

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

Emanuele Canafístula Lima Soares

Reorganização Curricular: um estudo sobre a implementação da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais em escolas estaduais de ensino médio de tempo integral em Fortaleza - CE

Juiz de Fora

2019

Emanuele Canafístula Lima Soares

Reorganização Curricular: um estudo sobre a implementação da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais em escolas estaduais de ensino médio de tempo integral em Fortaleza - CE

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Juiz de Fora

2019

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

Soares, Emanuele Canafístula Lima.

Reorganização Curricular : um estudo sobre a implementação da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais em escolas estaduais de ensino médio de tempo integral em Fortaleza - CE / Emanuele Canafístula Lima Soares. -- 2019.

204 f. : il.

Orientadora: Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2019.

1. Reorganização curricular. 2. Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). 3. Ensino em tempo integral. I. Oliveira, Rafaela Reis Azevedo de, orient. II. Título.

Emanuele Canafístula Lima Soares

Reorganização Curricular: um estudo sobre a implementação da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais em escolas estaduais de ensino médio de tempo integral em Fortaleza - CE

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

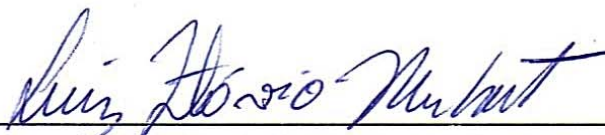
Aprovada em 10 de outubro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert

Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Elias Evangelista Gomes

Universidade Federal de Alfenas

Aos professores do NTPPS, que abraçaram o desafio de ministrar essa disciplina e fazer a diferença na educação pública cearense.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça em me sustentar, dando força e discernimento para chegar até aqui.

Aos meus pais, Raimundo e Odete, por todo amor, ensinamentos, cuidado, incentivo e por compreenderem meu sumiço ao longo desses dois anos e um pouquinho.

Ao meu esposo, Wangles, pelo amor, paciência, cumplicidade e apoio irrestrito, na vida e ao longo desse doloroso processo. Obrigada, amor!

Aos meus sogros, Fran e Wanderley, pela preocupação e por compreenderem a ausência do filho em tantos finais de semana que ele ficou em casa comigo, dando suporte para que eu pudesse estudar e escrever.

À minha orientadora, Rafaela Reis, pela sensibilidade, empatia, disponibilidade, paciência e por todas as palavras de incentivo quando eu estava tão necessitada. Sou sua fã!

À Priscila Cunha, pelo cuidado, suporte e pela sabedoria com as palavras ao me dar tantos retornos ao longo de mais de um ano de comentários trocados nos fichamentos e versões deste documento.

Ao corpo docente, à equipe de orientação e ao suporte acadêmico do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, pelo árduo e lindo trabalho, mesmo diante de um momento tão delicado para a educação pública no nosso país. Tenho grande admiração por todos vocês!

Aos membros da banca de qualificação, Luís Flávio e Márcio Fagundes, pela disponibilidade, contribuições tão pertinentes e por me “pilharem” para a melhoria deste trabalho.

Aos membros da banca de defesa, Luís Flávio e Elias Evangelista, por tantas reflexões importantes e pelo cuidado demonstrado durante aquela tarde. Esse processo de fechamento, que foi tão especial para mim, contou com a contribuição memorável de vocês!

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará por compreender a importância de incluir professores entre os elegíveis para concorrer às vagas do convênio com o CAEd/UFJF, em especial à Erizeny Braga, por ter sido tão atenciosa em todas as vezes que precisei de orientação.

À turma de 2017 do PPGP do Ceará, pela troca de experiências, angústias e pelas muitas horas juntos, aprendendo, sorrindo e também chorando, em especial, à Fernanda Ramalho e ao Neudo Júnior, pelas palavras de incentivo, caronas, sorrisos, alegrias e sofrimentos partilhados.

Aos meus familiares e amigos, em especial, minhas irmãs e irmãos, por compreenderem minha ausência e ajudarem com palavras de conforto e superação.

Aos meus sobrinhos, pelo carinho, inocência e por reabastecerem minhas energias a cada contato.

Ao amigo Daniel Peoli, in memoriam, que comemorou comigo a aprovação deste mestrado e não está mais aqui para me ver finalizando esta jornada. Saudades, amigo!

À amiga e filha do coração Evaniely Christine, pela disponibilidade em ajudar na transcrição de tantas entrevistas e por todas as palavras de estímulo ao longo desses anos.

À amiga Hilcélia Sabóia, pelo cuidado, pelo coração aberto e por ser uma voz sensata num momento de angústia e dor.

À família que a escola me deu, pela parceria e cuidado, em especial aos amigos Aldeci Silva, Cíntia Barros, Jethro Bezerra, Leirivânio Sousa, Leonardo Costa, Makoy Damião, Marcelo Martins, Márcia Vanessa e Ravena Matos, por tantas vezes me ouvirem e me apoiarem ao longo deste percurso.

À gestão escolar, pela compreensão e assistência nos momentos que necessitei de ajuda e orientação.

Aos meus alunos e ex-alunos, em especial à Darlhyane Quintela e Bianca Kelle, filha caçula do coração, por torcerem e sofrerem comigo pela conclusão deste processo e pelas muitas palavras e atitudes de apoio.

Aos idealizadores do NTPPS, tanto da SEDUC, como do Instituto Aliança, gestores, coordenadores, professores e alunos sujeitos desta pesquisa, pela atenção e disponibilidade. A participação de vocês foi essencial!

Meu muito obrigada a todos vocês!

“Eureka!”

(Expressão atribuída ao matemático Arquimedes)

RESUMO

O currículo do ensino médio no Ceará tem passado por várias experiências de reorganização. Uma delas, iniciada em 2012, é o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Baseado nos Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado (UNESCO, 2011) e nos pressupostos metodológicos do Programa Com.Domínio Digital (CDD), do Instituto Aliança, o Núcleo tem como objetivo incentivar novas práticas pedagógicas na escola, impulsionando o protagonismo juvenil, além de procurar auxiliar na construção do projeto de vida e no fortalecimento das competências socioemocionais dos discentes. A partir de 2016, a disciplina integrou a estrutura do currículo diversificado das escolas de ensino médio em tempo integral (EEMTI) no estado e as quatro escolas que foram objeto de estudo desta pesquisa já haviam migrado ou estavam em processo de migração para o tempo integral quando a pesquisa aconteceu. Dentro desse contexto, essa dissertação teve como objetivo geral analisar como se dá o processo de implementação da proposta curricular da disciplina NTPPS na perspectiva da gestão pedagógica de quatro escolas da SEFOR 3 e elaborar um plano de ação para contribuir na superação dos desafios da implementação dessa disciplina. Para isso, o posicionamento dos sujeitos envolvidos foi essencial. Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para ouvir os idealizadores do projeto e a gestão escolar e aplicados questionários para os professores e alunos. A relevância desse estudo tem relação com a necessidade de atribuir um novo significado para o ensino médio. Para análise do caso, tomamos como referencial teórico-metodológico o ciclo de políticas públicas de Bowe e Ball, trabalhados no artigo de Mainardes (2006), a fim de auxiliar na coleta e análise dos dados de implementação do NTPPS. O embasamento teórico sobre educação integral e escolas de tempo integral foi fundamentado em Cavaliere (2002a, 2002b, 2007, 2010), Gadotti (2009) e Moll (2012), além da análise de um trabalho cearense sobre o NTPPS: Nobre (2019). As análises confirmaram fragilidades na implementação do componente: na formação docente, na orientação de pesquisa, no planejamento escolar, no encaminhamento das questões socioemocionais e na infraestrutura. As ações propostas procuram auxiliar na superação desses obstáculos, priorizando o que exequível realizar, tanto na instância escolar, como na estadual.

Palavras-chave: Ensino em tempo integral; Reorganização curricular; Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

ABSTRACT

The high school curriculum in Ceará has gone through several experiences of reorganization. One of them, started in 2012, is the Work Unit, Research and Social Practices (NTPPS). Based on the Prototypes and curriculum of high school and Integrated High School (UNESCO, 2011) and on methodological assumptions of the Com.Domínio Digital (CDD) Program, by Instituto Aliança, the NTPPS aims to encourage new pedagogical practices at school, boosting youth protagonism, as well as seeking to assist in the construction of the life project and the strengthening of the socio-emotional skills of the students. Since 2016, the discipline has composed the structure of the diverse curriculum of high schools full time (EEMTI) in Ceará and the four schools that were the subject of this research had already migrated or were migrating to full time when the research took place. Within this context, this dissertation had as its general objective to analyze how the process of implementation of the curricular proposal of the NTPPS subject occurs, in the perspective of the pedagogical management of four schools from SEFOR 3, and to elaborate an action plan to contribute to overcome the challenges of the implementation of this subject. For this, the positioning of the subjects involved was essential. Thus, semi-structured interviews were conducted to listen to project designers and school management and questionnaires were applied to teachers and students. The relevance of this study is related to the need to give new meaning to high school. For the analysis of the case, we take as theoretical-methodological reference the public policy cycle of Bowe and Ball, worked in the article by Mainardes (2006), in order to assist in the collection and analysis of NTPPS implementation data. The theoretical basis about integral education and full-time schools was based on Cavaliere (2002a, 2002b, 2007, 2010), Gadotti (2009) and Moll (2012), besides the analysis of a Ceará research on the NTPPS: Nobre (2019). The analyzes confirmed weaknesses in the implementation of the component: teacher training, research orientation, school planning, social, emotional and infrastructure issues. The proposed actions seek to assist in overcoming these obstacles, prioritizing what is feasible to accomplish, both at school and at state level.

Keywords: Full time teaching; Curricular reorganization; Work Unit, Research and Social Practices (NTPPS).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fatores determinantes da falta de engajamento dos jovens em atividades escolares	10
Figura 2 - Evolução do IDEB do Ensino Médio do Ceará.....	34
Figura 3 - Proposta da UNESCO.....	44
Figura 4 - Proposta do NTPPS	44
Figura 5 - A pesquisa no NTPPS – 1ª série.....	45
Figura 6 - A pesquisa no NTPPS – 2ª série.....	47
Figura 7 - A pesquisa no NTPPS – 3ª série.....	48
Figura 8 – Mapa das Regionais de Fortaleza	52
Figura 9 - Como é calculado o IDHM brasileiro.....	55
Figura 10 - Classificação do IDH-B por Regionais de Fortaleza (2010).....	57
Figura 11 - Faixas de Desenvolvimento Humano Municipal.....	58
Figura 12 - Evolução do IDEB – E1 - 2007 a 2015.....	61
Figura 13 - SPAECE 2018 - Língua Portuguesa – E1	63
Figura 14 - SPAECE 2018 - Matemática – E1.....	64
Figura 15 - Evolução do IDEB – E2 – 2007 a 2015.....	66
Figura 16 - SPAECE 2018 – Língua Portuguesa – E2	67
Figura 17 - SPAECE 2018 - Matemática – E2.....	68
Figura 18 - Evolução do IDEB – E3 – 2007 a 2015.....	70
Figura 19 - SPAECE 2018 - Língua Portuguesa – E3.....	71
Figura 20 - SPAECE 2018 - Matemática – E3.....	72
Figura 21 - Evolução do IDEB – E4 - 2007 a 2015.....	75
Figura 22 - SPAECE 2018 - Língua Portuguesa – E4.....	77
Figura 23 - SPAECE 2018 - Matemática – E4.....	78
Figura 24 – Dimensões que regulam o currículo, por Sacristán (2013)	91

Figura 25 – Esquema de concepção do currículo como processo e práxis, por Sacristán (2013)	
.....	93
Figura 26 – As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais	135
Figura 27 – Você acha que a escola deveria ter psicólogos para promover palestras e ajudar num encaminhamento para atendimento individual externo?	139
Figura 28 – Você já procurou atendimento de algum psicólogo?	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos pesquisados.....	14
Quadro 2 - Organização dos órgãos de execução regional e local – SEDUC-CE.....	51
Quadro 3 - Escolas escolhidas para a composição do estudo.....	53
Quadro 4 - Respostas sobre formação dos professores.....	122
Quadro 5 - A importância da disciplina com justificativas.....	127
Quadro 6 - Afirmações sobre o NTPPS - professores	128
Quadro 7 - Afirmações sobre o NTPPS - alunos.....	129
Quadro 8 - Afirmações sobre a pesquisa no NTPPS - alunos	130
Quadro 9 – Relatos dos docentes do NTPPS sobre o incentivo à participação dos professores-orientadores	131
Quadro 10 – Relatos dos alunos sobre os impactos positivos do NTPPS.....	138
Quadro 11 – Ações realizadas pelas escolas em relação às questões socioemocionais.....	141
Quadro 12 – Relatos dos alunos sobre os materiais de suporte disponíveis no início da migração	144
Quadro 13 – Eixos de análise e ações propostas – Nível escolar	156
Quadro 14 – Eixos de análise e ações propostas – Nível estadual	157
Quadro 15 – Ações referentes à formação	158
Quadro 16 – Ações focadas na orientação de pesquisa	161
Quadro 17 – Ação focada no planejamento	162
Quadro 18 – Ações relacionadas à saúde emocional	164
Quadro 19 – Ações relacionadas à infraestrutura e suporte	166
Quadro 20 – Detalhamento do PAE por eixos de análise – Nível escolar.....	169
Quadro 21 – Detalhamento do PAE por eixos de análise – Nível estadual	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica – por Brasil e região – 2012 - 2017.....	27
Tabela 2 - Quantitativo de EEMTIs do Ceará por período de migração	36
Tabela 3 - Divisão das regionais de Fortaleza por SEFOR – SEDUC-CE	53
Tabela 4 - IDHM de Fortaleza – CE.....	55
Tabela 5 - IDH dos bairros das escolas do estudo	56
Tabela 6 - Número de matrículas por etapas e modalidades de ensino – E1 - 2013 a 2018....	59
Tabela 7 - Comparação do Rendimento Interno – E1 – (2015 – 2017).....	60
Tabela 8 - Resultado SPAECE - Língua Portuguesa – E1 – 2008 a 2018.....	62
Tabela 9 - Resultado SPAECE - Matemática – E1 – 2008 a 2018.....	63
Tabela 10 - Número de matrículas por etapas e modalidades de ensino – E2 - 2013 a 2018..	64
Tabela 11 - Comparação do Rendimento Interno – E2 – (2015 – 2017).....	65
Tabela 12 - Resultado SPAECE - Língua Portuguesa – E2– 2008 a 2018.....	67
Tabela 13 - Resultado SPAECE - Matemática – E2– 2008 a 2018.....	68
Tabela 14 - Número de matrículas por etapas e modalidades de ensino – E3 - 2013 a 2018..	69
Tabela 15 - Comparação do Rendimento Interno – E3– (2016 – 2017).....	70
Tabela 16 - Resultado SPAECE – Língua Portuguesa – E3 – 2008 a 2018	71
Tabela 17 - Resultado SPAECE - Matemática – E3 – 2008 a 2018.....	72
Tabela 18 - Número de matrículas por etapas e modalidades de ensino – E4- 2013 a 2018...	74
Tabela 19 - Comparação do Rendimento Interno – E4 – (2016 – 2017).....	75
Tabela 20 - Resultado SPAECE - Língua Portuguesa – E4 – 2008 a 2018.....	76
Tabela 21 - Resultado SPAECE - Matemática – E4.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CDD	Programa Com.Domínio Digital
CF	Constituição Federal
CODED	Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GESTA	Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas
GT	Grupo de Trabalho
IA	Instituto Aliança
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHB	Índice do Desenvolvimento Humano dos Bairros
IDHM	Índice do Desenvolvimento Humano dos Municípios
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NTTPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Prática Sociais

OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
RAPS	Rede de Atenção Psicossocial
SDE	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico
SEDUC	Secretaria de Educação
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 JUSTIFICATIVA.....	12
1.2 OBJETIVOS	12
1.3 METODOLOGIA.....	13
2. A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ E A APRESENTAÇÃO DAS QUATRO ESCOLAS DO ESTUDO	19
2.1 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	19
2.1.1 O ensino médio de tempo integral no Brasil.....	29
2.2 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DAS EEMTIs	33
2.2.1 NTPPS: do projeto piloto à matriz curricular das EEMTIs	39
2.3 A ESCOLHA DAS ESCOLAS DO ESTUDO DE CASO	51
2.3.1 O perfil dos bairros	54
2.3.2 Escola 1 (E1)	59
2.3.3 Escola 2 (E2)	64
2.3.4 Escola 3 (E3)	69
2.3.5 Escola 4 (E4)	73
3. A IMPLEMENTAÇÃO DO NTPPS NO CONTEXTO DE QUATRO ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ	82
3.1 O ENSINO MÉDIO.....	82
3.2 O CURRÍCULO	89
3.2.1 As políticas curriculares no Brasil.....	95
3.3 O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: RECORTE DE TRÊS CONTEXTOS.....	104
3.3.1 Projeto piloto do NTPPS: desenho, execução e mudanças de percurso	108
3.4 O CAMINHO DA PESQUISA	116
3.5 A IMPLEMENTAÇÃO DO NTPPS NAS QUATRO ESCOLAS ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL.....	119
3.5.1 O entendimento da importância do NTPPS	119
3.5.2 O trabalho com as competências socioemocionais	133

3.5.3 Sem estrutura não é possível realizar: análise do suporte disponível para a implementação do Núcleo nas escolas do estudo	143
4. O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA POTENCIALIZAR A IMPLEMENTAÇÃO DO NTPPS NAS ESCOLAS.....	155
4.1 AÇÕES FOCADAS NO ENTENDIMENTO DA IMPORTÂNCIA DO NTPPS	157
4.1.1 Ações de formação.....	158
4.1.2 Ações focadas na orientação de pesquisa	160
4.1.3 Ação de planejamento	162
4.2 AÇÕES RELACIONADAS AO FORTALECIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	163
4.3 AÇÕES REFERENTES À INFRAESTRUTURA E AO SUPORTE MATERIAL E MIDIÁTICO	166
CONCLUSÃO.....	173
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICES	189
APÊNDICE A– Roteiro de entrevista semiestruturada com o idealizador do desenho da política, atual Secretário Executivo do Ensino Médio e Profissional – SEDUC/CE.....	189
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com professora do projeto piloto e atual Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – SEDUC/CE.....	191
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com gestores	193
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada com Coordenador Pedagógico do Instituto Aliança.....	195
APÊNDICE E – Questionário dos professores	196
APÊNDICE F – Questionário dos alunos.....	201

1. INTRODUÇÃO

Compreender a educação brasileira perpassa pelo entendimento dos acontecimentos históricos que influenciaram sua construção, já que o sistema educacional de um país é fruto de uma produção histórica e contém, conforme Brooke (2012, p. 11), “a memória dessa herança multinacional”.

Por esse motivo, é imprescindível estudar mais profundamente a trajetória da educação brasileira sob um viés histórico, sem desconsiderar que, como “sujeitos do nosso tempo e contexto” (BROOKE, 2012, p. 16), estamos propensos a reescrever a história influenciados pelas experiências da nossa realidade. Assim, atentar para o contexto, considerando os condicionantes em que cada reforma foi implementada, sejam sociais, econômicos, políticos ou culturais (SAVIANI, 2013, p. 387), é de suma importância para uma compreensão mais profunda dos avanços e retrocessos da educação brasileira.

O ensino médio, última etapa da Educação Básica, não tem conseguido resultados satisfatórios, sendo considerado como gargalo na educação brasileira, visto os altos índices de abandono e reprovação. Dados referentes à Educação de 2017, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram estagnação na taxa de escolarização dos jovens entre 15 e 17 anos: em 87,2% desde 2016. “Adicionalmente, não se alcançou a universalização definida na Meta 3 do PNE até o término de 2016” (BRASIL, 2018a, p. 7). A estimativa do IBGE é que 25,1 milhões de pessoas com idade entre 15 a 29 anos não tinham vínculo com os estudos em 2017, sendo que 23% delas não fizeram o ensino médio ou não finalizaram a etapa (BRASIL, 2018a, p. 11). Outras pesquisas procuram entender o motivo da falta de interesse dos alunos pelo ensino médio, como o estudo “Políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar dos jovens” (INSPER¹, 2016a).

Esse estudo expõe vários motivos para a falta de engajamento dos jovens com a escola e possíveis causas para a evasão e o abandono escolar no ensino médio, apontando 14 fatores determinantes nesse cenário, classificados de acordo com sua relação com: **o contexto do aluno**, “uma série de situações que impede o aluno de estudar mesmo quando ele deseja”, como acesso limitado, necessidade especial, gravidez e maternidade, atividades ilegais,

¹ O Insper é “uma instituição de ensino superior e de pesquisa, sem fins lucrativos” (INSPER, [20--]), que possui um Centro de Políticas Públicas, responsável por propor debates sobre a área da Educação, entre outras. O estudo “Políticas públicas para a redução do abandono escolar” foi coordenado por Ricardo Paes de Barros, economista-chefe do Instituto Ayrton Senna, e encomendado pela Fundação Brava, Insper, Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna (INSPER, 2016b).

mercado de trabalho, extrema pobreza e violência; à **motivação escolar**, “falta de interesse dos estudantes pelo modelo de educação oferecido pelo governo”, com manifestações como déficit de aprendizagem, significado, flexibilidade, qualidade da educação e clima escolar; e a **falta de compreensão da realidade**, que representa “o desinteresse do jovem pelos estudos em geral”, relacionada à percepção da importância dos estudos e desafios emocionais (INSPER, 2016b).

Os três blocos de fatores determinantes da falta de engajamento dos jovens estão ilustrados na figura 1 abaixo:

Figura 1 - Fatores determinantes da falta de engajamento dos jovens em atividades escolares



Fonte: Elaborada pelo Insper (INSPER, 2016a, p. 44).

A falta de significado prático do que é ensinado na escola e a baixa atratividade das atividades desenvolvidas no ambiente escolar são causas que podem estar diretamente relacionadas ao currículo. Já a percepção equivocada dos jovens sobre a importância da escola e da educação pode também estar ligada à forma como esse conteúdo é repassado. E por último, o clima escolar e os desafios emocionais estão intimamente relacionados aos sentimentos do aluno, como ele se sente com relação ao acolhimento na escola, e ao próprio equilíbrio emocional do educando, o que também pode ser influenciado por questões externas à escola.

Nesse cenário, é importante considerar o destaque que as competências socioemocionais têm representado para as políticas públicas estaduais e nacionais, como apontado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no artigo 35-A², § 7º: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu **projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais**” (BRASIL, 1996, artigo 35-A, grifo nosso).

O estudo do Insper sugere, para cada um dos 14 fatores ilustrados acima, ações que podem minimizar o problema, projetos em andamento nos estados e exemplos de mudança de postura. No caso da falta de significado prático do currículo, a solução apresentada é

ressignificar o currículo escolar, garantindo que o conteúdo ensinado seja realmente relevante para o jovem e para a sociedade contemporânea. Um currículo inovador, formação integral e atividades, que tornem o currículo mais dinâmico auxiliam no resgate do interesse dos estudantes (GESTA, 2017).

É apontado como exemplo dessa ressignificação a implementação da educação integral no país.

Sobre a mudança da percepção equivocada dos alunos com relação à importância da escola e da educação, o estudo ainda indica projetos “que visem desenvolver perspectivas de longo prazo para os jovens e iniciativas que busquem relacionar o conteúdo escolar com a resolução de problemas práticos do cotidiano [...]” (GESTA, 2017). O objetivo desses projetos é propor a relação entre a teoria dos conteúdos ensinados na escola e a vivência dos alunos, através da reflexão e da resolução de problemas reais. Esse exercício provoca o engajamento dos alunos e ressignifica a prática escolar.

O Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), também conhecido como Núcleo, é um articulador do currículo, baseado nos Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado (UNESCO, 2011) e nos pressupostos metodológicos do Programa Com.Domínio Digital (CDD) do Instituto Aliança (IA) e tem como objetivo incentivar novas práticas pedagógicas na escola, proporcionando a participação ativa dos alunos na resolução de problemas de ordem social, sejam no ambiente escolar, na comunidade

² Esse artigo foi inserido na LDB inicialmente pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2016c). Essa lei instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterou vários artigos da LDB, e acrescentou o 35A, que trata da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A estratégia de lançar essa reforma do Ensino Médio através de medida provisória gerou muitos questionamentos e foi objeto de análise de vários especialistas educacionais, como Motta e Frigotto (2017), que a consideraram uma contrarreforma e um tríplice retrocesso para a educação brasileira. Essas questões serão abordadas no capítulo 1, seção 1.1 e no capítulo 2, seção 2.2.

ou na sociedade como um todo, além de procurar auxiliar na construção de um projeto de vida e no fortalecimento das competências socioemocionais dos discentes.

A partir de 2016, o Núcleo passou a compor a estrutura do currículo diversificado das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) no estado do Ceará. Essa nova modalidade de ensino está sendo implementada gradualmente no estado e cada instituição que integra essa implementação terá três anos para completar a migração a partir do início do processo.

1.1 JUSTIFICATIVA

Assim, como professora dessa disciplina numa das 45 escolas que em 2017 iniciaram o processo de migração para o tempo integral, observo que estudar a implementação desse articulador curricular é de suma importância. A relevância desse estudo tem relação com a necessidade de atribuir um novo significado para o ensino médio, etapa final da educação básica, principalmente dentro da nova empreitada da educação cearense, o ensino médio em tempo integral.

Dentro do cenário de incentivo ao trabalho com as competências socioemocionais no estado do Ceará, o NTPPS tem papel proeminente, além da sua importância dentro da proposta da reorganização curricular do ensino médio no nosso estado. Conforme a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), a disciplina pretende ser indutora de novas práticas na escola, para dessa forma contribuir “para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos.” (CEARÁ, 2014b).

1.2 OBJETIVOS

Portanto, a questão de pesquisa dessa dissertação é: que fatores têm influenciado a implementação do NTPPS nas quatro escolas regulares de tempo integral da SEFOR 3 escolhidas como objeto de estudo? Pretende-se analisar o que é proposto pela disciplina nos documentos oficiais: Projeto Político Pedagógico das EEMTIs e os planos de aula, e como tem sido o processo de execução desse componente nas escolas, tendo como pano de fundo a migração para o tempo integral.

Nessa perspectiva, é importante analisar como essa proposta tem chegado às escolas, e em quais circunstâncias sua implementação tem ocorrido. Dessa forma, será possível constatar se o modelo desenhado para a disciplina é exequível na sua totalidade dentro das

realidades tão particulares de cada unidade escolar em questão e quais são os desafios dessa prática.

Assim, este estudo de caso tem como objetivo geral analisar como se dá o processo de implementação da proposta curricular da disciplina NTPPS na perspectiva da gestão pedagógica de quatro escolas da SEFOR 3 e elaborar um plano de ação para contribuir na superação dos desafios da implementação dessa disciplina. Isso sem desconsiderar todo o arcabouço histórico no qual essa proposta cearense de reorganização curricular do ensino médio está inserida, dentro da realidade da educação de tempo integral.

1.3 METODOLOGIA

Como única professora lotada no NTPPS, em 2017 e 2018, na escola da minha lotação, concentrar a pesquisa apenas na realidade dessa unidade escolar poderia comprometer um entendimento mais aprofundado dos desafios dessa implementação. Como o processo de migração iniciou em 2016, e cada grupo de escolas estava em diferentes etapas dele, foram escolhidas quatro unidades escolares para compor esse estudo, duas entre as escolas piloto, as únicas da superintendência escolhida, e duas do ano seguinte, 2017, entre elas a escola em que estou lotada.

Considerando que são três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) e cada uma delas é responsável por duas das seis regionais da cidade, algumas bem distantes entre si, a SEFOR 3 foi escolhida por ser aquela na qual a escola em que atuo fica localizada, além do conhecimento prévio sobre a realidade dessa superintendência, já que tive uma experiência como superintendente escolar da regional 4 (R4) em 2014 e trabalho numa escola dessa SEFOR.

Assim, as unidades escolares foram selecionadas levando em consideração o ano de migração do projeto, 2016 e 2017, e a mesma SEFOR, inclusive porque o deslocamento entre as unidades mais distantes também pode ser um fator desafiador. Ainda é interessante estarem sobre a mesma coordenação, minimizando assim divergências na orientação do trabalho da gestão escolar. Por todos esses motivos, não foram selecionadas escolas das demais SEFORs.

Duas das escolas pertencem à R4 e as outras duas à R5 e estão localizadas em bairros distintos, sendo uma delas bem mais distante. Três dessas instituições de ensino permanecem com o mesmo gestor há vários anos, entretanto, uma das escolas teve troca de liderança no segundo ano de migração, o que pôde ter interferido no processo de migração.

Pela apreciação prévia de dados da lotação de 2018, disponibilizados pela Secretaria de Educação (SEDUC), especificamente pela gestora do setor responsável pelo acompanhamento das escolas de tempo integral, e gerados pelo Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE ESCOLA), já foi percebido que, das quatro escolas em questão, apenas naquela em que leciono houve concentração de carga horária da disciplina numa só profissional, nos dois primeiros anos da migração, já que nas outras três adotou-se como postura lotar vários professores no Núcleo. Em 2018, havia um total de treze professores lotados no NTPPS nas escolas estudadas, já em 2019, esse número aumentou para dezesseis docentes visto ser o terceiro e último ano de migração daquelas que iniciaram o projeto em 2017.

Num primeiro levantamento de informações sobre as escolas, foram considerados os resultados publicizados pelo Censo Escolar em páginas que auxiliam na concatenação desses dados, como o site Qedu e o Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). As análises foram centradas desde o cenário anterior à migração até 2018, considerando dados de matrícula, modalidades de ensino oferecidas, taxas de rendimento e evolução do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), coletados em página própria.

Como metodologia de pesquisa, fizemos um estudo de caso, de cunho qualitativo, no qual adotamos como técnicas: a observação participante da realidade de uma das quatro escolas selecionadas, além de pesquisa bibliográfica, análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas com nove sujeitos, envolvidos em diferentes estágios do trabalho com o NTPPS, e ainda dois questionários, para professores e alunos, os que são diretamente impactados por essa política. No quadro 1, apresentamos o consolidado dos instrumentos aplicados aos 58 sujeitos participantes da pesquisa de campo:

Quadro 1 - Sujeitos pesquisados

Identificação	Cargo	Instrumento	Aplicação
SEEMP	Secretário Executivo de Ensino Médio e Profissional - SEDUC	Entrevista	26/04/19
CGPEM	Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - SEDUC	Entrevista	26/04/19 14/05/19
CPIA	Coordenador Pedagógico do Instituto Aliança	Entrevista	17/05/19

G1	Gestor da E1	Entrevista	14/05/19
G2	Gestor da E2	Entrevista	10/05/19
G3	Gestor da E3	Entrevista	30/04/19
G4	Gestor da E4	Entrevista	03/05/19
C2	Coordenadora Pedagógica da E2	Participação na entrevista do G2	10/05/19
PAEE	Professora do Atendimento de Educação Especial da E2	Entrevista	10/05/19
P1 a P8	Professores do NTPPS (E1, E2 e E3)	Questionário	abril - maio/19
A1 a A41	Alunos da 3ª série da E4	Questionário	junho/19

Fonte: Elaborado pela autora.

Um dos entrevistados foi o idealizador do desenho do projeto que, em 2019, atua como Secretário Executivo de Ensino Médio e Profissional. As perguntas da entrevista consideraram **no cenário de criação do projeto**: quais os atores envolvidos, se houve influências internacionais ou nacionais, como foi a experiência do projeto piloto, como se deu a escolha das escolas e a formação dos professores, quais eram os objetivos do projeto e se foram alcançados e quais as possíveis limitações e mudanças de percurso; **no cenário de implementação das escolas de tempo integral**: a parceria com o IA, o trabalho com as competências socioemocionais, a formação e lotação dos professores, um possível suporte para os professores-orientadores, o acompanhamento e a avaliação da disciplina, além dos impactos e as possibilidades de melhoria.

Além dele, outra entrevistada foi uma das professoras que vivenciou o projeto piloto numa das 12 escolas escolhidas, inicialmente, em sala de aula e, posteriormente, na coordenação pedagógica e, desde 2018, está na Coordenação da Gestão Pedagógica do Ensino Médio na Seduc. Essa entrevista foi dividida em duas partes: na primeira parte, as perguntas versaram sobre como foi a experiência do projeto piloto, desde a escolha da escola, a comunicação com a comunidade escolar, as adaptações feitas na escola, tanto físicas quanto na concepção sobre ensino e identidade escolar; como se deu o acompanhamento da escola, a pesquisa e as possíveis limitações e ajustes na política ao final dos três anos do piloto.

Na segunda parte da entrevista foi questionado sobre a atuação da profissional à frente da coordenação do setor que acompanha o NTPPS à nível de SEDUC no estado do Ceará, abordando questões relacionadas à formação dos professores, ao relacionamento com o IA, ao

trabalho com as competências socioemocionais e aos próximos passos de trabalho com esse componente curricular.

Um dos coordenadores pedagógicos do Instituto Aliança, parceiro da SEDUC no desenho desse projeto, também foi entrevistado, para uma maior compreensão do trabalho dessa instituição. Os tópicos abordados no roteiro de entrevista estavam relacionados ao trabalho dessa Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), à parceria com a SEDUC, à contribuição do IA no desenho do projeto, ao planejamento, à elaboração do material didático, ao acompanhamento das escolas, à formação docente e à transferência da tecnologia, termo que se refere à continuidade do trabalho de ampliação da política por parte da SEDUC, de forma autônoma.

Ainda foram entrevistados os quatro gestores das instituições que são objeto desse estudo, abordando entre as temáticas: questões gerais sobre a implementação do ensino em tempo integral, a viabilidade financeira do NTPPS, os desafios com relação à lotação de professores, o suporte na aplicação da pesquisa na 1ª e 2ª séries, as contribuições da disciplina na interdisciplinaridade e o possível impacto do núcleo na rotina da escola.

Uma professora de uma das quatro escolas também aceitou ser entrevistada. Ela é responsável pela sala do AEE - Atendimento de Educação Especial – na E2, que inicialmente não está diretamente relacionado ao NTPPS e às competências socioemocionais, entretanto, ela absorveu a demanda de fazer atendimento a alunos que tenham fragilidades emocionais³, na escola, pela falta de outro profissional. Esse instrumento a princípio não estava previsto, surgiu como desdobramento da entrevista do G2.

A entrevista desse gestor foi acompanhada por uma das coordenadoras pedagógicas da instituição, que contribuiu com colocações que auxiliaram na explanação sobre as experiências da escola e complementaram as falas do diretor.

O questionário dos professores foi aplicado com os docentes lotados nas outras três unidades escolares, num total de 8, e teve questões gerais sobre a disciplina, a estrutura física da escola e o material midiático e de escritório disponível, inclusive a viabilidade de aplicação do plano de aula que é indicado pelo IA. Além disso, abordamos questões sobre o trabalho com as competências socioemocionais, o relacionamento com a família e as redes psicossociais de apoio, a prática da aplicação das pesquisas nas 1ª e 2ª séries e o apoio da gestão nesse processo. Os professores que iniciaram a atuação na disciplina em 2019 não foram considerados elegíveis para a aplicação, visto o pouco tempo de experiência com o

³ Jovens com tendências depressivas, que se automutilam, ou possuem pensamentos suicidas.

componente curricular. Além deles, professores de licença também não participaram da aplicação.

Já o instrumento dos alunos teve como público-alvo aqueles que vivenciaram a experiência completa da disciplina na 1ª e 2ª séries, e em 2019, estão finalizando o ensino médio na escola em que atuou. Só foram considerados os sujeitos de uma escola, visto a dificuldade na coleta dos termos de consentimento dos pais, já que a maioria dos alunos é menor de idade. Associado a isso, o curto prazo para a pesquisa de campo também foi um fator considerado.

Com uma linguagem mais simples, esse instrumento versou sobre a percepção dos discentes sobre a importância da disciplina e os impactos percebidos por eles quanto aos objetivos dela, através de uma autoavaliação. O questionário ainda tratou de temas como a estrutura escolar, as competências socioemocionais e a pesquisa.

Esses instrumentos tomaram como base o trabalho de Vidovich (2002), conforme anexo 1 do artigo de Mainardes (2006) e o Projeto Político Pedagógico das EEMTIs, que possui detalhes sobre os objetivos dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino. Os roteiros das entrevistas semiestruturadas e dos questionários aplicados estão no apêndice (A, B, C, D, E e F) deste trabalho.

Para análise do caso, tomamos como referencial teórico-metodológico o ciclo de políticas de Bowe e Ball, trabalhados no artigo de Mainardes (2006), visando a análise dos dados de implementação do NTPPS. O embasamento teórico sobre educação integral e escolas de tempo integral foi fundamentado em Cavaliere (2002a, 2002b, 2007, 2010), Gadotti (2009) e Moll (2012), além da análise de um trabalho cearense sobre o NTPPS: Nobre (2019).

A dissertação está dividida em quatro capítulos. O segundo capítulo versa sobre o ensino médio, seus atuais desafios e a necessidade de mudanças para reconquistar seu público. Foi feita uma contextualização histórica sobre as leis que regem a educação a partir da LDB de 1971, visto que é a lei que dá mais ênfase ao ensino médio, etapa em que o NTPPS atende. Ainda foram consideradas as alterações que essa etapa tem recebido ao longo dos anos até 2019.

O ensino em tempo integral teve destaque por conta da proposta do NTPPS estar associada a essa nova realidade. Ao abordar o Ceará, o Núcleo foi detalhado desde o projeto piloto em 2012 até a implementação dentro do currículo das EEMTIs. Também foram esmiuçadas informações sobre o campo de pesquisa, com dados que ajudaram a compor o perfil das quatro escolas analisadas.

O terceiro capítulo trata sobre o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, iniciando com uma reflexão sobre o ensino médio, das políticas educacionais relacionadas ao currículo, em seguida tratando do ciclo de políticas públicas educacionais e da análise dos dados coletados na pesquisa de campo das quatro escolas em questão.

O quarto capítulo é composto pelas ações propostas para auxiliar na superação dos desafios da implementação do NTPPS, visando envolver os membros da comunidade escolar, a SEDUC e possíveis parcerias firmadas no fortalecimento desse trabalho.

2. A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ E A APRESENTAÇÃO DAS QUATRO ESCOLAS DO ESTUDO

Neste capítulo, iniciaremos a abordagem sobre a contextualização histórica do ensino médio no Brasil e da modalidade de tempo integral, para então poder esmiuçar questões particulares sobre a realidade da educação pública do Ceará.

Conforme o Projeto Político Pedagógico das EEMTIs, aprovado em 2017 pela Comissão de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, através do parecer nº 733/2017, o estado tem adotado políticas para diversificar a oferta do ensino médio devido à necessidade de “repensar o currículo escolar, considerando as potencialidades, os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (CEARÁ, 2017b, p. 8). Assim, a proposta do ensino médio em tempo integral no estado tem sido adotada como uma estratégia para considerar as múltiplas dimensões humanas, “intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional” (BRASIL, 2013a, p. 169).

Dentre os pressupostos para o ensino médio em tempo integral no Ceará, está a constatação que a “ampliação do tempo escolar deve acompanhar não somente no seu aspecto formativo, mas ao cognitivo, estético, ético e histórico, através de atividades interdisciplinares e transdisciplinares que valorizem as potencialidades dos estudantes” (CEARÁ, 2017b, p. 8).

Nessa perspectiva, o NTPPS está atualmente sendo desenvolvido como componente da parte diversificada do currículo das escolas de tempo integral no estado, num cenário de forte implementação. Em 2019, são 130 escolas no projeto, em diferentes etapas do processo de migração.

O estudo da realidade das quatro escolas precisa considerar o contexto de mudanças a que tanto o país como o estado têm vivenciado e de que forma esses desafios se apresentam dentro do cenário de cada instituição de ensino.

2.1 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Para fins dessa pesquisa, faremos uma contextualização histórica desde a segunda Lei de Diretrizes de Bases da Educação, lei n. 5.692 de 1971, transcorrendo pela Constituição Federal de 1988, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9.394 de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005 de 2014, e as diretrizes produzidas para orientar o ensino. Além disso, falaremos sobre a reforma mais recente que está em

processo de implementação, o Novo Ensino Médio, o fundo atual de financiamento da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as ações federais para o fortalecimento da formação dos professores do ensino médio.

A lei n. 5.692/1971, responsável por alterar “os rumos do ensino médio no Brasil por mais de uma década” (BROOKE, 2012, p. 15), foi elaborada e promulgada em prazo recorde, como matéria-prima de estudos de um Grupo de Trabalho (GT) instituído pelo presidente Emílio Médici, durante o regime militar (DANTAS, 2015). O GT era composto por nove membros e tinha como objetivo construir, no prazo máximo de sessenta dias, um projeto de lei que reformaria o ensino básico.

O Congresso Nacional recebeu o projeto em regime de urgência, com a recomendação de analisá-lo dentro de um prazo de quarenta dias e em caso de não cumprimento, o projeto seria automaticamente aprovado (MAZZANTE, 2005). Apreciado por uma comissão mista, composta por vinte e dois parlamentares (sendo dezoito da Aliança Renovadora Nacional - ARENA, partido do governo militar, criado em 1965), o projeto de lei foi aprovado em sessão que durou pouco mais de duas horas (MAZZANTE, 2005; BELTRÃO, 2017).

Dessa forma, a LDB de 71 foi sancionada em 11 de agosto, num processo que não teve participação da sociedade, visto o estado de exceção a que estava lançada a política brasileira. Para perceber o quanto essa aprovação foi acelerada, basta comparar com a Lei 4.026/61, a primeira LDB, apontada por Saviani (2014, p. 37), como um projeto que teve “uma longa e tumultuada tramitação” e “que foi discutida durante treze anos pelo Congresso e sociedade antes de sua aprovação” (MAZZANTE, 2005, p. 73).

A LDB de 71 foi a responsável por instituir o ensino profissionalizante universal e compulsório no ensino médio, na época com a nomenclatura de 2º grau. Essa reforma, com vigência de onze anos, só foi revogada em 1982, onde, na Lei n.7.044, a profissionalização deixou de ter o caráter atribuído pela lei anterior, apesar de não ter sido totalmente excluída (SAVIANI, 2014). E justamente por ter promovido uma mudança tão significativa para a etapa que estamos estudando, que optamos por iniciar o recorte histórico deste trabalho por esta lei.

A dita LDB regulamentava que os currículos de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum e uma parte diversificada, conforme o artigo 4º da lei 5.692/71. Já o artigo 5º, parágrafo 2º reiterava que o ensino profissional, citado na lei como formação especial, seria fixado de acordo com as habilidades profissionais e as necessidades do mercado de trabalho, podendo ser renovados periodicamente (BRASIL, 1971).

Contudo, sem o devido financiamento e formação docente, implantar essa reforma impôs às escolas públicas que apenas os cursos mais simplórios fossem efetivamente propagados, enquanto àqueles que exigiam maiores investimentos não eram priorizados na oferta. A profissionalização tornou-se inviável, pois a compulsoriedade não foi acompanhada das melhorias estruturais e humanas necessárias para sua implementação.

A professora Magda Soares, que compunha o GT inicial de criação do projeto de lei da LDB/71, também reconheceu que os sistemas de ensino não estavam preparados para essa reforma:

Educadores que éramos, não nos demos conta de que a realidade se impõe ao desejável. A profissionalização requeria das redes públicas e das escolas uma reformulação que exigia mudanças pedagógicas, de infraestrutura, de qualificação de professores [...] Mudanças radicais e mesmo quase impossíveis, por questões de financiamento, de contratação de novos professores, construção de laboratórios e oficinas. Não foi viável (SOARES, apud BELTRÃO, 2017).

Ora, para o 1º grau, a LDB/71 foi satisfatória, pois “unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos” (SAVIANI, 2008, p. 298). Entretanto, a profissionalização forçada do 2º grau acabou sendo uma opção para evitar o fluxo crescente de procura pelo ensino superior. Assim, a reforma tinha a intenção de valorizar o ensino técnico e reduzir a procura pelas vagas do ensino superior (BROOKE, 1985, p. 95-96).

Todavia, apesar da dificuldade das escolas públicas, as instituições particulares encontraram brechas para continuar focando no ensino propedêutico, adotando cursos técnicos relacionados às ciências. O mercado também não estava preparado para absorver a crescente massa de profissionais técnicos formados pelas escolas secundárias. Assim, o que iniciou como ensino compulsório, foi sendo flexibilizado, mas trazendo cada vez mais diferenciação entre o ensino público e o ensino privado. (BROOKE, 1985, p. 98-100).

Conforme Saviani (2014), as reformas executadas pelo regime militar configuraram um cenário educacional que passou a ser criticado pelos educadores. Eles passaram a se organizar em associações entre as décadas de 1970 e 1980 e defender algumas bandeiras, caracterizadas por Saviani (2014, p. 43) como “dois vetores distintos”, um relacionado à educação pública de qualidade, mais ligada ao “significado social e político da educação” e o outro com uma postura mais reivindicatória, inclusive com incidência de greves que ficaram mais intensas durante as décadas de 80 e 90.

A partir daí, com a crescente pressão pela redemocratização, a oportunidade de transformar os rumos da educação ficou mais palpável com a mudança política e o fim do

estado de exceção. Assim, a nova Constituição Federal (CF), que foi promulgada em 5 de outubro de 1988, “consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados” (SAVIANI, 2014, p. 44), dentre os quais o autor menciona:

[...] o direito à educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos e a vinculação de percentuais mínimos do orçamento da União, estados, Distrito Federal e municípios a serem destinados à educação (SAVIANI, 2014, p. 45) .

Essas conquistas culminaram também na elaboração e aprovação em 20 de dezembro de 1996, de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei n. 9.394, a LDB/96.

Essa lei, diferente da anterior, passa a ser a única que normatiza a educação, tendo assim, um papel unificador e regulamentador da educação no país (SAVIANI, 2014). Isso porque na circunstância anterior eram três as leis que em conjunto regulavam a educação: A LDB/61 (Lei n. 4.024/61), a Lei n. 5.540/68, que regia o ensino superior, e a LDB de 71 (Lei n. 5.692/71), que tratava do ensino regular.

A nova LDB mudou a nomenclatura do ensino regular, antes 1º e 2º grau, que passou a ser chamado de ensino fundamental e ensino médio. Ela introduziu ainda o termo Educação Básica, que segundo Cury (2002), trata-se de um conceito avançado que traduz uma nova significação para a educação, um olhar diferente. Os fins dessa educação foram dispostos no artigo 22 da LDB e teve sua organização flexibilizada através do artigo 23:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

O conceito **educação básica** passa a compor também o texto constitucional a partir da Emenda Constitucional (EC) nº 59 que, entre outras mudanças, dá “nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica” (BRASIL, 2009).

Para dar conta dessa obrigatoriedade num país federativo, a CF descreve as atribuições de cada ente federado, alertando, conforme mudança dada pela EC 85, no artigo 23, inciso V, que é competência comum entre os entes “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação;” (BRASIL, 1988a). Sobre esse compartilhamento de poder, Cury (2002) reforça que a “não-centralização do poder” exige a “necessidade de um certo grau de unidade, [...] sem amordaçar a diversidade” que só é possível com a “realização do sistema federativo por cooperação recíproca, constitucionalmente previsto” em que pode-se “encontrar os caminhos para superar os entraves e os problemas que atingem nosso país” (CURY, 2002, p. 171).

Esse sistema federativo prevê percentuais mínimos de recursos destinados para a educação, de acordo com o artigo 212 da CF:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

[...]

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (BRASIL, 1988a, artigo 212).

A subvinculação desses recursos foi feita através de uma política de fundos que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que focava no ensino fundamental e vigorou entre 1998 e 2006, posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que atende a educação básica e foi aprovado por emenda constitucional em julho de 2006, inicialmente previsto para vigorar por 14 anos, até 2020.

A Emenda Constitucional nº 53 foi a que “alterou o Art. 60 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT)” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). O artigo estabelece orientações sobre os percentuais destinados ao fundo, considerando o número de alunos matriculados na educação básica, dividindo responsabilidades entre Distrito Federal, Estados e Municípios, através da criação de 26 fundos de natureza contábil. Os recursos que constituem os fundos correspondem a 20% de uma cesta de vários impostos.

O documento ainda estabelece que a União complemente os recursos dos fundos quando o valor mínimo por aluno não for alcançado, determinando o percentual de até 10% de complementação, conforme o inciso VI do ADCT (BRASIL, 1988b).

O FUNDEB foi criado para, “na visão de seus proponentes e defensores, corrigir as falhas que apontaram no FUNDEF, como a exclusão da educação infantil, EJA e ensino médio e de seus profissionais e a irrisória complementação federal” (DAVIES, 2006, p. 760). Entretanto, o fundo possui várias fragilidades, e a principal delas, segundo Davies (2006, p. 762), é que ele apenas redistribui 20% dos recursos que “já são constitucionalmente vinculados à educação”, sendo recurso novo somente a complementação por parte da União, que nem sempre existirá, já que o mecanismo de redistribuição é o mesmo do FUNDEF, ou seja,

[...] é uma redistribuição dos impostos existentes, sem acréscimo de recursos novos para o sistema educacional como um todo, a não ser a complementação federal para alguns estados e municípios, os ganhos de uns governos significarão perdas para outros, na mesma proporção, com exceção daqueles onde houver complementação, que poderá ser significativa em termos percentuais e mesmo absolutos nas Unidades da Federação que não alcançarem o valor mínimo nacional, porém não em termos nacionais, ou seja, no conjunto do país (DAVIES, 2006, p. 767).

