da Federação, fomentando a busca por aliar qualidade do ensino à inclusão de habilidades socioemocionais e competências do século XXI.

Espera-se, dessa forma, que a trajetória futura de jovens que tenham cursado o ensino integral seja diferente – e mais positiva – do que aquela de jovens que frequentaram o ensino parcial. Por conseguinte, reafirma-se que para superar os obstáculos vigentes é necessário o planejamento participativo entre as instâncias superiores e às escolas com a comunidade, no sentido de garantir a qualidade do ensino, a formação integral dos estudantes, a promoção da equidade e valorizar os profissionais da educação, efetivando a educação como direito de todos, nesse caso especialmente aos adolescentes e jovens atendidos.

Desta feita, a presente pesquisa permeou no ambiente escolar de forma a perceber como as práticas pedagógicas que formam a educação integral precisam ter em sua essência a formação de uma organização complexa e diversa sobre o ser humano de forma que se compreenda que o ato educativo busca integralizar as práticas pedagógicas às diversas situações do dia a dia buscando transpô-las do ambiente educacional para o ambiente social.

A partir dessa intervenção pedagógica, o professor assume o papel de mediador do conhecimento sendo o agente que vai conectar o aluno com o conhecimento científico, propondo situações significativas de aplicabilidade desse conhecimento.

E o desafio de correlacionar a mediação do conhecimento na Educação de Tempo Integral será a proposta para as próximas pesquisas educacionais a serem traçadas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - 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 dez. 2021.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. [S.l.]: Moderna, 2019.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços 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.

BABALIM, Valéria de Souza. **Ensino de tempo integral**: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016

BARROS, R. P.; CARVALHO, M.; FRANCO, S.; MENDONÇA, R. Uma análise das principais causas da queda recente na desigualdade de renda brasileira. **Econômica**, v. 8, n. 1, p. 117-147, jun. 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Poder Legislativo, Brasília, DF, p. 27833, 23 de dez. 1996. Disponível em: <https://pró-republicana.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 fev. 2020

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a Base.[S. l.]: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **CONAE 2014**: Conferência Nacional de Educação: documento – referência. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

CASTRO, J. M.; REGATTIE, M. (org.). **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, maio-ago. 2010, v. 20, n. 46, p.p. 249-259, 2010.

CEARÁ. **Lei nº 16.287, 20 de julho de 2017**. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-doceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CEARÁ. **Nota Técnica nº 02/2018**. Catálogo de atividades eletivas e plano semestral de atividade eletiva. Fortaleza, CE: Secretaria da Educação, 2018. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_002_2018.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

CEARÁ. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 01/2016**. Início das atividades do tempo integral. Fortaleza, CE: Secretaria de Educação, 15 jan. 2016a. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/>

CEARÁ. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2017**. Orientações gerais para organização e oferta dos componentes curriculares eletivos. Fortaleza, CE: Secretaria da Educação, 2017b. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_003_2017.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020

CEARÁ. **Documento Orientador Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**. Versão preliminar. Fortaleza: Seduc, 2019a.

CEARÁ. **Catálogo das Eletivas 2019.1**: EEMTI' - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Fortaleza: Codea; Gestão Pedagógica; Seduc, 2019b.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral**: (em construção). Fortaleza: Secretaria de Educação, 2016b. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf. Acesso em: 23 fev. 2020.

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. 2021.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185–210, jan./abr. 2013.

CUNHA, Carla Giane Soares da. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil**. Washington: George Washington University, 2006.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOBRINHO, José In Balzan César Newton (org.). 5. Ed. **Avaliação Institucional teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2011.

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 set. 2021.

FERREIRA, C. M. P. S. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2007.

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.

FERREIRA, Cássio Marilda Pereira dos Santos. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: encurtador.com.br/mrEP1. Acesso em: 22 dez. 2022.

KONZEN, Adriana. **Contribuições do Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais: NTPPS para a formação integral do aluno e o seu projeto de vida a partir da pesquisa na EEMTI Matias Beck em Fortaleza, Ceará**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Unigrendal, Fortaleza, 2018.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

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: 09 dez. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

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 nov. 2021.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Caderno Cenpec**, v. 1, n. 2, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2. sem. 2006. Disponível em: encurtador.com.br/iEFW2. Acesso em: 20 nov. 2021

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, nov. 2001.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê?: Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33–44, jan./jun. 2017.

LEJANO, R.P. **Parâmetros para análise de políticas: a fusão de texto e contexto**. Campinas: Editora Arte e Escrita, 2012.

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

LUCKESI, Cipriano Castro. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão da representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: encurtador.com.br/alO79. Acesso em: 21 jan. 2020.

MARQUES, Eduardo. **A política pública como campo multidisciplinar**. SciELO. Editora UNESP, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, 2017.

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. 2022.

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: encurtador.com.br/gmpEX. Acesso em: 28 fev. 2021.

MORAES, José D. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. *In*: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 21-39, 2009.

OLIVEIRA, C. E. d. A.; LAURO, B. R. O tempo curricular em uma escola de educação integral. **Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 65–72, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

PEREGRINO, M. Trajetórias desiguais: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres (entrevista). **Revista Teias**, UERJ, v. 12, n. 26, p. 239–246, set./dez. 2011.

PEREIRA, W. J. A Base Nacional Comum e o novo ensino médio brasileiro: breve histórico e principais impactos. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique. (org.). **Os Desafios do ensino médio**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. v. 1, p. 15-24.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *In*: VONSIMSON, Olga R de Moraes; QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

RODRIGUES, Lea C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista eletrônica de ciências sociais**, n.16, março 2011. Disponível em: <www.cchla.ufpb.br/caos>. Acesso em 13 de fev., de 2020

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22510/1/2008_art_lcrodrigues.pdf. Acesso em: 03 fev. 2020.