Para sanar essa fragilidade, existe uma proposta de emenda constitucional em tramitação, PEC 15/2015, com objetivo de tornar o fundo permanente e aumentar gradualmente o percentual de complementação da União para no mínimo 30% (AGÊNCIA CÂMARA NOTÍCIAS, 2018). Caso nenhuma definição seja tomada, o FUNDEB encerrará em 2020 e a não renovação dessa política pode implicar em dificuldades para os estados e os municípios que necessitam da complementação da União para fechar as contas.

Assim, esse fundo pode representar uma alternativa para o financiamento educacional e, consequentemente, para o cumprimento de várias das metas do PNE (2014-2024) que necessitam de recurso, inclusive, o fortalecimento da oferta gratuita do ensino médio para todos os jovens de 15 a 17 anos, conforme o texto constitucional. O detalhamento dessa meta será feito ainda nesta seção.

Já com relação à formação de professores, uma grande ação nacional foi a implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, em consonância com a LDB/96, artigo 61 e 62 - A e B, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Sobre a formação continuada de professores, a LDB reforça:

Artigo 62 – A:

[...]

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação

básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

O Pacto tinha como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento e promover a valorização da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio, além de promover debates sobre a prática docente (BRASIL, 2013a). Articulando forças da União, Estados e Municípios, o programa ficou sob a coordenação das universidades públicas e secretarias estaduais, estimulando oportunidades de debates nas escolas estaduais sobre temáticas relacionadas às políticas educacionais, gestão e avaliação escolar, ao currículo e ainda a questões mais particulares das áreas do conhecimento e realidades de cada unidade de ensino. Com duração de dois anos, 2014 - 2015, o programa foi descontinuado pelo governo federal em 2016 por conta de redução de recursos devido à crise econômica (BLUM; LIMA FILHO, 2017).

Na continuidade, outros dispositivos legais foram sendo aprovados, como o PNE, previsto pelo artigo 214 da CF e criado para garantir que os direitos à educação e à aprendizagem, estendidos a todos os brasileiros, com garantia ao longo da vida (BRASIL, 1996, art.3º, XIII) sejam oferecidos com qualidade. Um primeiro plano foi aprovado pela Lei 10.172/2001, vigorando até 2010 quando iniciaram as negociações para o plano vigente, que só foi aprovado em 2014. O PNE anterior (2001-2010) possuía 295 objetivos e metas, contudo, embora tivesse pretensões de expansão de todos os níveis e modalidades de ensino, a falta de financiamento impossibilitou sua concretização e atestou sua inconsistência (DAVIES, 2014 apud SOUZA, 2014, p. 151). Além disso, o excesso de objetivos e metas comprometeu “sua implantação, seu acompanhamento e sua avaliação” (SOUZA, 2014, p. 151).

O plano atual foi aprovado pela Lei 13.005, com previsão para vigorar por 10 anos (2014-2024) e “estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014), que devem ser corresponsabilidade de todas as instâncias do sistema federativo brasileiro, atuando em regime de colaboração, “visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 2014, art.7º).

Assim, nas suas 20 metas, o PNE propõe trabalhar com dez diretrizes, dispostas no artigo 2º da Lei 13.005, a saber:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;

- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, art.2º).

As metas e as estratégias do plano abrangem todas as etapas da educação, com especificidades para cada uma delas. Com relação ao ensino médio, a Meta 3 previa⁴, que até 2016, o atendimento escolar fosse universalizado entre os estudantes de 15 a 17 anos, propondo ainda a elevação da “taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” até 2024 (BRASIL, 2014).

Dois relatórios de monitoramento das metas do PNE já foram elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes aos 1º e 2º ciclos do plano, cada um correspondendo a um biênio, em conformidade com o art.5º, § 2º da Lei 13.005, que determina a publicação de estudos a cada dois anos durante toda a vigência do plano, afim de “aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas” (BRASIL, 2014, art.5º, § 2º).

A Meta 3, específica para o ensino médio, está dividida em dois indicadores (3A, referente à universalização do atendimento escolar até 2016; e 3B, relacionado à elevação da taxa líquida de matrículas até 2024) e tem sido estudada em todas as suas nuances, considerando as “desagregações por sexo, local de residência, renda e raça/cor” (BRASIL, 2016d, p.80). Todavia, as conclusões dos relatórios apresentam uma meta desafiadora, sem cumprimento do indicador referente à universalização do atendimento escolar (3A) no prazo estipulado no PNE, apesar de uma trajetória de crescimento, chegando a 91,3% em 2017.

Apesar de o prazo inicial ter sido 2016, a previsão do relatório do 2º ciclo é que até 2024 a universalização não seja atingida, visto que o ritmo de crescimento é “de apenas 0,4 pontos percentuais ao ano” (BRASIL, 2018b, p. 72), apresentando diferenças consideráveis na

⁴ Essa meta não estava presente no PNE anterior, até porque a Emenda Constitucional (EC) nº 59 só foi aprovada em 11 de novembro de 2009. Entre outros ajustes, a EC estendeu a obrigatoriedade e gratuidade da Educação, anteriormente concentrada apenas no ensino fundamental, para toda a educação básica, dos 4 aos 17 anos.

estratificação por cor/raça e renda familiar, sem demonstrações de redução dessas divergências na série histórica.

O indicador de matrícula líquida (3B) aponta para acentuadas desigualdades regionais, com o Norte e Nordeste apresentando os piores resultados de 2017, com respectivamente 61,5% e 62,4% dos jovens de 15 a 17 anos no ensino médio ou concluído a etapa, enquanto o Sudeste atingiu 77,7% no mesmo período, como mostra a tabela 1:

Tabela 1 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica – por Brasil e região – 2012 - 2017

Brasil / Região	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Variação (2012/2017)
Brasil	63,9%	65,1%	67,2%	68,1%	69,8%	70,1%	6,2
Norte	52,2%	55,1%	57,7%	58,6%	60,5%	61,5%	9,3
Nordeste	53,5%	54,4%	57,0%	59,1%	60,6%	62,4%	8,9
Sudeste	72,8%	73,5%	75,4%	76,2%	78,3%	77,7%	4,9
Sul	67,6%	70,7%	72,1%	72,2%	71,4%	71,9%	4,3
Centro-Oeste	67,9%	69,9%	69,6%	68,8%	72,2%	72,0%	4,1

Fonte: BRASIL, 2018b, p. 67-68, elaborada pela DIRET/INEP com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2017), adaptada pela autora.

Os dados apresentados corroboram com a constatação de que, além de não ter universalizado o atendimento escolar para o público de 15 a 17 anos dentro do prazo estipulado, provavelmente não conseguiremos concretizá-lo até o prazo final do plano, 2024. O cenário ficou ainda mais preocupante com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016.

Nomeada como a “PEC do Fim do Mundo” ainda antes da sua aprovação, vários autores têm reforçado que o regime fiscal proposto pela EC 95 compromete o cumprimento das metas do PNE e agrava as dificuldades já existentes de implementação de políticas públicas educacionais, pois inviabiliza o aumento dos recursos financeiros necessários para sua execução. (AMARAL, 2017; CARA; PELLANDA, 2017; OLIVEIRA, 2017; SAVIANI apud RAMOS, 2017). Sobre isso, Oliveira (2017) diz:

[..] o cenário não é muito promissor. Embora nossa Constituição defina como obrigação do Estado a realização dos direitos sociais – realização essa que se dá pelas políticas públicas, torna-se incompreensível – e inaceitável – uma emenda constitucional (nº 95) que instituiu um novo Regime Fiscal colocando os municípios e estados em reais dificuldades de realizar as políticas públicas educacionais, sobretudo de alcançar as metas previstas no Plano Nacional de Educação. Como assegurar os direitos sociais, como o à educação, num contexto de imposição de um teto de gastos? Essa é uma

pergunta que não tem resposta, pois se entende que ela nem deveria ter sido colocada (OLIVEIRA, 2017, p. 202).

Dentro desse cenário, é desafiador pensar no fortalecimento de propostas de reorganização curricular, caso elas dependam de financiamento federal, ainda mais depois da aprovação da Lei Orçamentária Anual de 2018, cujo único veto foi a “estimativa de recurso extra de R\$ 1,5 bilhão para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)” (PEDUZZI, 2018).

Depois da aprovação da EC 95, o novo FUNDEB foi apontado por Cara e Pellanda (2017), como “um motor para o cumprimento parcial do PNE em matéria de educação básica”. No entanto, em entrevista à Carta Educação, Cara (2017b) foi enfático em sustentar que o próximo fundo precisa, além de ser permanente, aumentar a complementação da União de 10% para 50%, já que é o único instrumento de financiamento público que não está mitigado pelo novo regime fiscal.

Associado a isso, para auxiliar na construção de um panorama mais completo sobre a realidade do ensino médio, é preciso também apontar a Reforma do Ensino Médio, fruto de uma medida provisória, nº 746 e agora Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que está em processo de implementação.

Apesar de propor muitas alterações para a etapa, sua execução ainda está em aberto, visto que BNCC, pilar para a execução das propostas da reforma, só foi homologada recentemente pelo Ministério da Educação (MEC)⁵ e possui como prazo para completa implantação o ano de 2022, sendo necessária a adequação dos currículos até o “início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2018c). O artigo 35 da LDB recebeu a inclusão do artigo 35-A, pela mesma medida provisória, para tratar da BNCC.

A proposta do Novo Ensino Médio ainda está rodeada de muitas incertezas, indefinições e provavelmente muitos desafios cercarão sua execução. É paradoxal propor uma reforma com ampliação de carga-horária ao mesmo tempo em que se restringem os investimentos em educação com a EC 95/2016, visto a necessidade de recursos financeiros para custear uma reforma dessa magnitude.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabeleceu alterações na LDB, e o artigo 36 passou a vigorar com o seguinte texto:

⁵ A BNCC do Ensino Médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 04 de dezembro de 2018, mesmo sem que as últimas audiências públicas acontecessem. A homologação pelo MEC data do dia 14 e a resolução nº4/2018, que institui o documento, foi publicada no Diário Oficial da União, em 18 de dezembro de 2018.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Ainda há dúvidas sobre como será na prática a implementação dos itinerários formativos e se os alunos terão de fato opção de escolha, visto as particularidades, principalmente nas cidades pequenas que têm apenas uma escola de ensino médio. Mesmo reforçando que o discente escolherá qual itinerário quer cursar, caso não haja escola próxima com essa oferta, a "escolha" deixará de existir. A possibilidade de maior ênfase na formação técnica e profissional traz lembranças da LDB de 71, quando essa modalidade de ensino era compulsória, e há riscos de repetir as disparidades na execução das escolas públicas em comparação com as particulares. Essa temática ainda será explorada no capítulo 3.

Mesmo diante de todos esses percalços, os estados estão investindo na ampliação progressiva da jornada de ensino médio, em cumprimento à LDB, e no caso do Ceará, a reorganização curricular ainda acrescenta disciplinas diferenciadas, como o NTPPS e a Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, componente do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

Na próxima seção, serão apresentadas algumas experiências de educação em tempo integral já vivenciadas no Brasil. e também abordaremos mais especificamente sobre a base legal dessa modalidade de ensino.

2.1.1 O ensino médio de tempo integral no Brasil

Educação integral e educação em tempo integral são termos muito pertinentes e equivocadamente confundidos. Nas DCNEM, a educação integral é apontada como aquela que contempla a vida humana na sua globalidade, nas múltiplas dimensões da criatura humana que está em formação, independentemente de ser criança, adolescente, jovem ou adulto. As DCNEM ainda afirmam que o processo educativo

[...] não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental.

Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade (BRASIL, 2013a, p. 18).

Assim, as diretrizes orientam para uma educação integral que, ao privilegiar a dimensão cognitiva, não secundarize as outras dimensões da formação, como a “física, social e afetiva” (SILVA, 2005 apud BRASIL, 2013a, p. 167). Assim, a tríplice natureza da finalidade educacional, conforme o artigo 205 da CF, precisa, ao contribuir para o desenvolvimento da pessoa, ou “educando”, de acordo com o artigo 2º da LDB, considerar as múltiplas dimensões desse ser, como já apontado na introdução desse capítulo, a saber: “intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional” (BRASIL, 2013a, p. 169), independente do formato de tempo que se configure o ensino, parcial ou integral.

Para Coelho e Hora (2009), a educação integral precisa ser compreendida dentro de uma visão crítica e emancipatória, pois na prática

[...] ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (COELHO; HORA, 2009, p. 185).

Já a educação em tempo integral diz respeito ao formato de tempo em que se enquadra a modalidade de ensino, com ampliação de carga horária.

Experiências brasileiras com a modalidade de ensino em tempo integral remetem a Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (GADOTTI, 2009, p. 22), respectivamente nas décadas de 1950 e 1980, e à iniciativa do Programa Mais Educação, em 2007 (MOLL, 2012, p. 27). Gadotti relata a experiência de Anísio Teixeira que criou um projeto educacional de tempo integral:

O projeto educacional de Anísio Teixeira, iniciado com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado da Bahia, para crianças e jovens de até 18 anos. O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola Parque”. A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia (GADOTTI, 2009, p. 23).

Anísio Teixeira procurou expandir esse modelo de educação para Brasília, com a criação de 28 escolas-parque no Distrito Federal, contudo o projeto não teve o mesmo desenho do anterior, visto o foco no aumento de matrículas e a localização privilegiada das escolas, atendendo um público diferente do da Bahia. Desse modo, apenas algumas escolas foram construídas (GADOTTI, 2009), sendo a primeira delas “inaugurada no mesmo dia da inauguração” de Brasília, em 21 de abril de 1960 (GADOTTI, 2009, p. 23).

Já Darcy Ribeiro foi o idealizador do projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro, que foram consolidados nas duas gestões do então governador Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994) pelo Programa Especial de Educação. Maurício (2006) explica o contexto de criação do projeto:

Esse projeto baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população. Com essa preocupação, propôs uma escola de horário integral, como a oferecida nos países desenvolvidos, que pudesse evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida (MAURÍCIO, 2006, p. 66).

O programa de Darcy Ribeiro não teve continuidade na gestão estadual de Moreira Franco e os Cieps sofreram com a falta de recursos. No intervalo entre os dois mandatos de Brizola, o projeto foi retomado no Governo Collor (1990-1992), contudo com um perfil mais assistencialista, com o nome de Centro Integrado de Atendimento à Criança (Ciacs) e posteriormente mudado para Centros de Atenção Integral à Criança (Caics). O projeto foi retomado e fortalecido na segunda gestão de Brizola com o cumprimento das 500 unidades planejadas. (MAURÍCIO, 2006; GADOTTI, 2009)

O modelo foi alvo de muitas críticas, já que, conforme Cavaliere (2002a), houve casos em que a ausência de atividades diversificadas empobreceu a rotina escolar e a jornada integral não teve o efeito que se esperava, pois na “maior parte das vezes, além das aulas convencionais, poucas alternativas de atividades eram oferecidas, o que tornou a rotina maçante” (CAVALIERE, 2002a, p. 7). Mesmo assim, a proposta foi fonte de inspiração de outros projetos, como os Centros Educacionais Unificados (Ceus), adotados em São Paulo, em 2002 (GADOTTI, 2009). O autor reforça sobre a importância dessas experiências para o país:

No Brasil, são raros exemplos de experiências surgidas, no plano concreto, nessas últimas décadas. Precisamos continuar criticando-os e aperfeiçoando-

os, mas, sobretudo, construir novas alternativas. A denúncia deve ser acompanhada pelo anúncio. De nada adianta atirar pedras nas inovações educacionais (GADOTTI, 2009, p. 27-28).

Considerando todo esse contexto, investir em escolas de tempo integral demanda financiamento, estrutura física mínima, qualidade no ensino oferecido, além de formação e mudança de postura dos profissionais de educação. Sobre isso, Moll assevera que a ampliação

[...] do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada de trabalho dos professores e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros diferenciados para garantia da qualidade necessária aos processos de mudança, entre outros elementos. A concretização de tais mudanças requer processos de médio prazo que permitam aos sistemas de ensino e às escolas, em seu cotidiano, a (re)construção e o reordenamento material e simbólico do *modus operandi* (MOLL, 2012, p. 28).

Para serem bem-sucedidas, essas mudanças exigem planejamento, tempo para efetivação e investimentos. Sobre a necessidade de mais recursos para a implementação de políticas de tempo integral, Cavaliere (2007) aponta que, embora

[...] pareça óbvio, não é demais afirmar que escolas de tempo integral demandam maiores investimentos iniciais e correntes. Mesmo se considerarmos certas soluções que localizam parte das ações educativas, no regime de tempo integral, fora do espaço escolar, ainda assim os gastos com pessoal, alimentação, transporte e outras necessidades tendem a aumentar (CAVALIERE, 2007, p. 1024).

Todas essas questões precisam ser consideradas para que essas experiências sejam assertivas, contudo, em relação às dimensões continentais do nosso país, fica notório que essa realidade não pode ser mudada a curto prazo, principalmente diante de um novo regime fiscal que tem mitigado os recursos para a educação.

No PNE (2014-2024), é a Meta 6 a que estabelece o oferecimento de “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). No entanto, a Emenda Constitucional (EC) 95/2016 (BRASIL, 2016a), com previsão para perdurar por vinte calendários fiscais, é um empecilho para o cumprimento dessa meta, pois pode comprometer o financiamento das ações necessárias para que essa implementação seja profícua.

Na próxima seção, analisaremos com mais detalhes o cenário da educação cearense e as propostas de reorganização curricular adotadas no estado, em especial a nova modalidade de educação em tempo integral do Ceará, em processo de implementação desde 2016.

2.2 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DAS EEMTIs

Nesta seção, abordaremos a realidade da Educação do Ceará, para compreender o contexto de criação das novas modalidades de ensino do estado, em especial as EEMTIs.

No Ceará, as escolas estaduais atuam predominantemente com o ensino médio, já que quase “a totalidade da matrícula pública do ensino fundamental no estado se concentra nas redes municipais” (CEARÁ, 2017b, p. 3). Todavia, ações de fortalecimento do sistema de cooperação entre o estado e os municípios procuram estruturar um desempenho melhor no ensino fundamental, visando trazer impactos diretos na oferta de ensino médio:

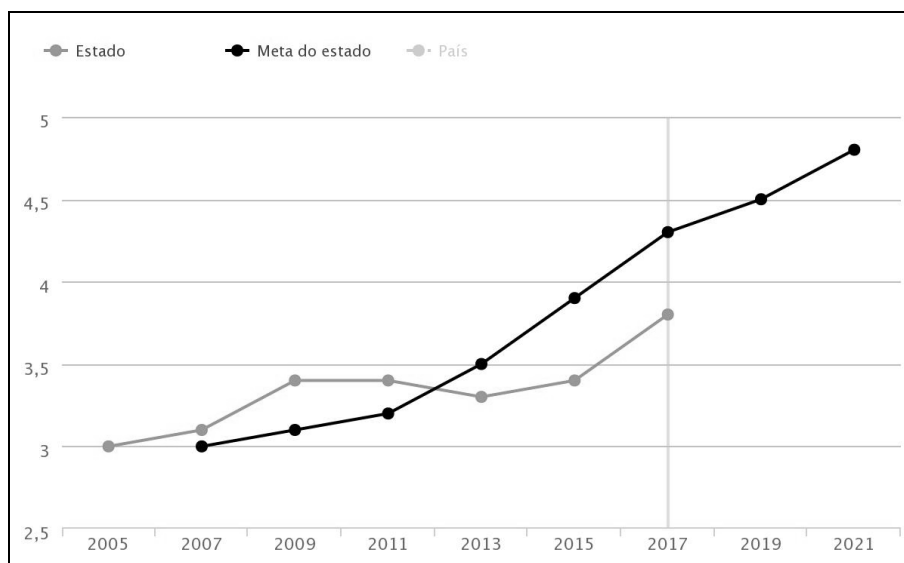
Esta política cooperativa com os municípios, dando apoio às ações do ensino fundamental, é estruturante para termos um ensino médio com melhores condições de oferta, uma vez que é preciso aumentar o desempenho médio de proficiência em língua portuguesa e matemática dos estudantes que concluem o ensino fundamental (CEARÁ, 2017b, p. 3).

A realidade desafiadora do ensino médio no Brasil também tem seus reflexos na rede estadual do Ceará, apontando para a necessidade de políticas públicas que possam superar esse cenário. Dentre essas políticas, vem sendo adotada no estado desde 2006 a diversificação de oferta para o ensino médio, com a primeira experiência com o tempo integral no Ceará, implementada no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, em Fortaleza e, na continuidade, a implementação das escolas profissionais em tempo integral. “A partir de 2008, foi iniciada em 25 escolas estaduais a oferta de ensino médio integrado à educação profissional e em tempo integral” (CEARÁ, 2017b, p. 10).

Entretanto, ainda há muitos obstáculos a serem superados. Basta acompanhar a série histórica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ceará para o ensino médio para constatar a dificuldade de avançar nos resultados dessa etapa de ensino. O IDEB foi criado em 2007 pelo INEP e “formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.” (BRASIL, 2016b). As metas estabelecidas são diferentes para cada escola e rede de ensino e têm como objetivo alcançar a meta 6,0, índice dos países desenvolvidos, até 2022.

Apesar de ter demonstrado avanços no IDEB de 2015 e 2017, o resultado do ensino médio está aquém da meta estabelecida, que não vem sendo cumprida desde 2013, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 2 - Evolução do IDEB do Ensino Médio do Ceará



Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP - 2017 (Qedu, 2018a).

É importante salientar que os resultados das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) não são considerados no cálculo desse índice:

Faz-se necessário destacar que na amostra do 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 as medidas do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece) (CEARÁ, 2017b, p. 5).

Até 2015, a aplicação dos testes e questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) era por amostragem, assim, apenas algumas escolas de cada rede eram consideradas no cálculo. Entretanto, as escolas profissionais no estado já não eram participantes. Em 2017, com a mudança do sistema de avaliação, todas as escolas de ensino médio públicas que cumprissem os termos da portaria 447 do INEP/MEC, publicada em 24 de maio de 2017, poderiam participar do exame. O artigo 3º dessa portaria definiu a população-alvo do exame:

Art. 3º - O SAEB 2017 tem como população alvo:

- I – escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental;
- II – escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam pelo menos dez alunos matriculados em cada uma das etapas de 3ª ou 4ª série do Ensino Médio, quando esta última for a série de conclusão do Ensino Médio;

III – uma amostra de escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam pelo menos 10 (dez) alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e de 3ª ou 4ª séries do Ensino Médio, quando esta última for a série de conclusão do Ensino Médio, distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação;

IV – mediante adesão, escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam pelo menos 10 (dez) alunos matriculados na 3ª série ou na 4ª série do Ensino Médio, quando esta última for a série de conclusão do Ensino Médio (BRASIL, 2017b).

Assim, a avaliação foi censitária para as escolas públicas e por amostragem nas escolas particulares. Ainda foi estabelecido do artigo 18 da mesma portaria que os resultados das escolas só seriam publicizados se a taxa de participação fosse de pelo menos 80% dos alunos matriculados, conforme o Censo de 2017.

No entanto, os resultados do IDEB de 2017, divulgados em agosto de 2018, geraram vários questionamentos entre especialistas, professores e até governadores (PERES, 2018). Entre as reclamações apontadas, além de uma nova classificação adotada pelo MEC, está a exclusão dos alunos das escolas de educação profissional do cálculo. Uma carta aberta elaborada por cinco governadores do Nordeste, entre eles o do Ceará, questionou os critérios adotados pelo órgão ao desconsiderar esses alunos, o que fere o caráter censitário da avaliação:

Em nenhum momento, a mencionada portaria prevê exclusão, no cálculo do SAEB agregado por rede, dos estudantes do Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), também conhecido em algumas redes como Escolas de Educação Profissional, modalidade essa que, em alguns estados, responde por mais de 15% da matrícula de toda a rede, representando milhares de estudantes que, sim, participaram do SAEB em suas respectivas escolas, em 2017.

A ausência destas escolas e alunos do cálculo da média dos estados faz com que o indicador divulgado não retrate a realidade, desconsiderando precisamente os efeitos positivos das recentes políticas estaduais de oferta do ensino médio integrado à educação profissional as quais têm, precisamente, o objetivo de superar a crise constituindo-se em legítima estratégia para melhorar os índices de aprendizagem (SANTANA et al, 2018, p. 1).

Os governadores ainda questionaram a divulgação dos resultados das escolas com participação inferior a 80%, apontando a possível utilização de peso diferenciado de acordo com o percentual de participantes. Em suma, a carta reforça que o IDEB pode perder sua credibilidade ao adotar uma metodologia tão questionável e finaliza perguntando o motivo da mudança tão repentina: “qual o objetivo educacional do INEP ao mudar consideravelmente as normas de avaliação às vésperas de sua divulgação?” (SANTANA et al, 2018).

Apesar dos resultados recentes do IDEB não confirmarem isso, o Plano Político Pedagógico das escolas de ensino médio em tempo integral da rede estadual, elaborado pela Secretaria de Educação (CEARÁ, 2017b, p. 9), considera que investir em tempo integral é possibilitar o “aumento das condições de aprendizagem” dos alunos, ao mesmo tempo que propõe “uma formação multidimensional, como processo de desenvolvimento humano”. Dessa forma, a “noção de integralidade não consiste apenas em ampliar o tempo, mas em atender os estudantes nas suas necessidades de formação integral, favorecendo o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais”.

Com essa concepção, foi adotada a ampliação da oferta de ensino médio em tempo integral para as escolas regulares com a criação do projeto das EEMTIs, que iniciou em 2016 com 26 escolas (piloto), foi expandido em 2017, em que 45 escolas integraram o projeto e em 2018, outras 40 escolas foram escolhidas (BRAGA, 2018).

Em 2019, mais 19 escolas endossaram essa ampliação (CEARÁ, 2019a). Entre aquelas que estão em processo de migração do projeto e as que já finalizaram, são 130 EEMTIs. Se somamos as EEMTIs às atuais 121 EEEPs (CEARÁ, 2019b), teremos 251 escolas integrais no estado, o que corresponde a aproximadamente 35% da rede de ensino.

Como a implementação das EEMTIs é gradativa, sendo finalizada apenas no final de três anos, temos escolas com etapas diferentes de migração, como pode ser observado na tabela 2:

Tabela 2 - Quantitativo de EEMTIs do Ceará por período de migração

PERÍODO DA MIGRAÇÃO	EEMTIs
2016 – 2018	26
2017 – 2019	45
2018 – 2020	40
2019 – 2021	19
Total	130

Fonte: Elaborada pela autora conforme dados informados pela SEDUC.

É mister apontar as premissas que foram utilizadas pela SEDUC para escolher as escolas da migração para EEMTIs. Em 2016, essa escolha ponderou, para a **elegibilidade da escola**, a quantidade de alunos cadastrados no Bolsa Família (50% ou mais); já como **critério de viabilidade**, considerou a ociosidade de vagas de matrícula e a quantidade de escolas estaduais na cidade (pelo menos duas para cidades menores). E como **critérios de priorização**: ser uma escola por regional, com condições mínimas de infraestrutura para

iniciar em 2016 e que tivessem, entre os seus resultados internos, baixo índice de aprovação (CEARÁ, 2017c).

Para 2017, as premissas foram mudadas e os critérios para a conversão foram:

- 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.
- Investimento na conversão (CEARÁ, 2017c).

Além disso, foram estabelecidas metas de melhoria nos resultados internos das escolas, com monitoramento anual dos indicadores de “processos e resultados”, especialmente nas escolas que receberam apoio financeiro do MEC. Entre esses indicadores, estão o quantitativo de alunos na unidade escolar, com mínimo “de matrículas no primeiro ano de implantação de 60 alunos e após os três anos de 350 alunos de acordo com dados do Censo Escolar” (CEARÁ, 2017c) e a redução das taxas de abandono e reprovação, com especificidade de metas para as escolas anteriormente de tempo parcial e as novas escolas:

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

- a) no primeiro ano de implantação, reduzir 3,5 p.p;
- b) no segundo ano de implantação, reduzir 3,5 p.p;
- c) no terceiro ano de implantação em diante, alcançar e manter o patamar de 5%.

Escolas novas (Escolas que não tinham matrícula e passaram a funcionar na ocasião da adesão ao tempo integral)

- a) no primeiro ano de implantação, taxa de até 15%;
- b) no segundo ano de implantação, reduzir 3,5 p.p;
- c) no terceiro ano de implantação em diante, alcançar e manter o patamar de até 5% (CEARÁ, 2017c).

Esses indicadores procuram observar a permanência e o sucesso escolar dos discentes, além de considerar a “sustentabilidade e eficácia do tempo integral” (CEARÁ, 2017c). Por conta disso, a apresentação dos dados escolares contempla a divulgação dos resultados anteriores e posteriores da migração, que tanto colaboram na compreensão do patamar em que a escola estava, como avalia se houve melhoria nos índices pós-migração.

O tempo integral regular no Ceará foi formalizado pela Lei nº16.287, de 20 de julho de 2017, que instituiu “a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará” (CEARÁ, 2017a).

Os alunos das EEMTIs têm carga horária diária de 9 horas-aula, perfazendo a carga horária total de 45 horas-aula semanais. Dessas, 30 são referentes à disciplinas da base comum e 15 da parte diversificada. O projeto curricular das escolas de tempo integral foi construído baseado em quatro dimensões pedagógicas:

1) a pesquisa como princípio pedagógico; 2) o trabalho como princípio educativo; 3) a desmassificação do ensino; 4) itinerários formativos diversificados. Para tanto, será incorporada à Base Curricular Comum uma Parte Diversificada composta por algumas estratégias que viabilizam a incorporação dessas dimensões na organização curricular: o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS; o Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT e os Tempos Eletivos (CEARÁ, 2017b, p. 11).

Dentro da carga horária diversificada, os alunos possuem 10 horas-aula de disciplinas eletivas, cuja proposta é que o aluno possa escolher as cinco que deseja cursar a cada semestre, cada disciplina com carga horária de 2 horas-aula semanais.

Os discentes ainda têm 1 hora-aula de Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, componente do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e 4 horas-aula da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), da qual sou professora desde 2017. Essas duas disciplinas têm caráter obrigatório para todo o ensino médio integral.

O artigo 2º da Lei nº16.287 versa sobre a proposta pedagógica das EEMTIs:

Art. 2º As Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTIs, deverão desenvolver uma proposta pedagógica que atenda às seguintes características:

I - currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais;

II - acompanhamento individualizado de cada estudante na perspectiva de garantir sua permanência e aprendizagem, promovendo, assim, maior equidade;

III - implementação de métodos de aprendizagem baseados na cooperação, na pesquisa científica como princípio pedagógico e no trabalho como princípio educativo;

IV - maior envolvimento da comunidade e da família dos alunos nas atividades escolares (CEARÁ, 2017a).

O NTPPS e PPDT estão diretamente relacionados ao inciso I do artigo 2º da referida lei. Já o inciso III é um dos pilares da disciplina, pois o NTPPS é um componente curricular

que tem como objetivos a integração do currículo, o desenvolvimento das competências socioemocionais e da habilidade pesquisadora dos alunos. Nas aulas, são trabalhadas temáticas que envolvem a busca do autoconhecimento, o fortalecimento da identidade e a criação de um projeto de vida, ao mesmo tempo em que os relacionamentos interpessoais também são explorados. Várias atividades individuais e coletivas são aplicadas, permitindo que os discentes extravasem sentimentos e situações de conflito.

2.2.1 NTPPS: do projeto piloto à matriz curricular das EEMTIs

O NTPPS não é um componente curricular específico das EEMTIs. Ele iniciou através de um projeto piloto, em 2012, com 12 escolas regulares de tempo parcial e tem sido ampliado gradativamente desde 2013. O Núcleo é uma “das experiências em andamento” dentro das propostas “de apoio às escolas para promoverem a reorganização curricular do ensino médio.” (CEARÁ, 2014a). Sua inclusão no currículo das EEMTIs aconteceu em 2016. Em 2019, no Ceará, aproximadamente 30% da rede estadual de ensino possui o NTPPS na matriz curricular: 211 escolas regulares, sendo 81 delas de tempo parcial e as demais de tempo integral.

Diferente das escolas de tempo integral, nas quais esse componente está dentro das 15 horas do currículo diversificado, nas escolas de tempo parcial é necessário aderir ao NTPPS. Nesse caso, também existe a possibilidade de deixar de ofertá-lo, caso a comunidade escolar não queira mais o Núcleo. O desgaste está relacionado aos ajustes necessários na carga horária das outras disciplinas, principalmente, quando não há meios de ofertar o 6º tempo, situação mais comum nas escolas do interior. Esse é um dos motivos de desistência do componente, conforme o Secretário Executivo de Ensino Médio e Profissional da SEDUC (SEEMP):

Na verdade, o NTPPS, ele desafia uma lógica em que os professores e as escolas se colocam, que é a lógica de pensar em escola pelo viés do tempo do professor. E aí, o NTPPS meio que ameaçou um território que já tava consolidado, que era aquele tempo bem fechadinho de cada disciplina e tal.

O NTPPS provocou um incômodo, que era um efeito que nós já sabíamos que ia gerar: [...] algumas disciplinas tinham que se ajustar pra que o Núcleo ficasse com quatro horas semanais, com a carga horária bastante elevada. Eram 25 horas semanais, você colocava quatro horas pra ser o NTPPS, uma carga horária compatível com Língua Portuguesa e Matemática, era na mesma quantidade.

Então, outros professores se sentiram ameaçados e começaram a fazer muitas campanhas com os estudantes, como se o NTPPS tivesse impedindo a escola de prepará-los melhor pro ENEM, pra vestibulares. De modo geral,

muitas escolas aderiam ano a ano, mas depois de um ciclo, algumas escolas desistiram e mandavam tipo um relatório dizendo: “olha, o NTPPS transformou a escola, os alunos são outros e tal e tal, mas...”. Ou seja, não tinham queixa sobre o Núcleo, mas tinham ressalva sobre o incômodo que tava criando na escola, alguma carga horária ou outra que foi ajustada pra acomodar o NTPPS (SEEMP, entrevista cedida no dia 26 de abril de 2019).

O Núcleo é inspirado nos **Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado** (UNESCO, 2011) e nos pressupostos metodológicos do **Programa Com.Domínio Digital** (CDD) do IA, um projeto que fez parte da rede Entra 21 que “visava melhorar as oportunidades de geração de renda para o jovem através da sua capacitação para o mundo do trabalho com foco nas novas tecnologias da informação e comunicação – TICs” (INSTITUTO ALIANÇA, 2008).

Os Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, lançados em maio de 2011, são um modelo operacional criado para que “pudesse ser apropriado, amplamente utilizado e continuamente aprimorado pela escola pública.” (UNESCO, 2011, p. 6). O documento descreve

inicialmente um currículo de ensino médio orientado para o mundo do trabalho e a prática social. Ele está desenhado para garantir aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho. Valorizando a continuidade de estudos, procura preparar o jovem para enfrentar os problemas da vida cotidiana e participar na definição de rumos coletivos, promovendo o aperfeiçoamento dos valores humanos e das relações pessoais e comunitárias (UNESCO, 2011, p. 6).

No documento, há referências curriculares que devem ser adequadas à realidade de cada rede, de acordo com a modalidade de ensino médio que pretendem implantar. O tópico IV.1, intitulado de “Núcleo de preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais” (UNESCO, 2011, p. 10) foi a inspiração para o nome da disciplina. A ideia é criar um “objeto comum” a todas as áreas de conhecimento. Centrado no bipé pesquisa e trabalho, o documento “propõe um contexto de pesquisa e intervenção e um projeto articulador para cada ano letivo do ensino médio.” (UNESCO, 2011, p. 10).

O Secretário Executivo de Ensino Médio e Profissional relatou que esse documento surgiu como um desdobramento do apoio técnico que a UNESCO deu ao Conselho Nacional de Educação (CNE), quando as DCNEM estavam sendo revisadas. A organização estava elaborando pesquisas paralelas para “subsidiar o parecer que deu luz às novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio”, homologadas em 2012 (SEEMP, entrevista cedida no dia 26 de abril de 2019).

O entrevistado foi o idealizador da adaptação desses protótipos para o Ceará e relatou sobre a criação do documento da UNESCO:

Mas, ao longo de 2011, eles prepararam um documento, a UNESCO, chamado Protótipos Curriculares para o Ensino Médio. Tanto pro ensino médio dito regular, propedêutico, como pro ensino médio integrado à educação profissional. E eles geraram um resumo executivo, eles não tinham ainda concluído toda a pesquisa, e esse resumo executivo influenciou tanto a resolução, o parecer que deu subsídio à resolução do Conselho Nacional, que tinha a juventude ali, dando a centralidade educacional para os jovens, principalmente de ensino médio. E ali tava uma ideia-força, **que era de que não dava pra se pensar em projeto educacional, se não por via do jovem, se não pensando com ele o processo** (SEEMP, entrevista cedida no dia 26 de abril de 2019, grifo nosso).

A ideia do núcleo dos protótipos previa que ele fosse operado “por todos os professores de todas as disciplinas ou áreas de conhecimento e por todos os estudantes de ensino médio de uma determinada série” (UNESCO, 2011, p. 11). Entretanto, a proposta do Ceará não seguiu totalmente a recomendação da UNESCO, porque o documento era mais voltado para o campo teórico e os desenvolvedores do NTPPS viam a necessidade de uma estruturação centrada numa experiência prática, para dar mais segurança às escolas que fizessem adesão ao projeto (SEEMP, entrevista cedida no dia 26 de abril de 2019).

Assim, os protótipos foram agregados à metodologia de trabalho do IA, instituição que estava conduzindo o Com.Domínio Digital (CDD) em 25 escolas estaduais, em 2011. Conforme o Coordenador Pedagógico do Instituto Aliança (CPIA), o CDD era “um programa de educação de seção socioproductiva de jovens, que qualificava jovens para o mundo do trabalho.” (CPIA, entrevista cedida no dia 17 de maio de 2019). Inicialmente focado no público das EEEPs, posteriormente, esse programa foi ampliado para as escolas regulares do estado, chegando a 35 escolas em 2012.

A metodologia de trabalho do CDD foi incorporada ao desenho do NTPPS, num modelo que mesclou essa estrutura às ideias do documento da UNESCO. Assim, o NTPPS é uma proposta curricular de natureza híbrida, feita em parceria com o IA, que é uma associação

sem fins lucrativos qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), tem como missão “educar jovens, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável” e caracteriza-se como uma instituição da era do conhecimento. O Instituto desenvolve e aperfeiçoa metodologias e produtos educacionais, dissemina um modelo de gestão social focado em resultados e contribui com políticas públicas dirigidas a jovens e adolescentes (INSTITUTO ALIANÇA, 2008).

Essa entidade surgiu da união de esforços entre várias instituições, como a Fundação Kellogg, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Odebrecht e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), para atuar na região Nordeste do Brasil com o objetivo de promover “mudanças culturais e estruturais” (INSTITUTO ALIANÇA, 2018a). Essa parceria iniciou em 1998 e, em 2002, essas mesmas instituições patrocinaram a criação da organização. O IA, então,

assumiu o controle do programa Aliança com o Adolescente pelo Desenvolvimento Sustentável do Nordeste, anteriormente sob a responsabilidade da Fundação Odebrecht. O Instituto Aliança foi concebido para salvaguardar os ativos tangíveis e intangíveis recebidos dos seus fundadores (INSTITUTO ALIANÇA, 2018a).

O IA possuía, em 2018, quatro projetos ativos com incidência nas políticas de ensino médio, três deles sendo relacionados ao Ceará: o **NTPPS** e a **Implementação das Unidades Curriculares – Projeto de Vida e Mundo do Trabalho**⁶, dois projetos executados diretamente em escolas cearenses, e o **Projeto Inovações na Educação de Ensino Médio**, que possui como foco a formação dos profissionais do próprio instituto, inclusive com ações como intercâmbios “com experiências exitosas e a expansão da institucionalização para outros estados” (INSTITUTO ALIANÇA, 2018b).

A parceria entre SEDUC e IA nas EEMTIs está prevista na Lei nº 16.287, artigo 4º:

Art. 4º O Poder Executivo fica autorizado a firmar parcerias com empresas da iniciativa privada, fundações públicas e organizações da sociedade civil com o objetivo de ampliar possibilidades de financiamento para investimento e/ou manutenção das EEMTIs 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 EEMTIs, se necessário (CEARÁ, 2017a).

Conforme descrito no site do IA, o financiamento do NTPPS conta com uma plataforma de parceiros, entre eles estão os parceiros financiadores, “Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Instituto Walmart e Fundação Walmart”, e os parceiros estratégicos, “Fundação Jacobs e Fundação SES” (INSTITUTO ALIANÇA, 2018b).

Criado para dinamizar o currículo, o NTPPS “surgiu mediante a necessidade de adequar a escola às demandas da juventude. A proposta pretende ser uma alternativa ao

⁶ As disciplinas Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, específicas das EEEPs, são componentes que possuem equivalência com o NTPPS, mas sem a iniciação científica.

modelo de aprendizagem tradicional [...]” (CEARÁ, 2017b, p. 13-14), visando estabelecer uma relação diferente entre o estudante e a escola, através do desenvolvimento de competências “pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, no sentido de estimular o protagonismo estudantil e a autonomia intelectual do educando” (CEARÁ, 2017b, p. 14).

Para atingir esses objetivos, o Núcleo procura fortalecer as competências socioemocionais dos alunos com oficinas transdisciplinares e trabalha temas transversais, articulando as áreas do conhecimento ao contexto dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos discentes. Assim, na carga horária semanal de 4h/a, em dois encontros geminados de 2h/a, a disciplina aborda a transversalidade e possui no seu itinerário formativo três principais eixos temáticos, a saber: Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Iniciação à Pesquisa Científica. (CEARÁ, 2017b).

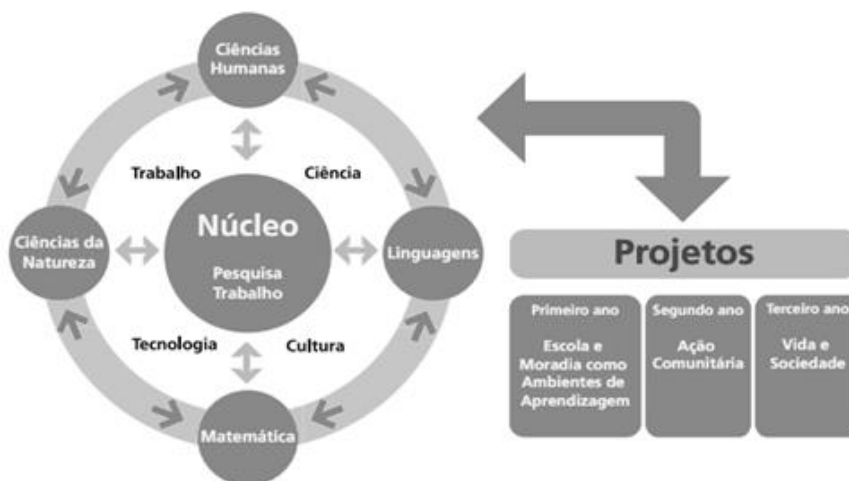
As expectativas e os sonhos dos jovens são abordados em oficinas do eixo temático Projeto de Vida, em que vivências individuais e coletivas são aplicadas para fazê-los refletir sobre a própria identidade, encorajando-os a projetar oportunidades de realização pessoal e profissional através dos estudos, e reforçando como a escola e a família podem contribuir na concretização dos planos que eles venham a traçar. Ao instigar os alunos a pensar sobre o futuro, a escola está contribuindo “para que essa geração não perca a capacidade de sonhar” (CEARÁ, 2017b, p. 14).

As exigências do Mundo do Trabalho são apresentadas em vários momentos ao longo da disciplina, tendo o foco mais direcionado na última série do ensino médio. As experiências e discussões despertam os discentes para desenvolver as habilidades necessárias para atuar como futuros profissionais no mercado de trabalho. A ideia é construir o “conceito de trabalho como categoria fundante do ser, constituindo um meio de transformação social e realização pessoal” (CEARÁ, 2017b, p. 14).

Já a Iniciação à Pesquisa Científica procura fomentar uma postura investigativa e o senso crítico dos jovens, ao incentivá-los a observar criticamente o ambiente escolar e a comunidade onde vivem. Assim, podem construir o pensamento articulado e a autonomia ao intervir nesses contextos, através de soluções criativas para problemas cotidianos, percebidos através das pesquisas que desenvolvem na disciplina.

Usando como referência a ideia dos protótipos da UNESCO, os temas das pesquisas do NTPPS são direcionados de acordo com a série do aluno: na 1ª série, a temática é a escola e a família, na 2ª série, a comunidade e na 3ª série, o mundo do trabalho. Duas figuras auxiliam na comparação entre a proposta da UNESCO e a da SEDUC, em parceria com o IA:

Figura 3 - Proposta da UNESCO



Fonte: UNESCO, 2011, p. 12.

Nessa proposta são apresentadas sugestões de temáticas para os projetos de iniciação científica para cada ano do ensino médio. Elas foram a base do formato desenhado para o Núcleo no estado, conforme podemos perceber na figura 4:

Figura 4 - Proposta do NTPPS



Fonte: Slide 8 do material que apresenta o NTPPS para os alunos (INSTITUTO ALIANÇA, 2017, slide 8).

A utilização da pesquisa como princípio pedagógico, conforme o artigo 2º, inciso III da Lei 16.287, tem amparo legal na LDB, artigo 3º, ao, no inciso II, reforçar a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996) e nas DCNEM, artigo 5º, inciso II e no artigo 13º, inciso III:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

[...]

II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

[...]

III – a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos (BRASIL, 2013a).

Diante do exposto, vamos detalhar mais informações sobre a proposta de pesquisa no NTPPS, iniciando pela 1ª série, descrita na figura 5:

Figura 5 - A pesquisa no NTPPS – 1ª série

SÉRIE	AMBIENTE DE INVESTIGAÇÃO	TEMA GERAL	MACRO CAMPOS	METODOLOGIA	ETAPAS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS
1ª	Escola	Saúdes	Saúde da escola e Saúde do aluno	Pesquisa qualitativa utilizando as seguintes técnicas: • Estudo bibliográfico • Pesquisa de campo; - Observação, - questionários e - entrevistas.	1. Elaboração do Projeto 2. Escolha do orientador; 3. Apresentação para a banca; 4. Realização da pesquisa; 5. Relatório final 6. Apresentação dos resultados - Evento 7. Realização de uma prática social.	Do 1º ao 4º bimestre	Eventos da escola Feiras Regionais Feiras estaduais

Fonte: INSTITUTO ALIANÇA, 2012, slide 11.

A primeira experiência de pesquisa dos alunos usando elementos da pesquisa científica acontece na 1ª série. Dentro das etapas da pesquisa, está a elaboração de um projeto que será apresentado para uma banca formada por professores da escola, podendo ter representantes do Instituto Aliança e da Secretaria de Educação. Após as orientações da banca e feitos os possíveis ajustes, caso apontados pelos professores, os alunos poderão iniciar a pesquisa.

O ambiente de investigação é a escola, com tema geral relacionado às saúdes, tanto da escola, como dos alunos. O objeto de estudo fica a critério da equipe, decidido de acordo com os assuntos que mais interessam o grupo.

A iniciação à pesquisa é um importante passo para o protagonismo dos alunos do ensino médio, pois, conforme as DCNEM, a pesquisa

[...] instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos (BRASIL, 2013a, p. 164).

Contudo, essa iniciação não é fácil e requer o envolvimento de todos os professores e áreas de apoio para que o produto final desse esforço seja o aprendizado e o protagonismo juvenil.

O mesmo documento também trata da mudança de postura dos docentes diante da sociedade da informação, sob o impacto das novas tecnologias e da acessibilidade às informações, que não podem ser confundidas com conhecimento. (BRASIL, 2013a, p. 163). Daí a importância do papel do professor como mediador nesse processo:

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2013a, p. 163).

Essa mudança de postura demanda interesse, formação e tempo. Apesar da estrutura da escola integral no Ceará prever uma disciplina articuladora do currículo, formar apenas os professores que ministram o NTPPS não é o suficiente.

Em contrapartida, no que diz respeito à orientação das pesquisas dos alunos, é imperioso prover horário destinado a essa orientação dentro da carga horária de regência do professor. Desde o projeto piloto, muitos docentes têm destinado parte da sua carga horária de planejamento para o desempenho dessa função, o que não é adequado, visto que pode comprometer outras atividades no processo. Por conta disso, na escola em que estou lotada, alguns colegas demonstraram não ter intenção de continuar como orientadores no segundo ano do projeto, situação repassada para os formadores e a representante da Secretaria de Educação na formação do 2º bimestre, que ocorreu nos dias 26 e 27 de abril de 2018. Na oportunidade, sugeri que pelo menos uma hora semanal fosse dedicada à orientação, com

registro na carga horária de regência do professor, iniciando por aqueles que possuem projetos para complementação dessa regência.

Para compreender essa situação, é importante esclarecer que, nas escolas estaduais do Ceará, os profissionais do ensino com vínculo efetivo possuem 40 ou 20 horas-aula semanais, 27 ou 13 de regência de sala de aula e 13 ou 7 de planejamento, respectivamente. Assim, durante a lotação dos docentes, dependendo da carga horária de cada disciplina, pode acontecer do professor não ficar com a regência completa, alguns passam uma hora, comprometendo o planejamento, outros ficam com 26 horas, necessitando de complementação com algum projeto. Essa questão será retomada no capítulo 3.

Com relação à pesquisa da 2ª série, que tem como foco a comunidade do entorno escolar ou o bairro dos alunos, a figura 6 a detalha:

Figura 6 - A pesquisa no NTPPS – 2ª série

SÉRIE	AMBIENTE DE INVESTIGAÇÃO	TEMA GERAL	MACRO CAMPOS	METODOLOGIA	ETAPAS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS
2ª	Comunidade (bairro, município ou distrito)	Comunidade	Saúde, Educação, Cultura, Esporte e lazer, Atividades econômicas, Meio ambiente, etc.	Pesquisa qualitativa utilizando as seguintes técnicas: • Estudo bibliográfico • Pesquisa de campo; - Observação, - questionários e - entrevistas.	1. Elaboração do Projeto 2. Escolha do orientador; 3. Apresentação para a banca; 4. Realização da pesquisa; 5. Relatório final 6. Apresentação dos resultados - Evento 7. Realização de uma prática social.	Do 1º ao 4º bimestre	Eventos da escola Feiras Regionais Feiras estaduais

Fonte: INSTITUTO ALIANÇA, 2012, slide 12.

Na segunda série, como o tema geral é a comunidade, as pesquisas de campo devem ser realizadas no bairro escolhido para análise pela equipe a partir dos macrocampos estabelecidos, cujos temas e objetos de estudo também são escolhidos de acordo com o interesse dos alunos.

As DCNEM reforçam a importância de a pesquisa possibilitar o fortalecimento da atuação na comunidade:

A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/ articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos

para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social.

É fundamental que a pesquisa esteja orientada por esse sentido ético, de modo a potencializar uma concepção de investigação científica que motiva e orienta projetos de ação visando à melhoria da coletividade e ao bem comum (BRASIL, 2013a, p. 164).

Esse segundo momento de pesquisa na escola em que atuo iniciou em 2018. Os alunos perceberam que o foco de estudo da disciplina mudou e ficaram apreensivos sobre os rumos da pesquisa na comunidade. Eles relataram sentir falta da proposta do NTPPS da 1ª série, mais focada no autoconhecimento e no relacionamento interpessoal. As atividades iniciais que versam sobre esse novo desafio os instigam a olhar para o entorno da escola e para o bairro onde moram, procurando elementos que fortaleçam a identidade social e aumentem o grau de pertencimento de cada sujeito.

Já a pesquisa na 3ª série tinha como foco a sociedade, como demonstra a figura 7:

Figura 7 - A pesquisa no NTPPS – 3ª série

SÉRIE	AMBIENTE DE INVESTIGAÇÃO	TEMA GERAL	MACROCAMPOS	METODOLOGIA	ETAPAS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS
3ª	Sociedade	Trabalho	A ser definido um por cada turma da escola	Pesquisa bibliográfica	1. Elaboração do Projeto 2. Escolha do orientador; 3. Apresentação para a banca; 4. Realização da pesquisa; 5. Relatório final - Evento 6. Apresentação dos resultados	Do 1º ao 2º bimestre	Eventos da escola Feiras Regionais Feiras estaduais

Fonte: INSTITUTO ALIANÇA, 2012, slide 13.

Esse desenho ficou em vigor até 2016. A partir de 2017, o modelo passou a ser composto pelo Fórum do Mundo do Trabalho, a ser desenvolvido no 1º bimestre e a Feira das Profissões, prevista para o 3º bimestre. Esse novo formato não possui projeto de pesquisa, nem banca, mudando assim tanto a metodologia, como as etapas da pesquisa do formato anterior. Esse modelo também não prevê a necessidade de professor-orientador, o que concentra os esforços desse apoio na 1ª e 2ª séries.

Nas escolas que possuem essa disciplina, sejam regulares ou integrais, os professores do NTPPS passam por formações, que eram, à princípio, promovidas pelo Instituto Aliança.

As formações têm o objetivo de orientar com relação ao material didático, permitindo que os professores vivenciem algumas das oficinas que serão aplicadas nas aulas.

O ideal é que as formações aconteçam bimestralmente, entretanto, entre 2017 e 2019, só foram realizadas três formações, sendo que, em 2018, a primeira formação aconteceu quase um mês depois do início das aulas, o que me trouxe insegurança nas primeiras aulas ministradas para a 2ª série do integral. Em 2019, essa insegurança se repetiu, já que a primeira formação aconteceu quando muitas escolas já haviam terminado o primeiro bimestre.

Em 2019, os três ciclos formativos aconteceram nos meses de abril, agosto e outubro. Uma das novidades desse ciclo foi a abrangência do treinamento, que, pela primeira vez desde o projeto piloto, foi proposto para todos⁷ os professores da disciplina. Para viabilizar essa mudança, a aplicação passou a ser regionalizada, nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e em Fortaleza. Outro diferencial desse novo ciclo formativo foi a participação de professores lotados no NTPPS atuando como formadores, com o suporte da SEDUC e IA.

Para as escolas, a divulgação das formações foi feita por e-mail, no dia 05 de abril, pela Célula de Formação (CEFOP) da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). No e-mail, foi reforçada a necessidade de participação de todos os professores:

Consideramos de extrema importância a participação de todos os professores, pois esses encontros formativos são uma rica oportunidade de troca de práticas, olhares e reflexões acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais, através do protagonismo, da interdisciplinaridade e da pesquisa, de modo a colaborar com a construção de um ambiente escolar mais integrado e preparado para a produção de conhecimento e para a formação humana integral de nossos estudantes (CEFOP SEFOR, 2019).

Essa convocação e a abrangência do público-alvo são indicativos de que a formação está sendo priorizada, o que deve impactar positivamente na qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas.

O material didático da disciplina foi elaborado por uma equipe multidisciplinar do IA, composta por 16 profissionais, entre psicólogos, pedagogos e historiadores. Os planos de aula ficam disponíveis num endereço no Google Drive (<http://bit.ly/suporteeemti>), lugar onde também estão, separadas por aula, apresentações, vídeos, músicas, textos, exercícios e outros materiais que devem compor as aulas do Núcleo. No plano, cada bimestre possui 20 aulas de 2 horas-aula cada, com objetivos relacionados aos estímulos das cinco competências

⁷ Entre 2016 e 2018, apenas um professor por escola participava das formações, que aconteciam em Fortaleza e tinham como prioridade o público das EEMTIs. Essa discussão será retomada no capítulo 3, seção 3.5.1.

socioemocionais: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo; trabalhando temáticas que dialoguem com a realidade dos alunos e incentivem a integração entre as diversas áreas do conhecimento, inclusive através das pesquisas.

Até 2018, o Instituto também acompanhava localmente as EEMTIs. Em 2017, aconteceu pelo menos uma visita por bimestre da coordenadora setorial na escola, que verificava o cumprimento do plano e dava informações e suporte sobre a execução das atividades relacionadas à pesquisa que os alunos precisavam desenvolver. Em 2018, as visitas do IA passaram a ser semestrais, e em 2019, só houve uma visita de acompanhamento por parte do Instituto.

Esse afastamento do IA, conforme o Secretário Executivo e a Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio da Seduc (CGPEM), estava previsto para acontecer, tanto pela necessidade da própria rede assumir a ampliação da política já consolidada, como pelo financiamento do IA, que possui um tempo de validade para o cuidado com um projeto específico, depois desse período, os financiadores querem que novos projetos sejam priorizados.

E o Instituto já estava com bastante tempo, desde 2009, Com.Domínio Digital, 2011 começou o planejamento do NTPPS, depois entrou em Projeto de Vida e Mundo do Trabalho. E chegou uma hora em que os fornecedores disseram: “tá bom” e vai chegar um ano que não vai ter mais como ele ficar. [...] Vai chegar um momento em que eles não vão mais poder ficar, e a Secretaria precisa ter isso internalizado, que é o que chama de transferência da tecnologia. É a Secretaria conseguir que os trabalhos sigam mesmo sem o Instituto estar presente (CGPEM, entrevista cedida em 14 de maio de 2019).

Para o Secretário Executivo, a parceira deve estar centrada no desenvolvimento da inovação tecnológica, e, posteriormente, a transferência da tecnologia precisa acontecer, pois a aplicação da política é responsabilidade da SEDUC, e não do parceiro.

A gente acha que os parceiros, justamente pra que não haja crise de identidade, o que é do parceiro e o que é do público, é que a gente tem que se encontrar fortemente é na inovação, é na disseminação da inovação. Mas quando ele já está consolidado, quando já é algo que já tá no ponto de ser ampliado pra toda a rede, a secretaria que tem que tomar a dianteira e estruturar a permanência (SEEMP, entrevista cedida no dia 26 de abril de 2019).

O trabalho com as competências socioemocionais no Ceará foi fortalecido pelo lançamento da Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, no dia 22 de fevereiro de 2018. Para Idilvan Alencar, secretário de educação do Ceará entre 2016 e 2018,

trabalhar com essas competências é o principal meio de combater a violência (CEARÁ, 2018a). Ele ainda argumenta:

O sucesso na educação não é uma questão apenas de obter bom desempenho em avaliações. São as habilidades socioemocionais que têm o poder de, verdadeiramente, mudar a juventude deste país. O nosso papel, enquanto educadores, é de cada vez mais oferecer formação integral. Não me refiro, especificamente, ao tempo integral, mas, à formação cidadã, que promove a cultura de paz (CEARÁ, 2018a).

Contudo, a implantação dessa disciplina na escola é um processo que precisa de uma forte articulação entre alunos, professores e gestão escolar. O NTPPS possui muitos focos de trabalho, exige um espaço adequado para a ministração das aulas e a disposição de equipamentos multimídia, visto a diversidade de recursos utilizados nas aulas. Também é importante que os professores das demais disciplinas estejam abertos ao projeto, já que é necessária a presença de professores-orientadores quando a fase da pesquisa fica mais intensa.

2.3 A ESCOLHA DAS ESCOLAS DO ESTUDO DE CASO

Para compreender melhor a escolha das escolas que fazem parte desse estudo, faz-se necessário apresentar a estrutura organizacional da SEDUC. A secretaria possui, além da direção, gerência, órgãos de assessoramento, gestão, acompanhamento, execução programática e instrumental, órgãos de execução regional e local, conforme o quadro 2:

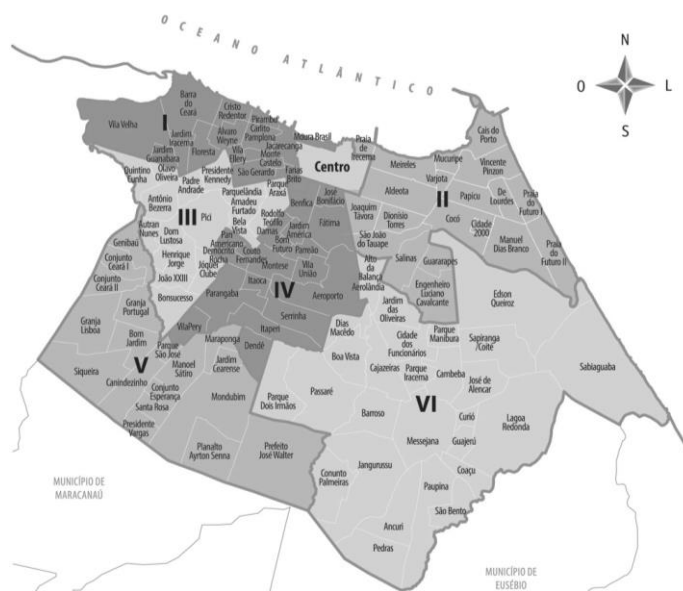
Quadro 2 - Organização dos órgãos de execução regional e local – SEDUC-CE

Órgãos de execução regional e local	Área de atuação	Quantidade	Nomenclatura	Divisão
Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs)	Cidades do interior do estado do Ceará	20	CREDE 1 CREDE 2 [...] CREDE 20	Cada CREDE é responsável por um conjunto de cidades do interior do estado.
Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR)	Capital do estado: Fortaleza	3	SEFOR 1 SEFOR 2 SEFOR 3	Cada SEFOR é responsável por duas regionais de Fortaleza.

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo quadro, é possível perceber que são 20 CREDEs e 3 SEFORs, que dividem entre si o trabalho com as escolas do estado. Em Fortaleza, a divisão da cidade em regionais está ilustrada conforme a figura seguinte:

Figura 8 – Mapa das Regionais de Fortaleza



Fonte: Prefeitura Municipal de Fortaleza. **Anuário de Fortaleza (2012-2013)**. Disponível em: <<http://www.anuariodefortaleza.com.br/administracao-publica/regionais-de-fortaleza.php>>. Acesso em: 30 set. 2018.

De acordo com o mapa, com exceção do Centro da cidade, Fortaleza está dividida em 6 regionais, que, a nível organizacional, na SEDUC, são atendidas pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR),

[...] responsável pela execução das políticas educacionais no âmbito das escolas estaduais de Fortaleza, buscando maior eficácia na gestão escolar, com foco no processo de aprendizagem, visando a melhoria dos resultados acadêmicos. A SEFOR coordena e monitora as ações administrativas, de gestão e pedagógicas desenvolvidas pelas Unidades Escolares - U.E., em consonância com os três pilares de sustentação: informações gerenciais, administrativo financeiro e desenvolvimento escolar (CEARÁ, 2008a).

A SEFOR, como já visto no quadro 2, está dividida em três, e cada uma delas é responsável por duas regionais, conforme a tabela 3:

Tabela 3 - Divisão das regionais de Fortaleza por SEFOR – SEDUC-CE

SEFOR	Regionais	Quantidade de EEMTI até 2019
SEFOR 1	R1 e R3	15
SEFOR 2	R2 e R6	16
SEFOR 3	R4 e R5	17
	Total	48

Fonte: Elaborada pela autora conforme dados informados pela SEDUC.

Conforme a tabela 3, entre as superintendências, a SEFOR 3 cuida das R4 e R5, das quais 17 escolas são EEMTIs. Duas dessas escolas fizeram parte do projeto piloto, estando entre as 26 que iniciaram o projeto de migração no estado em 2016 e encerraram em 2018. Essas duas escolas foram escolhidas para compor o objeto de estudo desta pesquisa⁸.

Além delas, outras duas escolas foram escolhidas, ambas tendo iniciado a migração em 2017, com finalização prevista para 2019, sendo uma delas a da minha lotação. As informações das quatro unidades escolares foram concentradas no quadro 3:

Quadro 3 - Escolas escolhidas para a composição do estudo

REGIONAL	ANO DE MIGRAÇÃO	ESCOLA	BAIRRO
RX	2016	E1	B1
RY	2016	E2	B2
RX	2017	E3	B3
RY	2017	E4	B4

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, as quatro escolas estudadas estão divididas em duas por regional e por ano de migração. Não foi incluída nenhuma das escolas que migraram em 2018, dando preferência àquelas que iniciaram o projeto em prazo anterior, pois, em 2019, ano da aplicação da pesquisa de campo, ou terão concluído a migração ou estarão no último ano dela.

Conforme foi explicado na introdução, a questão da distância física é um complicador para a pesquisa de campo, pois as escolas de Fortaleza que estão em processo de migração ficam em bairros diferentes, muitos deles em locais mais remotos da cidade. Então, associado ao fato de estar lotada numa escola da SEFOR 3, além da experiência prévia sobre as escolas dessa superintendência pela oportunidade de atuar como superintendente escolar dessa SEFOR em 2014, não foi escolhida nenhuma escola das SEFOR 1 e 2.

⁸ Todos os dados das escolas serão mantidos no anonimato. Assim, as informações sobre a regional, o bairro, o nome das escolas e dos gestores terão uma nomenclatura de identificação, conforme descrito no quadro 3.

A seguir, será feita uma explanação de alguns dados socioeconômicos que ajudam a compreender um pouco mais sobre o perfil dos quatro bairros onde as escolas escolhidas para o estudo estão situadas.

2.3.1 O perfil dos bairros

Para um maior entendimento sobre a realidade das escolas do estudo, faz-se necessário considerar alguns aspectos relacionados aos bairros onde elas estão inseridas. Um dos indicadores que pode auxiliar nesse processo é o Índice de Desenvolvimento Humano dos Bairros (IDH-B) de Fortaleza. Para compreender esse indicador, é necessário apresentar o cenário do surgimento do IDH e alguns indicadores relacionados ao município de Fortaleza.

O IDH é um indicador que foi criado pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq com o auxílio do economista indiano Amartya Sen, em 1990, para ser um contraponto ao Produto Interno Bruto (PIB), indicador que mede “apenas a dimensão econômica do desenvolvimento” (BRASIL, 2019). O cálculo do IDH considera, além do aspecto econômico, dados referentes à educação e à longevidade de cada população estudada.

O Relatório do Desenvolvimento Humano também foi criado por Haq e é publicado anualmente, desde 1990, pela Organização das Nações Unidas (ONU), para mensurar os resultados dos países e a possível evolução/involução/estagnação no progresso social das nações.

Em 2012, o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) no Brasil, juntamente com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (FJP), entidade do governo de Minas Gerais, assumiram a missão de adaptar o indicador global para calcular o Índice do Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM) brasileiros, utilizando os dados coletados pelo IBGE nos três últimos censos demográficos (1991, 2000 e 2010). Conforme o site Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, o IDHM brasileiro

[...] considera as mesmas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios e regiões metropolitanas brasileiras (BRASIL, 2013b).

É importante a adequação dos dados à disponibilidade dos indicadores brasileiros, para ajudar a traçar um cenário mais fiel do índice de cada município. Abaixo, uma figura adaptada

do Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, que ajuda a explicar a metodologia de cálculo do indicador brasileiro:

Figura 9 - Como é calculado o IDHM brasileiro



Fonte: Adaptado do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (BRASIL, 2013b). Disponível em: < http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/>. Acesso em: 30 mar. 2019.

No site do Atlas, estão disponíveis vários dados referentes aos municípios brasileiros, que ajudam a compor a caracterização de cada um, detalhando informações sobre o IDHM, além de dados sobre demografia, saúde (longevidade, morte e fecundidade), educação, renda, trabalho, habitação, vulnerabilidade social e desagregação de cor.

Referente ao Censo de 2010, Fortaleza ocupa a 467^a posição dentre os 5.565 municípios brasileiros, apresentando um índice de desenvolvimento humano alto, que teve aumentos sucessivos se comparado aos censos anteriores, conforme mostra a tabela 4.

Tabela 4 - IDHM de Fortaleza – CE

Censo	IDH Educação	IDH Longevidade	IDH Renda	IDH
1991	0,367	0,683	0,650	0,564
2000	0,534	0,744	0,697	0,652
2010	0,695	0,824	0,749	0,754

Fonte: Elaborada pela autora com os dados divulgados pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (BRASIL, 2013c).

Se compararmos os resultados do censo de 1991 e 2010, a maior evolução do município em termos absolutos foi na Educação, com crescimento de 0,328, seguidos da Longevidade (0,141) e Renda (0,099). Este último teve pouca evolução, mas ainda foi o segundo indicador que mais contribuiu no IDHM de 2010, com destaque para a Longevidade.

Seguindo essa tendência de análise e usando como base os resultados do Censo Demográfico de 2010, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico (SDE) de Fortaleza elaborou um estudo para levantamento do IDH por bairro e regional de Fortaleza. O estudo, divulgado em 2014, analisou os mesmos indicadores do índice global e municipal - renda, educação e longevidade – dos moradores de cada bairro.

A secretaria apontou que conhecer “as dimensões econômicas, demográficas e culturais de Fortaleza nos permite investir em políticas públicas mais eficazes, contribuindo para o desenvolvimento econômico, social e humano das pessoas” (FORTALEZA, 2014a, p. 2). O estudo esclarece que não é possível fazer comparações entre o índice nacional, municipal e por bairro, da mesma forma que foi ressaltado pelo PNUD:

Apesar de utilizar metodologia semelhante ao cálculo do IDH para países, o PNUD ressalta em seus manuais que não podem ser feitas comparações entre os dois (IDH e IDH-M), pois para o cálculo do IDH-M são realizadas adaptações metodológicas do IDH em nível municipal como, por exemplo, a utilização de outras bases de dados e de outros indicadores para o cálculo do índice.

Dessa forma, salienta-se que para o cálculo do IDH-B de Fortaleza necessitou-se realizar adaptações à metodologia do IDH, notadamente relacionadas ao emprego de indicadores que possam mensurar as três dimensões citadas anteriormente, não sendo permitidas comparações entre o IDH, o IDH-M e o IDH-B (FORTALEZA, 2014a, p. 6).

Após a apuração dos índices, os bairros foram posicionados num ranking de acordo com os resultados obtidos e essas informações podem auxiliar na formulação de políticas públicas direcionadas para os bairros com os piores dados. “A classificação do IDH varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1 melhor o grau de desenvolvimento humano, e quanto mais próximo de 0 pior o grau de desenvolvimento.” (FORTALEZA, 2014a, p. 7). De posse de todas essas informações, apresentamos o IDH dos bairros das quatro escolas em questão:

Tabela 5 - IDH dos bairros das escolas do estudo

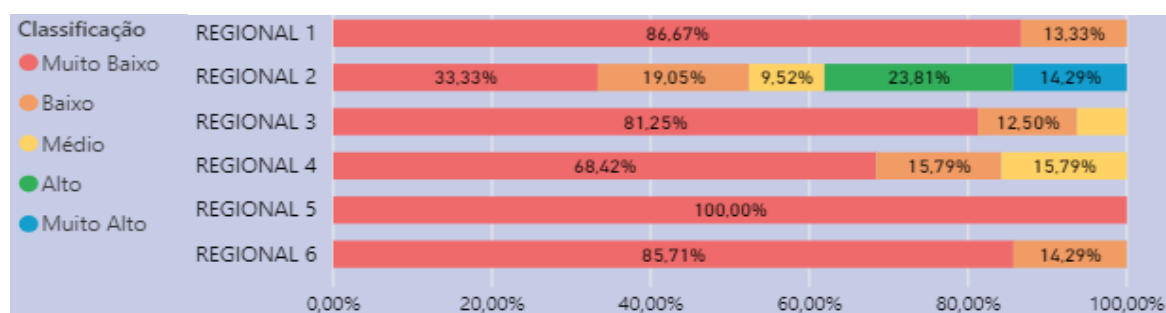
COLOCAÇÃO	BAIRRO	REGIONAL	IDH Educação	IDH Longevidade	IDH Renda	IDH
50º	B1	RX	0,9626	0,5371	0,0975	0,3694
78º	B4	RY	0,9281	0,4679	0,0528	0,2841
104º	B2	RY	0,9119	0,2512	0,0323	0,1949
110º	B3	RX	0,8983	0,1326	0,0465	0,1769

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do SDE (FORTALEZA, 2014a) e do Anuário do Ceará referente a 2018 e 2019 (O POVO, 2019).

Conforme o estudo do SDE, o B2 ficou como o 10º pior bairro quanto ao IDH – Renda, já o B3 foi o 9º pior resultado para o IDH – Longevidade e 10º pior bairro da cidade no IDH-B. Apesar dessa vulnerabilidade econômica no B2 e da baixa expectativa de vida no B3, os dados do IDH Educação de todos os bairros do estudo estão na faixa alta da escala do IDH-B. Esses índices sobrepujam os apresentados para a cidade de Fortaleza, que já apresenta um resultado de superação: já saiu do nível muito baixo para o médio no intervalo entre os três censos coletados pelo IBGE.

Abaixo, apresentaremos o resumo do Índice de Desenvolvimento Humano dos Bairros (IDH-B) de Fortaleza, por regional:

Figura 10 - Classificação do IDH-B por Regionais de Fortaleza (2010)

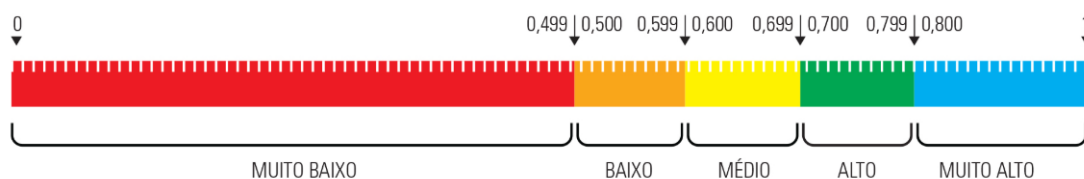


Fonte: Anuário do Ceará - 2018-2019 (O POVO, 2019).

Os resultados por regional também são importantes para compreender a concentração de bairros com IDH muito altos ou muito baixos e mediar ações que minimizem as desigualdades entre eles. Pela figura, é notório perceber que a regional 5 concentra bairros com índices muito baixos de desenvolvimento humano, sendo a regional com o pior resultado da cidade. Em contrapartida, a regional 4 possui o segundo melhor resultado, ficando atrás apenas da regional 2, que concentra todos os bairros com resultados alto e muito altos de Fortaleza.

Entre os dados apresentados em 2014 pelo SDE e os do Anuário do Ceará (2018-2019) há discrepância com relação à escala da classificação do perfil dos bairros. Aparentemente, as faixas foram ajustadas e agora seguem o mesmo padrão do desenvolvimento humano municipal:

Figura 11 - Faixas de Desenvolvimento Humano Municipal



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. (BRASIL, 2013b).

Com esse ajuste, todos os bairros contemplados nesta pesquisa ficaram na pior faixa da escala, já que não alcançaram 0,500 nos seus resultados. Então, todos eles estão com percentuais de IDH muito baixos, o que aponta para a vulnerabilidade dos bairros.

O conhecimento dessas dimensões nos ajuda a criar um panorama sobre as condições de bem-estar social da população atendida por cada escola, apesar de ponderar que nem sempre o público atendido por cada instituição reside no mesmo bairro onde a escola está localizada.

Diante desses dados, de que forma a educação pode contribuir para a superação dessa vulnerabilidade? Ainda precisamos caminhar bastante na luta por uma educação mais equânime, emancipatória, inclusiva, atrativa e gratuita. Para isso, muitas transformações precisam ser realizadas e, entre elas, está colocar o aluno no centro do processo educativo.

Apesar de ser apontada como um aparelho ideológico central do Estado (ALTHUSSER, 1970 apud SILVA, 2016), a escola também pode ser um espaço de empoderamento das classes menos prestigiadas, através do conhecimento, do desenvolvimento de uma visão crítica da nossa história e do papel imperioso de colaborar na imersão cultural dos alunos que não tiveram essa oportunidade no seio familiar.

Conforme Silva (2016, p. 36), Bourdieu e Passeron propõem que a escola seja um local onde os alunos menos favorecidos possam imergir de forma duradoura na cultura, com um currículo que possibilite sanar as discrepâncias produzidas pela sociedade e contribua para o fortalecimento do repertório cultural das crianças e jovens.

Ainda mais, é essencial que essa escola não apenas trabalhe “o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas” (SILVA, 2016, p. 86), mas também questione que processos, sejam eles institucionais, econômicos ou estruturais

estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural. Assim, por exemplo, a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado

simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde (SILVA, 2016, p. 87).

Só através de uma educação crítica, que reflita sobre que processos podem estar fundamentando as relações “de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2016, p. 88), poderemos caminhar para a inclusão e a equidade, que diminuam as disparidades que esses resultados de IDH apontam, dentro da realidade das cidades e bairros desse nosso país continental. Para isso, se faz necessária uma maior reflexão sobre o currículo⁹ que é trabalhado na escola e sobre que rearranjos precisam ser feitos para corrigir as disparidades existentes.

Nos próximos subtópicos, apresentaremos informações detalhadas sobre as escolas para uma melhor compreensão do contexto da pesquisa.

2.3.2 Escola 1 (E1)

A Escola 1, localizada no bairro 1, na RX, foi uma das 26 escolas piloto da migração para o tempo integral. Antes de iniciar esse processo, atendia a alunos de ensino fundamental e médio, num total de 515 discentes.

Mesmo com a migração em andamento, a unidade ainda possuía público de ensino fundamental em 2016, provavelmente para finalizar o 9º ano. Anteriormente, a escola também já havia ofertado turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A série histórica dos dados de matrícula podem ser verificados na tabela a seguir:

Tabela 6 - Número de matrículas por etapas e modalidades de ensino – E1 - 2013 a 2018

Etapas e modalidades de ensino	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ensino Fundamental - anos finais	508	370	188	109	0	0
Ensino Médio	302	305	327	220	219	189
EJA - Ensino Fundamental	95	78	0	0	0	0
Total	905	753	515	329	219	189

Fonte: Elaborada pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2013 – 2018. Disponível em:

<<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

A escola alcançou o patamar mínimo de matrículas para o início da migração em 2016, 90 alunos matriculados na 1ª série, todavia ainda não possui a quantidade de alunos esperada após a conclusão da migração. Em 2018, último ano do processo, a escola

⁹ Essa temática será abordada com mais detalhes no capítulo 03.

matriculou 189 alunos. Pelos dados do SIGE Escola, a matrícula de 2019 foi de 225 alunos, em detrimento dos 350 que eram esperados pela meta.

Entretanto, conforme o gestor, o crescimento das turmas está condicionado à quantidade de salas disponíveis. Pela avaliação dele, a escola poderia aumentar mais duas turmas, além das seis que possui em 2019, já que há necessidade de salas ociosas para as eletivas e atividades diferenciadas do tempo integral. (G1, entrevista cedida no dia 14 de maio de 2019).

A estrutura escolar não recebeu melhorias com a migração para o tempo integral, com exceção da construção de vestiários. Há necessidade de climatização das salas de aula e reforma na cozinha. A escola possui boa aparelhagem multimídia, fruto dos recursos que vieram quando a unidade possuía o Programa Mais Educação. O projeto ficou ativo na instituição por cerca de seis anos e trouxe o desejo pela modalidade de tempo integral.

Durante o período de migração, as unidades escolares não participam da eleição de diretores, tendo a decisão de permanência ou alteração dos gestores, caso necessário, a cargo da SEDUC. Nesse caso, o gestor escolar é o mesmo desde 2013.

Com relação aos resultados de rendimento interno da instituição, os últimos publicizados foram os de 2017, coletados pelo site QEdu (2019a) e, se comparados a 2015, demonstram que o índice de reprovação e abandono da 1ª e 2ª séries do ensino médio regular em tempo integral reduziram.

Em contrapartida, se comparado a 2016, houve aumento na taxa de reprovação da 3ª série e na de abandono da 1ª série. Todos os demais resultados tiveram saldo positivo, com destaque para o abandono zero na 2ª e 3ª séries, como pode ser percebido na tabela a seguir:

Tabela 7 - Comparação do Rendimento Interno – E1 – (2015 – 2017)

Série	Reprovação (%)			Abandono (%)			Aprovação (%)		
	2015	2016	2017	2015	2016	2017	2015	2016	2017
1ª série – Tempo parcial (2015) – Tempo integral (2016 - 2017)	12,6	12,9	6,5	20,5	8,5	10,7	66,9	78,6	82,8
2ª série – Tempo parcial (2015 - 2016) – Tempo integral (2017)	9,6	6,7	3,6	11,7	26,6	0,0	78,7	66,7	96,4
3ª série – Tempo parcial (2015 - 2017)	4,1	0,0	4,8	12,3	9,4	0,0	83,6	90,6	95,2

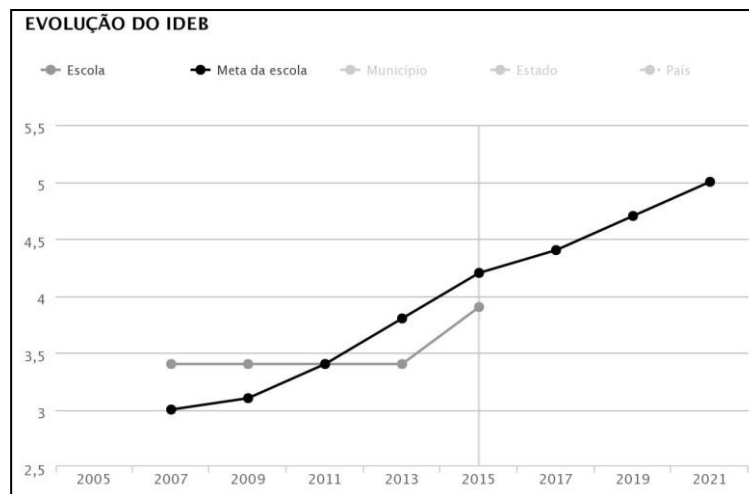
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do QEdu.org.br (2015 - 2017).

A escola cumpriu a meta prevista no primeiro ano de migração para a 1ª série (2016) apenas no abandono, já que reduziu mais que 3,5 p.p, mas não conseguiu manter a redução em 2017. Já a reprovação aumentou em 2016, mas bateu a meta prevista em 2017. Apenas nos resultados de 2018, será possível constatar se a escola conseguiu manter o patamar de até 5% para o abandono e a reprovação no último ano de migração.

É interessante observar como o índice de abandono da 2ª série mais do que dobrou no primeiro ano de migração para o tempo integral. Uma hipótese: o foco do primeiro ano de migração na 1ª série de tempo integral pode ter reduzido o acompanhamento da 2ª série de tempo parcial, o que colaborou nesse salto.

Já os resultados de aprendizado foram coletados das avaliações externas, uma federal e outra estadual, o IDEB e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. Com dados publicizados na rede estadual por escola que possuem o 9º ano, o resultado do IDEB demonstra que a escola mesmo abaixo da meta em 2013 e 2015, teve evolução no último resultado, conforme aponta a figura 12:

Figura 12 - Evolução do IDEB – E1 - 2007 a 2015



Fonte: QEduc.org.br. Dados do IDEB/INEP (QEduc, 2018b).

Devido ao processo de migração para o tempo integral, a série histórica do IDEB do ensino fundamental não terá continuidade, visto que a escola não possui mais esse público desde 2017. O indicador de fluxo para 2015 foi 0,85, o que representa que a cada 100 alunos matriculados no 9º ano, 15 deles não foram aprovados.

Já o SPAECE é uma avaliação externa em larga escala da rede estadual de ensino implementada desde 1992 e “que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino

Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática”. (CEARÁ, 2008b). Os resultados disponíveis por escola no site da avaliação são desde 2008 para várias séries, de acordo com os objetivos de cada edição da avaliação.

Com acompanhamento pelo CAEd/UFJF, os dados referentes à 3ª série do ensino médio são os mais contínuos, sem aplicação nas escolas apenas no ano de 2015.

Segue tabela 8 com compilação dos resultados da instituição para Língua Portuguesa:

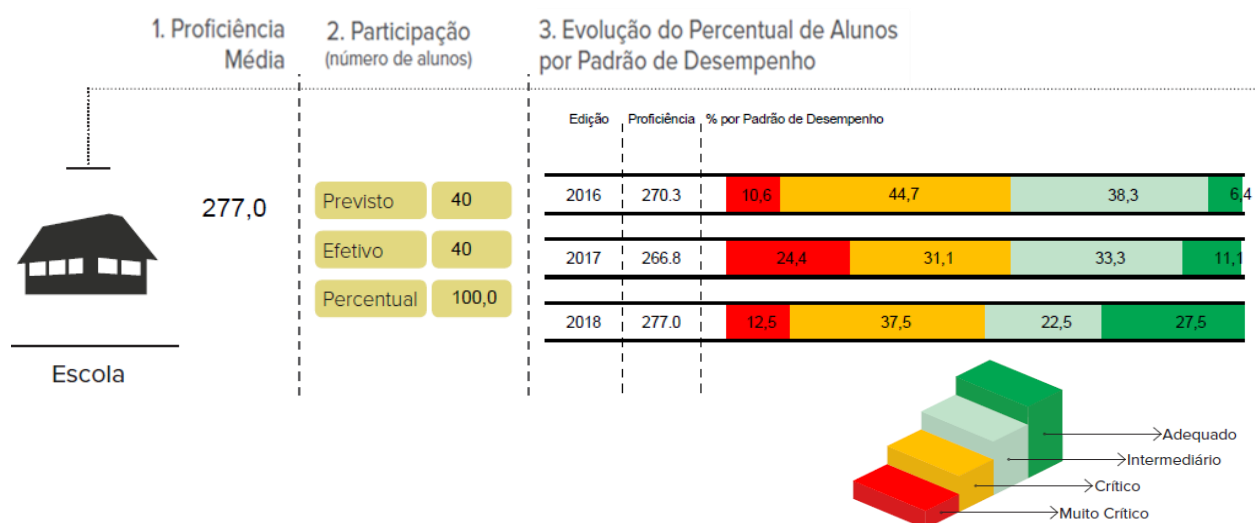
Tabela 8 - Resultado SPAECE - Língua Portuguesa – E1 – 2008 a 2018

Resultado SPAECE - Língua Portuguesa - 3º anos										
Instância	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2016	2017	2018
Escola	223,7	235,7	263,3	244,1	242,6	237,8	269	270,3	266,8	277,0
Fortaleza	239,6	256,9	266,5	264,2	255,5	257,5	262,3	269,7	278,6	275,1
Ceará	235,4	251,6	260,9	260,4	251,6	257,6	263,6	265,9	272,8	271,6

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do site do Spaece, campo resultados por escola. Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

Com relação à Língua Portuguesa, os resultados do SPAECE da escola em questão eram oscilantes, apresentando grande melhora em 2014 e 2016, quando superou até a média de Fortaleza, e está em ascensão no resultado de 2018, aumentando em 10,2 pontos. Esse é o melhor resultado de toda a série histórica da escola, tendo superado a média da cidade e do estado. Importante ressaltar que a turma para quem foi aplicado o exame já foi a 3ª série do tempo integral, os que iniciaram a migração em 2016.

Além do resultado de proficiência média a nível estadual, por CREDEs e unidades escolares, o SPAECE também apresenta o percentual de alunos por padrão de desempenho em quatro níveis, a saber, muito crítico, crítico, intermediário e adequado. “Os Padrões de Desempenho constituem uma caracterização das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos de determinada etapa de escolaridade, em uma disciplina / área de conhecimento específica.” (CEARÁ, 2016, p. 28). Os resultados dos padrões de desempenho de 2018 estão detalhados na figura 13:

Figura 13 - SPAECE 2018 - Língua Portuguesa – E1

Fonte: Site do SPAECE, campo resultados por escola.

Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

Pelos dados apresentados, é perceptível que o percentual de alunos no nível muito crítico diminuiu em 11,9 pontos. Em contrapartida, o nível crítico aumentou e o intermediário caiu. Já o nível adequado deu um salto para 27,5, aumentando 16,4 pontos. Analisando as últimas três edições do SPAECE, esse nível vem aumentando gradativamente, o que é extremamente positivo. Entretanto, a escola ainda possui 50% dos alunos avaliados com baixa proficiência leitora.

Na tabela 9, a série histórica do SPAECE da instituição para Matemática:

Tabela 9 - Resultado SPAECE - Matemática – E1 – 2008 a 2018

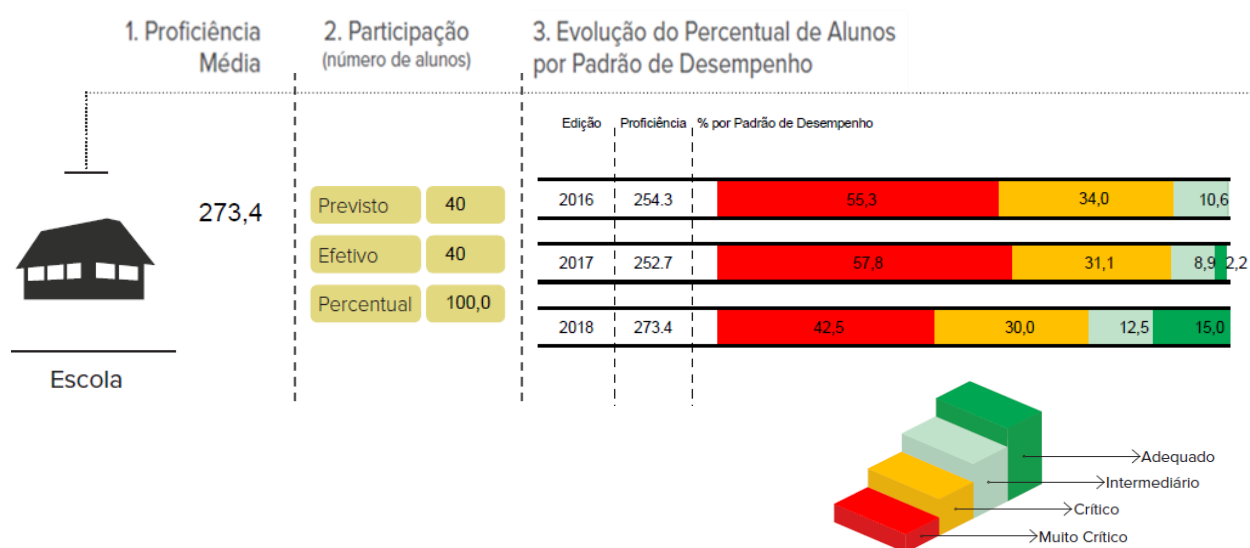
Resultado SPAECE - Matemática - 3º anos										
Instância	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2016	2017	2018
Escola	230,2	243,7	253,6	245,5	244	238	266,3	254,3	252,7	273,4
Fortaleza	252,3	263,6	263,3	264,8	262,4	265,5	262,4	264,9	265,5	267,0
Ceará	247,9	260,4	260	264,6	260,7	267,8	266,3	265,4	269,1	272,5

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do site do Spaece, campo resultados por escola. Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

Os resultados de Matemática revelam que o ano de 2018 também foi positivo para essa disciplina, tendo ficado acima das médias de Fortaleza e do Ceará, como não havia acontecido anteriormente na série histórica. O salto do resultado foi de 20,7 pontos. Com relação aos

padrões de desempenho, a escola diminuiu o resultado muito crítico e crítico com relação a 2017 e teve expressivo aumento no nível adequado, como consta na figura 14:

Figura 14 - SPAECE 2018 - Matemática – E1



Fonte: Site do SPAECE, campo resultados por escola.

Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

O ponto mais positivo foi ter apresentado um resultado em ascensão no nível adequado, em 12,8 pontos com relação a 2017, nível inexistente em 2016. Contudo, apenas 27,5% dos alunos estão nos níveis intermediário e adequado, ou seja, 72,5% dos alunos avaliados não possuem os conhecimentos mínimos matemáticos necessários para a etapa.

2.3.3 Escola 2 (E2)

A E2 fica no bairro 2, na RY, e trabalhava até 2016 com o público de ensino fundamental e médio, também tendo ofertado vagas para EJA fundamental até 2013. O histórico de oferta da escola pode ser conferido na tabela 10:

Tabela 10 - Número de matrículas por etapas e modalidades de ensino – E2 - 2013 a 2018

Etapas e modalidades de ensino	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ensino fundamental - anos finais	364	254	200	83	0	0
Ensino médio	413	412	432	280	284	223
EJA - Ensino Fundamental	43	0	0	0	0	0

Total	820	666	632	363	284	223
-------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaborada pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2013 – 2018, Disponível em:

<<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

A escola matriculou 113 alunos na 1ª série no primeiro ano de migração, mas atualmente ainda não conseguiu alcançar a quantidade prevista de matrícula proposta na meta da SEDUC para o final do processo. Em 2019, conforme dados do SIGE Escola, foram 199 matriculados na unidade escolar, distribuídos em sete turmas, duas de primeira série, duas de segunda, e três de terceira.

A infraestrutura escolar era muito deficitária. A instituição só passou por melhorias estruturais depois que a migração já tinha começado. Foram feitas reformas na cozinha, a construção de vestiários e a climatização das salas de aula. Contudo, o gestor reforçou que foram muitos os transtornos para conciliar esses ajustes acontecendo de forma lenta e durante a rotina das aulas:

[...] no começo, a gente não tinha nem cadeira pra esses meninos sentarem. No primeiro dia de aula, a gente não tinha as cadeiras, teve que ir buscar no nosso carro, e isso foi do processo. Sabe, trouxe assim alguns sérios transtornos de prazo e trazem até hoje. Porque a gente vê que pra gente funcionar durante essas reformas não foi fácil não. E pra você manter a qualidade de ensino nesse processo, foi difícil. Poderia ter sido mais tranquilo.

Foi complicado dentro de um processo a gente ter tantas reformas na estrutura física, e ainda precisa de muito mais. Quando termina uma reforma, já tá precisando voltar a fazer a outra, que já aconteceu há muitos anos (G2, entrevista cedida no dia 10 de maio de 2019).

O gestor também sinalizou que nunca houve uma reforma geral na escola, a atuação da SEDUC é para ajustes pontuais, naquilo que é emergencial. Não há auditório, nem refeitório, o pátio foi adaptado para mediar a situação, e ainda há necessidade de reforma elétrica.

Na tabela 11, são apresentados os resultados do rendimento interno da instituição:

Tabela 11 - Comparação do Rendimento Interno – E2 – (2015 – 2017)

Série	Reprovação (%)			Abandono (%)			Aprovação (%)		
	2015	2016	2017	2015	2016	2017	2015	2016	2017
1ª série – Tempo parcial (2015) – Tempo integral (2016 - 2017)	9,3	2,0	1,6	26,7	7,9	3,9	64,0	90,1	94,5
2ª série – Tempo parcial (2015 - 2016) – Tempo integral (2017)	2,2	6,0	2,4	15,7	2,4	3,6	82,1	91,6	94,0

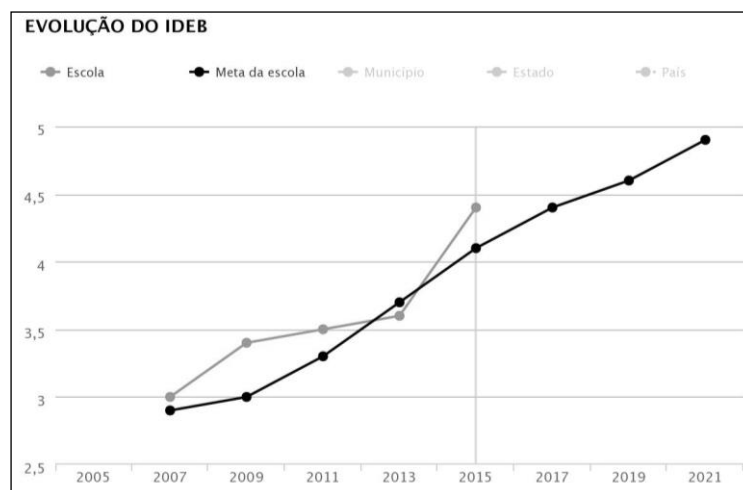
3ª série – Tempo parcial (2015 - 2017)	1,6	2,6	0,0	14,8	1,3	5,6	83,6	96,1	94,4
---	-----	-----	-----	------	-----	-----	------	------	------

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do QEdu.org.br (2015 - 2017).

Com relação aos rendimentos de 2017, a escola apresentou, em todos os níveis, aprovação igual ou superior a 94%, e reprovação bem abaixo de 5%, meta prevista para o final do processo de migração, mas já alcançada no segundo ano do processo. Até os resultados de abandono estão em queda, com exceção da 3ª série, que não conseguiu manter o patamar que alcançou em 2016 e acabou aumentando em 2017.

No resultado do IDEB, a escola teve o melhor resultado em 2015:

Figura 15 - Evolução do IDEB – E2 – 2007 a 2015



Fonte: Qedu.org.br. Dados do IDEB/INEP (Qedu, 2018c).

De acordo com a figura, percebe-se que os resultados da escola estão ascendentes desde 2005, com alta de 0,8 em 2015. Como a taxa de aprovação dos 9º anos de 2015 foi superior a 90%, esse índice refletiu no IDEB. O indicador de fluxo para 2015 foi 0,91, com 9 alunos reprovados a cada 100.