ROSA, A. V. do N. **Pesquisando a relação educação integral (em) tempo integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012**: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania. Políticas curriculares no ensino médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**, [s. n.], v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/santos-oliveira.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **O ensino médio no interior cearense sob os impactos da reforma**: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995-2005). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4961>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conceito teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In*: SILVA e SILVA, Maria Ozanira (org.). **Pesquisa avaliativa**: aspectos teóricos metodológicos. São Paulo. Veras Editora, 2008.

SOARES NETO, J. J.; CASTRO, E. S. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: o contexto de transição e as condições de implementação nas escolas brasileiras. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique. (org.). **Os desafios do ensino médio**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. v. 1, p. 85-100. [uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_001_2016.pdf](https://www.fgv.br/revista/09/nota_tecnica_001_2016.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

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 2021

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 2021.

ZANARDI, Teodoro. Educação integral não é um privilégio e sim um direito! A educação integral na escola em tempo integral. **Revista Cocar**, Belém, v.11, n. 21, p. 43-65, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1280>. Acesso em: 10 fev. 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre a Avaliação da Educação em Tempo Integral na EEMTI Custódio da Silva Lemos e está sendo desenvolvida pelo discente André Luiz Farias Alves, do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação do Prof. Dr. Júlio Alfredo Racchumi Romero. Objetivo deste estudo é avaliar os efeitos da Educação em Tempo Integral (ETI) na escola propedêutica de ensino médio Custódio da Silva Lemos, a partir do contexto e trajetória educacional e social dos estudantes. Estamos convidando você para participar como voluntário dessa pesquisa. Aceitando participar da pesquisa, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, será feito um grupo focal com você, sobre questões que permeiam sobre a Educação em Tempo Integral. Ressalta-se ainda, que a qualquer momento você poderá obter informações sobre esse estudo e que os dados a serem coletados serão utilizados somente para esta pesquisa, bem como, os participantes não serão identificados. Em qualquer período estaremos disponíveis para esclarecimentos referentes à pesquisa, pelos telefones/ endereço da pesquisadora, abaixo descritos:

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Centro de Ciências Agrárias

Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas – MAPP

Endereço: Avenida Mister Hull, 2977, Bloco 873, Campus do Pici – Fortaleza.

Telefone para contato: (85) 3366.7435 – (85) 9 8886.0574

Email para contato: andregeoufc@yahoo.com.br

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

APÊNDICE B - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL (DIRETOR ESCOLAR E COORDENADOR ESCOLAR)

Dados Gerais

Eixo I: Concepção de Educação Integral em tempo integral

1. Fale um pouco de sua trajetória e experiência na educação e na Educação Integral.

2. Qual a sua opinião sobre a educação integral? Para você qual é o diferencial da formação desses estudantes pela educação integral?

3. Você sente que os profissionais ligados ao tempo integral se envolvem com esse projeto? Em que medida?

Eixo II - Gestão do tempo integral na educação integral

4. Como a escola realiza o planejamento das atividades de tempo integral (oficinas)?

5. Qual a opinião de vocês sobre a produção de projetos interdisciplinares?

6. Você considera que os professores estão preparados para trabalhar com o tempo integral?

7. Como é a participação dos alunos nas oficinas?

Eixo III: Tempos e espaços da educação integral

8. Quais espaços da escola são utilizados para o desenvolvimento das atividades de educação em tempo integral?

9. O que você pensa respeito do uso desses espaços?

10. Como você avalia a organização do tempo da educação integral na sua escola? Quais os pontos fortes e fracos?

11. Como a gestão pensa e promove a integração entre o ensino regular e o segundo turno?

12. Quais são as dificuldades para implementar a educação em tempo integral? O que vocês enxergam como desafio?

13. Qual a sugestão de propostas vocês teriam para o aprimoramento do projeto de educação integral na escola?

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL (PROFESSORES)

Sou aluno do curso de Mestrado em Avaliação em Políticas Públicas 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,
André Luiz Farias Alves

Eixo I: Concepção de Educação Integral em tempo integral e currículo(s) em tempo integral

1. Qual a sua opinião sobre a educação integral?
2. Para você qual é o diferencial da formação desses estudantes por meio da educação integral?
3. Você acredita na educação em tempo integral? O que você faz aqui na escola para que ela seja bem desenvolvida ou bem implementada?

Eixo II - Gestão do tempo integral na educação integral

4. Você se considera preparado(a) para trabalhar com o tempo integral?

5. Que tipo de formação vocês pensam ser importantes para a docência no tempo integral?

6. Como é realizado o planejamento das atividades de tempo integral (oficinas)?

7. Qual a opinião de vocês sobre a produção de projetos interdisciplinares?

8. Como é a participação dos alunos nas oficinas?

Eixo III: Tempos e espaços da educação integral

9. Como vocês comparam as suas atuações no ensino regular e na atuação na educação em tempo integral? O que mudou na sua relação com a escola e com os alunos comparados à sua experiência anterior?

10. Quais espaços da escola são utilizados para o desenvolvimento das suas atividades de educação em tempo integral?

11. O que você pensa respeito do uso desses espaços?

12. Como você avalia a organização do tempo da educação integral na sua escola? Quais os pontos fortes e fracos da organização do tempo em período integral?

13. Como a gestão pensa e promove a integração entre o ensino regular e o segundo turno?

14. Quais são as dificuldades para implementar a educação em tempo integral? O que vocês enxergam como desafio?

15. Qual sugestão de propostas vocês teriam para o aprimoramento do projeto de educação integral na escola?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL (ALUNOS)

Sou aluno do curso de Mestrado em Avaliação em Políticas Públicas 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,
André Luiz Farias Alves

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?