Com relação ao SPAECE, avaliação estadual, os resultados da unidade de ensino, tanto para Língua Portuguesa, como para Matemática, apontam grande oscilação, com altas consideráveis e quedas abruptas, sem que haja na série histórica grandes períodos de ascensão. Com relação à Língua Portuguesa, o melhor índice foi alcançado em 2018, tendo superado o resultado de Fortaleza apenas em 2009. Esses dados podem ser conferidos na tabela 12:

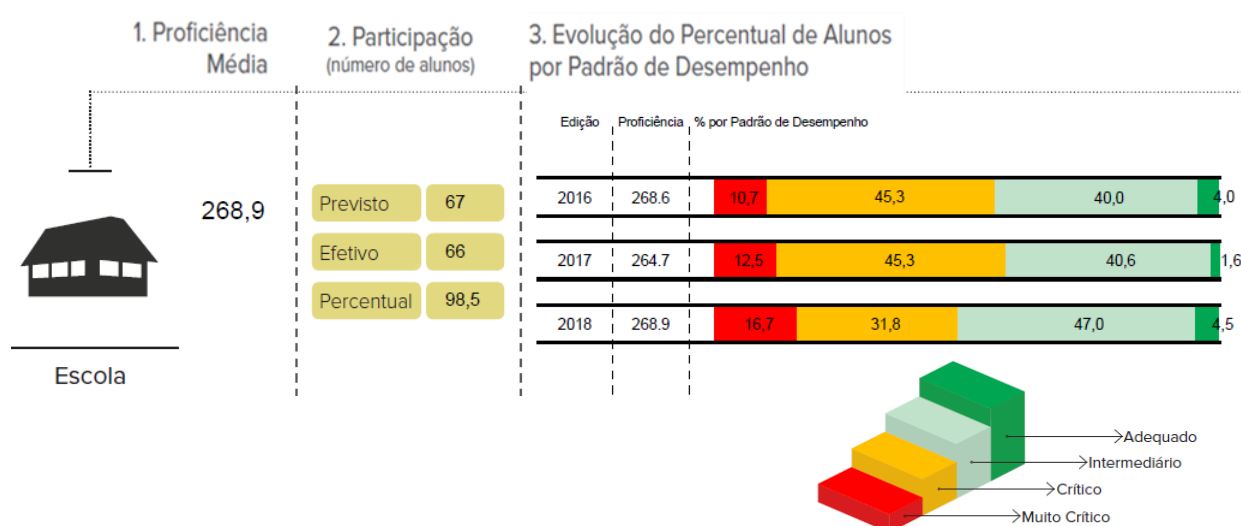
Tabela 12 - Resultado SPAECE - Língua Portuguesa – E2– 2008 a 2018

Resultado SPAECE - Língua Portuguesa - 3º anos										
Instância	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2016	2017	2018
Escola	227	257,2	247,8	251,6	227,2	245,4	240,1	268,6	264,7	268,9
Fortaleza	239,6	256,9	266,5	264,2	255,5	257,5	262,3	269,7	278,6	275,1
Ceará	235,4	251,6	260,9	260,4	251,6	257,6	263,6	265,9	272,8	271,6

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do site do Spaeece, campo resultados por escola. Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

A figura 16 apresenta os percentuais por níveis de desempenho para o resultado de 2018:

Figura 16 - SPAECE 2018 – Língua Portuguesa – E2



Fonte: Site do SPAECE, campo resultados por escola.

Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

O resultado por padrão de desempenho auxilia numa análise mais profunda dos índices apresentados. O nível muito crítico aumentou em 4,2, o que é negativo, mas o avanço no nível intermediário foi de 6,4 pontos e também houve aumento no percentual de alunos do nível adequado em 2,9 pontos. Ainda assim, 48,5% dos alunos avaliados precisam melhorar com relação à proficiência de leitura.

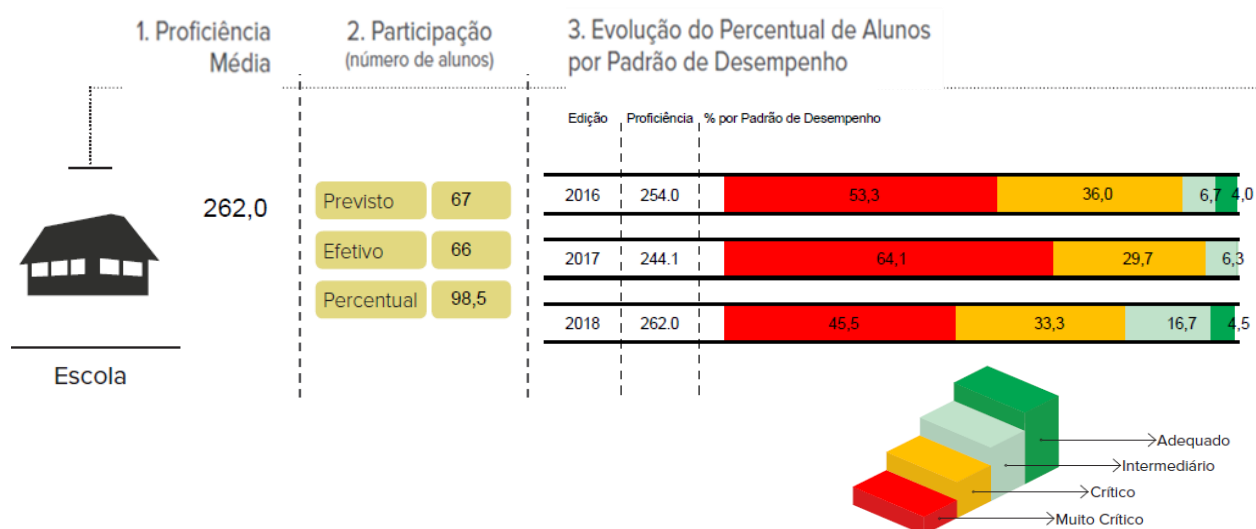
Já em Matemática, o melhor resultado foi em 2018, entretanto não superou a média de Fortaleza nenhuma vez no resultado dos últimos dez anos, como é apresentado na tabela 13:

Tabela 13 - Resultado SPAECE - Matemática – E2– 2008 a 2018

Resultado SPAECE - Matemática - 3º anos										
Instância	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2016	2017	2018
Escola	237,2	254,5	242,4	248,8	237,7	257,1	243,9	254	244,1	262,0
Fortaleza	252,3	263,6	263,3	264,8	262,4	265,5	262,4	264,9	265,5	267,0
Ceará	247,9	260,4	260	264,6	260,7	267,8	266,3	265,4	269,1	272,5

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do site do Spaece, campo resultados por escola. Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

Os padrões de desempenho para Matemática, dispostos na figura 17, apresentam resultados em evolução, com redução do percentual do muito crítico e aumento do nível intermediário e adequado:

Figura 17 - SPAECE 2018 - Matemática – E2

Fonte: Site do SPAECE, campo resultados por escola. Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

Como pode ser percebido pela figura, a redução no nível muito crítico é positiva, contudo, o resultado crítico aumentou em 3,6 pontos. Em compensação, o nível intermediário aumentou em 10,4 e o nível adequado, inexistente em 2017, está em 4,5 pontos, apresentando melhoria no saldo geral. Mesmo assim, o desafio ainda é muito significativo, visto que a escola possui 78,8% do público que participou da prova com deficiência nos conhecimentos básicos da disciplina.

2.3.4 Escola 3 (E3)

A E3, localizada no bairro 3, pertence a RX e possui prédio cedido por outra instituição. A estrutura predial é ampla e bem dividida, possui auditório, refeitório adaptado, quadra coberta e isolada das salas de aula. No entanto, necessita de melhorias:

A nossa escola, a nossa estrutura é muito boa. Mas por exemplo, nós precisamos de uma coisa que não foi feita ainda, duas aliás. Essas duas coisas não foram feitas ainda, que é a cozinha, a cozinha nova, industrial, que a nossa cozinha é obsoleta, pra fazer dois lanches e o almoço principalmente. E climatizar as salas de aula. Assim, é meio que urgente, urgentíssimo! Mas não foi feito ainda. Nós recebemos um vestiário básico e a subestação, que é necessário a subestação pra climatizar. Então, a subestação já foi feita, está pronta. Eu já tenho, inclusive, ar-condicionado pra quatro salas de aula, já está aqui na escola, só que eu preciso adaptar as salas pra receber os ar-condicionados. [...] No mais, o restante você consegue conviver, e as melhoras, por exemplo, a biblioteca, não é a biblioteca melhor, mas a que tem aí dá pra gente passar muito tempo ainda (G3, entrevista cedida no dia 30 de abril de 2019).

A unidade de ensino atendia alunos do ensino fundamental e médio até 2016, tendo migrado para o tempo integral em 2017:

Tabela 14 - Número de matrículas por etapas e modalidades de ensino – E3 - 2013 a 2018

Etapas e modalidades de ensino	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ensino fundamental - anos finais	635	553	443	260	0	0
Ensino médio	551	542	597	666	552	449
Total	1186	1095	1040	926	552	449

Fonte: Elaborada pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2013 – 2018. Disponível em:

<<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

É perceptível pela tabela 14 que sua oferta de matrícula era maior no ensino fundamental até 2013, tendo queda brusca em 2016 em comparação ao ano anterior. Como já comentado, nos últimos anos, a prefeitura de Fortaleza tem assumido a demanda do ensino fundamental, e as escolas estaduais têm concentrado sua oferta no ensino médio.

A quantidade de alunos matriculados na 1ª série no primeiro ano de migração foi de 158 alunos, mais que o dobro dos 60 estabelecidos como mínimo pela SEDUC. Em 2019, a

instituição possui 406 alunos matriculados no tempo integral, quantidade que já supera o previsto pela secretaria para o final do processo.

A instituição alcançou aprovação acima de 95% em todas as séries em 2017, com percentuais de abandono expressivamente baixos, principalmente na 1ª série do ensino médio. Quando comparados aos resultados de 2016, percebe-se que houve evolução em todas as séries do ensino médio, com destaque para os rendimentos da 1ª série, como pode ser observado na tabela 15:

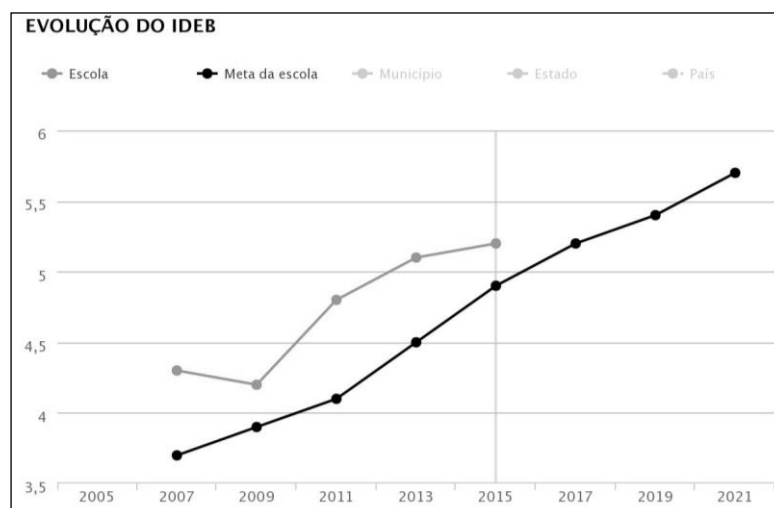
Tabela 15 - Comparação do Rendimento Interno – E3– (2016 – 2017)

Série	Reprovação (%)		Abandono (%)		Aprovação (%)	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017
1ª série - Parcial (2016) - Integral (2017)	7,0	0,0	1,3	1,3	91,7	98,7
2ª série – Tempo Parcial	4,2	0,5	5,6	2,5	90,2	97,0
3ª série – Tempo Parcial	2,3	1,1	7,6	2,7	90,1	96,2

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do QEdu.org.br (2016 e 2017).

A escola atingiu um IDEB de 5,2 em 2015, resultado em evolução desde 2011, com indicador de fluxo em 0,96, o que representa que a cada 100 alunos, 4 não foram aprovados no 9º ano. A figura 18 apresenta o resultado da instituição:

Figura 18 - Evolução do IDEB – E3 – 2007 a 2015



Fonte: QEdu.org.br. Censo Escolar 2016. Classificação não oficial (QEdu, 2018d).

Com relação ao SPAECE, o resultado da instituição para Língua Portuguesa em 2017 foi o maior da sua série histórica, superando também o alcançado a nível local e estadual. Os resultados estiveram em queda durante os anos de 2011, 2012 e 2014, todavia passaram a

evoluir até 2017. O resultado de 2018 apresentou involução em 5,4 pontos. A tabela 16 possui a série histórica:

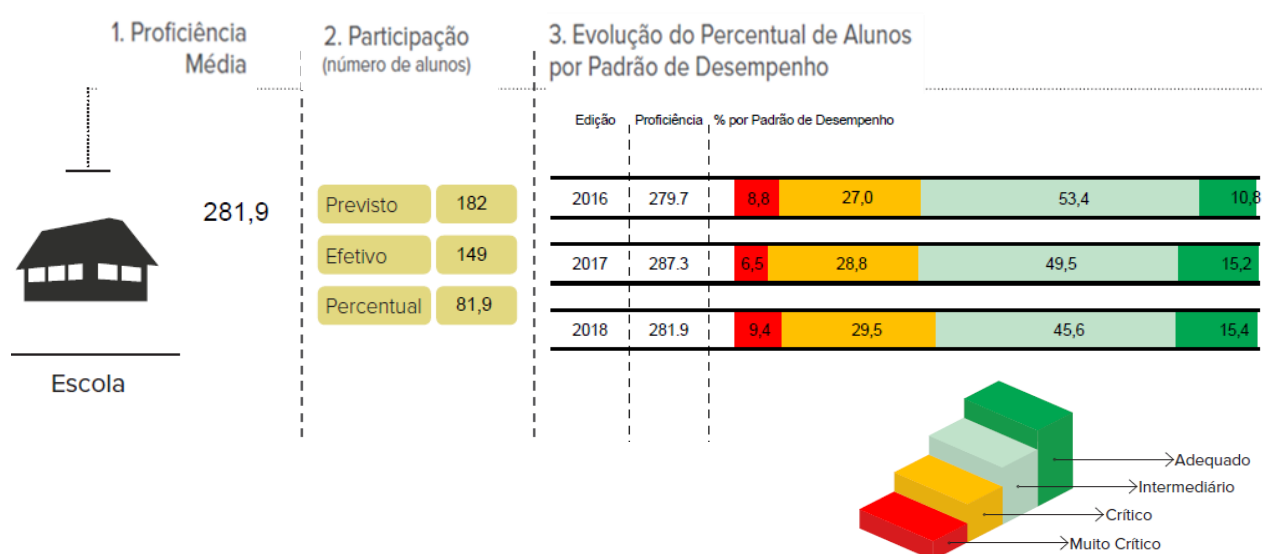
Tabela 16 - Resultado SPAECE – Língua Portuguesa – E3 – 2008 a 2018

Resultado SPAECE - Língua Portuguesa - 3º anos										
Instância	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2016	2017	2018
Escola	252,6	270,5	281,7	281,3	274	286,7	268,9	279,7	287,3	281,9
Fortaleza	239,6	256,9	266,5	264,2	255,5	257,5	262,3	269,7	278,6	275,1
Ceará	235,4	251,6	260,9	260,4	251,6	257,6	263,6	265,9	272,8	271,6

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do site do Spaece, campo resultados por escola.
Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

Já o resultado por padrão de desempenho revela que aumentou a quantidade de alunos nos níveis muito crítico e crítico. Esses dois níveis somados representam 39% dos discentes avaliados, que em sua maioria desenvolveram habilidades para uma leitura autônoma, mas ainda não são leitores proficientes. Ainda assim, 45,6% dos alunos em questão apresentaram resultados que indicam evolução no desenvolvimento da capacidade leitora e 15,4% são leitores proficientes. A figura 19 possui o quantitativo de alunos por padrão de desempenho:

Figura 19 - SPAECE 2018 - Língua Portuguesa – E3



Fonte: Site do SPAECE, campo resultados por escola.
Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

Já para Matemática, os índices da avaliação apresentaram resultados mais desafiadores. O desempenho de 2017 foi o menor dos últimos nove anos, mesmo assim ainda foi superior ao resultado de Fortaleza em 0,4. O melhor resultado da série histórica foi atingido em 2011, como pode ser observado na tabela 17:

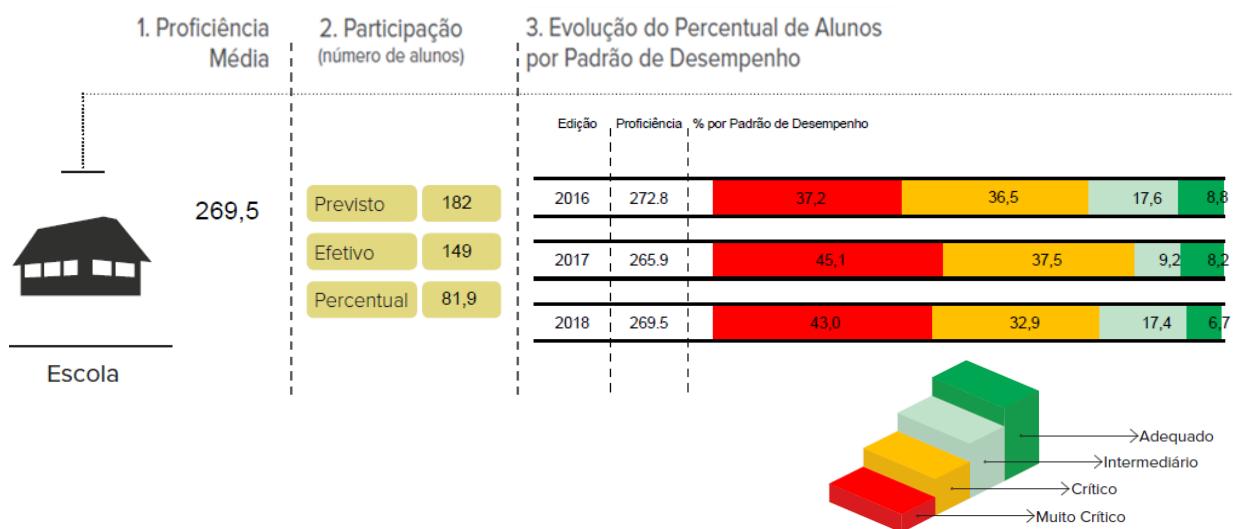
Tabela 17 - Resultado SPAECE - Matemática – E3 – 2008 a 2018

Resultado SPAECE - Matemática - 3º anos										
Instância	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2016	2017	2018
Escola	270,7	277,5	278,7	279,8	275,6	278	274,8	272,8	265,9	269,5
Fortaleza	252,3	263,6	263,3	264,8	262,4	265,5	262,4	264,9	265,5	267
Ceará	247,9	260,4	260	264,6	260,7	267,8	266,3	265,4	269,1	272,5

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do site do Spaece, campo resultados por escola.
Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

Houve uma evolução no resultado da escola em 2018, como pode ser verificado na figura abaixo:

Figura 20 - SPAECE 2018 - Matemática – E3



Fonte: Site do SPAECE, campo resultados por escola.
Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

O nível muito crítico e o crítico tiveram redução, ao mesmo tempo que o resultado do nível intermediário aumentou, contudo, 75,9% dos discentes avaliados concentram-se nos níveis mais baixos, com 43% do total de alunos possuindo apenas habilidades elementares em Matemática.

2.3.5 Escola 4 (E4)

A Escola 4, localizada na RY, no bairro 4, foi criada em 1996 e atendia a alunos de ensino fundamental e médio até o ano de 2016. Atualmente, atende apenas ao público de ensino médio por conta do processo de migração para o tempo integral. Essa migração finalizará em 2019, quando as primeiras turmas de alunos em tempo integral na escola terão finalizado essa etapa da Educação Básica.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino está em fase de reconstrução. O documento mais recente data de 2014 e possui a missão, visão de futuro, valores e objetivos estratégicos da escola. A missão da escola é oferecer “um ensino de qualidade, preparando cidadãos críticos, conscientes e participativos, modificadores do meio em que estão inseridos, superando os desafios e capacitados a exercerem a vida profissional.” (E4..., 2014, p. 32). Já a visão de futuro diz respeito ao aprimoramento da atuação na comunidade local, visando um ensino de qualidade.

Os valores apresentados no documento são parceria, respeito pelo indivíduo, participação e igualdade. Já os objetivos estratégicos estão relacionados à elevação do desempenho acadêmico dos alunos, à dinâmica da prática docente, à promoção da participação dos pais na aprendizagem dos filhos, ao fortalecimento da gestão democrática e ao oferecimento de uma infraestrutura que favoreça o processo de ensino-aprendizagem. (E4..., 2014, p. 32).

O último ponto tem sido um desafio com a nova modalidade escolar em processo de implementação, pois a estrutura escolar carece de reformas, pois ainda não é apropriada para o atendimento em tempo integral. Apesar de possuir salas climatizadas, a refrigeração de algumas delas está comprometida por conta do desgaste dos ares-condicionados antigos e já defeituosos e de problemas na rede elétrica. Até 2018, não havia aparelhagem multimídia, além de uma TV, projetor e notebook, o que comprometia a diversificação da abordagem metodológica da base comum e do currículo diferenciado, inclusive eletivas.

Com a mudança da gestão, a escola passou por algumas melhorias, pois recebeu alguns equipamentos da SEDUC, como um projetor e TV, e houve a substituição de algumas centrais de ar. Entretanto, a questão estrutural ainda é um ponto de atenção:

Nós, ultimamente, recebemos aparelhos, mas não resolve porque a própria rede elétrica é insuficiente pra suportar a carga desses aparelhos novos. Então, assim, infraestrutura: nós não temos refeitório, os meninos almoçam

num pátio improvisado. Pátio que a gente precisaria para outras atividades, foi das primeiras coisas que eu relatei. Eu fiz todo um processo explicando a situação da escola. Há um projeto para construir um refeitório aqui, mas, como eu já falei, o projeto tá no papel e não anda. Segundo a última fala da coordenação da SEFOR, está para a secretária assinar, e aí não assina, e não assina por quê? Não sei. Falta de recurso?

[...] A gente aqui, faz o quê? Coloca os meninos na quadra, após o almoço, onde eles deveriam estar num lugar mais confortável, mais aconchegante, mais tranquilo, na informática, de forma improvisada. [...]

Então, não é fácil, sabe? Não é fácil! E isso prejudica muito, muito o clima escolar! Prejudica muito! (G4, entrevista cedida no dia 03 de maio de 2019).

O projeto de que fala o gestor também inclui uma subestação e a reforma da quadra. A escola ainda está com uma reforma parada na cozinha, pois houve abandono do serviço por duas empresas seguidas e o processo de rescisão de contrato é demorado.

Por conta da migração, o quantitativo de turmas tende a diminuir gradativamente, conforme pode ser visto na tabela 18:

Tabela 18 - Número de matrículas por etapas e modalidades de ensino – E4- 2013 a 2018

Etapas e modalidades de ensino	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ensino fundamental - anos finais	168	197	204	153	0	0
Ensino médio	856	862	835	807	542	443
Total	1024	1059	1039	960	542	443

Fonte: Elaborada pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2013 – 2018. Disponível em:

<<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

A redução do número de matrículas do ensino médio entre 2015 e 2016 foi devido ao fechamento de turmas no turno noturno. Dos 542 alunos matriculados em 2017, 127 eram de ensino integral e 415 de ensino parcial.

Apesar da previsão inicial de que em 2019 a escola funcionasse com doze turmas integrais, quatro para cada ano do ensino médio, apenas nove turmas foram formadas, já que o público da 2ª e 3ª séries diminuiu, tanto no segundo e como no terceiro ano da migração, seja por reprovação ou pedidos de transferências. A matrícula em 2019 foi de 301 alunos, que equivale a 86% do exigido pela SEDUC ao final da migração, para 2020.

Quanto aos resultados de rendimento interno, os de 2017 foram coletados pelo site QEdu (2019d) e apontam para a necessidade de trabalho pedagógico de intervenção, pois a reprovação na 1ª série do ensino médio regular em tempo integral e na 2ª série de tempo parcial ficou acima de 15%. Já o abandono na 2ª série pede atenção, para contenção da evasão escolar.

Os percentuais de reprovação aumentaram com relação a 2016, tanto na 1ª quanto na 2ª série, que teve a maior incidência, passando de 7,8% para 24,7%, um aumento bem elevado e que pode ter relação com o foco direcionado para a 1ª série no primeiro ano de migração. A comparação entre os rendimentos internos de 2016 e 2017 estão descritas na tabela abaixo:

Tabela 19 - Comparação do Rendimento Interno – E4 – (2016 – 2017)

Série	Reprovação (%)		Abandono (%)		Aprovação (%)	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017
1ª série - Parcial (2016) - Integral (2017)	16,8	21,4	14,7	0,0	68,5	78,6
2ª série – Tempo Parcial	7,8	24,7	5,1	6,2	87,1	69,1
3ª série – Tempo Parcial	2,1	4,8	5,3	2,1	92,6	93,1

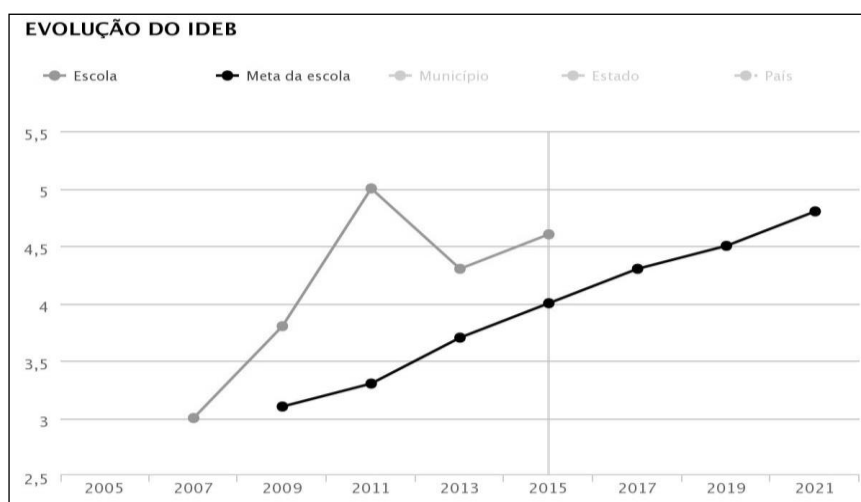
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do QEdU.org.br (2016 e 2017).

Apesar de apresentar abandono zero na 1ª série em 2017, houve aumento na taxa de reprovação. Mesmo assim, o resultado de aprovação aumentou em 10,1% no primeiro ano de migração para o tempo integral.

Os resultados de aprendizado, como os das demais escolas foram recolhidos para análise, o IDEB e o SPAECE.

Devido ao processo de migração para o tempo integral, a série histórica do IDEB não terá continuidade, visto que a escola não possui mais ensino fundamental desde 2017.

Figura 21 - Evolução do IDEB – E4 - 2007 a 2015



Fonte: QEdU.org.br. Dados do IDEB/INEP (QEdU, 2018e).

Com dados publicizados na rede estadual por escola que possuem o 9º ano, o resultado do IDEB até 2015 mostra que a instituição atingiu a meta proposta para todos os anos, apesar da involução em 2013 com relação a 2011. O indicador de fluxo da escola para 2015 foi 0,87, com 13 alunos reprovados a cada 100 matriculados no 9º ano.

Já com relação ao SPAECE, a série histórica foi a mesma das outras três escolas. Abaixo segue tabela com compilação dos resultados da instituição para Língua Portuguesa:

Tabela 20 - Resultado SPAECE - Língua Portuguesa – E4 – 2008 a 2018

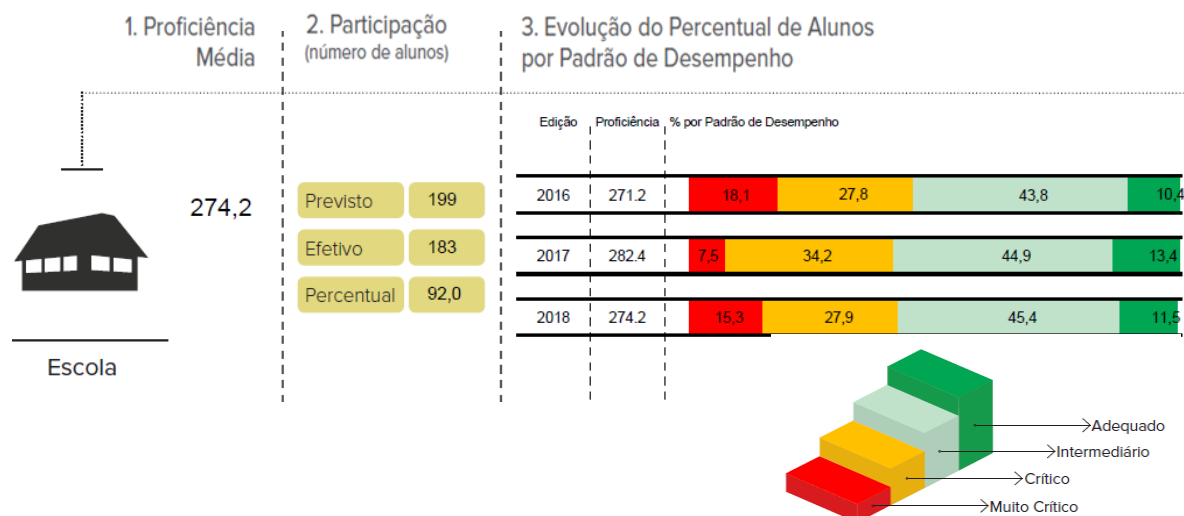
Resultado SPAECE - Língua Portuguesa - 3º anos										
Instância	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2016	2017	2018
Escola	243,6	257,4	263,4	276,4	275,4	264,6	270,9	271,2	282,4	274,2
Crede	239,6	256,9	266,5	264,2	255,5	257,5	262,3	269,7	278,6	275,1
Ceará	235,4	251,6	260,9	260,4	251,6	257,6	263,6	265,9	272,8	271,6

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do site do Spaece, campo resultados por escola. Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

Os resultados de Língua Portuguesa da escola estavam em evolução até 2011, regredindo por dois anos e voltando a evoluir a partir de 2014. Mesmo com essa redução, a série histórica atingiu o maior resultado em 2017, caindo novamente em 2018.

Já com relação aos padrões de desempenho, em 2018, a escola possui 43,2% dos alunos avaliados em níveis que exigem maior atenção, visto que a maioria apenas desenvolveu habilidades para uma leitura autônoma, mas ainda não podem ser considerados leitores proficientes.

Os resultados estão dispostos na figura 22:

Figura 22 - SPAECE 2018 - Língua Portuguesa – E4

Fonte: Site do SPAECE, campo resultados por escola.

Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

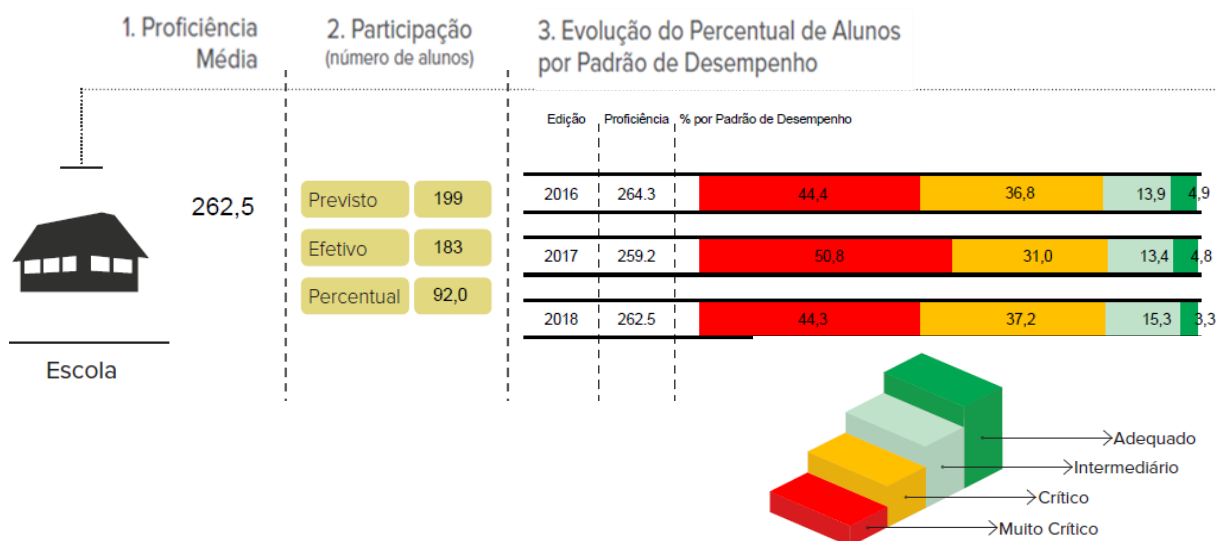
Os resultados de Matemática são mais desafiadores, pois estão decrescendo desde 2013. De 2014 em diante, os resultados da escola têm ficado abaixo do resultado estadual e o de 2017 representa o menor resultado escolar desde 2011, conforme tabela 21:

Tabela 21 - Resultado SPAECE - Matemática – E4

Resultado SPAECE - Matemática - 3º anos										
Instância	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2016	2017	2018
Escola	251,3	267	256,6	268,4	277,7	274	263,2	264,3	259,2	262,5
Crede	252,3	263,6	263,3	264,8	262,4	265,5	262,4	264,9	265,5	267,0
Ceará	247,9	260,4	260	264,6	260,7	267,8	266,3	265,4	269,1	272,5

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do site do Spaece, campo resultados por escola. Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

Esse resultado ainda exigirá da escola uma atuação mais incisiva, mesmo com a pequena melhora em 2018. No padrão de desempenho, houve redução no muito crítico e aumento no nível intermediário, contudo 81,5% dos alunos ainda estão nos níveis mais baixos de proficiência matemática, conforme apresenta a figura 23:

Figura 23 - SPAECE 2018 - Matemática – E4

Fonte: Site do SPAECE, campo resultados por escola.

Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

Analisar os dados de matrícula, o rendimento interno e os resultados das avaliações externas de cada escola nos ajuda a traçar um perfil de cada unidade escolar e do público atendido. Entretanto, o objetivo aqui não é comparar friamente os resultados alcançados pelas quatro escolas, pois cada contexto é muito particular.

No que diz respeito às avaliações externas, elas terão atingido o seu objetivo se ajudarem a refletir sobre a qualidade do ensino ofertado e a aprendizagem dos alunos, instigando as escolas a criar estratégias para aprimorar as práticas pedagógicas dos professores e reduzir as disparidades no aprendizado.

Com relação aos padrões de desempenho, os alunos dos níveis mais baixos precisam receber maior atenção, para que consigam sanar dificuldades e possam continuar avançando na apropriação dos conteúdos, de forma que isso faça sentido para eles; enquanto os alunos com aprendizado satisfatório também necessitam continuar evoluindo. A equidade necessária para auxiliar no nivelamento do aprendizado desses alunos precisa considerar o contexto desse público, as oportunidades que eles tiveram ou não de aprender, inclusive as situações de exclusão.

Nesse cenário, é pertinente retomar que todos os bairros do estudo foram avaliados com IDH-B muito baixo, alguns com destaque negativo entre os dez piores bairros da cidade, o que registra a vulnerabilidade social a que estão expostos. No B2, por exemplo, até a escolha da escola para matrícula requer atenção à localização do prédio, por conta da delimitação espacial feita por duas facções rivais:

Existem duas facções rivais que delimitam espaço e que um aluno não pode estudar no limite de uma facção rival. Rival assim, não porque o aluno faça parte dessa facção, mas ele mora em um território que é dominado por aquela facção. Então, ele não pode passar, inclusive os moradores não podem ultrapassar esse limite. Em época de conflito, o morador de uma facção A, de uma região ocupada pela facção A, não pode fazer compras no supermercado que tá localizado na facção B (G2, entrevista cedida no dia 10 de maio de 2019).

Deste modo, fatores extraescolares ajudam a construir o contexto de cada unidade de ensino e esse contexto não pode ser ignorado ao analisar o desempenho dos estudantes:

as análises dos resultados de desempenho estudantil não podem ficar restritas aos resultados dos testes de proficiência, os quais sinalizam a necessidade de melhoria da qualidade da educação. São indispensáveis, portanto, as análises referentes aos contextos. A pesquisa de avaliação inclui a aplicação de questionários, em geral, respondidos por gestores escolares, professores e estudantes ou responsáveis, a fim de investigar as condições de oferta e as dimensões previamente elencadas em estudos sobre a escola, que podem ter efeito sobre a aprendizagem e o desempenho estudantil (CAEd UFJF, 2018).

Depois dessas ponderações, também é crucial frisar que, nos resultados do SPAECE de 2018 das quatro escolas, há um padrão que se repete: todas elas concentram mais de 70% dos alunos avaliados nos níveis muito crítico e crítico na disciplina de Matemática. Em Língua Portuguesa, apesar de menor, esse percentual varia entre 38 e 50%. Esses resultados são alarmantes e exigem ações por parte das escolas, tanto para trazer significado desses conteúdos para os alunos, como para diminuir a defasagem na aprendizagem.

Considerando que alunos com diferentes níveis de aprendizado estarão numa mesma sala de aula, uma única metodologia de repasse pode desprivilegiar parte deles. O ideal seria criar estratégias nas quais cada grupo possa aprender, seja pela retomada de conteúdos não absorvidos anteriormente, seja pelo aprofundamento para aqueles que já apresentam aprendizado adequado.

Aplicação de avaliações diagnósticas em rede e por iniciativa da escola, ações de nivelamento, com ênfase no primeiro bimestre, reforço nas eletivas, fortalecimento da aprendizagem cooperativa e construção coletiva de metodologias de ensino têm sido algumas das estratégias tomadas para procurar melhorar o rendimento dos estudantes.

As escolas são cientes que o resultado das avaliações externas assinala as fragilidades do ensino oferecido, apesar das melhorias apresentadas. Mas também enfatizam que todo avanço é fruto de muito esforço, porque as “avaliações externas, elas são as consequências do

que acontece no dia a dia da escola, não é algo que aconteça assim como passe de mágica não” (G2, entrevista cedida no dia 10 de maio de 2019).

Nas entrevistas, os gestores relataram algumas particularidades do contexto escolar que também impactam no processo de ensino-aprendizagem. Uma delas é a rotatividade dos professores. Na E1, foi apontado pelo gestor que, como a maioria dos professores são de contrato temporário, as estratégias de melhoria do trabalho pedagógico precisam ser readequadas a cada mudança de quadro. Essa rotatividade não é exclusiva dessa unidade de ensino e pode ser uma hipótese de explicação para a oscilação em alguns resultados na série histórica.

Outro gestor reforçou que, além da importância da frequência dos alunos no dia da aplicação do exame, ainda é necessário realizar um trabalho de motivação e conscientização desses alunos, de forma que eles não estejam apenas presentes, mas que de fato façam a prova, entendendo a importância dela:

Mesmo assim, nós vamos ter um avanço nos resultados. Eu não tenho dúvida quanto a isso, mas eu preciso de uma coisa: que esse aluno esteja motivado, consciente do que ele tem que fazer, ou seja, ele tem que fazer a prova. Eu preciso dele aqui no colégio, ele fazendo a prova. Mesmo aqueles que tá numa situação ainda muito crítico, ele tem condições de migrar pro crítico, o crítico tem condições de migrar pro intermediário, e o outro pro adequado. Eu entendo dessa forma, se ele tiver motivado, ele entender a importância da prova (G3, entrevista cedida no dia 30 de abril de 2019).

Esses resultados podem melhorar, e é essa a expectativa dos gestores. A análise dos dados e a atuação da comunidade escolar podem mudar a realidade que se apresenta, pois, é possível, conforme Arellano et al (2012), intervir na realidade,

[...] modificando-a, afetando-a, recriando-a literalmente. Em uma espécie de "jogo de bilhar" social, são geradas combinações de efeitos e comportamentos que afetarão a dita realidade, graças aos encadeamentos racionais que, partindo dos problemas, levam aos valores, aos produtos e, por último, aos resultados e aos impactos (ARELLANO et al, 2012, p. 5 - tradução).

A migração para o tempo integral, a reforma do ensino médio e a implementação da BNCC podem interferir nos resultados apresentados. O ideal seria que essas mudanças fossem fortalecedoras da proposta pedagógica do ensino regular de tempo integral, ajudando a sanar as dificuldades de aprendizado, não apenas nas disciplinas foco das avaliações externas, Português e Matemática, mas inclusive nas demais disciplinas do currículo e consequentemente melhorar os rendimentos internos e externos das escolas em questão.

A seguir, no capítulo três, serão abordadas temáticas como o impacto da implementação do ensino em tempo integral no ensino médio em âmbito nacional e estadual, além de reflexões sobre o ciclo de políticas públicas e os achados da pesquisa.

3. A IMPLEMENTAÇÃO DO NTPPS NO CONTEXTO DE QUATRO ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ

Neste capítulo, refletiremos sobre o cenário atual do ensino médio, a nível nacional e estadual, e como esse contexto interfere na implementação das políticas públicas educacionais, em especial nas escolas regulares de tempo integral.

Na realidade desse estudo, o NTPPS tem potencial para ser, de fato, um articulador do currículo de ensino médio, ao mesmo tempo em que as escolas migram para o tempo integral. Em paralelo a essa migração, há um contexto mais amplo, referente às políticas de ensino médio no país. Assim, a Nova Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular ou qualquer outra política que venha a ser implementada de forma macro ou micro, podem reverberar nessa prática e trazer ajustes no seu panorama.

Então, refletir criticamente sobre esses programas é de suma importância, pois o contexto da prática, para além das leis e planos, é bem mais complexo e também é influenciado por diversas realidades, leituras, experiências e recriações (BOWE et al, 1992 apud MAINARDES, 2006).

A primeira seção deste capítulo apresentará reflexões sobre o ensino médio, visto que a reorganização curricular é direcionada para o público dessa etapa. Já a segunda seção será dedicada ao currículo, para compreender melhor o histórico das mudanças curriculares no Brasil, da década de 1990 até os dias atuais.

A terceira seção versará sobre conceitos como política e políticas públicas educacionais, para, então, abordar o ciclo de políticas públicas, que é o referencial teórico-metodológico deste trabalho. A quarta tratará sobre os caminhos da pesquisa, relatando as dificuldades do processo de aplicação dos instrumentais.

E a quinta seção tratará da pesquisa em si, apontando os achados e com a retomada dos objetivos e da questão, estratégias metodológicas apontadas no primeiro capítulo deste trabalho.

3.1 O ENSINO MÉDIO

Iniciar esse capítulo com a abordagem sobre o ensino médio é primordial, pois foi para essa etapa da educação básica que a reorganização curricular desse estudo foi gestada: o público-alvo são as juventudes.

Por várias vezes ao longo deste trabalho, foram apontados dados de pesquisas que

demonstram como o ensino médio tem apresentado resultados desafiadores. Esses resultados são indicativos de que o formato desse ensino está desconectado das juventudes brasileiras e urge por políticas públicas que contemplem as necessidades e as realidades dos educandos.

Argumentando a necessidade de mudança desse cenário e em cumprimento a Meta 6 do PNE (2014-2024), a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral foi lançada por medida provisória em setembro de 2016 e transformada na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, na qual procurou justificar a urgência de sua implementação em documento assinado por Mendonça Filho, Ministro da Educação entre 2016 e 2018, que afirmou que o ensino médio

[...] brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2016b, p. 2).

O mesmo documento também reforça a necessidade de considerar uma visão integrada do estudante, ao buscar uma formação que abranja tantos os aspectos cognitivos, como os socioemocionais, apontados como fundamentais para “tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência” (BRASIL, 2016b, p. 3).

Esse debate foi reforçado com a BNCC do Ensino Médio, aprovada em dezembro de 2018, da qual a Reforma do Ensino Médio, principalmente por conta dos itinerários formativos, recebeu definições, como já mencionado.

A Reforma do Ensino Médio, chamada de “antirreforma” por Daniel Cara (2018), tem sido alvo de duras críticas, visto a forma como foi aprovada no Congresso Nacional. Para Cara (2018), o fato de a reforma seguir um caminho inverso no cumprimento dos direitos e na garantia de qualidade de vida da população a tornam uma antirreforma, pois conforme o autor, a Reforma do Ensino Médio vai

formar precariamente jovens para um mercado de trabalho desregulamentado pelas alterações na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e pautado por um setor de serviços débil. A trajetória profissional da maioria da população será marcada, nesse contexto, pelo subemprego e pelo trabalho indecente – estimulados, como anteriormente dito, pela anti-reforma trabalhista. No entanto, os mais ricos, matriculados em escolas particulares caríssimas e de elite, terão uma formação objetivamente dedicada a se diferenciarem do restante da população, o que deve resultar em ainda maior concentração de renda. Ou seja, nunca o Brasil teve uma política educacional

que amplia de modo tão claro as desigualdades socioeconômicas e civis (CARA, 2018).

Apesar de conter afirmações bem incisivas, outros autores também concordam com Cara, como Motta e Frigotto (2017), que reforçam que essa reforma se trata “de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora”, e ainda um “golpe de Estado na educação” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368). Para eles,

trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci. Pelo grau de violência e pelo que interdita, uma contrarreforma que tem que ser confrontada, sem tréguas, no todo e nos detalhes (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Também é importante frisar que muitos discentes não estão se sentido contemplados nessa reforma, já que pouca tem sido a oportunidade de participação efetiva dos jovens na tomada de decisão. Para uma devida inclusão das opiniões dos discentes, faz-se necessária uma postura de incentivo à participação e ao protagonismo juvenil, a começar no chão da escola, o que ainda é feita de forma muito incipiente, mesmo com as orientações das DCNEM, que instruí sobre o projeto político pedagógico das unidades escolares de ensino médio, que deve considerar a “participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades” (BRASIL, 2013a, p. 200).

A questão é que esse protagonismo também precisa ser considerado na elaboração das leis, inclusive numa reforma que impactará completamente a realidade dos jovens das escolas públicas. A necessidade de uma reforma no Ensino Médio é notória, contudo, a falta de participação dos jovens nesse processo contradiz a ideia de que o Novo Ensino Médio colocará o aluno no centro definidor do seu próprio caminho, como dito por Mendonça Filho, no lançamento da cartilha criada pelo Senado "Novo Ensino Médio: o que é importante saber?" (BRASIL, 2017c).

Estar “no centro definidor do seu caminho” exige ouvir os anseios dos jovens, suas percepções, e ajudar nas tão difíceis decisões dessa fase. Entretanto, a escolha de ampliação do tempo de escola tem sido tomada, muitas vezes, considerando, como aponta Cavaliere

(2007), outras circunstâncias, sejam históricas ou locais, que perpassam pela cultura familiar, políticas públicas de assistência social, necessidades dos pais que trabalham, principalmente com a presença mais forte da mulher nesse mercado, ou questões relacionadas ao rendimento do aluno, e, nesse contexto, os interesses dos jovens ficam em último plano.

Se essa demanda de aumento da carga horária não vier acompanhada de suporte financeiro e pedagógico, para trazer inovações e mudança de postura da escola, a possibilidade de inadaptação dos jovens será muito maior, pois há muitos empecilhos na permanência desse aluno na escola, principalmente num regime de jornada ampliada.

Associada a isso, ainda temos a frágil identidade da escola pública que, se de um lado é bastante pressionada nos baixos rendimentos de seu alunato, de outro é questionada sobre até onde vai seu papel na educação das crianças e adolescentes. Sobre isso, Cavaliere pondera:

Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar. Um grau de responsabilidade socializadora, principalmente para as crianças pequenas, é inerente à vida escolar. Na tradição brasileira, esse papel sempre foi coadjuvante à ação familiar. Nossa escola pública, quase sempre precária, nunca teve condições de assumir um papel socializador forte, como assumem, por exemplo, as escolas da elite, onde a homogeneidade ideológica e a clareza de objetivos entre família, aluno e escola tornam a tarefa bem mais fácil. No caso da escola pública, vive-se uma grande confusão em relação à sua própria identidade. Essas escolas ressentem-se de terem que fazer muito mais do que o ensino dos conteúdos escolares, sem terem recursos para tal. São, em geral, escolas aligeiradas e empobrecidas em suas atividades (CAVALIERE, 2007, p. 1021-22).

Dentro de um contexto que exige uma nova identidade para o ensino médio, várias estratégias de reorganização curricular têm sido postas em prática nos estados na tentativa de ressignificar a experiência dos alunos nessa etapa final da Educação Básica.

Diferente da escolarização tradicional, que conforme Cavaliere (2002b), pressupõe homogeneidade cultural, conteúdos rigidamente estabelecidos e rejeição à diversidade, sendo inclusive vetor de exclusão, essas propostas procuram incentivar uma nova identidade para o ensino médio, propiciando experiências reflexivas, em que teoria e prática estejam interligadas por vivências diversificadas e intensivas que favoreçam o “compartilhamento da experiência” (CAVALIERE, 2002b, p. 261).

Sobre a escolarização tradicional, a autora diz que “pressupõe homogeneidade cultural”, pois quanto mais homogênea, maior a possibilidade de “ser bem-sucedida, mesmo quando sua função social efetiva é o aprofundamento ou a manutenção das clivagens sociais”,

ou seja, a escola pode ser participante do processo “de reprodução da desigualdade social” (p. 256). Esse tipo de escolarização não atende às necessidades do nosso público, cada vez mais heterogêneo, que tem exigido uma educação mais próxima das múltiplas realidades em que estão inseridos.

Nesse contexto, faz-se necessário investir num currículo integral, que no ponto de vista de Gadotti deve permear os conhecimentos de todas as áreas. Para ele, o conceito de integralidade

também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. E mais: o princípio da integralidade não pode ser estendido apenas ao aluno. O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência. Quando isso ocorre resulta na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (GADOTTI, 2009, p. 98).

Assim, as dimensões qualitativas e quantitativas da educação integral não serão separadas, já que a formação integral do aluno e em tempo hábil são necessidades urgentes para fortalecer a busca pela qualidade da educação. (GADOTTI, 2009, p. 33). Gadotti ainda reforça a importância de um currículo que considere as vivências dos alunos, pois eles não aprendem apenas na escola e esses aprendizados devem ser aproveitados como bagagem cultural sob a qual o conhecimento escolar pode ser alicerçado. Sobre isso, Gonçalves (2006) reitera que as crianças e adolescentes precisam ser considerados como sujeitos inteiros, “levando em conta todas as suas vivências, aprendizagens” (GONÇALVES, 2006, p. 131).

Daí a importância do diálogo entre o aprendizado escolar e os conhecimentos prévios dos alunos, “seus valores e seu cotidiano” (Ibidem). Assim, um indivíduo considerado na sua condição multidimensional, terá, para além da dimensão cognitiva, a amplitude da sua dimensão biopsicossocial, pela compreensão de “que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações” (p. 130).

Desse modo, preparar os jovens para a vida em comunidade também pode ser uma ação potencializada pela escola, se a ela forem dados suporte e liberdade, como Cavaliere reforça:

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um

grande aliado, **desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão.** Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro.” (CAVALIERE, 2007, p. 1022-23, grifo nosso).

Nessa conjuntura, Cavaliere (2002b), utilizando uma visão da corrente filosófica pragmatista de John Dewey e procurando propor uma nova identidade para a educação fundamental, aponta “o conceito de educação como uma reconstrução da experiência” (CAVALIERE, 2002b, p. 248), já que considera que a educação não prepara para a vida, e sim é vida, onde há a valorização das experiências coletivas, pois, para Dewey, é através da experiência que se oportuniza a aprendizagem e mudanças na conduta do indivíduo, transformações. Assim, “a vida humana é uma teia de experiências e, portanto, de aprendizagens variadas” (CAVALIERE, 2002b, p. 258).

A autora ainda declara que, conforme Dewey, existem vários níveis de experiências: aquelas que surgem da passividade têm significado diferente das que acontecem por iniciativa do indivíduo, mesmo que a princípio não sejam exitosas. É justamente nas tentativas e possíveis erros que o significado da experiência varia, em que aquelas mais reflexivas podem proporcionar aprendizados que conduzem a transformações

conscientes e intencionais nas partes que dela participam. O valor da experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz, enfim, nas possibilidades que abre para o pensamento. E as experiências que levam ao pensamento são as mais significativas para a vida humana (CAVALIERE, 2002b, p. 258).

Nesse contexto que a autora enfatiza que a escola precisa oportunizar experiências reflexivas, não como um processo estático, mas de “contínua reconstrução e reorganização da experiência, por meio da reflexão” (p. 258).

Esse pensamento era compartilhado por Anísio Teixeira, que também era defensor da integração social como fortalecedora da construção de uma escola democrática. Cavaliere (2010, p. 258) resgata que Anísio fundamentou sua concepção de educação integral na

filosofia social de Dewey, pois ele considerava, como defende o pragmatismo, que não é na aprendizagem formal que o homem se desenvolve, mas “na ação, no fazer-se” (p. 258), já que educação não é preparação, é vida. A autora também reitera a relação da experiência com a democracia, pensamento presente tanto em John Dewey como em Anísio Teixeira:

Tanto na filosofia social de Dewey, como em todo o pensamento de Anísio, a questão da democracia é a questão crucial. A “reconstrução da experiência”, ou seja, a possibilidade de os indivíduos viverem experiências que são, também, pensamento, é o elemento fundamental para a criação do modo de vida democrático. Somente uma escola que funcionasse como uma espécie de universidade para crianças e adolescentes poderia propiciar esse tipo de experiência.

Foi a associação entre o projeto republicano de educação pública e a teoria pragmatista da educação como reconstrução da experiência, ao lado da forte crítica ao sistema escolar vigente, que impulsionou a elaboração do projeto anísiano de educação integral (CAVALIERE, 2010, p. 258).

As experiências fruto desse pensamento, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e o programa dos CIEPs, foram base para vários outros projetos de educação em tempo integral que surgiram no Brasil no século XXI, adaptadas a cada realidade e com objetivos próprios, pois cada estado, ao criar estratégias curriculares para trazer novidades a essa etapa da educação básica, toma como base seu contexto e os resultados que deseja alcançar.

Não poderia ser mais atual a afirmação de Gadotti (2009) quando diz que a educação em tempo integral não é a mesma do passado, pois, são “outros os tempos, outras práticas, com outros nomes e outras experiências, baseadas em outras visões da educação” (GADOTTI, 2009, p. 97). O autor reforça que a educação precisa ser “integral, integrada, integradora e em tempo integral”, focada na omnilateralidade e não na parcialidade e fragmentação (GADOTTI, 2009, p. 97).

Portanto, a educação precisa relacionar conhecimentos para além da cognição, que possam “desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc” (GADOTTI, 2009, p. 98). Ela ainda necessita criar elos com os conhecimentos prévios dos alunos, valorizando contextos, histórias e bagagens.

Conforme o autor, o tempo na escola precisa ser ampliado não apenas de forma quantitativa, considerando apenas o aumento da carga horária das aulas, mas também numa abordagem qualitativa, que considere a formação do aluno que passa o dia na escola. Para isso, é mister que se atente para as múltiplas oportunidades de aprendizagem, trazendo abordagens diversas para que o aprendizado não seja algo estático e enfadonho.

Cavaliere (2002b), Gonçalves (2006) e Gadotti (2009) apresentam uma ideia em comum, que a educação integral precisa considerar o sujeito na sua totalidade, considerando não apenas a dimensão intelectual, que tem sido o objetivo da escolarização tradicional há muito tempo, mas todas as dimensões da vida humana e ainda a pluralidade de experiências sociais e culturais que compõem a bagagem de cada indivíduo.

Na próxima seção, abordaremos sobre a temática currículo e sua importância no processo de reconstrução de uma nova identidade do ensino médio.

3.2 O CURRÍCULO

A concepção do que vem a ser currículo varia de acordo com cada teoria de estudo desse tema, seja ela tradicional, crítica ou pós-crítica. Por isso, Silva (2016, p. 14) reforça que uma “definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”.

Então, mais importante do que definir o que é currículo, é perceber a intencionalidade por trás da escolha do que deve ser estudado. As teorias relacionadas ao currículo procuram delimitar os conhecimentos e saberes que os estudantes devem aprender. Essa seleção não é aleatória, ela está carregada de intenções e diretamente relacionada ao tipo de ser humano que se quer formar. Silva (2016, p. 14) assevera que as diferentes teorias relacionadas ao currículo “podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade” para responder essa questão.

Essa relação com a formação do ser humano “também nos serve para imaginar o futuro” (SACRISTÁN, 2013, p. 9), visto que a escolha do que os alunos devem aprender remete ao que é desejado para eles, pois há efeitos provocados pelo conteúdo cultural a que são expostos.

De acordo com Sacristán, o currículo, para além de um conceito teórico, “também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas” (SACRISTÁN, 2013, p. 9) e como

afirma Kemmis (1986, p. 22), [...] o currículo deve ser visto como um problema de relação entre a teoria e a prática, de um lado, e entre a educação e a sociedade, de outro. Afinal, o currículo, assim como a teoria que o explica, é uma construção histórica que se dá sob determinadas condições. Sua configuração e seu desenvolvimento envolvem práticas políticas, sociais, econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controle ou supervisão do sistema educacional, etc. (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Essa construção histórica está enervada de conflitos e interesses de vários grupos que opinam sobre o que deve compor o processo de ensino e aprendizagem. E a escolha dessa composição auxilia na estruturação do processo de escolarização e pode impactar na rotina da escola e do estudante, além de regular o exercício dos profissionais da educação. Contudo, como a atuação dos alunos, professores e demais profissionais da educação é um processo dinâmico e as realidades podem ser muito distintas, a execução do currículo tende a ser muito variada, o que traz uma riqueza de práticas readaptadas de acordo com cada contexto. Por exemplo: um modelo de escolarização mais tradicional vai optar por metodologias mais verticalizadas, pois o seu objetivo é sistematizar a transmissão dos conhecimentos (CAVALIERE, 2002, p. 256), entretanto, cada realidade escolar exigirá uma adaptação nesse modelo.

Essa adaptação será muito maior em modelos que privilegiem ouvir e trazer as experiências dos alunos para a construção do conhecimento, entendendo que o que o aluno sabe é tão relevante nesse processo, quanto o conhecimento do professor. Além disso, os currículos não são conteúdos prontos, pois, diante de diferentes contextos e “dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (MOREIRA, 2007, p. 9), é possível também que essas reinterpretações possam produzir diversos produtos como fruto de uma sociedade dinâmica e em busca do conhecimento.

A escolha de um formato de currículo é um processo passivo de mudanças, nas quais outras abordagens poderiam ser encaixadas ou substituírem as práticas vigentes. Uma determinada proposta curricular enquanto construção, como diz o autor, “é uma possibilidade entre outras alternativas” e por isso é um produto incerto, em que não há neutralidade, universalidade nem imobilidade, mas

um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis. Definir quais decisões tomar, após avaliá-las, não é um problema técnico (ou melhor, não é fundamentalmente uma tarefa técnica), pois as decisões tomadas afetam **sujeitos com direitos**, implicam explícita ou implicitamente opções a respeito de **interesses e modelos de sociedades**, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidades (SACRISTÁN, 2013, p. 23, grifo nosso).

Assim, essa discussão também transita pelo direito à Educação, pela construção da identidade, tanto da escola como do aluno, e pela apropriação da cultura e deve estar “a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária.” (MOREIRA, 2007, p. 13). Uma avaliação recorrente é imperiosa para garantir que o modelo escolhido continue com

o passar do tempo de acordo com os objetivos a alcançar. Dentro desse contexto, é importante “superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos.” (MOREIRA, 2007, p. 14).

A avaliação sobre a validade da prática curricular vigente e seus resultados precisa ser uma constante, pois ao escolher um modelo de currículo, todas as outras opções são deixadas de lado. Por isso, Sacristán (2013) reitera a importância de indagar sobre

o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade, bem como qual valor permanece dentro dessa opção. O conteúdo que regula os aspectos estruturadores sobre os quais falamos tem o mesmo valor para todos? Frequentemente, temos de considerar que toda essa máquina reguladora, junto com seus conteúdos, tem de ser movida por alguém ou algo, ela precisa de energia para funcionar, um impulso ou motivo. A serviço do que ou de quem está esse poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual é o interesse dominante no que é regulado? Qual grau de tolerância existe na interpretação das normas reguladoras? (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Esses questionamentos estão relacionados à intencionalidade de todas as ações que permeiam as práticas educativas, uma reflexão sobre o que faz essa engrenagem funcionar e a serviço de quem ela atua. Para compreender todo o contexto dessa fala, é mister entender o que o autor aponta como aspectos estruturantes: as dimensões que regulam o currículo, que vão desde a escolha pelo modelo seriado ou em ciclos, a delimitação de tempo, os horários, a organização dos conteúdos em disciplinas ou não, a sequenciação dos conteúdos, as abordagens didáticas, as fontes das informações, até os sistemas e os processos avaliativos. (p. 21).

Já os aspectos estruturados, “são os elementos ou aspectos que são afetados” (p. 20) pelos estruturantes, e envolvem tanto os aprendizados, como o desenvolvimento dos alunos, entre outros dados que foram reunidos pelo autor de forma bem didática numa figura, reproduzida abaixo:

Figura 24 – Dimensões que regulam o currículo, por Sacristán (2013)

1. Dimensões ou aspectos estruturais do currículo: a ordem pela qual ele é estabelecido	Elementos e aspectos estruturados ou afetados
– Divisões do tempo: Anos ou cursos da escolaridade sequenciados. Horário semanal repetido ciclicamente. Horário diário, em parte repetido ciclicamente. Concepções do tempo.	

– Delimitação e organização dos conteúdos: Acessibilidade e fontes de onde a informação pode ser obtida. Demarcação do que se pode e se deve aprender Organização em disciplinas e outras formas de classificação dos conteúdos. A ordem da sequência de conteúdos. Permeabilidade das fronteiras entre os territórios demarcados. Itinerários de progressão nos conteúdos e no tempo. Opções epistêmicas sobre o conhecimento. Sistemas e mecanismos de avaliação das aprendizagens.	Tempo de aprender, tempo livre, etc. Tempo de ensinar. Conhecimentos e saberes valorizados. Atividades possíveis de ensinar ou transmissoras em geral. Atividades possíveis e prováveis de aprendizagem e seus resultados. Comportamentos tolerados e estimulados. Linha e ritmo de progresso. Identidade e especialização dos professores. Orientação do desenvolvimento das pessoas.
2. Outros elementos e agentes: O espaço escolar. Classificações dos alunos. Clima social. Regras de comportamento. O método como ordem das ações. Relações verticais/horizontais. Sistemas de avaliação e controle não curriculares. Ideologias, filosofias e outras abordagens dos processos de ensinar.	

Fonte: Sacristán (2013, p. 21).

Ainda com relação à fala de Sacristán (2013, p. 23): questionar sobre a tolerância da interpretação das normas reguladoras remete ao grau de flexibilidade das políticas curriculares e o quão próximas das diferentes realidades elas podem chegar, pois apenas um conhecimento mais aprofundado de cada contexto pode apontar quanto dessa política pode ser aplicada nas diferentes unidades de ensino e sob quais condições.

A palavra “interpretação” é muito significativa nesse conjunto que vai do projeto à prática, pois o que chega aos alunos é o fruto dessa dinâmica atuação entre o que está escrito nos textos e a leitura feita por parte dos profissionais da educação, principalmente os professores. Sobre essa questão, reitero as falas de Bowe et al (1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53) e Micarello (2016, p. 69), que coadunam a perspectiva de que o processo de interpretação vem carregado de intencionalidades, disputas, sendo um movimento plural e complexo.

Além do mais, os efeitos que toda essa atividade causa no alunato pode ser previsto, contudo nem sempre é comprovado na sua totalidade. Isso porque nem todos os impactos podem ser mensurados quantitativamente, dada a subjetividade de vários aspectos. Esse caminho entre processo e práxis foi ilustrado por Sacristán (2013) em cinco planos, conforme abaixo:

Figura 25 – Esquema de concepção do currículo como processo e práxis, por Sacristán (2013)



Fonte: Sacristán (2013, p. 26).

O primeiro plano representa o currículo oficial, que é interpretado pelos professores (segundo plano) e implementado dentro de realidades distintas por conta das particularidades dos sujeitos e dos contextos (terceiro plano). Quanto aos efeitos desse currículo, em parte há um aprendizado subjetivo e de difícil comprovação (quarto plano) e aquele que se reflete no desempenho escolar, descrito pelo autor como o currículo avaliado (quinto plano).

Nesse ponto, Sacristán faz uma ponderação sobre o cuidado que se precisa ter com relação à postura reducionista de considerar como válido apenas o que é passivo de comprovação. Como Cavaliere (2002b), ele também resgata o pensamento de Dewey (1944), sobre a importância de concentrar a atenção nas experiências de aprendizagem dos alunos, experiências essas que acontecem de forma muito particular para cada um.

Sacristán apresenta os discentes como os “receptores do currículo” (p. 27) e como o centro do processo mediado pela escola, pois o

[...] ponto de vista de uma teoria do currículo (no sentido não forte do termo teoria), se desejamos apreciar o que realmente se alcança, deve deslocar o centro de gravidade de nossa atenção do ensinar para **o aprender**, dos que ensinam para **os que aprendem**, do que se pretende para **o que se consegue** na realidade, das intenções declaradas para **os fatos alcançados**. Ou seja, é preciso nos orientar para a **experiência do aprendiz**, provocá-la, enriquecê-la, depurá-la, sistematizá-la – como dizia Dewey (1944) – sem dar como certo que se iniciará inexoravelmente pelo fato de que se desencadeie a ação da influência do ensino sobre os alunos. Não é que se deva menosprezar ou substituir o ensino e os que o executam como transmissores, mas a validade

do ensino é provada por meio do contraste e da justificação na aprendizagem (SACRISTÁN, 2013, p. 27, grifo nosso).

Centrar a atenção na experiência do aprendiz também exige a necessidade de repensar o currículo que está inserido nas escolas. Será que esse currículo está centrado no aluno e na melhor forma de proporcionar diferentes experiências de aprendizado? Ora, sendo a educação um direito, a organização dos saberes curriculares precisa ser pautada no respeito ao discente, como sujeito central da ação educativa e como sujeito de direitos, conforme reforça Arroyo (2007). Para o autor, o que deve nos guiar na reflexão sobre a seleção e organização dos saberes curriculares é o imperativo ético dos direitos dos educados e isso exige que haja uma desconstrução de toda

organização e ordenamento curricular legitimados em valores do mérito, do sucesso, em lógicas excludentes e seletivas, em hierarquias de conhecimentos e de tempos, cargas-horárias. Por exemplo, desconstruir o atual ordenamento em saberes, áreas, tempos, mais nobres, menos nobres, desprezíveis, silenciados, ausentes nos currículos. Essas estruturas e ordenamentos não têm garantido o direito à educação, ao conhecimento e à cultura; antes, vêm sendo ordenamentos que limitam e negam esse direito (ARROYO, 2007, p. 37-38).

Corrigir essas discrepâncias exige construir novas formas de organização dos conhecimentos, que considerem que os educandos são seres heterogêneos, com diferentes necessidades e bagagens, envolvidos em contextos particulares, são sujeitos reais e não idealizados, para quem as práticas educativas deveriam ser elaboradas também em condições reais e não idealizadas. Arroyo questiona as estruturas do ordenamento curricular, que seguem uma lógica

sequenciada, linear, rígida, previsível para sujeitos disponíveis, liberados, em tempo integral, sem rupturas, sem infrequências, somente ocupados no estudo, sem fome, protegidos, com a sobrevivência garantida. Que podem livremente pensar, porque o viver está assegurado. Sujeitos com o presente garantido, abertos e disponíveis a se preparar para um futuro certo e aberto. As lógicas do ordenamento curricular supõem sujeitos livres para optar pelos valores do estudo, do conhecimento, da assiduidade; não supõem sujeitos sem alternativas de escolhas (ARROYO, 2007, p. 39).

Quando o parâmetro para a organização curricular é esse aluno idealizado, ao aluno concreto são negadas condições equânimes de aprendizado e desenvolvimento humano a que ele tem direito. Contudo, repensar essa lógica não é uma ação de fácil execução, pois ela exige uma reestruturação que precisa superar a fragmentação do aprendizado e considerar os

alunos como sujeitos “mentais, éticos, estéticos, identitários; como sujeitos de conhecimento, cultura, memória, emoção, sensibilidade, criatividade” e liberdade (ARROYO, 2007, p. 47).

Essa reflexão precisa ser construída coletivamente, incorporando não apenas os saberes acumulados, mas também as dimensões do aprendizado que são secundarizadas, como apontado por Arroyo:

Mas há dimensões da formação humana ignoradas. Quais? As dimensões éticas, culturais, estéticas, corpóreas, identitárias, a diversidade de gênero, raça, etnia, a autonomia intelectual e moral, a memória, a emoção etc. Por que foram ignoradas? Que importância têm na formação plena? Que consequências trazem que a pedagogia, a docência, os currículos ignorem dimensões tão básicas do ser humano? (ARROYO, 2007, p. 41-42).

Considerar todas essas dimensões da formação humana é primordial para renovar a prática educativa das escolas e aproximá-la dos jovens.

3.2.1 As políticas curriculares no Brasil

A década de 90 foi um período de amplas reformas educacionais no Brasil, seguindo um percurso comum aos países da América Latina. A descentralização da gestão escolar, um maior foco na qualidade da educação fornecida e a ampliação das oportunidades de acesso foram algumas das ações da época. Essas mudanças foram influenciadas pela nova ordem econômica mundial, que conforme Gajardo (2000, p. 333), era “baseada em um modelo de economias nacionais abertas à concorrência internacional, ao investimento estrangeiro e à inovação tecnológica”.

Krawczyk (2000) assevera que movimentos internacionais direcionaram as reformas que aconteceram na América Latina e ainda deram um caráter homogeneizante “tanto na leitura das realidades nacionais quanto nas suas propostas, pretendendo impor uma padronização de ações para a região”, mesmo em culturas tão diferentes (KRAWCZYK, 2000, p. 349).

No Brasil, as reformas educacionais dessa década foram centradas em três grandes áreas - gestão, financiamento e avaliação. Como consequência, o currículo também sofreu alterações, principalmente por conta da implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pois a definição do que seria avaliado exigia uma reorganização curricular.

Ciavatta e Ramos (2012 apud Lopes, 2008), apontam que a reforma curricular brasileira também teve ampla influência internacional:

Lopes (2008) ajuda-nos a reconhecer a relação entre a reforma curricular empreendida no Brasil e o movimento internacional correspondente. Ela refere-se à crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID) (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 16).

Dito isso, nessa subseção apresentaremos uma breve cronologia dos documentos curriculares criados nesse período, mas sem a intenção de discutir profundamente sobre eles, visto que tratam de uma extensa reforma educacional do nosso país. Esse movimento iniciou com a LDB/96 e foi se consolidando nas legislações posteriores.

Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que visam “subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). A primeira versão dos PCN foi lançada com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento, separado por disciplina, não tem efeito de lei e não possui caráter obrigatório:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. **Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo**, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13, grifo nosso).

Apesar do reforço de não ter caráter impositivo, em muitos casos, o documento acabou sendo tratado como o currículo escolar, sendo cobrado, inclusive, em concursos públicos docentes e usado como referência em cursos de formação para professores (TEIXEIRA; LESSA, 2011).

Em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram criadas e regulamentadas pelo CNE. Elas são normas que apresentam orientações sobre o currículo para cada nível e modalidade de ensino. Ciavatta e Ramos apontam que as DCN “apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente”, com efeito de lei e tendo como objetivo operacionalizar seu conteúdo (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19).

Como tanto os PCN quanto as DCN passaram a ser apresentados por etapas escolares, daremos maior enfoque aos documentos referentes ao ensino médio, visto que o objeto de pesquisa deste trabalho é referente a essa etapa.

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram criadas em 1998 e, conforme Ciavatta e Ramos (2012), tiveram como base o relatório Jaques Delors (1998) e os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. As DCNEM são um documento norteador e têm como objetivos a orientação para efetivação das políticas públicas educacionais de cada ente federado e o auxílio na estruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição educacional de ensino médio, pública ou privada (BRASIL, 2018d, p. 9).

Zibas (2005) afirma que repensar o currículo do ensino médio era justificado pelo contexto da virada de século e por conta de várias constatações do período: o aumento da demanda de matrículas; o novo contexto produtivo, que exigia uma formação com base “em novos conhecimentos e competências, de modo que possam interagir com as profundas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade” (ZIBAS, 2005, p. 25); a necessidade que a escola desenvolva na juventude uma cidadania democrática e a cobrança de aproximação do currículo de ensino médio da cultura juvenil. As DCNEM traziam elementos de uma mudança radical:

a indicação da interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno, deslocando o professor do centro do processo e a insistência no desenvolvimento de competências, não na transmissão de conhecimentos, constituíram um conjunto de diretrizes que objetivava mudar radicalmente o perfil da escola média (ZIBAS, 2005, p. 26).

Zibas (2015, p. 26) aponta que esses princípios ainda eram inéditos no processo de implantação da LDB/96 e que causou “um certo grau de perplexidade nas redes de ensino e na academia”.

Em 1999, os PCNEM foram publicados e, em 2002, uma nova proposta foi elaborada (PCN+). Contudo, esse documento sofreu fortes críticas e conforme Lodi (2004), a reforma proposta não se efetivou por vários fatores, entre eles, a falta de uma discussão mais amadurecida entre os segmentos da comunidade educacional, a insuficiente formação dos professores e a falta de consistência entre teoria e metodologia para aplicação:

Segundo os legisladores e dirigentes da época, a garantia dessa nova concepção de educação só se faria possível se o país adotasse uma educação

baseada no desenvolvimento de competências conceituais, atitudinais e procedimentais. Sem que as discussões alcançassem grau consistente de convergência teórica e metodológica; essas novas orientações não foram internalizadas pelos educadores e, portanto, não instituíram novas práticas pedagógicas (LODI, 2004, p. 8).

Dessa forma, em 2006, a reelaboração dos PCNEM deu origem a um novo documento chamado de Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM). Essa reinterpretação contou com a participação de sujeitos das secretarias estaduais, professores e alunos, através de cinco seminários regionais e um seminário nacional, que aconteceram entre outubro e dezembro de 2004. Na apresentação do volume 1 do documento, esse contexto foi apontado:

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8).

Assim, nos anos 2000, houve continuidade do debate sobre as políticas curriculares. Entretanto, contaram com processos mais democráticos, diferente da década de 90, cujas propostas foram mais verticais, tendendo mais à homogeneidade proposta pelos movimentos internacionais e as políticas econômicas internas da época.

Similar à elaboração das OCNEM, a partir de 2006 ocorreram seminários para rediscussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. Uma das ideias-força dessa trajetória era que

as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição (BRASIL, 2013a, p. 9).

Como fruto desse debate, em 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB). As DCNEB visam

estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais,

distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013a, p. 8).

Posteriormente, uma nova edição das DCNEB foi divulgada em 2013, devido a revisão das diretrizes da Educação Infantil. Em novembro de 2018, pelo parecer 03/2018 do CNE, foi a vez das DCNEM serem atualizadas, por conta da Reforma do Ensino Médio e para contribuir na implementação da BNCC:

O Conselho Nacional de Educação viu a necessidade de adaptar as DCNs depois que o governo promulgou a lei da reforma do Ensino Médio. "A Lei impacta diretamente nas diretrizes para o Ensino Médio. Nas DCNs, por exemplo, estão especificados os 13 componentes curriculares (disciplinas escolares) obrigatórios da etapa, algo que a lei rejeita. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nada estrutural mudou", explica Deschamps (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Uma das mudanças foi a inclusão da formação técnica e profissional, que juntamente com as outras quatro áreas do conhecimento, compõem os itinerários formativos, que poderão ser organizados em diferentes arranjos curriculares, com estratégias em aberto para decisão de cada sistema de ensino. Como já informado no capítulo 2, essa inclusão remete a outra reforma, a da década de 1970, quando a formação profissional era compulsória.

A BNCC está proposta desde 1988, na CF, art.210, que prevê a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, “de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988a, art.210).

A LDB/96 determina no artigo 26 que os currículos devem ter uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada, que considere as particularidades de cada contexto, considerando “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

A discussão recente sobre a base contou com a formação do grupo de trabalho “direitos de aprendizagem” no MEC, em 2011, coordenado por Jaqueline Moll e Sandra Garcia, com o intuito de contribuir para o debate sobre a BNCC. O fruto desse GT foi a elaboração de um documento divulgado em 2014, intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015).

A partir de 2015, uma nova equipe de trabalho foi instituída pelo MEC, com um total de 212 colaboradores, entre especialistas, professores, assessores, leitores críticos e coordenadores (SEMIS; PERES, 2017), tendo como missão a elaboração de uma proposta de

BNCC. Em setembro de 2015, essa versão foi disponibilizada e aberta para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, que contou com a participação de vários sujeitos. Sobre essa participação, Micarello (2016) aponta quais foram os grupos de interesses no processo de elaboração da BNCC:

No caso da BNCC, é possível identificar pelo menos três grandes grupos de interesses que se manifestaram em seu processo de elaboração: os atores diretamente ligados à escola de educação básica (professores, escolas, gestores, estudantes), os atores do espaço acadêmico, ligados à produção de conhecimentos nas diferentes áreas (pesquisadores, professores universitários, associações científicas) e os atores do segmento privado empresarial, com interesses na educação pública e de influenciar a política nacional (fundações privadas em geral) (MICARELLO, 2016, p. 68).

A autora usou a abordagem do ciclo de políticas de Bowe (1992, apud MAINARDES, 2006), retomando que a BNCC foi gestada com a participação dos grupos acima, no entanto, a continuidade desse processo aconteceu num polvoroso cenário político, que muito contribuiu no contexto de influência¹⁰.

A segunda versão do documento foi divulgada em maio de 2016 e debatida em 27 seminários estaduais, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), entre junho e agosto do mesmo ano, gerando insumos para uma terceira versão da base.

Todavia, com o impeachment de Dilma Rousseff e a mudança de governo, o grupo de redatores é trocado e reduzido. A nova versão do documento não foi uma continuidade, visto que nem o alinhamento dos trabalhos entre as duas equipes foi feito (SEMIS; PERES, 2017). A terceira versão foi entregue ao CNE em abril de 2017 e em dezembro, a BNCC do Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada.

Em abril de 2018, a terceira versão da BNCC, referente ao ensino médio, foi entregue ao CNE e cinco seminários regionais foram propostos para discutir o documento. A aprovação da BNCC do Ensino Médio aconteceu em dezembro de 2018, sem a conclusão das audiências públicas.

Posto que a implementação da Base está em andamento, é muito cedo para tecer análises mais profundas sobre esse processo. No entanto, é notório que a aprovação da BNCC do Ensino Médio foi envolta em muitas contradições. Mesmo que sua elaboração tenha atendido uma determinação constitucional e um caráter democrático, além da negação que seu conteúdo fosse o currículo em si, sua tendência à uniformidade e homogeneidade é

¹⁰ O ciclo de políticas de Bowe será tratado com mais detalhes na seção 3.3.

contraditória, visto as proporções continentais do nosso país e a diversidade de construções culturais e sociais, além da presença da desigualdade.

Para Lopes (2018), essa desigualdade social associada à educação é o que mais impacta no aprendizado e na qualidade da educação e não necessariamente a falta de um mesmo currículo; o problema não é intrinsecamente de cunho pedagógico. Sobre isso, a autora assevera: “Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas” (LOPES, 2018, p. 25).

Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 54) consideram que atribuir ao currículo a correção das desigualdades educacionais “é uma tentativa ingênua de deslocar os processos de escolarização do contexto de uma sociedade profundamente desigual”.

Já a ideia de homogeneidade é combatida por Lopes (2018) quando ratifica que “não é possível que o currículo seja igual”, mesmo que haja um detalhamento, já que isso não garante uma única interpretação:

Por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto. Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. Ao mesmo tempo, essa interpretação, realizada de forma imprevisível, nunca é completa (pura diferença), *nunca é o suposto caos do qual qualquer um entende o que bem quiser*. Seja porque há tradições curriculares que balizam a interpretação, seja porque há relações de poder que limitam as possibilidades de sentidos, a interpretação também tem seus limites contextuais (LOPES, 2018, p. 25-26, grifo da autora).

Essa leitura contextual é positiva, visto que a construção e aplicação de um currículo precisa considerar as particularidades de cada instituição de ensino. Assim, a concretude das políticas curriculares acontece dentro de diferentes cenários, nos quais as políticas são reinterpretadas pelos vários sujeitos e aplicadas na cor local. Isso porque, como aponta Lopes (2004):

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São

produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (LOPES, 2004, p. 111-112).

Dentro de um cenário tão diverso que são as escolas desse nosso país continental, tender a uniformidade é uma postura preocupante. É importante garantir que cada instituição possa mobilizar o conhecimento dentro das suas realidades heterogêneas e atentando às necessidades das juventudes locais.

Com relação à afirmação do conteúdo da BNCC não ser currículo, o próprio documento assevera que a base e os currículos têm papéis complementares,

para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o **currículo em ação**. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018e, p. 16).

Para compreender essa relação, Ratier (2018) usa uma metáfora que compara a Base aos materiais que sustentam uma casa, “tijolos, cimento, telhas e vigas”, enquanto que o currículo representa “as paredes já de pé, o piso e o telhado. Além de contemplar as habilidades e objetivos de aprendizagem expressos na BNCC, ele também define, por exemplo, quanto tempo dedicar a cada um deles e a ordem em que serão ensinados”.

Na BNCC, há a afirmação que a construção do currículo parte “do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica” (p. 20). Na parte referente ao ensino médio, há a indicação de que o currículo será composto

pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (BRASIL, 2018e, p. 475).

Para além disso, apesar de negar que seja currículo, o documento “discrimina os descritores de competências e habilidades de todas as áreas do conhecimento escolarizado

detalhadamente” (CURY, REIS; ZANARDI, 2018, p. 63). Os autores reforçam que esse detalhamento

subestima as orientações curriculares desenvolvidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, pelas Avaliações Externas, pelas Redes de Ensino e pelas Escolas e pelos Educadores. Despreza o desenvolvimento de um projeto educativo nacional fundado em uma concepção dinâmica e democrática de currículo que busca articular as experiências dos vários atores envolvidos na educação escolarizada com os conhecimentos científico, tecnológico, artístico, estético e cultural produzidos (CURY, REIS; ZANARDI, 2018, p. 63).

Ademais, no âmbito de uma reforma em curso, a implementação da BNCC é um processo complexo. Essa reforma já dita uma mudança brusca nos caminhos do ensino médio. A necessidade de uma transformação nessa etapa de ensino é um fato, isso tem sido problematizado desde a introdução desse trabalho. No entanto, é primordial dar condições de ordem financeira e humana para que essa reforma seja colocada em prática.

Como já foi apontado, vende-se a ideia de que o estudante terá a opção de escolha dos itinerários formativos, quando, na realidade, ele escolherá dentro da oferta possível em cada instituição. Essa reflexão também foi feita em nota publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd):

Cabe reforçar: não há base material que sustente as alterações feitas na LDB ou na BNCC para escolha de trajetórias pelos estudantes. Quem definirá as trajetórias são as condições de oferta dos sistemas, como ficou, de fato, estabelecido na Lei 13.415/17, e isto marcará profundamente o ensino médio como o campo da desigualdade oficial para a juventude brasileira. Não há garantias de que os sistemas educacionais consigam cumprir com a parte diversificada. A oferta de todos os itinerários formativos certamente não vai acontecer, os alunos não terão a possibilidade da escolha como tem sido anunciado, ficarão restritos às possibilidades de oferta das escolas (ANPEd, 2018).

Enfim, há um longo caminho no processo de concretização dessa reforma, entretanto, o movimento é primordial. Para que ele seja satisfatório, todos os esforços, financeiros e humanos, precisam ser impulsionados e em todas as instâncias, federais, estaduais, municipais. Todos com seus olhos centrados nas escolas e em suas juventudes.

Na próxima seção, serão introduzidos alguns conceitos e o aporte teórico-metodológico deste trabalho, o ciclo de políticas públicas, sobretudo em seus três principais contextos – influência, produção de texto e da prática.

3.3 O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: RECORTE DE TRÊS CONTEXTOS

Estudar a implementação das EEMTIs, que é uma política pública educacional, exige compreender esse conceito e o que ele representa. Assim, é necessário se debruçar sobre os termos política e política pública.

Condé (2012, p. 81) chama de política o modo como são resolvidos os conflitos gerados em torno dos problemas coletivos e de que forma os bens públicos são usufruídos pela população em geral. O autor ainda afirma que “política envolve relações de poder”, não havendo, assim, neutralidade ou ausência de interesses nessa ação. Por isso, é comum o surgimento de conflitos e choque de interesses entre os sujeitos.

Condé (2012, p. 81) recorrendo a Dhal (1957), define poder como “a capacidade de influenciar alguém a fazer algo que de outra maneira não seria feito por ele”. Então, o simples fato de uma determinada pauta ter sido escolhida para compor a agenda de uma nova política pública evoca relações de poder e interesses, fruto de intenções ou pressões que foram sobrepostas durante o processo de escolha. Ora, são essas relações de poder que permeiam a resolução de problemas coletivos, que dentro de um Estado gerido democraticamente, precisam ser pautadas nos interesses do povo.

Já a política pública é o produto da ação política, “característica da esfera pública da sociedade, refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter “impositivo”, a saber, emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem” (CONDÉ, 2012, p. 80). Oliveira (2017, p. 196) aponta alguns exemplos de políticas públicas voltadas para a educação, como políticas curriculares, de formação de professores, de financiamento e de gestão. A autora ainda reforça que as políticas não são isoladas umas das outras, já que a “realização plena” de uma delas (p. 202) pode impactar na concretização de outra da qual esteja relacionada.

Para compreender como as políticas públicas educacionais são criadas e implementadas, será apresentada uma estratégia de análise desse processo: Mainardes (2006) estudou a obra de Stephan Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses de políticas públicas educacionais, que criaram uma forma de analisar o processo político dentro da ideia de um “ciclo contínuo” (p. 49) com várias arenas políticas, onde a criação da política está intrinsicamente relacionada à implementação dela em meio a vários conflitos.

Esse ciclo contínuo é formado “por três contextos principais: **o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática**”¹¹. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (p. 50, grifo nosso), e não estão isentos de conflitos e divergências. Conforme Mainardes (2006), é no contexto da influência que

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

É nesse contexto que a influência das agências internacionais aparece, podendo acontecer de várias maneiras. Ao analisar obras mais recentes de Ball, Mainardes sinaliza que o autor indicou pelo menos duas maneiras da disseminação dessa influência:

A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “*performances*” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras) (MAINARDES, 2006, p. 51-52).

Mainardes exemplificou outras organizações que exercem influência na criação de políticas públicas, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pela avaliação internacional PISA, a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Condé acrescenta nessa lista o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e também faz a ponderação de que essas agências internacionais dificilmente “impõem reformas sem filtros institucionais e atores locais; a história e as coalizões locais interpenetram os processos de mudança” (CONDÉ, 2012, p. 84),

¹¹ De acordo com Mainardes (2006), esse ciclo foi expandido por Ball em 1994, onde foram acrescentados outros dois contextos ao desenho original: “o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política” (MAINARDES, 2006, p. 54).

ou seja, mesmo sofrendo influências externas, as políticas são reinterpretadas dentro do contexto local.

Ainda sobre o contexto de influência, Mainardes (2006, p. 52) declara a relação “simbiótica, porém não evidente ou simples” com o contexto da produção do texto. Segundo o autor, “os textos políticos [...] representam a política” (p. 52), com suas intencionalidades, possíveis incoerências ou contradições, além da possibilidade de interpretações diversas e recriações.

Além disso, os textos políticos são um produto “de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 52). Esse é um exemplo que reforça a fala de Condé (2012, p. 81) quando aponta que, em se tratando de políticas públicas, não há neutralidade ou falta de interesses.

Já o contexto da prática é o lugar das reinterpretações, já que cada “um lê com os olhos que têm. E interpreta a partir de onde os pés pisam” (BOFF, 2014, p. 2). O papel dos professores nesse processo é muito importante e foi reconhecido por Mainardes quando afirmou que no contexto da prática, os profissionais da educação possuem “um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (p. 52). O autor reforça essa leitura de mundo ao trazer a fala dos pesquisadores Bowe et al (1992) para o seu texto:

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, **interpretação é uma questão de disputa**. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53, grifo nosso).

Para os autores, até a forma como o texto da lei é escrito, se possui mais caráter prescritivo do que colaborativo, pode influenciar “em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas” (p. 50). Assim sendo, em razão das múltiplas realidades e interpretações dos textos das políticas, além dos possíveis conflitos que decorrem de opiniões divergentes que criam uma “correlação de forças” (MICARELLO, 2016, p. 69), não é possível implementar uma política educacional sempre no mesmo formato, pois há “pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Micarello (2016) reforça que são diferentes sujeitos no processo de construção de uma política, com interesses e posicionamentos que podem ser destoantes, por isso a complexidade de atender a perspectivas tão heterogêneas. A autora assevera que quando

[...] se trata de um debate sobre currículo, essas perspectivas, que também são representativas de interesses específicos, se colocam em disputa. Entretanto as condições dessa disputa podem ser desiguais para os diferentes atores, **ganhando maior poder de negociação aqueles atores com maior poder de influenciar o debate público em torno da política**, especialmente no caso de uma política pública educacional, que tem repercussões na vida de toda a população [...] (MICARELLO, 2016, p. 68, grifo nosso).

Essa disputa de que fala Micarello pode ser muito divergente e depende, inclusive, da concepção de educação que cada um defende. Dourado (2007, p. 923) assegura que a educação é uma prática social, e como tal é também integrante das relações da coletividade, com diferentes leituras de mundo e os embates decorrentes delas, em defesa de “distintas concepções de homem, mundo e sociedade”. Nesse cenário, a escola é

[...] lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino (DOURADO, 2007, p. 923-924).

Mesmo a nível de escola, há uma afirmação de Condé (2012, p. 83) que se aplica, quando diz que as “instituições têm capacidades diversas. Algumas têm alto poder decisório, outras, menos”. Questões históricas, de contexto, de público, consequências de decisões anteriores, a força da atuação da comunidade escolar e até a imagem da instituição dentro da hierarquia da SEDUC; são muitas as interações sociais que podem influenciar nessa dinâmica, pois atores “e instituições interagem nos processos das políticas públicas” (idem). Cada agente pode intervir nesse processo, alguns bem mais que outros (MICARELLO, 2016).

Por isso, nunca estaremos diante do mesmo cenário, pois cada escola possui um contexto diferente, o que nos permite afirmar que implementar uma política pública não é um processo simples e equânime. Como bem questionou Condé (2012, p. 91):

Implementação: o teste da realidade, o lugar da ação. Por que parece tão difícil? Primeiro, porque depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. Segundo, porque é a hora de verificar o quanto a política é crível, como ela vai se rotinizar e também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação.

Considerando todas essas nuances, é mister que a escola seja munida de todo suporte para implementar as políticas públicas educacionais para que possa contribuir no alcance dos objetivos propostos no desenho da política. Claro que o cenário dificilmente será o mais adequado, pois conforme expõe Condé (2012, p. 81), a “política não é feita apenas por vontade, ela também se faz sob limitações”, o que corrobora com a ideia de que não teremos o cenário perfeito e precisamos estar cientes, inclusive, de que existe a possibilidade da política fracassar, e, diante dessa probabilidade, a responsabilidade pelo resultado negativo também deve ser dividida entre todos os que contribuem para a execução da política.

Sobre essas questões, Mainardes (2006, p. 49) afirma que a política educacional possui “natureza complexa e controversa”, já que existem muitos profissionais que atuam no nível da prática em cada unidade escolar e múltiplos processos micropolíticos, que acontecem de forma macro e micro e são passivas de articulação para serem bem-sucedidos.

A seguir, à luz dos estudos de Bowe e Ball (1992 apud MAINARDES, 2006), será feita a análise da interpretação e implementação do NTPPS, iniciando por uma visão geral do projeto piloto. Esse breve panorama ajudará a compreender como se deu a organização e implementação da primeira experiência com o componente, inclusive, com a apresentação dos três contextos principais do ciclo de políticas.

Na sequência, o foco será a análise posterior do contexto da prática na implementação do NTPPS, dentro do modelo de escolas de tempo integral – EEMTIs.

3.3.1 Projeto piloto do NTPPS: desenho, execução e mudanças de percurso

Os três contextos do ciclo de políticas públicas de Bowe e Ball, analisados acima, serão especificados dentro da proposta piloto do NTPPS a partir das informações colhidas nos relatos de três dos entrevistados deste trabalho: o desenvolvedor do Núcleo da SEDUC, o coordenador do Instituto Aliança (IA) e a professora que atuou numa das escolas piloto.

Para facilitar o sequenciamento de ideias, os contextos serão enumerados, mas é importante lembrar que eles não possuem uma dimensão temporal, nem uma ordem obrigatória, e um exemplo disso é que parte do contexto da produção do texto do Núcleo foi acontecendo simultaneamente ao contexto da prática, como veremos mais à frente.

O primeiro contexto, o da influência, no NTPPS tem na UNESCO uma agência internacional que cooperou através do lançamento dos Protótipos Curriculares. A reinterpretação desse documento gerou divergências com representantes do organismo, mas a Secretaria de Educação sustentou que precisava de um modelo de trabalho mais estruturado,

mais objetivo, conforme pode ser verificado no relato de um dos desenvolvedores da política no Ceará:

Na verdade, o NTPPS, na rede estadual, ele é resultado de um processo muito caótico. Eu identifiquei as pessoas da UNESCO que tinham produzido o documento, que era a Marilza Regattieri e a Jane Castro, as convidei pra vim ao Ceará participar de alguns seminários aqui com a gente e faiscava muita energia, porque [...] a UNESCO não se via representada no modelo do NTPPS que tava acontecendo nas escolas, e a gente, nos embates, chegávamos assim a meio termos. A SEDUC ficava um pouco mediando, tanto o Instituto Aliança, que estava propondo algo mais prático, em alguma medida associada ao mundo do trabalho, e a UNESCO que queria puxar um pouquinho mais no projeto original dos protótipos. A secretaria, então, tomou decisões muito ancorada, tentando preservar o melhor de cada uma das intencionalidades, mas acabou que o NTPPS na prática é um pouco híbrido. Ele tem a inspiração forte no organismo internacional, que é a UNESCO, muito também inspirado nos documentos que a UNESCO tinha produzido pros pesquisadores de outros países. Mas essa é a influência, é a resolução das diretrizes curriculares pro ensino médio e os protótipos da UNESCO e mais o Com Domínio Digital, que é uma experiência também fora do estado (SEEMP, entrevista cedida no dia 26 de abril de 2019).

As influências dos organismos internacionais são “recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação” (MAINARDES, 2006, p. 52) e isso se comprova na experiência cearense. Não houve uma apropriação direta do texto-base, e sim uma adaptação à realidade local com a mesclagem de práticas exitosas do IA, no Programa Com.Domínio Digital (CDD) e o embasamento nas DCNEM. Além disso, conforme o entrevistado, a ideia-força dos protótipos foi mantida: colocar o jovem no centro do processo de construção do aprendizado, usando a pesquisa como metodologia, aliada à bagagem dos alunos.

A ideia de que a “implementação não pode ser vista como um processo separado da formulação” (CONDÉ, 2012, p. 17) foi adotada nesse desenho. Pelas falas, a implementação não foi por imposição, as escolas foram convidadas a testar o NTPPS. Foram 15 as unidades escolares que participaram das primeiras reuniões estratégicas, no segundo semestre de 2011. Todas elas já tinham alguma política de reorganização curricular em andamento: o Com.Domínio Digital ou a reorganização do ensino noturno.

Dessas 15, 12 aceitaram o desafio de fazer parte dessa primeira implementação, em abril de 2012. O secretário executivo, idealizador do NTPPS, falou sobre a frequência das reuniões desse primeiro momento:

Semanalmente, os diretores vinham inicialmente e se tomou a decisão de fazer a implementação. Fizemos toda uma apresentação, uma estratégia de apresentação nas escolas, se apresentou a proposta às escolas, essa equipe que estava discutindo foi ajudar o diretor para conversar com os professores

e com os estudantes, pra eles perceberem qual era a motivação dessa ideia. E, em abril, eles iniciaram (SEEMP, entrevista cedida no dia 26 de abril de 2019).

No segundo contexto, o da produção do texto, não houve, a princípio, uma divulgação do protótipo do NTPPS através de leis ou portarias. Os documentos norteadores eram notas técnicas, que continham instruções operacionais para as escolas, e relatórios anuais produzidos pelo Instituto Aliança, que avaliavam o andamento da implementação.

A disciplina passou a compor as portarias de lotação a cada ano, mas com a indicação que era referente às escolas que aderiram à Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno:

16.7.3 As escolas que estão desenvolvendo a Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno incluirão no Mapa de Disciplinas o Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais, com 4 (quatro) horas semanais, e 1 (uma) hora para TIC, a ser ministrada pelo Professor Coordenador do Laboratório de Informática (CEARÁ, 2012, p. 46).

Na prática, o material estruturado das aulas era o que mais guiava o processo de implementação do componente. A construção desse material foi um processo feito a muitas mãos, dividido em fases, de acordo com as primeiras vivências do projeto piloto e durou, num primeiro momento, três anos, pois as primeiras escolas iam implementando uma série do ensino médio a cada ano.

O primeiro passo, feito em 2011, foi “elaborar o itinerário formativo de cada série, definir conteúdos, iniciar todo o processo de elaboração, de estruturação do material didático, de sensibilização nas escolas, de divulgar pras escolas essa nova proposta” (CPIA, entrevista cedida no dia 17 de maio de 2019).

Na continuidade, o material didático, criado pelo IA, era validado pelos professores em reuniões semanais, às sextas-feiras, em formações em serviço, cada semana numa escola diferente:

Depois que começou em abril, aí os professores dessas escolas, todas as 12 estavam se reunindo as sextas-feiras pra analisar as aulas daquela semana, como é que foi e tal. A dificuldade que era, principalmente Canindé e Palmácia, mas os demais conseguiam se reunir semanalmente com o pessoal da SEDUC e Aliança pra validar aula a aula (SEEMP, entrevista cedida no dia 26 de abril de 2019).

O depoimento da coordenadora da Seduc, que foi professora do projeto piloto coaduna com a fala do Secretário:

[...] Era uma aventura experimental. E aí, na própria proposta da formação, que nesse tempo era uma formação de encontros todas as sextas-feiras. Eram 12 escolas piloto. E essas 12 escolas, a gente convencionou que ninguém tivesse aula na sexta, que a gente tivesse a sexta livre, toda com planejamento, pra ser o planejamento do Núcleo. Eram nesses momentos que aconteciam a formação. Cada sexta numa escola diferente (CGPEM, entrevista cedida em 26 de abril de 2019).

Diante dessa resposta, foi perguntado se seria essa uma formação em serviço. A coordenadora respondeu, dando mais detalhes da metodologia da formação:

Formação em serviço. A gente tinha, no horário do nosso planejamento, a gente tava ali, tanto vendo as oficinas da semana seguinte, como validando as oficinas da semana anterior que a gente já tinha testado. O Instituto trazia uma oficina, uma proposta, nada como tá hoje, diagramadinho, toda prontinha não. Trazia ali numa folha de *Word*, uma sugestão. Aí a gente via a sugestão, experimentava, vivenciava, qualificava, sugeria. Às vezes mostrava uma mídia, dizia assim: “Olha, tem uma música e tem um vídeo que abordaria muito bem essa temática”. Eles vinham, validavam com a gente, aí montava-se um plano. Aí todo mundo levava e experimentava na semana seguinte e, na sexta, a gente se encontrava de novo pra ver se deu certo (CGPEM, entrevista cedida em 26 de abril de 2019).

Nesse desenho, a elaboração do material didático e a prática aconteciam em paralelo. A retroalimentação dos docentes sobre as vivências em sala foi validando o material, com negociações de mudanças, numa construção gradativa e com aplicação simultânea. Não foi como nas EEMTIs, que o plano de aula já veio todo estruturado. Essa estruturação foi consequência dessas primeiras vivências, que aconteceram entre 2012 e 2014.

Essa experiência relaciona-se com o que foi descrito por Mainardes:

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 52-53).

Pelas três entrevistas, ficou perceptível que o processo foi construído com uma atuação marcante dos professores da disciplina. E, além disso, nas formações em serviço, os retornos sobre a reação dos alunos fazia com que o material fosse constantemente melhorado. Conforme dados do relatório anual do IA, em 2012, foram 37 professores formados no componente (INSTITUTO ALIANÇA, 2013, p. 18).

Ouvir as percepções dos professores e readequar o que fosse pontuado por muitos como carente de melhoria foi uma prática recorrente, tanto nas formações, como nas visitas

das coordenadoras setoriais do IA às escolas. Seguindo esse fluxo, uma nova reestruturação do material aconteceu em 2017. Os docentes contribuíram com sugestões e o plano foi atualizado.

No IA, a testagem de cada aula elaborada é vivencial. O coordenador pedagógico do Instituto Aliança (CPIA) relatou que a elaboração dos planos sempre é um momento criativo e prazeroso. A aula é vivenciada inicialmente pela equipe e posteriormente com os professores, nas formações:

[...] é sempre um trabalho assim: olhou, pensou, produziu, a equipe produz, depois de produzida a aula, a gente faz a testagem dessa aula com a nossa equipe, depois de testado, se tiver algum ajuste pra fazer, a equipe ajusta esse plano e depois de ajustado, a gente vai para a formação com os professores. Se, de repente, naquela formação com o professor, o professor acha que dá alguma outra dica ou então teve um acompanhamento técnico na sua escola e a * identificou alguma coisa que você havia identificado, que o jovem identificou, a gente tenta pegar essa sua sugestão e incorporar no plano de aula, numa próxima edição. É assim que a gente faz o processo (CPIA, entrevista cedida no dia 17 de maio de 2019).

Utilizar essas vivências como metodologia nas formações dá aos professores uma amostra de como as oficinas são impactantes para os alunos. Nas oportunidades que tive, dentro de encontros que duravam entre dois ou três dias, vivi e presenciei muitos momentos de entrega, em que docentes se abriam e experimentavam cada atividade proposta. Esses encontros, além de propiciar isso, também oportunizam trocas de experiências e reflexão coletiva sobre problemas, sejam situações mais específicas, ou comuns entre as escolas.

No terceiro e último contexto, o da prática, foi onde, de fato, a reorganização curricular foi posta em ação e o NTPPS pôde ser articulado nas conjunturas mais diversas, adaptado a diferentes públicos e práxis. A implementação foi monitorada tanto pela SEDUC, como pelo IA, em visitas às escolas e nas formações em serviço:

A gente visitou as Credes pra dizer detalhes da implementação, e o Aliança tinha um recurso desses financiadores de enviar pessoas da sua equipe pra acompanhar as escolas. E esse acompanhamento não era só o monitoramento da gestão, mas de continuidade da formação dos professores. Era pra ver se a metodologia estava sendo aplicada, quais eram os problemas. Então, ele teve sim um monitoramento, principalmente dos primeiros anos, dos primeiros três anos, mesmo antes de fechar o ciclo, a gente monitorou bastante esse processo, acompanhou (SEEMP, entrevista cedida no dia 26 de abril de 2019).

Esse monitoramento é essencial e sua importância foi explicada por Condé (2012, p. 95-96):

Por que monitorar? A resposta mais simples e verdadeira é: porque se deve acompanhar a implementação para verificar o cumprimento das ordenações e corrigir erros. Por que avaliar? Novamente, a resposta mais direta é: porque o investimento público realizado em uma política deve ser verificado quanto ao atendimento de suas metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade.

Algumas questões foram apontadas pelos entrevistados como desafiadoras nesse processo, sendo uma delas relacionada à adaptação da carga horária na matriz curricular das escolas de tempo parcial. Como nem todas as escolas poderiam optar pelo 6º tempo, principalmente nas cidades do interior, onde a mudança afetaria os horários de deslocamento dos ônibus escolares, várias disciplinas perderam carga horária e isso, aliado ao desconhecimento do trabalho do componente por parte dos professores, gerou divergências e até campanhas para que o NTPPS deixasse de ser ofertado. Essa situação ainda acontece atualmente.

Por pressão dessa conjuntura, além de dificuldades relacionadas à lotação e infraestrutura, a carga horária do Núcleo, que antes era de cinco horas, por contar com aulas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), passou a ter apenas quatro horas na continuidade.

Então, só 2012 que a gente deixou o TIC. 2013, a gente já deixou o TIC como opcional, porque se com quatro horas tava difícil, imagina com cinco? Então, a gente deixou a Tecnologia da Informação e da Comunicação como uma opcional, na época, pras escolas que iam aderir. A gente já deixou como opcional: quer ou não? Se eles não quiserem, tudo bem, mas eles entrariam pelo menos com as quatro horas do NTPPS (CPIA, entrevista cedida no dia 17 de maio de 2019).

Outra dificuldade foi envolver os professores no trabalho de orientação da pesquisa e isso também é uma questão recorrente, principalmente quando o componente está no primeiro ano de implementação. Os docentes, por não conhecerem a fundo a importância e o impacto que a pesquisa científica pode gerar no alunato, muitas vezes só percebem isso quando a primeira apresentação da feira acontece. Até lá, há uma sobrecarga de trabalho para os professores lotados no NTPPS, visto que nem todos se disponibilizam no início para atuar como orientadores.

Essa situação poderia ser minimizada se fosse investido mais tempo na apresentação do componente para os segmentos escolares e se a formação também contemplasse outros professores, não apenas aqueles lotados na disciplina. Conhecer e vivenciar o que acontece no dia a dia das oficinas é primordial para envolver a escola nesse trabalho. Mesmo assim, nem

todos se deixarão encantar pela metodologia e isso é previsível. O que é complicado é quando há a ação de desmerecer o que é feito no Núcleo, como foi relatado:

Eu digo que a gente se envaidecia um pouco, porque com o tempo os meninos ficavam pedindo a aula, se tivesse uma prova e fosse liberar: “Não! Não! Minha aula de Núcleo no sexto tempo, eu não vou perder...”, sabe? A gente se envaidecia e os outros professores se aborreciam com isso do aluno fazer questão de tá na aula de Núcleo e não fazer de estar na outra aula, de querer sair da aula pra fazer o trabalho. Aí, alguns professores chegaram lá, na minha experiência aconteceu isso, alguns não, um professor dizendo na sala de aula, pra quem quisesse escutar, ele não pediu segredo, que eles não fizessem o trabalho. “Não façam isso não, que isso é besteira, isso é coisa da secretaria, isso não vai dar em nada. Isso não tem nota.” (CGPEM, entrevista cedida em 26 de abril de 2019).

Para explicar o último comentário sobre a nota, a professora esclareceu, que a princípio, ter avaliação na disciplina ficava a critério de cada escola¹².

Na continuidade do trabalho em questão, não só os professores foram percebendo como era importante o que estava sendo desenvolvido, como o formato da organização das temáticas também passou a ter maior participação dos docentes das demais áreas:

Chegou ao ponto de, em 2015, a gente receber várias visitas de pessoas de fora, que o Instituto Aliança tava levando pra lá, porque “lá ficou diferente”, “lá começou a construir uma estrutura”.

Como se o Núcleo passasse a ser o que o nome já diz que ele devia sempre ser, que era núcleo. Era pra ele tá no centro do trabalho das áreas. Aí, os professores passaram a não mais ficar esperando que os meninos tivessem uma ideia de tema. Mas os professores problematizaram os temas das disciplinas deles e depois essa problematização virava uma sugestão de tema pros alunos. Aí, eles viam as sugestões que os professores tinham dado na sala e escolhiam algum. Aí, naturalmente, o professor que tinha sugerido aquele tema, tava ali disponível e muito mais aberto a ser orientador daquele grupo que escolheu uma coisa que é mais correlata com a disciplina dele (CGPEM, entrevista cedida em 26 de abril de 2019).

Essa mudança de postura foi um diferencial para a escola em questão e várias organizações passaram a visitar a unidade escolar para compreender como estava sendo realizado o processo de ter, de fato, o NTPPS como indutor de novas práticas pedagógicas na escola.

Os discursos dos entrevistados foram sincronizados no entendimento de que, no geral, o Núcleo fez uma grande diferença na realidade das escolas e na formação dos professores e alunos. Entretanto, de acordo com os relatos, não era possível mensurar o impacto da disciplina através dos indicadores. Mesmo numa leitura subjetiva, a coordenadora informou

¹² No modelo atual, a nota é obrigatória, mas cada unidade escolar decide os critérios dessa avaliação.

que o clima escolar havia mudado. O Secretário Executivo confirmou essa interpretação ao recolher impressões em pesquisas aplicadas:

Esse é um impacto, como eu disse, assim, não se mensura pelos indicadores que a gente gerou até hoje. Agora, ele é muito do clima escolar. Acho que o maior impacto dele é dar uma cara diferente na escola. O NTPPS, ele marca rapidamente uma trajetória nos estudantes. Os depoimentos, que a gente fez em várias pesquisas, eu vou talvez expressar isso, nós fazemos de vez por outra... Logo no início nós fizemos mais dos grupos focais, entre estudantes dessas escolas e alguns do que os alunos tinham a dizer. E assim, uma expressão que ele usou, que eu acho que simboliza bastante... um determinado aluno, que **o NTPPS ajuda a organizar um pouco a turbulência emocional que passa pela cabeça de cada jovem**. Ele é um projeto sutil e necessário. Que, muitas vezes, ele não tem uma associação imediata aos indicadores que se mede. Mas, ele tem um fator de clima escolar bastante forte. Não há como você ter uma escola boa se não tiver esse clima bastante organizado. O NTPPS, talvez seja a maior contribuição que ele faz na educação cearense é o clima educacional, o clima escolar (SEEMP, entrevista cedida no dia 26 de abril de 2019, grifo nosso).

A ausência de uma comprovação mais palpável fez com que o IA inscrevesse o NTPPS num edital para uma avaliação do BID, no qual o projeto concorreu com mais de duas mil organizações, e foi um dos cinco ganhadores para participar de uma avaliação externa do programa. Assim, entre 2015 e 2017, 66 escolas foram avaliadas pelo BID, 33 tendo o NTPPS implementado e 33 não, escolas que se inscreveram através de uma chamada pública.

Essas escolas foram acompanhadas para um levantamento dos impactos do programa:

Certo, ao final dos três anos, quais são os impactos do programa? E aí, o relatório mostrou que, mesmo o Núcleo entrando com quatro horas semanais, tirando carga horária das outras disciplinas, o Núcleo, ele não produziu reações adversas, resultados adversos, por exemplo, nas disciplinas de Português e Matemática, no desempenho do SPAECE. [...] Os resultados não caíram! Esse é o primeiro resultado que a pesquisa mostra.

Outro resultado importantíssimo que a pesquisa mostra é que os meninos foram os mais impactados estatisticamente. [...] Aqueles jovens com problema de fluxo, de abandono, de reprovação também foram impactados, significativamente também na proposta do Núcleo. Esses resultados pra gente são muito satisfatórios.

Num estudo que o BID trouxe na avaliação, um estudo mais nosso, assim, quando você pega e cruza com os dados do mapa da violência do Brasil, quem é que mais morre? Meninos, com problema de fluxo e a gente tem justamente o Núcleo produzindo efeito estatisticamente nesse público, de que beneficiou muito mais esse público, que é mais vulnerável. Então, isso pra gente foi um resultado bastante significativo (CPA, entrevista cedida no dia 17 de maio de 2019).

O relatório não analisou apenas aspectos referentes à cognição, mas inclusive o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, tanto no grupo de controle

(escolas sem NTPPS) como no de tratamento (escolas com NTPPS). Outras avaliações internas já haviam sido feitas para tentar medir os impactos da disciplina, de início em grupos focais nas escolas piloto, e a principal confirmação foi que o Núcleo impacta diretamente no clima escolar, como foi relatado pela professora e pelos grupos focais.

Na próxima seção, serão apresentadas as particularidades da ida a campo, com os ajustes necessários para adaptar o planejamento à execução, as dificuldades e mudanças de rota da pesquisa de campo, além dos dados coletados, através da aplicação dos instrumentos. Algumas problematizações serão lançadas, para posterior apreciação do plano de ação, no capítulo quatro.

3.4 O CAMINHO DA PESQUISA

A pesquisa de campo aconteceu entre os meses de abril e junho de 2019. Como todas as escolas funcionam no período integral e sendo desejável que as visitas acontecessem preferencialmente sem interromper minha jornada de trabalho, as entrevistas foram sugeridas para as terças e sextas-feiras, dias que não impactariam na minha regência de sala.

Também foi reforçado com os entrevistados que os agendamentos seriam de acordo com a disponibilidade deles, então, algumas marcações foram para datas mais distantes. Em todos os casos, os encontros puderam acontecer nos dias da semana previamente sugeridos, visto a empatia dos sujeitos em não comprometer a rotina de trabalho de uma escola parceira.

Questões relacionadas a choque de agenda, licenças-saúde e luto adiaram alguns encontros. No entanto, todos os entrevistados foram muito solícitos em disponibilizar seu tempo e contribuir para este trabalho.

A aplicação dos instrumentos exigiu atenção com relação ao deslocamento entre os espaços visitados. Em alguns casos, as entrevistas precisavam ser agendadas em sintonia, os horários sendo negociados com um intervalo que permitisse a locomoção. Em pelo menos dois dias, foi necessário cobrir distâncias maiores e criar estratégias para não precisar remarcar os agendamentos.

Como uma característica da entrevista semiestruturada é a riqueza de possibilidades ao usar um roteiro mais aberto, muitos foram os elementos novos trazidos ao contexto de análise. Situações e temáticas diferentes surgiram durante as conversas, exigindo ajustes e aprofundamentos de assuntos a princípio desconhecidos. Alguns exemplos: a participação da E1 por seis anos no Programa Mais Educação; novos projetos de parceria ainda não amplamente divulgados entre SEDUC e IA; explanações sobre especificidades do trabalho do

Projeto Professor Diretor de Turma com a aplicação de instrumentos sobre as competências socioemocionais, chamados de rubricas; particularidades de redes de apoio que atuam fortemente em bairros específicos e, para finalizar, o Projeto Ceará Pacífico, que tem somado esforços de vários segmentos do Estado num trabalho coletivo que perpassa por bairros e escolas deste estudo.

Pela riqueza de informações coletadas, algumas entrevistas renderam mais tempo do que estava previsto, exigindo acordos de extensão de prazo ou a marcação de um retorno. No total, foram nove encontros, perfazendo 9 horas, 32 minutos e 26 segundos de gravações.

Também surgiu a necessidade de entrevistar sujeitos não previstos no planejamento inicial, pelo trabalho que desempenham em determinados contextos. Por exemplo: a entrevista do G2 teve a participação de uma coordenadora pedagógica, inicialmente não prevista como sujeito de pesquisa. Durante a entrevista, também foi relatado que existe um setor na escola, chamado de Atendimento de Educação Especial - AEE, onde também são encaminhados os alunos com fragilidades emocionais mais aparentes e a professora que atua nesse segmento é quem faz o contato com os pais e as redes de apoio à escola.

Ela foi citada pelo gestor como alguém que tem feito um trabalho fundamental no trato dos alunos identificados com tendências depressivas, que se automutilam, ou possuem pensamentos suicidas. Assim, surgiu a necessidade de compreender como funcionava esse trabalho e uma entrevista, não planejada, aconteceu naquele mesmo dia, pois as circunstâncias foram favoráveis.

Outra oportunidade de entrevista surgiu por indicação da assessora do Secretário Executivo, que foi a responsável pelo agendamento da entrevista dele. A princípio, a sugestão da funcionária era que a Coordenadora da Gestão Pedagógica da SEDUC estivesse presente na entrevista, para assessorá-lo em algum dado mais específico, o que não foi possível pelo choque entre as agendas.

Entretanto, durante a formação dos professores, em abril de 2019, o desdobramento de uma conversa com a coordenadora, foi um agendamento de entrevista para aquela mesma semana. Coincidentemente, entrevistei o secretário e a coordenadora no mesmo dia, em turnos opostos. As duas entrevistas foram riquíssimas, pois ambos têm uma bagagem surpreendente com o componente e são apaixonados pela proposta do projeto.

A quantidade de vivências e informações que a coordenadora tinha para compartilhar exigiu dois encontros, pois, além dela exercer atualmente uma função de destaque na gestão pedagógica do NTPPS, foi professora do projeto piloto entre 2012 e 2013 e posteriormente coordenadora na mesma escola, entre 2013 e 2015. O roteiro da entrevista tratava tanto da

experiência do protótipo, na qual ela desempenhou essas duas funções, como da atuação como coordenadora da célula que gerencia o Núcleo, sua função desde 2018.

A aplicação dos questionários dos professores aconteceu em vários momentos: durante o encontro formativo do NTPPS, em abril, no dia da entrevista com o gestor escolar ou em data posterior, visto o choque com a disponibilidade de alguns docentes. Mesmo inicialmente planejando a aplicação via Google Formulários, os questionários foram impressos, pois era mais fácil abordá-los sem depender de acesso à internet, de celulares ou computadores, além da possibilidade de esquecimento diante de rotinas tão particulares. Os professores que participaram da pesquisa foram 8, pois seriam elegíveis os que tinham pelo menos um ano de experiência com o componente.

A aplicação do questionário dos alunos foi desafiante. Mesmo o público-alvo sendo alunos de 3ª série, visto a experiência de dois anos e meio com o componente, a grande maioria eram menores de idade, o que exigia a autorização dos pais. Alguns responsáveis se negaram a fornecer documento de identidade para o termo de consentimento e muitos alunos esqueciam de abordá-los, de trazer o formulário ou o preenchimento ficava incompleto.

Foram duas as turmas foco da pesquisa na escola. Numa delas, a receptividade foi maior, prontamente os alunos se disponibilizaram a participar do estudo e o volume de termos devolvidos nos dias seguintes foi considerável. A outra turma foi menos receptiva, e a entrega das autorizações se arrastou por semanas.

Muitas atividades em paralelo na escola contribuíram para essa dispersão: como o período de migração entre os bimestres com a aplicação de avaliações, atividades pedagógicas mais agitadas, como a Semana Cultural, e ações de planejamento da formatura. Esses foram alguns dos eventos que comprometeram o prazo de aplicação do instrumento.

Essas dificuldades ficam potencializadas quando o público são alunos de outras escolas, tanto pela disponibilidade da agenda da escola e da pesquisadora, pela distância e a necessidade de várias viagens, como pela questão das autorizações. Na sondagem com os gestores, foi confirmado que a maioria dos discentes também eram menores de idade. Assim, ficou difícil determinar uma amostra pareada para todas as escolas e ainda com a influência do fator tempo, optamos por aplicar o instrumento apenas na escola da minha lotação. No total, 41 alunos responderam o questionário.

O tratamento dos dados para análise do material coletado exigiu tempo e paciência. Muitos sujeitos, mais de um instrumento e muitas horas de entrevistas para transcrever. Concatenar as ideias, encontrar os consensos e dissensos nos discursos é uma necessidade desse processo, que foi sendo feito e aprimorado aos poucos. Todo esse contexto é

potencializado pela particularidade de ser pesquisadora dentro de um mestrado que exige atuação em paralelo às atividades profissionais. Nesse contexto, o fator tempo é o nosso maior desafio.

Na sequência, serão apresentadas as descobertas da pesquisa de campo, as percepções dos sujeitos sobre o NTPPS e várias informações que foram coletadas através das entrevistas e questionários.

3.5 A IMPLEMENTAÇÃO DO NTPPS NAS QUATRO ESCOLAS ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL

Pela quantidade de material coletado com a aplicação dos instrumentos, foi necessário otimizar a organização dos dados. Assim, a apresentação das informações se dará em três categorias principais, que consideramos sintetizar o que há de mais relevante na proposta de implementação da disciplina: o entendimento da importância do NTPPS, o trabalho com as competências socioemocionais e a análise da infraestrutura escolar e suporte midiático e de material de consumo para o componente funcionar.

Essas categorias foram escolhidas para nos ajudar a responder a nossa questão de pesquisa, referente aos fatores que têm influenciado na implementação do NTPPS nas quatro escolas escolhidas como objeto de estudo. Abaixo, nas subseções, cada eixo será desenvolvido com as informações elencadas no campo de pesquisa.

3.5.1 O entendimento da importância do NTPPS

Compreender a importância do Núcleo é indispensável para que ele possa, de fato, dinamizar o currículo. A implementação dessa disciplina vai além de apenas incluir quatro horas-aula na matriz curricular da escola. É preciso entender os objetivos propostos e como eles podem ser alcançados, reconhecendo a necessidade de os alunos desenvolverem um Projeto de Vida, se prepararem para o Mundo do Trabalho, potencializarem seus conhecimentos, utilizando a pesquisa como vetor de aprendizagem e fortalecerem suas competências socioemocionais.

Entretanto, esse processo não é tão simples. Uma fala de Condé (2012), já citada nesse trabalho, coaduna com essa ideia - ao abordar a dificuldade da implementação de uma política, o autor diz: “Por que parece tão difícil? Primeiro, porque depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas” (CONDÉ, 2012, p. 91).

Esse engajamento de que o autor fala é justamente o que é imperioso acontecer para que o NTPPS funcione verdadeiramente como um articulador curricular. Assim, mais do que apenas envolver os professores da disciplina, é imprescindível que os demais docentes, a gestão escolar, os pais e os alunos sejam conhecedores do que o componente se propõe a fazer.

Se houver essa compreensão, a engrenagem do projeto político pedagógico da escola pode se movimentar com mais harmonia, a orientação dos projetos de pesquisa ganha mais sentido e os alunos não terão apenas mais um trabalho de uma outra disciplina para desenvolver. Para isso, ações conjuntas em prol do alcance dos objetivos educacionais precisam ser realizadas. Sobre isso, Lück (2013) aponta que

[...] o alcance dos objetivos educacionais, em sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a construir um empenho coletivo em torno de sua realização (LÜCK, 2013, p. 22-23).

Um relato de uma experiência assim foi feito pela coordenadora entrevistada, que foi professora do projeto piloto. Ela vivenciou uma realidade em que o Núcleo foi o eixo organizacional dos planos de aula das disciplinas e essa ação fez toda a diferença na rotina da escola, que foi sentida pelos alunos:

Por exemplo, a temática do Núcleo não é as famílias, as saúdes, saúdes no plural, porque não é só a saúde física, mas é todo tipo de saúde: a emocional, a saúde da própria escola, a saúde do meio ambiente, a saúde das relações. Então, essa temática saúde ficou lá central com alguns outros temas: família, identidade, tal, tal, tal; e os professores foram linkando conteúdos, temas das disciplinas, e como é que eles se relacionavam com essas saúdes. E a partir daquilo ali, a gente montou novos planos de aula, que tiveram o Núcleo como eixo, as temáticas do Núcleo como eixo da organização dos planos de aula das áreas. E era muito interessante, eu tenho umas fotos que elas ilustram bem isso: um monte de cartolina gigante no chão, coladas, e o pessoal fazendo links e a partir daquela imagem toda linkada de temas com conteúdos, com conteúdo de uma disciplina que dava certo com outra disciplina, que inclusive de outra área; Como é que as disciplinas dialogavam em torno daquelas temáticas e a construção de planos de aula pra cada disciplina com esse eixo comum. E aí, o professor pôde trabalhar essas temáticas em sala de aula, já dialogada anteriormente com os demais professores, e os alunos sentiram isso. Eu, como coordenadora, tive a curiosidade de perguntar, e, de repente, entrar nas conversas dos alunos, e eu vi eles dizendo assim: “valha, esses professores tão tudo doidos, parecem que eles estão combinando as aulas”. Eles tinham a ideia de que um professor combinar aula com o outro não era uma coisa muito comum, né? “Parecem que eles estão combinando. Tu acredita que o professor falou dum negócio que o outro que tinha entrado na sala tinha

acabado de dizer?” (risos). Então, criou essa dinâmica na escola (CGPEM, entrevista cedida em 14 de maio de 2019).

A avaliação feita pelo Secretário Executivo, responsável pelo desenho do projeto, foi que essa articulação não foi possível em todas as escolas. Era esperado que o Núcleo fosse indutor de uma mudança curricular:

A gente tinha uma tarefa que era da SEDUC, não dos parceiros, que era fazer a escola se estruturar, estruturar o seu projeto pedagógico contendo o Núcleo como sendo o seu indutor. Essa era uma tarefa da SEDUC, nós não conseguimos fazer. Quer dizer, o NTPPS foi avaliado por ele mesmo e não pelo impacto geral que ele promoveu na escola. [...] Era uma expectativa de nós podermos ter as escolas mais coesas e nós não conseguimos perceber que as escolas tinham avançado nesse ponto (SEEMP, entrevista cedida no dia 26 de abril de 2019).

Essa sinergia não se constrói tão rapidamente. Ela exige um conhecimento que vem da formação dos professores da disciplina e da gestão escolar, mas também de ações mobilizadoras na escola. Para que os sujeitos dos diferentes segmentos da comunidade escolar sejam orientados, entendam a potencialidade da pesquisa como metodologia e trabalhem em parceria, a formação é primordial: para o núcleo gestor, para os professores, e inclusive, com a participação dos pais.

Essa percepção também é compartilhada pelo Secretário Executivo. Ao ser questionado se alguma coisa poderia ser feita de forma diferente no projeto piloto, o entrevistado respondeu:

Talvez uma formação, não uma formação nos moldes tradicionais, mas uma discussão mais acentuada com o núcleo gestor e os coordenadores pedagógicos, pra enxergarem o poder disso. Talvez a gente pecou um pouco e ainda peca. Tanto é que, hoje no modelo do tempo integral, o Núcleo está presente, mas ele ainda não...mesmo com mais tempo, sem aquela briga que havia com a adequação de tempo, eu pelo menos não consigo perceber ainda a coesão da escola, a partir de uma referência do projeto de vida que o Núcleo e o diretor de turma criam na escola (SEEMP, entrevista cedida no dia 26 de abril de 2019).

A dificuldade relacionada à formação foi apontada por Condé (2012, p. 18) como um dos possíveis problemas da implementação, começando pelo gestor: “Falta de capacitação de gestores é um problema recorrente. Capacitação envolve muitas coisas: a própria formação, a atualização sobre determinado campo e treinamento específico. Isso afeta a capacidade para decidir e cumprir tarefas”. Se o gestor não conhece a fundo a política, dificilmente saberá como contribuir positivamente.

No entanto, no longo prazo, a formação só será efetiva se for sistemática: continuidade na formação para quem iniciou o processo e identificação daqueles que ainda não foram treinados, pois sempre há alterações no quadro, seja de professores ou do núcleo gestor - quando são mudados o próprio diretor ou os coordenadores escolares.

A mudança dos gestores reinicia todo o processo de orientação da gestão escolar, como apontado pela CGPEM:

É como eu te disse: também teve um momento de formação pra diretor e os diretores já foram trocados. Teve momento de formação só para diretores de EEMTIs, que a maioria permaneceu, porque não teve eleição, né? A maioria permaneceu, não houve troca. No entanto, já faz tempo e ninguém sabe se um dia, dois de formação é suficiente pra pessoa entender toda a diferença que faz você reorganizar o currículo com um componente desses. Então, pode ser que, às vezes, a pessoa mesmo tendo participado de momentos formativos não tenha... Aí, às vezes, é necessária uma conversa individual, um aconselhamento, uma conversa mais pé de ouvido. E a gente faz isso via coordenadores de CREDE (CGPEM, entrevista cedida em 14 de maio de 2019).

Entre 2016 e 2018, a formação dos professores do NTPPS ficou restrita às EEMTIs, um professor por escola, na intenção que esse professor fosse o responsável por repassar o conteúdo do treinamento para os colegas. Contudo, por conta da rotina escolar e outros fatores, muitas vezes essa multiplicação não acontecia, e muitos foram os professores que já ministraram o componente sem nenhuma orientação formal.

Essa realidade também foi percebida na aplicação do questionário dos professores. Dos 8 que responderam à pesquisa, apenas metade foram formados pelo Instituto Aliança, como pode ser visto no quadro seguinte:

Quadro 4 - Respostas sobre formação dos professores

24 - Marque a opção que melhor representa o tipo de formação que você recebeu antes de ministrar a disciplina NTPPS no seu primeiro ano de experiência.	
Respostas	Quant.
Recebi formação através do Instituto Aliança.	4
Não recebi formação	3
Fui capacitado(a) por outro professor que recebeu formação e multiplicou	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nos questionários dos professores.

Em teoria, os professores que não tiveram formação pelo IA deveriam ter recebido pelo menos multiplicação dos conteúdos vivenciados por um parceiro formado, mas isso só se confirmou com 1 deles. Esse fato ainda é agravado pela ausência de planejamento do NTPPS em grupo, fato que foi comprovado pelos professores nas respostas para a pergunta 31, sobre horário destinado para planejamento coletivo da disciplina, em que todos confirmaram não haver.

Os planejamentos escolares normalmente são organizados por área do conhecimento, para facilitar o encontro entre os professores de cada área em dias específicos da semana. No entanto, como o NTPPS não se enquadra em nenhuma área especificamente e a lotação dos professores pode contemplar docentes de diferentes disciplinas, não existe em nenhuma das quatro escolas a organização desse planejamento coletivo. Sobre a importância desse processo ser feito coletivamente, Libâneo (2015) esclarece:

No planejamento escolar, o que se planeja são as atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir de educadores que atuam na escola. Em razão disso, o planejamento nunca é apenas individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública (LIBÂNEO, 2015, p. 125).

Mesmo no caso do NTPPS, em que os planos de aula já vêm “prontos”, surgem dúvidas e a forma de executar as aulas muitas vezes precisa ser confirmada. Essa situação é ainda mais delicada quando há no grupo professores que não receberam formação.

Na E4, reuniões mensais entre professores do NTPPS estão sendo realizadas para o alinhamento de informações e troca de experiências sobre o componente, todavia, como existe choque de horários entre os professores, é necessário retirar docentes de sala de aula e organizar atividades paralelas para os alunos.

O planejamento coletivo do NTPPS já é uma estratégia adotada em pelo menos uma escola em Fortaleza, como relatado por Nobre:

Com relação à estratégia que a Escola Dr. César Cals adotou para conseguir coordenar o NTPPS sem mais contar com as formações e o monitoramento sistemático realizados pelo Instituto Aliança, os professores relatam que, apesar de ser mais difícil, é possível, considerando a experiência acumulada pelo grupo. A escola estabeleceu um tempo de planejamento coletivo para o grupo de professores do NTPPS, assim como já existiam os das outras áreas de conhecimento e essa ação possibilitou que os professores continuassem a estudar e se ajudar mutuamente, com o intuito de manter a qualidade do trabalho realizado e de poder alinhar os conhecimentos com os novos professores que se agregaram ao grupo (NOBRE, 2019, p. 78).

A estratégia da escola Dr. César Cals também foi executada para compensar a falta de formações sistemáticas para todos os docentes. Sobre essa ausência, a coordenadora pedagógica da SEDUC reitera:

Talvez, se continuasse aquela formação que só forma tempo integral e só um por escola, a gente fosse só tornando esse problema uma bola de neve, um monte de professor trabalhando sem ter passado por uma formação, depois da gente ter tido a consciência, pela experiência e pela pesquisa, que a formação é *sine qua non*.

O professor não realiza o trabalho com a eficiência que se espera, se ele não tiver sido preparado pra isso. Porque o material dos planos de aula não é autoinstrucional, ele não é, você pensa que: “ah, eu tenho experiência de sala de aula, se eu pegar qualquer plano de aula eu sei levar”. Mas precisa de uma concepção anterior do entendimento daquele plano, pra conduzir aquela aula com eficiência. Essa concepção inicial você adquire lá, não apenas com o Instituto ensinando, mas observando como a visão de educação dos professores muda quando eles passam a trabalhar com essa metodologia (CGPEM, entrevista cedida em 14 de maio de 2019).

Como já foi relatado no capítulo 2 desse trabalho, em abril de 2019, a SEDUC iniciou um processo de formação envolvendo todos os professores que ministram os componentes: **NTPPS**, tanto de escolas regulares, como das EEMTIs; **Projeto de Vida e Mundo do Trabalho**, módulos específicos das EEEPs. Essa iniciativa foi uma importante retomada da formação, primordial para o desenvolvimento do trabalho com os componentes nas escolas.

Infelizmente, apenas ofertar a formação não é suficiente, também é necessário sensibilizar os gestores sobre a importância de liberar os professores para esse momento. Quando há gestores que não reconhecem esse componente como importante para o trabalho pedagógico, ou ainda não tem internalizada a ideia da mudança de perspectiva que o Núcleo pode trazer, há interferências na presença dos professores nas formações.

Essa ausência tem sido uma situação recorrente na formação regionalizada, em Fortaleza. Conforme dados fornecidos pelo CPIA, dos 290 professores esperados na capacitação, 50 deles não compareceram à primeira formação, em abril. Esse número aumentou para 70, em agosto, quase 25% do total previsto.

Entre os possíveis motivos para o não comparecimento, está o impacto que a liberação pode trazer para a rotina da escola, visto que algumas adotaram a postura de lotar vários professores no componente. Na E3, por exemplo, são sete os docentes lotados no NTPPS. A CGPEM comentou sobre a questão da liberação:

Assim, tem ainda o problema de diretor que não libera porque, na balança do problema que é causado na escola quando um professor tá ausente (que a gente sabe que cria um rebuliço absurdo, né?: sobe aula, libera aluno, um

monte de estratégias que a escola usa pra passar por isso) e o professor tá em sala de aula sem ter formação, sem tá preparado pra fazer esse trabalho, quando ele bota na balança, ele acha que manter o professor na escola é mais importante e não libera o professor pra ir, mesmo que ele só tenha um, imagina ele tendo dez.

Então, essa consciência, ela ainda precisa ser trabalhada em algumas escolas, em alguns gestores. A gente já sabe que têm casos desses. Embora nos casos que nos foram apresentados sobre isso, a nossa conversa com os coordenadores de CREDE foi que o coordenador persuadissem o gestor a deixar o professor, justamente trabalhando nessa questão do quanto é mais importante que esse professor, mesmo se ausentando dois dias, quando ele voltar para a sala de aula, que o trabalho que ele faça lá seja mais eficiente (CGPEM, entrevista cedida em 14 de maio de 2019).

Assim, é indispensável uma identificação desses casos e um retrabalho de sensibilização da importância dos treinamentos. Como por uma questão orçamentária, provavelmente será difícil que os professores das demais áreas sejam incluídos nas formações, é importante que a escola estude a possibilidade de assumir essa demanda, como uma formação interna e continuada, pois a vivência do Núcleo estimula uma maior compreensão sobre a importância dele.

Portanto, a articulação da escola com relação ao NTPPS pode ser feita a longo prazo, como fruto de muitos anos de experiência com o componente, ou pode ser potencializada se os atores escolares forem bem orientados desde o início do processo.

Quem conhece o componente reconhece que ele é um vetor de mudanças na escola. A importância do NTPPS foi abordada em vários pontos dos instrumentos de pesquisa e os dados coletados nos ajudam a refletir como o componente é percebido pelos diferentes sujeitos da comunidade escolar.

Um exemplo disso é o depoimento do G2, em que, ao ser abordado sobre a importância do Núcleo para o currículo das escolas de tempo integral, afirmou:

Olha, o Núcleo, ele é o divisor de águas da escola de tempo integral. O responsável pela mudança do aluno, com relação a atitudes, a comportamento, a ver a escola de uma forma diferente, a comunidade e a família de uma forma diferente, é o Núcleo. [...]

A cada ano fico mais, assim, entusiasmado com o Núcleo, porque é um crescimento que a gente vê de ano a ano nas apresentações, expressão do aluno, a oralidade, o trabalho escrito, a cada ano que passa, melhora. Então, [...] realmente, o Núcleo é importante pra isso aí também, pra pesquisa, pra o desenvolvimento dentro da escola, pro desenvolvimento interpessoal. Alguns são muito tímidos e não conseguem, principalmente os do primeiro ano, que às vezes chegam com uma timidez muito grande, não conseguem nem almoçar na frente do outro. Uns se escondem numa sala, a gente vai lá: “meu filho, porque é que você tá comendo escondido aqui?”. “Não, porque eu tenho vergonha, tio”. Aí depois, eles começam a se entrosar mesmo, através do Núcleo, são quatro aulas semanais, essas quatro aulas aí são todas já pré-

elaboradas. O professor já tem nas formações, ele já tem um norte do que ele vai fazer aula a aula. E tem dado muito certo, viu? A gente tem visto aí como realmente **o motorzinho da escola de tempo integral é o Núcleo** (G2, entrevista cedida em 10 de maio de 2019, grifo nosso).

Os quatro gestores reconheceram a importância da disciplina no currículo da escola integral, entretanto, um deles, que ainda não recebeu formação específica sobre o componente, demonstrou insegurança ao detalhar a resposta:

Eu acho um dos diferenciais. Assim, eu não tenho muita fundamentação teórica sobre o trabalho do Núcleo, dei uma lida e tudo, mas eu acho importantíssimo. Essa questão, lá da tua primeira pergunta, que eu acho sensacional. A gente poder compreender isso, em tempo integral e de formação integral. O núcleo é um dos basilares pra diferença desse trabalho. A pergunta está mais relacionada ao Núcleo, mas as eletivas, desde que trabalhadas dentro de uma ideia mesmo de integração e harmonia curricular, né?! Então, eu acho fantástico. Já preparar, e aí eu já passei pela prática da pesquisa, de todo trabalho que foi desenvolvido ano passado. Dar essa concepção para eles, da pesquisa, do conhecimento da realidade. Lá no primeiro ano eles vão fazer a reflexão sobre o eu, não é isso?! Lá no segundo ano, o eu e a comunidade, e no terceiro ano, já o mundo do trabalho, ali na transição deles para a fase mais adulta de trabalho, de ensino superior, para quem conseguir galgar essa possibilidade. Eu acho que faz todo o diferencial, todo o diferencial! (G4, entrevista cedida em 30 de abril de 2019).

Esse gestor iniciou na E4 em 2018, já com a migração para o tempo integral em andamento, e não recebeu treinamento formal sobre o componente. O que sabe foi fruto de estudo individual, trocas de ideias com os professores da disciplina, e com a coordenadora setorial do IA, além do acompanhamento das ações da pesquisa, ainda em 2018. Inclusive, ele reconhece a importância da formação e reforça que só teve contato nos momentos citados:

Só, e algumas leituras que eu procurei, até pra poder conhecer. Mais nada, nada, nada, de jeito nenhum, zero! Inclusive, eu te falei, eu tive, depois que eu entrei na gestão da escola em tempo integral, uma formação, e foi sobre aprendizagem cooperativa. Só! Obviamente, a gente tratou de questões das competências socioemocionais e tal. Mas uma formação com o trabalho do Núcleo, que é o que faz a diferença, um dos diferenciais no tempo integral, nada! Nenhum embasamento (G4, entrevista cedida em 30 de abril de 2019).

Isso não quer dizer que não houve formação sobre o componente para outros gestores. Esse depoimento revela que o intervalo entre esses momentos foi superior a um ano, tempo que o gestor está à frente da E4, ou ele não foi contemplado em eventuais formações que tenham acontecido. Apesar de ter recebido uma visita de acompanhamento do IA em 2018, essa foi restrita a um turno, com uma pauta extensa de planejamento de ações e dividindo atenção com a professora da disciplina.

O instrumento dos alunos também abordou sobre a importância do componente. No questionário aplicado, a questão 5 indagou sobre o grau de importância da disciplina para eles. O consolidado das respostas apontou que 73,2% dos respondentes, 30 alunos, atribuíram ao NTPPS um alto nível de importância, enquanto os outros 26,8%, 11 alunos, médio grau de importância. Após vivenciarem a disciplina por dois anos e meio, esse resultado é muito significativo.

A questão 5 foi aberta e pediu que eles justificassem a resposta anterior. O quadro abaixo possui algumas das respostas:

Quadro 5 - A importância da disciplina com justificativas

Aluno	5 – Qual é o grau de importância da disciplina NTPPS para você?	6 – Por quê? Justifique sua resposta anterior
A1	Médio nível de importância	Não me sinto muito "tocado" por atividades realizadas na disciplina.
A7	Médio nível de importância	A disciplina trabalha várias áreas importantes, desde coisas emocionais até coisas relacionadas ao mundo do trabalho e muito mais.
A9	Médio nível de importância	É uma disciplina que nos ajuda a desenvolver alguma habilidade socioemocional, a pesquisa, a falar em público.
A15	Alto nível de importância	Além de ser uma matéria bem diferente e interessante, ela me fez bem e me fez pensar também na vida. Me ajudou em coisas da vida. Me fez pensar em outras coisas, e também me ajudou em minha formação para ser quem sou hoje.
A18	Alto nível de importância	Porque a aula ajuda bastante as pessoas, é uma forma de se expressar, é uma aula para sermos ouvidos, é como se fosse uma terapia, ajuda a gente a se encontrar no meio acadêmico.
A25	Alto nível de importância	Diferentemente de alunos de anos anteriores à aplicação do NTPPS nas disciplinas, aqueles que passam a ter a experiência do "núcleo" são mais responsáveis, conhecem mais a si mesmos e preparam-se mais para o mundo.
A27	Alto nível de importância	Porque é uma matéria que não nos prepara somente didaticamente, mas também emocionalmente, nos ensina a conviver com as pessoas e a ter equilíbrio emocional.
A30	Alto nível de importância	Porque ajuda bastante no lado emocional, desenvolve o autoconhecimento, ajuda em outras matérias e desenvolve o seu lado de pesquisador.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nos questionários dos alunos.

As justificativas de 40 alunos versaram sobre as potencialidades do componente, enquanto apenas 1 revelou que não se sente muito tocado pelas atividades desenvolvidas na disciplina. Então, mesmo os alunos que avaliaram a importância da disciplina de forma mediana, justificaram elencando pontos positivos.

Na aplicação do instrumento dos professores e alunos, também havia itens que avaliavam a disciplina, com afirmações retiradas do Projeto Político Pedagógico das EEMTIs. Foi pedido que os sujeitos avaliassem a veracidade de cada frase: os professores, avaliaram com relação aos respectivos discentes, das escolas 1, 2 e 3, enquanto que os alunos, lotados na escola 4, fizeram uma autoavaliação.

Na avaliação dos professores, das oito afirmações, em seis, o resultado foi concentrado nas respostas “concordo” e “concordo totalmente”. Uma delas obteve todas as respostas como “concordo totalmente” e apenas uma obteve resposta com discordância, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 6 - Afirmações sobre o NTPPS - professores

A disciplina NTPPS	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
10- proporciona vivências e reflexões sobre identidade, habilidades, interesses e sonhos dos alunos.	100%	-	-	-
12- é uma alternativa ao modelo de aprendizagem tradicional e estabelece uma nova relação do estudante com a escola.	62,5%	25%	12,5%	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nos questionários dos professores.

Apesar de um percentual considerável dos docentes concordar que o Núcleo tem sido uma alternativa diferenciada de aprendizagem e estabelecer uma nova relação dos estudantes com a escola, essa afirmação foi a única que não teve ampla concordância, como nas demais. Como são duas informações numa frase só, a discordância pode ser relacionada a parte dela, não necessariamente à frase toda.

Já no questionário dos alunos, a discordância esteve mais presente entre as respostas. A quantidade de afirmações foi maior em comparação ao instrumento dos professores, porque as frases foram simplificadas, tanto na linguagem, quanto na quantidade de informações, para

auxiliar na compreensão dos discentes. A resposta que obteve o maior número de respostas na opção “concordo totalmente” e as que geraram discordância foram incluídas no quadro 7.

Quadro 7 - Afirmações sobre o NTPPS - alunos

A disciplina NTPPS	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
8- me incentiva na elaboração de pesquisas que surgem da minha curiosidade e se transformam em conhecimento significativo.	32,5%	65%	2,5%	-
9- me encoraja a ser mais atento ao que está ao meu redor, me incentivando a refletir de forma mais crítica.	61%	34,1%	4,9%	-
10 – me ajuda a ser mais autônomo.	41,5%	48,8%	9,8%	-
11 – me ajuda a ser mais criativo.	48,8%	48,8%	2,4%	-
15- é um jeito diferente de aprender.	82,5%	17,5%	-	-
16 - tem me aproximado mais da escola.	26,8%	56,1%	14,6%	2,4%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nos questionários dos alunos.

As afirmações 15 e 16 são equivalentes ao item 12 do questionário dos professores. Dessa vez, com a frase desmembrada, foi possível determinar que a negativa diz respeito à possível aproximação que o componente poderia trazer do aluno com a escola, afirmação que obteve o maior percentual de discordância. Ainda assim, 82,9% dos alunos percebem a disciplina dessa forma.

Considerando a pesquisa do INSPER, apresentada no capítulo 1 deste trabalho, que aponta motivos para a falta de engajamento dos alunos com a escola, ter o NTPPS como uma alternativa de aproximação é um diferencial.

Na percepção dos gestores, o formato de tempo integral também contribui nessa aproximação. Na concepção do G2, os alunos estão mais próximos da escola, dos professores e a interação melhorou:

Ele aqui, ele interage com os colegas, interage com os professores, interage com funcionários. Então, essa interação, ela melhorou muito. Rubem Alves diz que pra existir o aprendizado, tem que existir o afeto, sem afeto a

aprendizagem se torna mais difícil. Então, esse afeto que existe dentro da escola (G2, entrevista cedida em 10 de maio de 2019).

Apesar do reconhecimento da importância do componente por alunos, gestores e professores da disciplina, ainda há muito o que melhorar. Conquistar a confiança dos demais professores poderia fortalecer o trabalho desenvolvido no componente, principalmente na iniciação científica. Essa parte da disciplina requer muito apoio para fluir melhor, sem ser tão traumatizante para os alunos.

No questionário, em sua maioria, os discentes reconheceram o quanto a pesquisa é importante, entretanto há vários pontos de discordância, apresentados no quadro 8:

Quadro 8 - Afirmações sobre a pesquisa no NTPPS - alunos

A pesquisa no NTPPS	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
29- me ajudou a desenvolver meus conhecimentos sobre informática básica.	22%	63,4%	12,2%	2,4%
30- me incentivou a trabalhar em equipe.	41,5%	41,5%	9,8%	7,3%
31- me ensinou a fazer uma pesquisa no formato acadêmico.	53,7%	39%	7,3%	-
32- me deu a oportunidade de trabalhar melhor com tabelas, gráficos e relatórios.	41,5%	48,8%	9,8%	-
34- me incentivou a cumprir prazos e ser mais responsável.	68,3%	29,3%	2,4%	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nos questionários dos alunos.

A melhoria na iniciação científica também perpassa pelo trabalho do professor orientador. Sem horário definido para a orientação, muitos sacrificam o tempo do planejamento para acompanhar as equipes sob supervisão deles. Essa situação é agravada quando o professor não concentra a carga horária numa só escola, como aponta o P8, quando perguntado sobre uma possível resistência dos professores em assumir a função de orientador: “Acredito que não há resistência, mas falta de tempo para assumir o compromisso, visto que em sua maioria dão aulas em outras escolas”.

Isso acontece porque nas escolas com poucas turmas, como as E1 e E2, normalmente, os professores de disciplinas com carga horária pequena não conseguem fechar sua lotação

apenas numa instituição de ensino. Dessa forma, o menor tempo na escola agrava a falta de disponibilidade para assumir a função de professor orientador.

O quadro 9 destaca as estratégias das escolas relatadas pelos docentes para incentivar a participação dos professores no papel de orientador:

Quadro 9 – Relatos dos docentes do NTPPS sobre o incentivo à participação dos professores-orientadores

Professor	34 - Que estratégias são tomadas pela escola para incentivar a participação dos professores?
P1	Utilizar a nota da feira do NTPPS no 4º bimestre para todas as disciplinas.
P2	Periodicidade de conscientização
P3	Conversas em reuniões e encontros pedagógicos.
P4	São lançadas propostas de intervenção na tentativa de esclarecer sobre a importância do Núcleo para a escola e para os discentes.
P5	É falado com os demais professores nas reuniões de professores ou individualmente.
P6	Incentivo por meio de conversa, por mostrar a importância do projeto e da pesquisa.
P7	Geralmente a participação dos professores é solicitada pelos professores de Núcleo, não havendo resistência por parte dos demais colegas, que ajudam na medida das suas possibilidades.
P8	A direção orienta aos professores sobre a importância da participação, mas compreende que o fato dos professores não terem um tempo dedicado favorece para que este acompanhamento não aconteça da forma desejada.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nos questionários dos professores.

Na E4, essa participação é instigada principalmente pelos professores do NTPPS, em reuniões - a primeira, inclusive, com a presença de representantes do IA- e na jornada pedagógica de 2019, onde foi relatada a experiência com o componente e houve uma pequena formação para os docentes, com duração de cerca de duas horas, conduzida pelo Instituto. No entanto, a falta de formalização da orientação na carga horária do professor ou pelo menos de um certificado que comprove esse trabalho são algumas das reclamações dos que já passaram pela experiência de ser orientadores.

Outro ponto levantado por parte dos docentes foi a insegurança com relação a como orientar trabalhos científicos. Na jornada pedagógica de 2019 da E4, ao abordar sobre a

importância do trabalho de orientação, o relato de alguns foi que eles não se sentiam à vontade para orientar por conta da baixa experiência com o desenvolvimento de pesquisas. Houve sinalização para a coordenação escolar sobre a necessidade de formações sobre essa temática, mas a intenção da capacitação não foi concretizada.

Na entrevista com o secretário, foi questionado se existe alguma proposta para formalizar a orientação de pesquisa na carga horária de regência dos professores, como existe nas EEEPs, que possuem uma disciplina chamada Projeto Interdisciplinar. O entrevistado afirmou que essa demanda foi apontada desde o início, no projeto piloto, entretanto, também reforçou que dificuldades orçamentárias impedem a formalização dessa orientação na regência dos docentes.

Ele ainda asseverou que não existe uma estruturação formal da SEDUC sobre essa demanda, ficando a cargo de cada escola encontrar estratégias para mobilizar os professores para esse trabalho. Por conta disso, o entrevistado declarou que talvez esse seja “[...] um grande entrave da Secretaria: não dar as condições da escola de poder incentivar os professores a se engajar no projeto da orientação, justamente por falta desse tempo adicional. [...] a escola hoje ficou muito no protagonismo de cada gestor de mobilizar os professores” (SEEMP, entrevista cedida no dia 26 de abril de 2019).

Sobre a possibilidade de um horário específico para orientação, a coordenadora afirmou:

Difícil, dificilmente, por uma questão de folha mesmo, de custo que é isso, a gente vai tirar da parte da regência do professor um tempo pra ele ser orientador. Se ele tem que tirar tempo dele vai ser da hora-atividade, entendeu? Por exemplo, PDT a gente já reduziu de quatro pra três fora de sala e, esse ano foi aberto para quem quisesse reduzir pra duas e colocar em outros projetos. [...]

Dá uma dor no coração, porque eu queria que todas as escolas tivessem em todas as turmas. Mas, quando você vê a conta disso na folha, tem que tá toda hora, diuturnamente, escutando: “gastamos 100% do Fundeb com folha” e que esse ano vamos chegar a 104%. Eu fico: tem a questão profissional de saber que eu não vou conseguir se eu pleitear isso e tem a questão pessoal de achar que próximo mês, eu não vou ter salário, sabe?

É muito preocupante mesmo essa coisa de onerar a folha, porque ela já tá quase estourada e tem-se feito mágica pra gente conseguir tá com os nossos salários em dia (CGPEM, entrevista cedida em 14 de maio de 2019).

A situação é delicada, pois, de um lado há a questão orçamentária, agravada pelo momento que nosso país vive e do outro há um dispositivo legal, uma conquista histórica, que garante 1/3 da carga horária do professor para atividades de planejamento, a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, conhecida como a lei do piso, que no artigo 2º, § 4º, diz: “Na composição

da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

Conforme o Secretário Executivo, quando a adequação da lei do piso começou a ser executada no Ceará, as escolas com NTPPS foram as primeiras a migrar para o planejamento em conformidade com a lei:

As primeiras escolas que receberam o terço, na época, que ainda era 20%, foram as escolas que tinham NTPPS, justamente na perspectiva da orientação de pesquisa. Mas depois que todo mundo universalizou, a gente não conseguiu fazer nenhum horário diferenciado. Tava no limite orçamentário. Então, nem sempre é o que a gente acredita que é pra ser, poderia até se pensar nisso. Mas, hoje, na indisposição de recursos, não conseguimos avançar (SEEMP, entrevista cedida no dia 26 de abril de 2019).

Diante desse impasse, uma coisa está clara: a falta de formalização da orientação de pesquisa pode comprometer a articulação das escolas no incentivo à participação dos docentes. Nos casos de ausência desse profissional, há impacto na qualidade da pesquisa dos alunos e aumento na carga de atividades que o professor lotado no NTPPS já possui.

Todos os pontos abordados nesse eixo compõem a complexidade do que a disciplina é e têm influenciado no processo de implementação do componente. As problematizações são necessárias para contribuir na melhoria do processo, com foco no que é necessário para que o NTPPS seja bem-sucedido como um articulador curricular.

A seguir, mais dois eixos serão apresentados, para complementar esse panorama.

3.5.2 O trabalho com as competências socioemocionais

Como segundo eixo de análise está um dos pilares do trabalho do componente curricular: o socioemocional. O fortalecimento das competências socioemocionais dos discentes foi apontado por Abed (2014) como “caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica”. A autora afirma:

As políticas públicas e os projetos político-pedagógicos precisam priorizar ações que (re)integrem, no processo de ensino e de aprendizagem, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades não só cognitivas, mas também socioemocionais. Para tanto, é imprescindível investir na formação dos professores, que precisam se preparar para organizar e orquestrar a cena pedagógica de maneira a contemplar o desenvolvimento integral dos estudantes.

A questão que se coloca não é mudar drasticamente a realidade da sala de aula, mas sim ampliar a ação pedagógica para além da mera transmissão de conteúdos. A postura, a escuta, o olhar, a qualidade do vínculo que o professor estabelece com a situação de ensino-aprendizagem precisam

impregnar-se das âncoras do paradigma da Pós-modernidade, de modo a considerar e contemplar as diferentes dimensões do ser humano e os múltiplos aspectos do aprender (ABED, 2014, p. 17).

As habilidades socioemocionais permeiam as 10 competências gerais da BNCC, e o estímulo à reflexão sobre essa temática deverá fazer parte dos currículos escolares até 2020. Entre as competências gerais da Base, a 6 cita o alinhamento entre o aprendizado, o projeto de vida dos alunos e algumas das características que são reforçadas no NTPPS, como a autonomia e o desenvolvimento da criticidade:

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

Nesse cenário, a educação cearense está na dianteira, conforme foi reforçado pela CGPEM:

[...] a lei exige que se tenham metodologias de trabalhar com o projeto de vida dos estudantes e a gente tem três: a gente tem o projeto de vida do PDT, a gente tem o projeto de vida que se desenvolve dentro do trabalho do Núcleo e a gente tem o projeto de vida das escolas profissionais que é uma disciplina. Então, essas três coisas já estão consolidadas na nossa prática, a gente não tá tendo que aprender nada disso mais, todo mundo já faz. Então, é uma preocupação a menos pra gente, a gente já faz isso. Desenvolver protagonismo juvenil, considerando as competências da introdução da Base, que são as socioemocionais, a gente também já faz. Nós somos o estado brasileiro, das 27 unidades da federação, nós somos o único estado que já tem isso muito consolidado no nosso currículo. As outras questões, de reduzir carga horária de base pra ter itinerário; como é que esse itinerário vai ser? Quantas horas? Professor vai ficar sem carga horária na disciplina dele? Vai ter que dar aula diária? Tudo isso enlouquece a gente, mas pelo menos ninguém tem que se preocupar com essa parte que a gente já tem muito bem consolidada na nossa prática (CGPEM, entrevista cedida em 14 de maio de 2019).

Esse trabalho desenvolvido nas escolas conta com parcerias, como o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o Instituto Aliança. Segundo o coordenador do IA, apesar do termo **competências socioemocionais** ser relativamente novo, o trabalho com o desenvolvimento humano já era uma prática do Instituto:

[...] porque antes de a gente falar hoje sobre competências socioemocionais que, embora o tema soe como novo, a nomenclatura, mas é algo que a gente já trabalhava há muito tempo. A gente trabalhava na perspectiva do paradigma do desenvolvimento humano, então, a gente trabalhava baseado também na perspectiva do relatório do Jacques Delors, quatro pilares da

educação. Enfim, depois de 2014-2015 que muda a nomenclatura pra desenvolvimento de Competências Socioemocionais, mas a gente já fazia isso antes (CPIA, entrevista cedida no dia 17 de maio de 2019).

O modelo adotado atualmente pela SEDUC, que é o embasamento do que é desenvolvido tanto no NTPPS como no PPDT, é o das cinco macrocompetências, com subdivisões em cada grupo, com um total de 17 competências, como descrito na figura:

Figura 26 – As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais



Fonte: INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: < <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

A Secretaria vem atuando em várias frentes com relação a essas competências. De forma mais direta no PPDT, em parceria com o IAS e mais sutilmente nas oficinas do NTPPS. Isso, porque no PPDT existe a explicação de termos, a aplicação de questionários de autoavaliação, chamados de diálogos socioemocionais e ações mais pontuais para ajudar o aluno a desenvolver cada uma das competências previstas:

Um ganho, o PPDT (Projeto Professor Diretor de Turma) já existia antes do Núcleo, mas, depois do Núcleo, a gente firmou a parceria com o Instituto Ayrton Senna e fez os diálogos socioemocionais, né? A forma como o Núcleo trabalha as competências socioemocionais, acho que já te falei também, é diluído nos conteúdos, e no PPDT é intencional e usando os termos. O objetivo é internalizar os termos mesmo, a nomenclatura, pra aquilo ali enraizar na prática do menino. Ele saber, por exemplo, que aquela atitude ali é uma atitude de engajamento, ter um interesse social, ser uma pessoa que se dá bem com todo mundo, que fala sem timidez, que aquilo ali é uma competência que muita gente não tem e faz parte da identidade dele. Falar disso, explicitamente, é uma característica do Diretor de Turma (CGPEM), entrevista cedida em 14 de maio de 2019).

Esse trabalho tem passado por várias melhorias e sendo adequado para minimizar transtornos nas aplicações das autoavaliações. Foi feito um direcionamento das competências ideais¹³ para serem desenvolvidas em cada série, que coincidem com as competências instigadas no itinerário trabalhado no NTPPS.

A princípio, o IAS havia proposto, medir todas as 17 competências em cada série:

Na visão do Instituto, o aluno sentava aqui na cadeira com um bloco com as 17, aí ele vinha aqui e fazia uma, fazia a outra e fazia outra [passando papel], fazia as 17 em trinta, quarenta minutos. A gente aqui não aceitou esse modelo, “a gente não vai fazer assim”. A gente escolheu, escolheu não aleatoriamente, escolheu com base numa pesquisa que o próprio Instituto nos apresentou, dizendo que na 1ª série, tinham competências mais voltadas pro conhecimento interpessoal. Aí são seis competências, essas seis são as que o 1º ano faz. Aí tem competências intrapessoais que são as do 2º ano, que são essas de relacionamento com os outros e as competências mais voltadas para a vida acadêmica social, elas são avaliadas no 3º ano (CGPEM, entrevista cedida em 14 de maio de 2019).

Essa ação, aliada à contratação de 30 psicólogos, tem a intenção de fortalecer o trabalho com as competências socioemocionais nas escolas. Entretanto, existe uma demanda que passou a ser identificada pelos professores, principalmente do NTPPS e PPDT, que exige um estreitamento maior na relação entre a SEDUC e a RAPS, Rede de Atenção Psicossocial.

Nas oficinas do NTPPS, nas aulas do PPDT ou em conversas particulares, alunos têm demonstrado problemas emocionais, relatando situações envolvendo automutilação, pensamentos suicidas, crises de ansiedade, problemas de autoestima e depressão. Nas primeiras ocorrências que presenciei, me senti impotente, pois não previ essa procura como um desdobramento das oficinas. A orientação é repassar para a gestão escolar comunicar aos pais:

[...] nós somos professores. É da nossa responsabilidade, obviamente, se a gente identifica que o aluno, ele precisa de um acompanhamento, a gente notificar. [...] Existem as redes de apoio, a rede de proteção social. Então, de repente, a gente vai lidar com casos que a gente, como professor, a gente não tem condições de resolver.

Então, se o menino apresenta qualquer distúrbio, transtorno na personalidade, eu como professor posso ajudá-lo, assim, entenda: no sentido, na competência de direcionar um trabalho pra eles? Não. Então, pra isso existe uma rede de apoio. Então, é importante que a gente acione as redes de

¹³ O questionário de cada série foca num número restrito de competências, entre seis e oito das 17 que estão na figura 26. Elas são trabalhadas em forma de uma autoavaliação, chamada diálogos socioemocionais, testes que são aplicados pelo professor diretor de turma. Há afirmações que correspondem a cada competência, com opções para marcação onde cada item diz respeito a um nível de desenvolvimento daquela competência. A fala da CGPEM explica mais detalhadamente a escolha.

proteção social. Eles têm psicólogos, têm assistentes sociais. Enfim, a gente precisa acionar as outras políticas existentes.

Essa é uma crença que eu tenho enquanto educador e uma certeza, assim, eu não tenho condições de fazer um atendimento psicológico naquele menino, se eu não sou psicólogo (CPIA, entrevista cedida no dia 17 de maio de 2019).

Apesar da orientação do IA ser acionar as redes de proteção social sobre os casos identificados, essa situação tem tomado uma proporção maior do que era esperado, e o apoio não tem sido suficiente. Por conta disso, na escola 2, uma professora que atua com educação especial acabou assumindo a demanda da unidade, mesmo sem formação adequada.

A função dela é de dar apoio pedagógico aos alunos com alguma necessidade especial, todavia, ela também ficou responsável por mediar casos mais delicados, relacionados à depressão, automutilação e pensamentos suicidas, num total de 15 discentes acompanhados só com essas condições. Ela prevê que esse número aumente, porque os próprios alunos têm começado a procurar por ela, sem a indicação do professor.

É fato que a atuação em parceira com outras secretarias ainda é um processo que precisa ser fortalecido. Tanto que a ausência de parcerias com as redes de apoio foi apontada por cinco dos oito professores .

Para esse problema ser minimizado é preciso o envolvimento de vários segmentos da esfera pública, não apenas a Educação, mas a Saúde e a Assistência Social. A maior dificuldade é que todos esses órgãos já trabalham com limites financeiros e de pessoal. Muitas vezes o agendamento de uma consulta é para muito tempo depois, podendo chegar até a um ano de espera.

A SEDUC tem procurado agilizar esses atendimentos através de reuniões com a Secretaria de Saúde, numa tentativa de diminuir o tempo desse fluxo. A partir de 2017, o desenho de um possível encaminhamento dos casos mais críticos passou a ser feito pelos psicólogos e algumas das escolas que mais relatavam situações foram convidadas a participar de um projeto piloto, com previsão de expansão em 2020: o Guardiões da Vida, em parceria com a Universidade Estadual do Ceará – UECE:

A proposta é da professora Alessandra Xavier, de a escola saber identificar, de alguém na escola, o porteiro, o diretor, saber detectar os comportamentos de risco e fazer, proporcionar esse encaminhamento. Existe, inclusive, a fichinha de encaminhamento de cada órgão, tudo bonitinho, pelos psicólogos. Aí, o Guardiões da Vida foi com esse estagiário bolsista de psicologia do grupo da professora Alessandra pra essas 25 escolas e eles lá, o papel deles era só assim, fortalecer, tirar dúvidas, eles acabaram conduzindo verdadeiros grupos de terapia.

Parecia um imã pros meninos que se mutilam, que se lesionam, que têm tendências suicidas, que sofrem bullying, que sofrem preconceito. Parecia um imã, todos eles querem participar desse momento. E aí, eles produziram coisas tão legais assim, de na hora ali colocar o sentimento nas artes, nas conversas, em textos, expor e tudo. E todos eles ficaram tão bem, que a nossa expectativa agora é que esse seja o trabalho dos psicólogos, que eles formem grupos de Guardiões da Vida em todas as escolas (CGPEM, entrevista cedida em 14 de maio de 2019).

Esse trabalho nas escolas é muito necessário. O tempo integral, ao propiciar mais tempo na unidade escolar oportuniza uma maior compreensão sobre o momento que os alunos do ensino médio estão vivendo, com seus problemas e crises existenciais. Abordar sobre as competências socioemocionais ajuda o aluno a reconhecer o que ele precisa melhorar e o que já tem desenvolvido, com a ponderação de que o objetivo não é ter todas as competências no auge, mas auxiliar no autoconhecimento.

Nos instrumentais, vários sujeitos reconheceram o impacto positivo que o NTPPS traz no fortalecimento das competências socioemocionais dos discentes. A fala a seguir é uma delas:

A potencialidade é aquilo que eu venho falando desde o início, é uma necessidade de criar vínculos. O jovem não pode tá aí só pra estudar ou pra aprender alguma coisa que, às vezes, não diz respeito a sua trajetória de vida. Por exemplo, uma competência socioemocional bastante identificada que o NTPPS pode gerar é uma sensação de resiliência, mesmo diante das dificuldades que a juventude passa. Em qualquer nível socioeconômico, é perceptível o quanto que essa adaptação à vida adulta traz de consequências, as pessoas podem desistir da vida facilmente, a partir de obstáculos. Aí, eu acho que uma boa conversa, como os professores do NTPPS fazem com os estudantes, trazendo a vida deles pra pauta educacional, essa é a grande finalidade, o grande poder que esse socioemocional tem (SEEMP, entrevista cedida no dia 26 de abril de 2019).

No questionário, os alunos também reconheceram como o Núcleo os ajudou no autoconhecimento e no amadurecimento enquanto pessoa, como pode ser percebido nos depoimentos elencados abaixo:

Quadro 10 – Relatos dos alunos sobre os impactos positivos do NTPPS

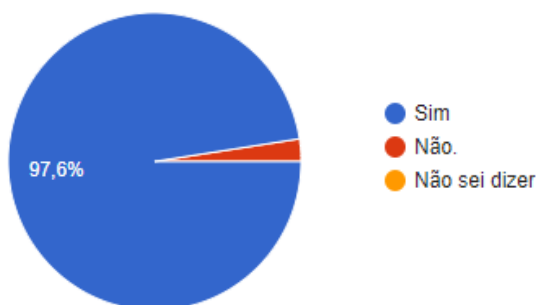
Alunos	35 – Caso queira, esse espaço está aberto para expressar algo a mais sobre a sua experiência com a disciplina NTPPS nesses três anos de ensino médio, e que não tenha sido perguntado nesse questionário.
A3	Bom, o Núcleo me ajudou a trabalhar em equipe e ter mais empatia com o próximo. Amo as aulas do Núcleo porque sempre me ensina algo.
A7	Foi bastante interessante participar dessa disciplina, realmente algo bem inovador e diferente e, na minha opinião, acho que todas as escolas deviam tentar aplicar esta disciplina, ela ajuda bastante na formação de um aluno para o mundo.

A11	Essa disciplina me ajudou muito a refletir mais sobre minhas atitudes, forma de tratar as pessoas e como saber lidar com meus problemas emocionais, entre outras coisas.
A12	Me ajudou a ficar mais forte, aprender a perdoar e encarar a vida de forma positiva.
A14	Nesses três anos em que estou tendo aulas de NTPPS, consegui aprender a me focar mais, ser mais paciente e menos negativo/pessimista.
A15	Enfim, gostei muito de entrar nessa escola. Gostei mais ainda da matéria do Núcleo, pois como já disse, esta disciplina me ajudou na minha vida, me formou e me propôs coisas novas. Baseado nisso, conheci novas pessoas, fiz novas amizades, não posso esquecer também dos choros (que foram muitos) e ... eu agradeço ao criador dessa disciplina. Isso foi meio que um desabafo!!!
A19	Minha experiência nesses três anos me ajudou em várias coisas, como pensar mais em mim e aos que estão ao meu redor. Me fez crescer mentalmente.
A21	Após as aulas do NTPPS me sinto uma pessoa totalmente diferente da pessoa que eu era antes.
A27	[...] o Núcleo é uma matéria importante, pois é muitas vezes um lugar de desabafo, para coisas que no dia a dia o aluno vai guardando de casa, ou da rotina e nessa aula é dada a oportunidade de tirar o peso emocional, descontrair com as dinâmicas e até chorar quando convém. Foi aqui no Núcleo que eu aprendi que a tristeza é necessária para a chegada da felicidade em seguida, que é importante passar por todos os sentimentos para se ter um emocional saudável, que o equilíbrio é o segredo de tudo
A29	Me ajudou a expressar mais meus sentimentos e a entender as outras pessoas. Conhecer várias histórias de superação, que todo mundo é forte e que não podemos desistir tão fácil. Valorizar as pessoas, enquanto elas ainda estão vivas [...].
A33	Nesses três anos de NTPPS, pude desenvolver minha resiliência emocional, minha empatia e minha timidez. Me ajudou a como devo me comportar diante de situações da vida.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nos questionários dos alunos.

A temática socioemocional foi assunto de algumas perguntas no questionário dos alunos. Uma delas versava sobre a necessidade da presença de um profissional na escola que pudesse promover palestras e fazer um encaminhamento para atendimento individual externo. O consolidado das respostas está descrito na figura abaixo:

Figura 27 – Você acha que a escola deveria ter psicólogos para promover palestras e ajudar num encaminhamento para atendimento individual externo?



Fonte: Formulários Google – Questionário dos alunos.

Sobre essa temática, o G1 apontou que esse atendimento seria um diferencial na implementação de uma escola de tempo integral:

E o cenário de atendimentos, porque a gente sabe que não só aqui, qualquer escola, as pessoas têm problemas, não só na escola pública, elas têm problemas psicológicos na escola particular, na nossa casa, os nossos filhos, todas as pessoas, eu tenho problemas. [...] Então, assim, você precisa dividir, mas precisa, às vezes, de um atendimento especializado. Eu acho que o caso que falta a gente é isso. E eu não vi só diretor de escola integral reclamando isso.

Mas, pelo menos um atendimento, às vezes uma conversa resolve. Uma roda de conversa, cinco conversam, dez conversam, o professor do Núcleo sabe disso, eles fazem isso, mas eles não dão conta (G1, entrevista cedida no dia 14 de maio de 2019).

Ao ser indagado se esse atendimento deveria ser feito por um psicólogo na escola, ele continuou:

Isso, eu acho. Nem na escola, mas um local onde a gente pudesse levá-los, que seja próximo de casa, que não fosse tão distante da realidade deles, de transporte, do bairro, mas assim, aonde a gente tivesse esse apoio já direto, eu não precisasse ligar pro CAPS, ficar esperando, ter o encaminhamento, aquela coisa que demora muito. Alguém que já resolvesse aquilo ali, porque às vezes resolve, é um pai alcoólatra, que passou a noite acordado, bateu na mãe. Gente, são tantas situações assim, que poderia uma conversa, porque eles são adolescentes, são pessoas que não sabem resolver os seus próprios problemas [...] (G1, entrevista cedida no dia 14 de maio de 2019).

Não é possível dizer que existe um profissional da área atuando ativamente nas quatro escolas, até porque a quantidade de escolas é muito superior ao número de psicólogos disponíveis. Por exemplo, na SEFOR 3, são apenas duas profissionais para 55 escolas. Assim, normalmente, os atuais psicólogos comparecem às escolas sob demanda, por agendamento, quando a instituição toma a iniciativa de convocá-los.

Quando necessário, o aluno e as famílias precisam procurar ajuda profissional de forma autônoma. Sobre essa questão, os alunos responderam:

Figura 28 – Você já procurou atendimento de algum psicólogo?

Fonte: Formulários Google – Questionário dos alunos.

De acordo com a pesquisa, 22% dos alunos afirmou já ter procurado ajuda profissional. Se somados aos que têm interesse em procurar apoio, esse número salta para 56,1%. Não é papel da escola, necessariamente, fazer esse atendimento. Entretanto, ao oportunizar espaço para debates e palestras, a instituição contribui para o fortalecimento da saúde emocional desses estudantes.

Os professores relataram o que é feito pela escola quando situações de risco são percebidas nas oficinas e o aluno demonstra necessitar de um acompanhamento profissional. Dos 8 professores, 5 relataram que a família é comunicada pelo núcleo gestor. Outras abordagens também foram citadas pelos docentes:

Quadro 11 – Ações realizadas pelas escolas em relação às questões socioemocionais

Professor	26 – Quando há situações de risco que afloram durante as oficinas, como constatações que o aluno se fere, precisa de acompanhamento ou está vulnerável, o que é feito por parte da escola?
P1	Acompanhamento por parte da profissional AEE
P2	Há um acompanhamento paralelo com o Professor Diretor de Turma e também a coordenação procura contactar profissionais habilitados e palestrantes.
P3	A situação é encaminhada à gestão escolar e, em seguida, trata-se conversar, aconselhar o aluno. Em casos mais graves, é conversado com a família. Entretanto, tais situações foram bem raras.
P6	Chamamos o responsável e o alertamos sobre a situação apresentada e a tomar a iniciativa de levar o discente para acompanhamento. A escola sempre promove ações internas mediadas por especialistas para ajudar o aluno.
P7	Em situações como as citadas a coordenação é informada, para que o núcleo gestor possa dar o devido encaminhamento aos responsáveis. Já foram formados grupos de apoio e diálogo na escola.
P8	A escola através da equipe gestora busca um atendimento especializado para os alunos. Também são realizadas oficinas e palestras dedicadas a contribuir com o bem-estar dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nos questionários dos professores.

Iniciativas protagonizadas por alunos também são percebidas nas escolas. Na E4, teve início, no segundo semestre de 2019, um clube estudantil¹⁴ conduzido por alunos e ex-alunos da instituição. Esse clube foi nomeado de “Espelho, espelho meu” e tem como objetivo oportunizar espaço de reflexão e debate sobre questões relacionadas à autoestima, aos padrões de beleza impostos pela sociedade, à ansiedade, à depressão e ao bullying.

A ideia surgiu como desdobramento de ações realizadas pelos alunos em 2018, que visavam refletir sobre os problemas constatados nas pesquisas realizadas pelas equipes dos 1º anos. Nas pesquisas, temas como depressão, bullying, homofobia, ansiedade, estresse ocupacional, preconceito religioso e ditadura da magreza problematizaram essas questões socioemocionais apontadas como presentes na rotina escolar e com provável impacto no ânimo e no aprendizado dos jovens.

Abed (2014) reforça como é importante a escola investir no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, inclusive na realidade em que os alunos passam cada vez mais tempo na escola:

Em uma sociedade como a nossa, em que os alunos passam, desde a mais tenra idade, várias horas de suas vidas na escola (tempo que está sendo ampliado, no Brasil, com a implantação da jornada de tempo integral e a obrigatoriedade do ingresso na escola aos quatro anos), cabe pensar no papel do ambiente escolar na promoção da saúde mental e física dos estudantes. Uma “escola suficientemente boa”, com “professores suficientemente bons” (parafraseando Winnicott) é uma alternativa institucional para combater os revezes decorrentes de condições familiares e sociais marcadas por carências afetivas, alimentares, materiais, muitas vezes envolvidas em violências de diferentes tipos e graus.

Além de investir no desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais das crianças e jovens, a escola pode transformar-se em um espaço privilegiado para estimular o desenvolvimento socioemocional dos familiares dos alunos, ampliando para a comunidade o seu âmbito de influências (ABED, 2014, p. 112).

Ainda há muito a ser feito nessa seara e o envolvimento das famílias é primordial, principalmente na compreensão de que o trato das questões emocionais é realmente sério, visto que alguns pais apenas encaram essas situações como drama adolescente, como relata o G1:

Primeiro, o pai tem que querer. Eu tenho alunos que precisam muito. Por exemplo, eu tenho alunos do terceiro ano que precisam demais desse

¹⁴ Conforme o Projeto Político Pedagógico das EEMTIs, o clube estudantil é “a organização de estudantes em torno de vivências de aprendizagem e desenvolvimento de atividades associadas a um tema de interesse comum, seja de natureza cognitiva, cultural, social, esportiva e etc. O Clube deve ser a expressão da vivência do protagonismo pelos estudantes” (CEARÁ, 2017b, p. 16).

acompanhamento, talvez eu tenha uns quatro, mas os pais não aceitam. Não posso nem falar nesse assunto com eles. E eu não sei como será, nem trabalhando as competências socioemocionais dele, nem agendando, como esse menino vai sair daqui pra vida? Porque ele não tem equilíbrio pra isso. É de uma dificuldade... A gente encaminha a família. [...]

Outros alunos pedem, pelo amor de Deus, que eu consiga um acompanhamento pra eles. Como é que eu vou conseguir, se a família não quer? Eu consigo o atendimento, mas eu não posso obrigar a família a ir (G1, entrevista cedida no dia 14 de maio de 2019).

Como envolver mais os pais nesse processo? O ideal é que eles possam ouvir as angústias dos filhos e apoiá-los na superação dos problemas vivenciados. Também é desejável que eles conheçam o trabalho desenvolvido nas escolas, que tem como propósito fortalecer as habilidades socioemocionais dos alunos.

No próximo subtópico, será apresentado o último eixo de análise, que completa o panorama proposto por este trabalho.

3.5.3 Sem estrutura não é possível realizar: análise do suporte disponível para a implementação do Núcleo nas escolas do estudo

O terceiro eixo de análise diz respeito à estrutura física, suporte midiático e material necessários para o NTPPS funcionar. Para isso, abordaremos várias questões dessa ordem que podem interferir no andamento das atividades escolares e do componente, pois, conforme Libâneo (2015, p. 171), o “edifício escolar e instalações são fatores sumamente importantes para o êxito do trabalho escolar”.

Essa estrutura predial precisa ser equipada com recursos midiáticos, materiais e didáticos, além de mobiliário, que “devem ser adequados e suficientes para assegurar aos alunos, aos serviços administrativos e pedagógicos e aos professores todas as condições para desenvolvimento do trabalho e garantir qualidade do ensino” (LIBÂNEO, 2015, p. 171).

Com relação ao Núcleo, para favorecer o pleno aproveitamento das atividades propostas, existem várias recomendações para a condução das aulas, o uso dos espaços e dos materiais de suporte. Uma dessas orientações é que as aulas aconteçam sempre com as cadeiras em formato de círculo, para que todos se vejam e sejam vistos durante a realização das oficinas, e o professor possa observar as reações de todos os discentes.

Entretanto, o modelo das cadeiras padrão enviadas para as escolas, largas e pesadas, dificulta movimentá-las na sala, o que pode ser um agravante no cumprimento dessa recomendação.

Ao serem abordados sobre a estrutura das salas de aula, professores nas três escolas sinalizaram que não existem salas adequadas para essa formação, no total de quatro manifestações. Entre os outros quatro respondentes, um avaliou as salas como ruins e três apontaram que as salas são boas para a disposição em círculo.

Também existe a indicação de materiais mínimos desejáveis para a articulação das aulas propostas para cada bimestre. Nos planos, esse detalhamento é feito aula a aula. São necessárias impressões de textos ou atividades individuais, e materiais de consumo, como folhas de ofício comuns e, às vezes, coloridas, cartolinas, canetinhas, lápis de cor, cola, fita gomada, entre outros. Esses itens precisam ser disponibilizados em quantidade suficiente para utilização compartilhada.

De modo geral, há muita demanda de uso de um kit multimídia, composto por computador ou notebook, projetor e caixa de som. Apesar de ser ideal que as escolas tivessem a maior quantidade possível de kits, desejável até que fosse um por sala de aula, essa realidade não é tão comum. Então, nem sempre é viável dispor de material multimídia dedicado para a disciplina.

Na E4, no início da migração, não havia equipamentos em quantidade suficiente para todas as atividades desenvolvidas na escola. A gestão escolar orientou que o Núcleo tivesse prioridade de agendamento dos kits, devido a frequência de utilização nas aulas. No entanto, essa decisão gerou insatisfação entre os professores que também procuravam pelos equipamentos. A ausência de material foi relatada por cinco alunos no questionário, numa questão aberta do instrumento aplicado:

Quadro 12 – Relatos dos alunos sobre os materiais de suporte disponíveis no início da migração

Aluno	35 – Caso queira, esse espaço está aberto para expressar algo a mais sobre a sua experiência com a disciplina NTPPS nesses três anos de ensino médio, e que não tenha sido perguntado nesse questionário.
A5	No começo não tínhamos boas estruturas e equipamentos disponíveis para nossas atividades. Aos poucos as coisas estão dando certo e equipamentos bons estão chegando!!! [...]
A26	No início foi difícil, faltava equipamentos e as turmas tinham que usar o que tinha [...]
A28	No começo do primeiro ano do integral era bem diferente, não tínhamos estrutura e muito menos equipamentos para nossas aulas. Ao passar do tempo as coisas foram se desenvolvendo [...]

A30	[...] Juntamente com a professora Emanuele passamos por muitas coisas, muitas situações, algumas boas e outras nem tanto, mas mesmo com todas as dificuldades, superamos.
A34	Em 2017, a escola estava migrando para o tempo integral, ainda não tinha uma sala adequada para o NTPPS, teve um tempo que os aparelhos multimídias estavam com problemas e a professora da disciplina reproduziu vídeos pela televisão digital.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nos questionários dos alunos.

Essa adaptação de suporte relatada pelo A34 foi realizada durante vários meses e não é um caso isolado. Nem sempre as escolas dispõem dos itens indicados nos planos de aula e precisam trabalhar dentro da realidade dos materiais disponíveis, fazendo ajustes.

Por esse motivo, três professores sinalizaram nos questionários que nem sempre conseguem cumprir com o plano de aula na sua totalidade, pois às vezes não há “disponibilidade dos recursos tecnológicos e de apoio” (A8).

Outro ponto de atenção diz respeito à preparação do espaço para as aulas. Como há muitas metodologias diferenciadas na disciplina, em alguns momentos, seria necessário que o professor chegasse na sala antes dos alunos para preparar o desenvolvimento das atividades do dia. Nas E1, E2 e E3, isso dificilmente acontece, porque é o professor que se desloca entre as turmas.

Considerando que esse deslocamento é feito carregando o que é necessário para o andamento daquela aula, esse fluxo seria mais simples se houvesse uma sala exclusiva para o NTPPS, que já ficaria na disposição desejada, com os materiais adequados à mão e com a multimídia montada.

Desde o segundo bimestre de 2017, na E4, as aulas do NTPPS acontecem no laboratório de informática. Apesar de não ter uma sala dedicada, esse espaço permite a disposição correta das cadeiras e a preparação das aulas que exigem materiais nas paredes ou dispostos no chão. Receber os alunos com música também é uma possibilidade, já que são os alunos que se deslocam para o local.

Nesse espaço, que equivale à metade do laboratório, não há mais computadores, apenas uma sala aberta, com cadeiras de plástico sem braço, mesas empilhadas, usadas nas atividades em grupo, e um armário, que foi cedido para armazenamento dos materiais mais utilizados e parte dos portfólios dos alunos. Os portfólios são as pastas onde são colecionadas as atividades de cada turma, instrumento de suma importância para a autoavaliação dos alunos ao longo dos três anos de contato com a disciplina. Esse material é entregue aos discentes no final do ciclo do NTPPS ou quando há mudança de escola.

Em 2019, essa sala já não atende a todas as aulas do Núcleo, pois com o aumento das turmas com NTPPS e a reserva de duas horas-aula por dia para as eletivas, há horários em que duas turmas têm aulas da disciplina simultaneamente. Esse impasse exige um acordo entre os professores do horário, para decidir quem usará qual espaço, de acordo com as atividades que serão desenvolvidas no dia.

Outro agravante é a logística de utilização dos computadores na outra metade do local. Mesmo com uma porta de separação entre os espaços, a porta para entrar no ambiente é uma só. Por diversas vezes, a aula é interrompida pela entrada ou saída de turmas inteiras que usarão ou já usaram os computadores, ou precisam apenas do espaço. Além disso, por conta de uma grande divisória de vidro, que ocupa quase toda a parede de separação, não há privacidade entre as salas, o que constrange os alunos que estão relatando questões mais delicadas ou chorando durante as oficinas.

O G4 relatou sobre a necessidade de melhorias dessa situação:

Então, assim, dentro de uma escola em tempo integral, a gente deveria ter uma sala só para o Núcleo, e que a gente pudesse fazer o revezamento, na medida do possível, entre os profissionais que estão na escola. Mas vocês estão trabalhando numa improvisação, numas salas improvisadas, de repente, não adequadas pra dinâmica de trabalho, que é diferenciada (G4, entrevista cedida no dia 03 de maio de 2019).

A pretensão é conseguir uma sala dedicada e usar o laboratório apenas nos horários em que há choque. Ainda assim, ter esse local para a ministração das aulas é um diferencial. Nenhuma das outras escolas pesquisadas utiliza essa estratégia, o que demanda muito tempo e esforço extra dos professores e alunos na organização do espaço e execução das aulas.

Entretanto, essa realidade pode mudar brevemente. Ao ser indagado sobre possíveis avanços para uma melhor atuação do NTPPS, o G2 relatou:

Eu penso que, se a gente conseguisse montar uma sala com infraestrutura melhor pro NTPPS, seria mais interessante. Com material a ser usado, com um armário que o professor pudesse organizar lá os seus materiais pra ele não ficar precisando pedir. Quando vai começar a aula, ele vem pedir a coordenadora: “ah, me arranje isso, me arranje caneta, me arranje cola, me arranje tesoura”.

Se ele já tivesse uma sala só pro NTPPS, eu acho que era mais interessante. É algo até que a gente tá pensando pra esse ano, a gente deixar uma sala exclusiva pro NTPPS (G2, entrevista cedida no dia 10 de maio de 2019).

As melhorias na infraestrutura não podem ser restritas apenas aos espaços utilizados pela disciplina. Como o NTPPS faz parte da engrenagem do tempo integral, influencia e é influenciado por toda a rotina de atividades desenvolvidas nas instituições.

Como visto no capítulo 2 deste trabalho, as quatro instituições estudadas eram escolas regulares de tempo parcial, que atendiam principalmente o público do ensino fundamental e médio, e foram adaptadas para receber uma outra modalidade de ensino, o tempo integral. No início da migração, foram feitas promessas de melhorias na infraestrutura escolar e no suporte para conduzir as 45 horas semanais destinadas a um mesmo público.

A infraestrutura mínima adequada é condição prioritária para qualquer instituição de ensino funcionar e cumprir, de forma eficaz, o seu papel, com um agravante ainda maior quando o aluno passa o dia todo na escola. Já apontamos no capítulo 2, citando Cavaliere (2007), como é óbvio que as escolas de tempo integral demandem mais investimentos¹⁵.

É indispensável que esse modelo de escola possua condições estruturais e recursos para proporcionar atividades diferenciadas que justifiquem o aumento da carga horária dos alunos. Caso contrário, a permanência dos discentes na escola é injustificável:

Do ponto de vista pedagógico, o que significa a ampliação do tempo de escola? No aspecto estrito da instrução escolar, não parece lógico que, com as novas tecnologias da informação, seja preciso mais tempo de escola para as funções relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Portanto, a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Assim, essas melhorias são de suma importância para proporcionar um espaço adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas em geral, e rodar uma proposta de inovação de metodologias, como o currículo diversificado das EEMTIs, composto pelo NTPPS, as eletivas e o PPDT.

No entanto, a execução das reformas necessárias nas escolas tem sido um processo lento, que vem acontecendo em paralelo às atividades escolares. A infraestrutura das escolas foi apontada como uma das dificuldades da migração, como o relato abaixo reitera:

As escolas não estão preparadas com a sua estrutura física para receber a escola de tempo integral, isso aí é um fato. Se a gente consegue, é porque a gente se vira, realmente, nos trinta. A gente começa a improvisar de um lado, fazer de outro. Pra você ter uma ideia, pra gente começar a escola de tempo integral aqui na escola **, né? A gente teve, eu e a *, que pegar pratos, talheres, cadeiras, mesas, numa sexta-feira, sendo que as aulas começavam na segunda. Então, tinha uma escola que tava fechando aqui perto e a gente

¹⁵ Esse debate acontece no capítulo 2, na seção 2.1, subseção 2.1.1, a partir da página 28. A fala da autora retomada aqui está na página 32.

tava assim louco, sem saber como é que ia fazer o almoço, como é que ia servir, como é que...nada! E tudo foi improvisado.

Então, a gente deu assim, coisa que tinha que vim num caminhão, foi trazido em dois carros pequenos durante, aí, umas dez viagens que a gente deu lá na escola, pra que a coisa acontecesse. Então, existe um esforço muito grande da comunidade escolar pra que o tempo integral aconteça. Até porque, a gente acredita na ideia, mas se a gente tivesse um cenário mais favorável, eu acredito que o ganho seria ainda maior.

A resposta do aluno seria ainda maior. As coisas acontecem, mas acontecem muito lentamente, né? As reformas vêm, mas as reformas só acontecem de forma lenta. Nós estamos com uma reforma que já dura um ano e ainda não foi concluída. Então, as coisas acontecem a passos, realmente, passos de tartarugas com relação à infraestrutura. Eu acho que a infraestrutura das escolas de tempo integral é o principal problema (G2, entrevista cedida no dia 10 de maio de 2019).

O ambiente escolar precisa ser minimamente adaptado e mais agradável para alunos que passam quase dez horas na escola. Ainda mais, a logística do almoço e um possível horário de descanso entre os turnos, questões particulares da rotina de tempo integral, são imensamente impactadas pela infraestrutura da unidade. Para o G3, uma estrutura física adequada é o primeiro passo de um cenário ideal de implementação:

Primeiro, é fundamental a estrutura física da escola. Sem uma estrutura física adequada, nós estamos fadados a não funcionar bem, a não ter os resultados satisfatórios. Porque primeiro o aluno tem que ter conforto durante o dia todo, ele tem que ter segurança, tem que se sentir protegido. Eu entendo que primeiro nós temos que ter uma estrutura física adequada (G3, entrevista cedida no dia 30 de abril de 2019).

Os outros dois passos elencados pelo gestor foram: ter professores que abracem a ideia da escola de tempo integral e a escola ter credibilidade na comunidade.

Durante a entrevista, todos os gestores ressaltaram que a infraestrutura é primordial para esse modelo de escola ser bem-sucedido. Quando essa estrutura não é apropriada, a execução das atividades escolares é afetada, como relatou o G4:

Eu acho que a gente precisa de uma infraestrutura adequada. Eu acho que hoje, dentro da nossa escola, dentro do **, o principal gargalo é a infraestrutura. Porque é uma coisa que se diz: "ah, mas a escola já funcionava dois turnos ou três turnos", dependendo da escola, mas é diferente, é diferente. Por exemplo, quando a gente vai ter o horário das eletivas, a gente precisa de outros espaços.

Então, a gente não pensa, por exemplo, a disponibilidade das eletivas, nos horários, até das disciplinas da base, na necessidade que a gente acha que tem da dimensão do currículo, da dimensão do trabalho cotidiano da escola. A gente pensa isso de acordo com a estrutura que a gente tem, a gente é limitado com a estrutura que a gente tem (G4, entrevista cedida no dia 03 de maio de 2019).

As quatro escolas receberam vestiários com a migração, que são banheiros que possuem boxes com chuveiros. As construções aconteceram em paralelo às atividades escolares.

A E1 e E3 foram as instituições que menos tiveram ajustes na sua infraestrutura com a mudança. As duas unidades possuem um espaço comum mais amplo e não foram contempladas com reformas mais substanciais:

Tem muita gente que tá aí conseguindo... a gente vê muita propaganda, de escolas que tiveram reformas, no nosso caso em especial, não. A gente tem uma cozinha muito ruim, não tá muito legal ainda, mas eu sei que certamente eles estarão olhando pra isso (G1, entrevista cedida no dia 14 de maio de 2019).

A E1, conforme o relato acima, está trabalhando com uma cozinha inapropriada para o preparo de três refeições por dia, entre elas, o almoço. Também não há climatização nas salas, e se houvesse, foi ponderado que seria difícil fazer a manutenção com o recurso que a instituição recebe. Ao ser abordado sobre o cenário ideal para uma escola de tempo integral ser implementada, o gestor respondeu:

Eu acho que o ideal é aquele que a gente idealiza aqui dentro e faz. Hoje, talvez está ideal a maneira que a gente tá trabalhando, mas pra que eles fossem bem atendidos, eu nem vou falar em climatização de sala, porque isso é uma estrutura física que é indiscutível. Eu acho que o aluno passar 9 horas sentado nessa cadeira aqui, com calor, não é legal. A gente bota cinco ventiladores em uma sala e o professor acaba com a voz. Isso aí, você como professora, na experiência que nós temos como professor, a gente já sabe que o ideal é que seja em toda escola, não é “a integral”. A escola era pra ser climatizada, era pra ter recursos pra manter o equipamento, porque o que é que acontece? Acontece a climatização das salas, mas você não tem recursos financeiros o ano inteiro pra consertar aquele equipamento cada vez que ele para.

Um ar-condicionado, pra fazer uma limpeza, uma pessoa cobra, e eu só posso fazer isso uma vez por ano. E se ele der um defeito, não for só a limpeza, vou ter que esperar que o recurso entre novamente, que a gente faz esse planejamento no ano. [...]. Como é que eu vou dizer que isso é ideal? Isso não é da escola integral. Eu não gosto de falar da estrutura física, criticar a estrutura física, porque eu acho que isso é uma coisa que era pra ser em todas as escolas. A diferença de nós estarmos reservados, conversando aqui, numa sala com portas abertas, janelas abertas, ventilador funcionando, nós não teríamos o mesmo rendimento nas nossas conversas, sem ter interferência. Então, eles estão ali numa sala, tá passando aluno... então, isso aí já é ideal, era necessário, é uma coisa que não era nem pra gente pedir, já era pra acontecer. [...] (G1, entrevista cedida no dia 14 de maio de 2019).

Já a E2 foi contemplada com reformas, todavia elas ainda não terminaram. Como já citado no capítulo 2, o gestor sinalizou como a dinâmica da escola fica comprometida por

funcionar em paralelo aos ajustes. Como as correções estruturais demoram a acontecer, tanto na liberação, como na finalização do processo, quando uma reforma é finalizada, já há outra área carente de adequações. Conforme o gestor, isso acontece porque o prédio é antigo e nunca houve uma reforma geral que contemplasse todos os ambientes, são sempre alterações pontuais:

Precisa de uma reforma elétrica, a gente precisa de uma reforma de portas. A gente precisa de uma reforma na parte...melhorar a parte estética da escola também. Porque essa escola é de 1987, e nunca foi feita uma reforma geral nela. Então, alguns ambientes tão bem desgastados, piso, revestimento, isso é algumas das necessidades que a escola ainda tem. Precisa de um refeitório. Nós não temos um refeitório, os meninos almoçam no pátio. A gente precisa de um auditório, que a gente não tem. [...]

Tem uma quadra coberta que precisa de uma reforma, o piso ainda é o piso original. Então, precisa de uma reforma geral. Sempre são feitas assim, algo pontual. “A coberta tá enferrujada, então, tem que trocar”. “Os alambrados estão quebrados, tem que trocar”. Nunca é feita uma reforma geral nessa quadra aí. A quadra precisa, realmente, de uma reforma, ser readaptada à realidade (G2, entrevista cedida no dia 10 de maio de 2019).

A coordenadora escolar, que chamaremos de C2, também participou da entrevista como suporte, e ainda acrescentou outras demandas, feitas pelo grêmio escolar:

Outra coisa também que eles mesmos pedem, inclusive, foi feita essa reivindicação pelo grêmio, é um espaço pra descanso. No horário do almoço, eles sentem muita falta desse lugar próprio, que eles possam descansar, que eles possam relaxar depois que eles almoçam, pra voltar pro segundo momento, que é o período da tarde (C2, entrevista cedida no dia 10 de maio de 2019).

Como também relatado no capítulo 2, das quatro escolas, a E3 é a que possui a melhor estrutura. Possui refeitório, auditório, quadra coberta e isolada das salas, uma subestação e está adquirindo aparelhos de ar-condicionado para climatizar as salas de aulas. A escola já possui 4 aparelhos comprados, precisa comprar os demais e adaptar as salas para a climatização.

O gestor também sinalizou a necessidade de reformar a cozinha, pois a atual está obsoleta, a unidade precisa de uma cozinha industrial. Há outras reformas necessárias, entretanto, são menos urgentes, como a ampliação da biblioteca, incluindo uma sala de estudos adequada para o público do tempo integral.

A E4, a princípio, teve a ampliação da cozinha liberada. Todavia, a execução dessa obra trouxe tanto desgaste, que era preferível que não fosse feita logo no início da migração.

O planejamento da ampliação do espaço previa a derrubada dos banheiros dos alunos, contudo, a construção dos vestiários iniciou ao mesmo tempo que a reforma da cozinha.

Isso significou que os banheiros foram derrubados antes de haver na escola outro ambiente disponível. Na prática, foram cinco meses sem banheiro exclusivo para os discentes. Eles usavam os banheiros da sala dos professores, da coordenação, da direção, da biblioteca, em filas gigantescas na hora do intervalo, visto que cada um desses espaços só dispunha de um sanitário.

Associada a isso, a reforma da cozinha foi embargada por problemas com a empresa responsável contratada para a obra. Durante todo o ano de 2017 e o primeiro bimestre de 2018, as refeições foram preparadas num espaço apertado e insalubre, onde uma das cozinheiras chegou a se acidentar por ter escorregado no piso úmido. Para um primeiro ano de migração, todas essas situações só deixaram o processo mais complexo e doloroso.

Depois de duas empresas passarem pelo projeto e não cumprirem com o contrato, a cozinha reformada foi ocupada mesmo antes da obra ser concluída, pois, com a ampliação da demanda de almoços, o uso do outro ambiente ficou insustentável.

No segundo semestre de 2019, a escola foi agraciada com a autorização de uma grande reforma, que prevê reparos na rede elétrica, a conclusão da cozinha, a revitalização e climatização de duas salas de aula, reparos na quadra, a criação da acessibilidade no espaço, a construção de um refeitório e a reconstrução de um muro na lateral da escola, que ameaça cair.

Essa autorização e a consequente reforma que virá são de extrema importância para a unidade de ensino, mas, no mundo ideal, seriam ainda muito mais exitosas se tivessem acontecido antes da migração para o tempo integral. Aqui, resgato uma fala de Condé, citada no capítulo 3 deste trabalho: “A política não é feita apenas por vontade, ela também se faz sob limitações” (2012, p. 81). O desejado seria que as escolas tivessem primeiramente as estruturas adaptadas e depois migrassem para essa modalidade de ensino. Todavia, as políticas públicas são realizadas de acordo com as condições disponíveis.

Além da infraestrutura, apesar de não estar entre as perguntas das entrevistas, os diretores também falaram muito sobre as dificuldades relacionadas à dinâmica das eletivas. Mesmo quando a pergunta era especificamente sobre o NTPPS, as eletivas entravam como exemplo, ou complementando algumas questões. Por esse motivo, mesmo de início não estando previsto neste trabalho, faremos um pequeno adendo sobre essas 10 horas previstas no currículo diversificado das EEMTIs.

É esperado que o percurso formativo, tanto da base comum como da parte diversificada, esteja conectado para auxiliar na potencialização do desempenho estudantil, não só no campo cognitivo, mas também no socioemocional.

As eletivas podem ser uma oportunidade de ofertar disciplinas com propostas pedagógicas que instiguem os alunos a aprofundar conhecimentos e sanar dificuldades. Podem, inclusive, fortalecer a pesquisa desenvolvida no NTPPS, ao abordar temáticas transversais, ferramentas do Google e informática básica, para citar alguns exemplos.

Nas eletivas, o objetivo é possibilitar a diversificação do currículo e oportunizar “a construção do itinerário formativo por cada aluno de acordo com seus interesses” (CEARÁ, 2017b, p. 16). A proposta visa

[...] levar os estudantes a aprofundar, enriquecer e ampliar os estudos relativos às áreas do conhecimento contempladas na base nacional comum. As atividades diversificam o currículo e oportunizam a construção do itinerário formativo por cada aluno de acordo com seus interesses e projeto de vida. É importante que os mesmos sejam construídos considerando as manifestações dos alunos, domínio dos professores e possibilidade de parcerias com outras instituições e comunidade (CEARÁ, 2017b, p. 16).

Entretanto, para que esses objetivos sejam cumpridos, mais uma vez é necessário dizer que o espaço escolar precisa possuir infraestrutura adequada e materiais multimídia suficientes para proporcionar novas experiências formativas para os discentes. Além disso, as limitações relacionadas à contratação de pessoal interferem na oferta de um conjunto de eletivas, de fato, diversificadas. Na prática, o aluno “escolhe” dentro de opções viáveis de execução, contando com os espaços e recursos midiáticos existentes nas instituições de ensino.

Essa realidade pode ser comprovada na fala do G4, ao relatar algumas dificuldades na execução das eletivas, e refletir sobre o papel delas dentro do currículo:

A gente tem 9 horas-aula com aquelas disciplinas de ensino comuns e, aliado à possibilidade das eletivas, que seria uma parte mais diversificada do currículo. A princípio, seria de livre escolha do aluno, a gente tem uma série de condicionantes, e essa escola em tempo integral tem essa maior possibilidade. Eu me questiono é se nós estamos conseguindo fazer isso. Esse é um questionamento que a gente tem, né?! Sempre que a gente se encontra, a gente tem na escola, mas quando a gente encontra com outros diretores e vê também e a gente fica angustiado. “Meu Deus! E esse tempo, como é que a gente tá aproveitando? Será que tá valendo a pena mesmo ter esse tempo a mais? Como é que tá esse trabalho com as eletivas? Será que tão dando suporte às disciplinas da base? Será que tá incrementando com outras possibilidades de Arte, Cultura e de Esporte?”.

Então, eu vejo muito assim, né?! Tempo não necessariamente vai possibilitar uma formação integral. Eu acho que nós temos mais possibilidades, mas eu não vejo ainda, Emanuele, isso ocorrer ainda na prática. Não sei se por falta de uma maior cultura, de um maior embasamento.

Eu ainda acho que a gente precisa ter um reforço ainda muito grande nas eletivas, ter uma concepção melhor, eu ainda acho muito solto, sabe?! Muita dificuldade pra conseguir profissionais. A gente pensa, mas não consegue porque não tem... [...]

Então, assim... então, nossas eletivas ainda estão muito de acordo com os profissionais que a gente consegue obter pra poder suprir essas lacunas e essa possibilidade do horário (G4, entrevista cedida no dia 03 de maio de 2019).

Se bem implementadas, com certeza, as eletivas podem potencializar o desenvolvimento do aluno, não só no NTPPS, mas também nas disciplinas da base comum e para além do cognitivo. Contudo, essa é uma discussão que precisa de uma análise mais focada.

Considerando todas as dificuldades descritas nesse subtópico, e o universo de 130 EEMTIs em 2019, é mister trazer uma ponderação feita pelo G2: a necessidade de focar muito mais em garantir melhores condições estruturais para a atuação das escolas que já migraram, ao invés de continuar aumentando o número de migrações:

Mas, eu acredito, isso aí é uma opinião minha, eu não tenho essa visão macroeconômica do Estado, mas é uma opinião pessoal, eu acho que a gente deveria primeiro estruturar as que a gente já tem, pra depois pensar em avançar.

Se a gente não estruturou o que a gente já começou, a gente acaba dando um passo maior do que a perna. Eu acho que a gente poderia tentar estruturar mais as que já existem, deixar elas funcionando num padrão, num padrão que desse conforto ao professor, conforto ao aluno, conforto a quem trabalha, que desse pra trabalhar direitinho. E depois a gente pensava em abrir mais escolas de tempo integral (G2, entrevista cedida no dia 10 de maio de 2019).

Outra fala, do G1, também coaduna com esse pensamento. Ao ser abordado sobre a implementação do tempo integral na realidade cearense, o gestor reforçou:

[...] Eu acho que o governo acertou muito, porque, na realidade cearense, o que está faltando é ..., a proposta veio, pra depois as escolas se adequarem na estrutura física, isso impacta também. Se eu disser que não impacta, impacta. Porque eu não posso dizer que se o aluno passar 9h aqui nesse gelo, ele vai ter o mesmo rendimento que ele vai ter 9h no calor. Não vai. Como eu já lhe disse. Mas eu acho que o governo acertou muito, agora precisa dar mais atenção às escolas (G1, entrevista cedida no dia 14 de maio de 2019).

Diante de tantos relatos de dificuldades apresentadas, fica claro como a infraestrutura escolar, o aparato midiático e o material de consumo também são impactantes na

implementação do NTPPS e da escola de tempo integral como um todo. Esse foi o último eixo dessa análise, e fecha o panorama que nos propusemos a traçar.

No capítulo 4, traremos sugestões de ações para tentar minimizar os problemas elencados nos três eixos apresentados neste capítulo, com a observação de que o trato das questões apontadas nesta última discussão são as mais complexas, e parte das possíveis soluções está fora da alçada das escolas.

4. O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA POTENCIALIZAR A IMPLEMENTAÇÃO DO NTPPS NAS ESCOLAS

No capítulo anterior, foram apresentados três eixos para analisar a implementação do NTPPS em escolas de tempo integral, a saber: 1- O entendimento da importância do NTPPS; 2- O trabalho com as competências socioemocionais e 3- Sem estrutura não é possível realizar: análise do suporte disponível para a implementação do NTPPS nas escolas do estudo.

Esses eixos foram escolhidos com o propósito de ajudar a traçar um panorama sobre como se deu a logística de execução do NTPPS nas diferentes realidades apresentadas. Para cada temática, foram apontados os posicionamentos dos sujeitos, que, ora particularizaram cenários, ora mostraram que, apesar de contarem com públicos e contextos diversos, algumas situações são recorrentes.

Assim, neste capítulo, serão propostas ações com o intuito de potencializar o trabalho que já é realizado pelas escolas. A princípio, as ações foram pensadas a nível escolar, com a ponderação de que o apoio logístico da Secretaria de Educação nas questões que fogem à alçada das unidades é primordial. Para cada eixo, serão propostas ações, com possíveis subdivisões na execução, visto que algumas envolvem mais de um segmento da comunidade escolar.

A ideia é que essas ações possam ser adaptadas pelas unidades para os diferentes contextos, pois cada instituição detém o conhecimento das suas particularidades e a melhor forma de reinterpretar as orientações de acordo com as respectivas realidades.

Na sequência, também serão indicadas ações a nível de secretaria, que podem intensificar a atuação das escolas, considerando que o trabalho em rede é fortalecido quando várias frentes trabalham para solucionar problemas.

A estratégia de apresentação das ações será através do método 5W2H, que consiste em responder sete perguntas, cinco iniciadas com W e duas com H. A sigla é formada pelas letras iniciais de cada questionamento, em língua inglesa. As perguntas são: 1- What (O quê); 2- Why (Por quê); 3- Where (Onde); 4- When (Quando); 5- Who (Como); 6- How (Quem) e 7- How Much (Quanto).

Responder cada pergunta ajuda no planejamento das medidas propostas, pois especifica o que deve ser feito e o porquê, onde, de que forma, em que prazo será executado, quem será o responsável e qual será o custo da execução do projeto.

A escolha de cada ação foi feita considerando as constatações da análise dos dados e pautada naquilo que é possível ser executado sem grandes custos. No quadro a seguir, as ações a nível escolar serão apontadas de forma resumida, para posterior detalhamento:

Quadro 13 – Eixos de análise e ações propostas – Nível escolar

Eixo de pesquisa	Constatações da pesquisa	Ações propostas
O entendimento da importância do NTPPS	Fragilidade na formação dos gestores e professores e no envolvimento dos orientadores de pesquisa; Ausência de planejamento coletivo com os professores do NTPPS;	1- Formação sistemática do NTPPS para a comunidade escolar: gestores, professores e pais. 2- Elaboração de um cronograma anual de atividades do NTPPS, com datas focadas na orientação de pesquisa; 3- Organização de planejamento semanal ou quinzenal da disciplina.
O trabalho com as competências socioemocionais	Falta de um fluxo mais orientado de tratamento das questões identificadas na escola; Baixo estreitamento da parceira com as redes de apoio psicossocial; Fragilidade no reconhecimento dos pais com relação aos problemas emocionais dos filhos;	4- Elaboração de um cronograma bimestral de palestras e atividades de apoio à saúde mental para a comunidade escolar, com suporte dos psicólogos da SEDUC e redes de apoio psicossocial;
Sem estrutura não é possível realizar: análise do suporte disponível para a implementação do NTPPS nas escolas do estudo	Ausência de uma sala exclusiva e preparada para o NTPPS.	5- Esforço para organizar um espaço mais adequado para a execução das aulas, preferencialmente, uma sala exclusiva e preparada para o NTPPS.

Fonte: Elaborado pela autora.

Pensar no que é possível realizar a nível de escola também nos faz refletir sobre o que precisa ser feito numa instância superior. Por isso, este capítulo também sugerirá ações que podem auxiliar as escolas a nível de Secretaria, considerando que aquilo que as escolas têm poder para realizar é potencializado quando há ações de suporte, em proporção macro. Além disso, as escolas públicas fazem parte de um sistema “e dependem das políticas públicas e da gestão pública” (LIBÂNEO, 2015, p. 119) para funcionarem adequadamente.

Assim, considerando que as escolas trabalham em rede, é importante propor ações a nível estadual, pois elas complementam a atuação das escolas e reforçam a execução das ações mais direcionadas, fortalecendo coletivamente o trabalho realizado.

O quadro abaixo possui o resumo das ações propostas a nível estadual.

Quadro 14 – Eixos de análise e ações propostas – Nível estadual

Eixo de pesquisa	Constatações da pesquisa	Ações propostas
O entendimento da importância do NTPPS.	Fragilidade na formação dos gestores e professores e no envolvimento dos orientadores de pesquisa;	6- Fluxo contínuo de formações sobre o NTPPS para a gestão escolar, com urgência para os gestores novatos na metodologia, acrescentando, aos poucos, professores representantes de outras áreas; 7- Criação de curso EAD sobre metodologia científica e a utilização da pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio;
O trabalho com as competências socioemocionais.	Falta de um fluxo mais orientado de tratamento das questões identificadas na escola; Baixo estreitamento da parceria com as redes de apoio psicossocial;	8- Criação de cartilha de suporte para as escolas sobre as redes de apoio psicossocial, com suas respectivas funções, formas de atuação e contatos;
Sem estrutura não é possível realizar: análise do suporte disponível para a implementação do NTPPS nas escolas do estudo.	Ausência de uma sala exclusiva, e preparada para o NTPPS.	9- Agilidade na liberação do aporte financeiro anual de apoio ao NTPPS prometido às escolas.

Fonte: Elaborado pela autora.

As seções a seguir darão o detalhamento das propostas sugeridas, dentro do método apresentado, 5W2H.

4.1 AÇÕES FOCADAS NO ENTENDIMENTO DA IMPORTÂNCIA DO NTPPS

No capítulo 3, na abordagem do eixo que tratou sobre a importância da disciplina, ficou evidente como os gestores, alunos e professores do NTPPS, sujeitos desta pesquisa, reconhecem o Núcleo como um diferencial dentro da escola de tempo integral.

No entanto, também foram apresentadas algumas fragilidades com relação ao conhecimento e consequente envolvimento da comunidade escolar com o componente. Essas fragilidades foram estratificadas em três blocos - formação, orientação de pesquisa e planejamento - para facilitar o detalhamento das propostas de ação.

4.1.1 Ações de formação

Na leitura do SEEMP, a proposta inicial do NTPPS, de ser um articulador curricular nas escolas, não foi amplamente alcançada. O Núcleo tem sido reconhecido pelo seu papel enquanto mais uma disciplina do currículo, e muitas têm sido as dificuldades para, de fato, dinamizar a prática pedagógica das escolas.

Pela análise dos dados, também ficou evidente que um dos gestores e quatro professores não receberam capacitação sobre o componente, sendo que o gestor está a mais de um ano à frente de uma escola em tempo integral.

As limitações relacionadas à formação dos professores do NTPPS estão em processo de superação, visto o projeto de formação regionalizada em execução. A possibilidade de todos os professores lotados no Núcleo terem capacitação é um avanço sem precedentes. No entanto, ainda há fragilidades na liberação dos professores para as formações.

Também como já refletimos, apenas formar os professores do NTPPS não garante o engajamento dos demais membros da comunidade escolar na proposta da disciplina. Além disso, é mister que a comunidade escolar conheça o Núcleo: professores da base comum, pais e núcleo gestor.

Portanto, duas das ações propostas estão relacionadas a esse ponto, para auxiliar na divulgação do que é a disciplina e quais são seus objetivos, ponderando que é delicado financeiramente que a formação regionalizada abrace de imediato professores da base comum. Essas ações estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 15 – Ações referentes à formação

Constatações da pesquisa	Área de atuação	Ações propostas	Instância
Fragilidade na formação dos gestores e professores.	Formação	1- Formação sistemática do NTPPS para a comunidade escolar: gestores, professores e pais.	Escolar

		6- Fluxo contínuo de formações sobre o NTPPS para a gestão escolar, com urgência para os gestores novatos na metodologia, acrescentando, aos poucos, professores representantes de outras áreas.	Estadual
--	--	--	----------

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, as ações 1 e 6 foram apresentadas para tentar minimizar os problemas referentes à formação. A ação 1 prevê que a escola assuma parte da responsabilidade de divulgação do Núcleo. Utilizando os espaços e as atividades já previstas no calendário escolar, como a jornada pedagógica, o planejamento das áreas e as reuniões de pais e mestres, é possível demonstrar atividades do plano de aula e aproximar a gestão, os professores e os pais para fortalecer a proposta pedagógica do NTPPS.

Para isso, é necessário abertura de espaço para que a comunidade escolar experimente a metodologia do Núcleo. A condução dessa ação será feita a princípio pelos professores do componente. Mas também é possível pedir suporte ao Instituto Aliança e à SEDUC para um primeiro momento na jornada pedagógica.

Esse primeiro contato já aconteceu na E4, em janeiro de 2019. Representantes do IA compareceram à escola e proporcionaram as vivências iniciais do NTPPS com os professores e funcionários. Essa ação precisa ter continuidade para que a comunidade escolar compreenda cada vez mais os objetivos da disciplina.

Esse conhecimento pode aprimorar o trabalho realizado na escola. Por exemplo: com maior engajamento dos professores, até o processo de escolha das temáticas de pesquisa pode melhorar. Novos temas poderão ser sugeridos pelos docentes e a pesquisa gerar uma relação de maior transversalidade e interdisciplinaridade com as várias áreas do conhecimento, como foi descrito já ter acontecido em uma das escolas piloto, pelo relato da CGPEM.

Os custos dessa ação serão referentes aos materiais de consumo indicados de acordo com as atividades escolhidas para as vivências. Mas, na ausência de materiais mais específicos, há atividades que utilizam apenas folhas de ofício e multimídia. É possível executar a ação com baixo custo, dependendo das oficinas selecionadas para demonstração.

Com os pais, é importante aproveitar um momento em que eles já venham para a escola e fazer uma ação inicial de apresentação. Como o projeto professor diretor de turma (PPDT) já prevê reuniões bimestrais com os pais, essa pode ser uma oportunidade de os responsáveis experimentarem vivências do NTPPS, principalmente referentes à família,

temática abordada na primeira série. Pela experiência de três anos nessas turmas, esse é o tema de abordagem mais delicada com os adolescentes, pela relação fragilizada que vários deles têm com a própria família.

O formato de repasse é o vivencial, porque é o que mais aproxima o público do que os jovens fazem nas oficinas do Núcleo. Já a continuidade da ação pode ser feita em momentos específicos também, dependendo do interesse do público.

A ação 6 dá continuidade a esse trabalho a nível de secretaria, ao propor um cuidado maior na formação dos gestores novatos em escolas que possuam o NTPPS e sugerir que aos poucos, professores da base comum sejam contemplados nas formações.

Para a capacitação com os professores, é importante demonstrar todo o potencial transdisciplinar que a pesquisa pode assumir e uma noção geral dos conteúdos transversais que o itinerário propõe. A ideia é que a condução seja feita pelas equipes de formação da SEFOR, em parceria com o IA.

Para reduzir custos, essas formações podem ser feitas por polos, nas próprias escolas e para públicos direcionados das unidades do entorno, seguindo os dias de planejamento de cada área do conhecimento para menor impacto nas escolas.

Utilizar o espaço das unidades de ensino evita custos com locação. Ainda há a possibilidade de negociar a preparação do almoço nas escolas, com o fornecimento do material pela SEDUC/SEFOR, o que poderá gerar economia nos custos com alimentação. Contudo, é importante frisar que essa dinâmica é distinta de uma formação em local externo, onde sair do ambiente de trabalho já proporciona uma imersão diferenciada.

4.1.2 Ações focadas na orientação de pesquisa

Mais duas ações foram propostas para auxiliar na resolução de outro problema apontado na análise dos dados: a condução da pesquisa, que precisa do suporte dos professores orientadores para não ser subutilizada. Considerando que para muitos dos alunos é a primeira experiência com a metodologia científica, é essencial que o professor do NTPPS tenha ajuda no processo de iniciação dos discentes.

Há vários complicadores, entre eles, a falta de um horário definido de orientação na carga horária dos professores. Os sujeitos de pesquisa da SEDUC informaram que a formalização dessa atividade oneraria a folha de pagamento, visto que são 211 escolas que possuem o NTPPS atualmente na grade curricular. Então, uma medida de melhoria precisa considerar essa particularidade. Também foi apontada como desafio a insegurança de alguns

professores com relação à metodologia científica, pela baixa experiência com o processo de pesquisa.

Mesmo a pesquisa não sendo o produto final da disciplina, mas um meio para proporcionar o desenvolvimento das competências socioemocionais, o professor do Núcleo não pode e não deve assumir sozinho a condução desse trabalho na escola. Assim, para ajudar na superação desse problema foram sugeridas duas ações, a 2 e a 7, descritas no quadro 16:

Quadro 16 – Ações focadas na orientação de pesquisa

Constatações da pesquisa	Área de atuação	Ações propostas	Instância
Fragilidade no envolvimento dos orientadores de pesquisa.	Orientação de pesquisa	2- Elaboração de um cronograma anual de atividades do NTPPS, com datas focadas na orientação de pesquisa.	Escolar
		7- Criação de curso EAD sobre metodologia científica e a utilização da pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio.	Estadual

Fonte: Elaborado pela autora.

A ação 2, a nível escolar, prevê a organização, no calendário escolar, de dias destinados à orientação, em momentos escolhidos pela proximidade com as atividades da banca de qualificação e feira do NTPPS. Essa ação requer um planejamento prévio, para que as datas possam ser encaixadas e executadas com o maior apoio possível aos discentes.

Essa ação não gera custos, mas precisa ser muito bem articulada para contemplar a maior quantidade possível de professores orientadores. Essa prática foi relatada pela CGPEM, tendo sido realizada quando ela foi coordenadora pedagógica de uma escola piloto, na qual professores e alunos reuniram-se em dois momentos do ano letivo, em semanas com feriados e impressados, e fizeram “a semana da orientação”. Nesses momentos, os professores-orientadores dedicavam o dia inteiro para acompanhar suas equipes e auxiliar na construção dos trabalhos de pesquisa.

Essa é uma estratégia que considera os problemas da ausência de um horário dedicado à orientação e que procura desobrigar o professor de usar o seu próprio horário de planejamento de aula e atividades para este fim.

Semanas com aplicação de provas e dias próximos a feriados são ocasiões onde a produtividade de uma aula convencional pode ficar comprometida. Assim, essas datas são

mais acessíveis para movimentar a escola com atividades desse porte. A unidade pode adaptar a proposta para turnos ou um dia inteiro de orientação. O ideal é que os momentos sejam escolhidos estrategicamente próximos dos períodos mais sensíveis da pesquisa, como a banca, também considerando o intervalo de análise dos dados coletados pelos instrumentais e a construção do relatório e do banner da feira.

Já com relação à insegurança com a orientação, uma outra ação, a 7, tem como objetivo minimizar as dificuldades dos docentes com relação ao conhecimento técnico sobre a metodologia científica e à potencialidade da pesquisa ser usada como suporte pedagógico. A ideia é que essa ação utilize a plataforma de educação a distância da Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (CODED) para capacitar os professores com relação à temática.

A plataforma do CODED já possui alguns cursos para professores e a criação de um com foco em metodologia científica, além de fortalecer o uso da pesquisa como estratégia pedagógica nas escolas, indiretamente também poderá auxiliar no embasamento mínimo necessário para que os professores concorram a vagas de pós-graduação *stricto sensu*. Associado a isso, o curso pode contabilizar horas para a progressão na carreira de forma horizontal, já que, costumeiramente, há confecção de certificado nos cursos promovidos pela instituição.

4.1.3 Ação de planejamento

Outra fragilidade percebida pela pesquisa foi a ausência da formalização de um horário específico para o planejamento coletivo das atividades do NTPPS. Como os professores que ministram a disciplina são das mais diversas áreas do conhecimento, não há em nenhuma das quatro escolas horário destinado exclusivamente para o planejamento do componente. A proposta de ação é sistematizar esse processo:

Quadro 17 – Ação focada no planejamento

Constatações da pesquisa	Área de atuação	Ações propostas	Instância
Ausência de planejamento coletivo com os professores do NTPPS.	Planejamento	3- Organização de planejamento semanal ou quinzenal da disciplina.	Escolar

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa ação não substitui o planejamento de área dos professores, mas exige um cuidado em também pensar em regularizar o alinhamento de atividades do NTPPS. É importante proporcionar esses momentos, mesmo que não sejam semanais, mas, pelo menos, criar um fluxo de reuniões quinzenais. Há várias atividades que precisam ser articuladas coletivamente, e, com um horário organizado para esses encontros, haverá muito mais alinhamento na condução do trabalho pedagógico.

Essa ação pode parecer trivial, contudo, é de suma importância que seja pensada quando da criação do horário das aulas. A ausência desse momento prejudica a continuidade do trabalho da disciplina e o potencial que a troca de experiências pode oferecer.

Não há previsão de custos para essa medida, no entanto, se não realizada antes da organização dos horários das aulas, ficará inviável de ser executada sem trazer prejuízos de carga horária para os discentes.

Isso é o que, em 2019, vem acontecendo na E4. Uma reunião mensal é realizada com os professores do NTPPS. No entanto, como não há horário compatível para esse momento, é necessário providenciar atividades paliativas para os alunos enquanto os professores se reúnem.

Na sequência, serão apresentadas as demais ações que compõem o PAE.

4.2 AÇÕES RELACIONADAS AO FORTALECIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O fortalecimento das competências socioemocionais foi tema abordado no segundo eixo de análise dessa pesquisa. Pelos depoimentos dos alunos, foi possível constatar a evolução no desenvolvimento da resiliência, empatia, autogestão e demais competências exploradas, o que ajuda a confirmar como é importante trazer essas temáticas para dentro das salas de aulas.

Entretanto, além disso, várias fragilidades foram apontadas, tanto na parceria com as famílias e no suporte das redes psicossociais, como na logística de encaminhamento dos casos críticos elencados.

Aqui, é imperioso ponderar que o trato das questões emocionais é um campo delicado. O atendimento clínico deve ser feito por profissionais capacitados, preferencialmente em local mais acessível ao aluno, como indicado pelo G1. Já o trabalho realizado nas escolas deve estar focado na prevenção e no auxílio à identificação de situações de risco.

Com relação a essa identificação, a jornada de tempo integral tem se mostrado um meio facilitador no reconhecimento de comportamentos críticos, pois esse formato possibilita uma aproximação da escola com os discentes, o que foi reforçado pelos gestores durante as entrevistas.

Todavia, pelos dados da pesquisa, ficou evidente que as escolas precisam ser melhor assessoradas pelas redes de proteção psicossocial. Isso foi comprovado na fala do G1, ao relatar as dificuldades para confirmar encaminhamentos, e na percepção de 5 dos 8 professores entrevistados, quando abordados sobre a parceria das instituições de apoio com as unidades de ensino.

Além do trabalho que vem sendo realizado pela SEDUC, há como fomentar ainda mais esse processo ao propiciar acesso a informações nas unidades de ensino. Informações tanto sobre a saúde mental para a comunidade escolar, como o alinhamento das possibilidades de encaminhamento dos casos identificados, para que a gestão escolar tenha mais segurança no tratamento dessas questões.

Assim, as duas ações propostas visam auxiliar no desenvolvimento de um trabalho mais articulado nas escolas, com foco numa atuação prioritariamente preventiva, ao ampliar o espaço para refletir sobre a temática em várias frentes ao longo dos bimestres, com intensidade durante o mês de setembro. Importante reforçar aqui que já há abertura de espaço no itinerário do NTPPS e nas aulas de Formação Cidadã, do PPDT, no entanto, ainda há como expandi-lo:

Quadro 18 – Ações relacionadas à saúde emocional

Constatações da pesquisa	Ações propostas	Instância
Falta de um fluxo mais orientado de tratamento das questões identificadas na escola;	4- Elaboração de um cronograma bimestral de palestras e atividades de apoio à saúde mental para a comunidade escolar, com suporte dos psicólogos da SEDUC e redes de apoio psicossocial.	Escolar
Baixo estreitamento da parceria com as redes de apoio psicossocial;	8- Criação de cartilha de suporte para as escolas sobre as redes de apoio psicossocial, com suas respectivas funções, formas de atuação e contatos;	Estadual
Fragilidade no reconhecimento dos pais com relação aos problemas emocionais dos filhos.		

Fonte: Elaborado pela autora.

A concretização da ação 4 exige um estreitamento na relação entre as escolas e as instituições que atuam na região. Esse fortalecimento já é bem desenvolvido na E2, onde o gestor relatou: “a gente vive de apoio. A gente tem parceria com várias entidades aqui [...]” (G2 entrevista cedida no dia 10 de maio de 2019), pois há acordos de cooperação firmados com várias entidades do bairro.

Essa parceria firmada entre escolas e redes de apoio é uma construção. A E2 também pactuou parcerias com instituições oficiais não governamentais e no próprio território da escola, pois são instituições que atuam no bairro. Outras possibilidades de associação podem ser feitas com as universidades que ofertam cursos como psicologia e serviço social, numa colaboração que pode fortalecer o trabalho das duas partes.

A proposta de ação prevê que, ao longo do ano letivo, sejam oportunizados vários momentos de reflexão, em que o tema da saúde mental seja abordado: oficinas, palestras, rodas de conversas, exibição de filmes e documentários e oferta de eletivas. Essa ação também pode contar com ex-alunos formados nas áreas relacionadas à saúde e articular professores e seus possíveis contatos.

Nessa proposta, com apoio dos psicólogos educacionais da SEDUC, gestão, professores diretores de turma (PDT) e do NTPPS e alunos do grêmio estudantil precisam unir forças na construção e condução da agenda. No entanto, outros membros da comunidade escolar podem ser parceiros fortes, como os demais professores e os pais. Na E1, uma mãe, que é psicóloga, já conduziu atividades de apoio à saúde mental na unidade.

Já a ação 8, de nível estadual, prevê a concatenação dos dados das entidades parceiras numa cartilha que, além dos contatos, instrua a escola com relação ao papel e às atribuições de cada instituição parceira, com um passo a passo das medidas que competem à escola realizar, se possível com a descrição do amparo legal correspondente. Isso porque a gestão escolar precisa ter bem definido qual o papel da instituição de ensino ao identificar casos como, por exemplo, abuso sexual, tentativas de suicídio, depressão e automutilação, e os possíveis parceiros para onde as famílias podem encaminhar os filhos.

Agregar essas informações num material só facilita o acesso e auxilia na veiculação desses dados. A proposta é que essa elaboração seja feita pelos psicólogos da SEFOR/CREDE/SEDUC, numa continuidade da planilha de contatos compilada por eles e já disponibilizada às escolas.

A divulgação pode ser feita em arquivo digital e enviado para o e-mail das escolas, e, posteriormente, pode ser analisada a viabilidade da impressão, para entrega à medida que as

visitas de acompanhamento escolar forem acontecendo. O trabalho de atualização desses dados precisa ser sistemático, para minimizar os problemas da desinformação.

Na continuidade, as últimas ações, referentes à infraestrutura e ao suporte material e midiático, serão apresentadas.

4.3 AÇÕES REFERENTES À INFRAESTRUTURA E AO SUPORTE MATERIAL E MIDIÁTICO

No último eixo de análise do capítulo 3, foram apontadas as dificuldades relacionadas à estrutura e ao suporte para que as aulas do NTPPS sejam ministradas dentro do previsto pelos planos de aula.

Foi identificado que, conforme os professores, existem complicações com relação ao espaço onde as aulas acontecem, pois muitas das salas de aula não são adequadas para formação em círculo e ainda há questões referentes ao deslocamento e montagem do material multimídia, quando disponível. A pesquisa também apontou que muitas das dificuldades não são específicas do componente, pois questões estruturais podem comprometer o andamento do processo de ensino-aprendizagem como um todo, inclusive afetando a oferta de eletivas.

E, como há particularidades de uso de materiais e a necessidade de um lugar onde os alunos sintam-se à vontade para participar ativamente das oficinas do NTPPS, essa questão foi considerada ao propor as ações desse bloco.

Assim, as propostas aqui apresentadas reforçam a ideia de que o potencial do NTPPS pode ficar comprometido pela ausência de condições físicas e materiais mínimas para a execução das aulas.

Quadro 19 – Ações relacionadas à infraestrutura e suporte

Constatações da pesquisa	Ações propostas	Instância
Ausência de uma sala exclusiva e preparada para o NTPPS.	5- Esforço para organizar um espaço mais adequado para a execução das aulas, preferencialmente uma sala exclusiva e preparada para o NTPPS.	Escolar
	9- Agilidade na liberação do aporte financeiro anual de apoio ao NTPPS prometido às escolas.	Estadual

Fonte: Elaborado pela autora.

A ação 5, de abrangência escolar, reforça sobre a necessidade de um espaço mais adequado para a ministração das aulas. Isso porque é complicado a movimentação das cadeiras nas salas para a formação em círculo, por exemplo, e nos planos, há a indicação de uma preparação prévia do espaço em várias das atividades, além da montagem da aparelhagem multimídia e material.

Essa ação diminui o desgaste dos professores, otimiza o tempo da aula e colabora para a qualidade das oficinas. No entanto, é provável que algumas escolas precisem se programar no médio prazo para efetivar a ação, pois ter um kit multimídia pré-agendado para as aulas ou já deixá-lo instalado no local talvez exija a compra de mais aparelhagem. Considerar essa necessidade ao planejar a despesa no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) ou solicitar apoio da SEDUC em casos mais críticos são possibilidades de estratégia.

Na ausência de aulas do NTPPS, o espaço vira uma sala de vídeo extra para as demais atividades escolares. Sobre o uso do local, é importante atentar para um cuidado maior na elaboração dos horários das aulas, para evitar que haja choques desnecessários entre as turmas com aulas do Núcleo. Em escolas com muitas turmas, provavelmente haverá a necessidade de dois espaços preparados, visto que, com dois encontros semanais da disciplina por turma, em alguns horários, o choque de turmas será inevitável.

Entre os itens importantes para o espaço, além de cadeiras mais adequadas para movimentação, projetor, notebook ou computador, caixa de som e um armário com materiais de consumo coletivo (papel ofício, lápis com borracha, canetas, canetinhas, lápis de cor, giz de cera, cola, cola colorida, tesouras sem ponta e cartolinas), é interessante incluir algumas mesas, que possam ser usadas como apoio nas atividades coletivas ou que exijam desenhar/escrever. Se houver espaço, as mesas de plástico podem ficar empilhadas num canto da sala e ser usadas quando necessário. Na ausência delas, outra opção é usar mesinhas do kit mais antigo de cadeiras, enviados pela SEDUC para as escolas.

Com relação à ação 9, ela diz respeito a um aporte que foi prometido às escolas pela SEDUC para compra de folhas de ofício, para auxiliar com a despesa de impressão dos textos de apoio e atividades individuais mais específicas do Núcleo.

Esse aporte, que possui variação de valor de acordo com a quantidade de alunos de cada escola, foi enviado em 2018, e até o período de entrevistas com os gestores, entre abril e maio, o valor referente a 2019 ainda não tinha sido enviado às unidades de ensino, dado confirmado pelo G2 e G4 nas entrevistas.

Então, essa ação propõe que a liberação desse auxílio aconteça com celeridade, pois as atividades que necessitam de impressão oneram o material previsto para as demais atividades

escolares, e esse recurso extra é um apoio essencial para minimizar essa despesa. A proposta é direcionada à SEDUC, já que é ela quem faz o repasse desse valor às escolas. Não haverá custo adicional com a proposta, apenas agilidade no envio de um recurso que já está previsto.

Nos quadros 20 e 21, na sequência, há um resumo das ações, respondendo brevemente às perguntas do modelo 5W2H.

Quadro 20 – Detalhamento do PAE por eixos de análise – Nível escolar

Eixo	What O que?	Why Por que?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How Much Quanto?
O entendimento da importância do NTPPS	1- Formação sistemática do NTPPS para a comunidade escolar: gestores, professores e pais.	A formação é a melhor estratégia para auxiliar na compreensão do que é o NTPPS.	Na escola	Na jornada pedagógica e durante os bimestres. <u>Professores:</u> durante os planejamentos; <u>Pais:</u> Nas reuniões com o PPDT ou em momentos específicos.	Professores do NTPPS.	Através da vivência de oficinas do plano de aula.	Custos relacionados ao material de consumo das oficinas.
	2- Elaboração de um cronograma anual de atividades do NTPPS, com datas focadas na orientação de pesquisa.	O trabalho do orientador demanda tempo e precisa ser bem articulado para ser produtivo.	Na escola	Ao elaborar o calendário letivo e fechar as datas das bancas e feiras do NTPPS, separar datas nas quais a orientação possa acontecer num turno ou dia inteiro.	Gestão escolar, com suporte dos professores do NTPPS	Pela análise de dias estratégicos, em semanas com intervalos como um feriado ou avaliações.	Sem custos
	3- Organização de planejamento semanal ou quinzenal da disciplina.	Para alinhamento das atividades, troca de experiências e afinamento das falas.	Na escola	Definição na elaboração do horário dos professores. Encontros semanais ou quinzenais.	Gestão escolar	Através de acordo com os docentes para escolha do melhor dia.	Sem custos

O trabalho com as competências socioemocionais	4- Elaboração de um cronograma bimestral de palestras e atividades de apoio à saúde mental para a comunidade escolar, com suporte dos psicólogos da SEDUC e redes de apoio psicossocial;	Pela necessidade de abrir mais espaços de reflexão na escola, primando pelo trabalho preventivo, próprio da educação.	Na escola	Palestras e atividades bimestrais e eletivas semestrais. Atividades intensificadas durante o mês de setembro.	Gestão escolar, com suporte dos professores do NTPPS e PPDT, grêmio estudantil e psicólogos da SEDUC.	Firmando parcerias com universidades, redes de apoio e SEDUC.	Custos relacionados ao material de consumo das atividades.
Sem estrutura não é possível realizar: análise do suporte disponível para a implementação do NTPPS nas escolas do estudo	5- Esforço para organizar um espaço mais adequado para a execução das aulas, preferencialmente uma sala exclusiva e preparada para o NTPPS.	Para otimizar o tempo das aulas e facilitar o planejamento das atividades que exigem preparação do espaço.	Na escola	Durante todo o ano letivo.	Gestão escolar.	Através da readequação dos espaços já existentes na escola.	Custos com o material de consumo, armário e kit multimídia dedicados. Sugestão de uso do recurso do PDDE.

Fonte: Elaborado pela autora através da apreciação das opiniões e experiências dos sujeitos de pesquisa.

Quadro 21 – Detalhamento do PAE por eixos de análise – Nível estadual

Eixo	What O que?	Why Por que?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How Much Quanto?
O entendimento da importância do NTPPS	6- Fluxo contínuo de formações sobre o NTPPS para a gestão escolar, com urgência para os gestores novatos na metodologia, acrescentando, aos poucos, professores representantes de outras áreas;	A gestão escolar precisa conhecer o NTPPS para dar suporte à sua execução na escola. A inclusão gradativa de professores de outras áreas também é de suma importância.	Nas escolas, SEDUC/CREDE ou espaços com contrato	Semestralmente	Núcleo de Formação da SEDUC/SEFOR/ CREDE e Instituto Aliança;	Através da vivência de oficinas do plano de aula.	Custos com espaço, material de consumo e almoço;
	7- Criação de curso EAD sobre Metodologia Científica e a utilização da pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio;	Há insegurança por parte dos professores com relação à metodologia de pesquisa.	Na plataforma do ambiente virtual de aprendizagem	Turmas durante todo o ano	Núcleo de Formação e Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (CODED)	Pelo repasse de conhecimentos mínimos sobre metodologia científica.	Custos de elaboração do material e com instrutores

O trabalho com as competências socioemocionais	8- Criação de cartilha de suporte para as escolas sobre as redes de apoio psicossocial, com suas respectivas funções, formas de atuação e contatos;	Para auxiliar na criação de um fluxo de encaminhamento dos casos críticos identificados nas escolas.	Na SEDUC	Atualização sistemática	Psicólogos	Pela inclusão das informações das redes de apoio.	Sem custos na versão virtual. Sugestão de análise da viabilidade de versão impressa.
Sem estrutura não é possível realizar: análise do suporte disponível para a implementação do NTPPS nas escolas do estudo	9- Agilidade na liberação do aporte financeiro anual de apoio ao NTPPS prometido às escolas.	Esse recurso é um suporte para a impressão dos textos de apoio e das atividades da disciplina na escola.	Na SEDUC	No início do ano letivo	Financeiro da SEDUC	Priorizando a liberação dos recursos.	Custo já previsto, será apenas antecipado.

Fonte: Elaborado pela autora através da apreciação das opiniões e experiências dos sujeitos de pesquisa.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa se propôs a analisar a implementação do NTPPS em quatro escolas estaduais de Fortaleza em migração para o tempo integral, identificando os fatores que podem ter interferido nesse processo.

Para isso, usando como suporte o trabalho de Vidovich (2002), elaboramos instrumentos de coleta de dados para os vários sujeitos envolvidos em diferentes posições dessa implementação, sem esquecer os mais diretamente impactados: alunos e professores. Esses instrumentos também tiveram como base as afirmações sobre o Núcleo, presentes no Projeto Político Pedagógico das EEMTIs e as orientações das formações do Instituto Aliança e dos planos de aula do itinerário formativo da disciplina.

Os capítulos desse trabalho procuraram sistematizar a descrição das informações prévias sobre o problema de pesquisa, apresentar as escolas estudadas, dar embasamento teórico das temáticas discutidas, relatar como foi a ida a campo, descrever os achados da pesquisa, as potencialidades e fragilidades confirmadas do processo de implementação do NTPPS, além da proposta do plano de ação, para ajudar na superação dos desafios comprovados.

No capítulo 1, a introdução foi desenvolvida com a intenção de dar a maior quantidade possível de informações sobre a situação-problema, o objetivo do trabalho, a metodologia, os sujeitos e instrumentos dessa pesquisa.

Na sequência, o capítulo 2 forneceu mais informações sobre a legislação educacional do ensino médio desde a LBD de 71 e as experiências de tempo integral do Brasil, o que trouxe várias reflexões, entre elas, a ponderação de que implementar uma reforma de grande proporção exige financiamento e formação docente na mesma proporção, caso contrário, dificilmente as mudanças estruturais necessárias acontecerão.

Conhecer o contexto de criação das EEMTIs e do projeto piloto do NTPPS auxiliou na compreensão da realidade cearense, o que colaborou no entendimento das condições em que cada uma das quatro escolas iniciou a migração para a proposta de tempo integral e o potencial de mudança, auxiliado pelo Núcleo. Na continuidade, foi possível conhecer um pouco mais sobre os bairros e as escolas do estudo, algumas das particularidades de cada cenário e um panorama dos resultados alcançados pelas instituições nos anos anteriores à migração.

Esse aprofundamento proporcionou a reflexão de que, como bem ponderou o CAEd UFJF (2018), ao avaliar, é necessário analisar os contextos e considerar as condições de

oferta, pois os resultados alcançados são consequência de um trabalho que é desenvolvido a muitas mãos e com muita dificuldade, fruto de muito esforço, como reforçou o G2.

No capítulo 3, foram aprofundados os conhecimentos teóricos sobre o ensino médio, o currículo e o ciclo de políticas públicas, o que deu mais embasamento e segurança tanto na elaboração dos instrumentos de pesquisa, como na ida a campo e construção das análises dos dados coletados pelos instrumentais aplicados.

Considerando a grande quantidade de informações reunidas, o recorte das análises usou como estratégia a exposição das informações por temáticas. Fazer esse recorte exigiu decidir o que era mais relevante explorar para elencar o conjunto de fatores que fragilizaram ou potencializaram o processo de implementação do NTPPS.

Já o capítulo 4 apresentou e descreveu as nove ações propostas para auxiliar na superação de vários dos obstáculos que a pesquisa apontou, priorizando ações de baixo custo, pois são mais acessíveis para execução, focando muito mais num planejamento estruturado e no potencial humano de trabalhar coletivamente para superação de dificuldades.

No entanto, a longo prazo, também é importante que a SEDUC estude a viabilidade de alcançar mais profissionais nas formações, formalizar a carga horária do professor para a orientação de pesquisa, contratar mais psicólogos para acompanhar e dar suporte às escolas e avaliar o que pode ser feito para contribuir ainda mais na garantia de condições mínimas estruturais e midiáticas para o processo de ensino-aprendizagem das escolas, não só do NTPPS, mas como um todo.

Assim, a questão de pesquisa dessa dissertação procurou elencar os fatores que têm influenciado a implementação do NTPPS nas quatro escolas do estudo. As hipóteses de que existiam fragilidades na formação dos gestores e professores, na orientação de pesquisa, no fluxo de tratamento das questões socioemocionais identificadas, na infraestrutura predial e material e também pela ausência de planejamento coletivo foram confirmadas.

Entretanto, também foram constatados vários aspectos positivos do Núcleo, entre eles: o reconhecimento da importância do componente entre alunos, professores, gestores e idealizadores do projeto e, pelos depoimentos dos alunos, a constatação de que a disciplina, de fato, auxilia no fortalecimento das competências socioemocionais.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, considera-se que o objetivo deste trabalho foi alcançado, pois, com a cooperação dos 58 sujeitos de pesquisa, houve a reflexão sobre as particularidades de cada unidade de ensino e foi possível perceber as especificidades e recorrências nas experiências apresentadas. Foi feita a análise do processo de implementação

do NTPPS e o plano de ação elaborado pretende contribuir na superação de vários dos desafios existentes.

Para pesquisas futuras, seria interessante compreender a realidade das escolas regulares de tempo parcial, para elencar quais são os desafios específicos do NTPPS aplicado nesse formato de ensino. Outra proposta seria aprofundar o entendimento sobre o trabalho dos psicólogos educacionais contratados pela SEDUC, para compreender o papel desses profissionais na rede estadual de educação, os desafios e os impactos do trabalho deles na educação pública cearense.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

AGÊNCIA CÂMARA NOTÍCIAS. **Comissão especial discute proposta que torna Fundeb permanente**. 2018. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/539898-comissao-especial-discute-proposta-que-torna-fundeb-permanente/>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

ANPEd - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Nota ANPEd: A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. 2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227145.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

ARELLANO, David et al. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas - ¿Como construirlos efectivamente?** México, D.F.: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012. Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre Currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC, 2007. 52 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2019.

BLUM, Márcia Sabina Rosa; LIMA FILHO, Domingos Leite. Uma breve análise do PNFEM no âmbito das reformas educacionais no Brasil. In: **IV COLÓQUIO NACIONAL E I COLÓQUIO INTERNACIONAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**, 2017, Natal. Anais: ISSN 2358-1190. Natal: IFRN, 2017.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 set. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 maio 2018.

_____. Constituição (1988). **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988**, de 05 de outubro de 1988b. Constituição. ADCT de 1988. Seção 1, p. 27. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/conadc/1988/constituicao.adct-1988-5-outubro-1988-322234-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2006. 239 p. Volume 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8-8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art6>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. 542p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. (PNUD, IPEA e FJP). **Como é calculado o IDHM**. 2013b. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/>. Acesso em: 31 mar. 2019.

_____. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. (PNUD, IPEA e FJP). **Fortaleza, CE**. 2013c. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/fortaleza_ce/>. Acesso em: 31 mar. 2019.

_____. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: DOU, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 27 maio 2018.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. D.O.U, DF, 15 dez. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 01 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Ideb - Apresentação**. 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 (exposição de motivos)**. Brasília, DF: Dou, 23 set. 2016c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

_____. Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2016d. 592 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+PRIMEIRO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+-+BI%C3%8ANIO+2014-2016/0dc50e21-3a60-444b-b7f6-1f16b8e5591f?version=1.1>>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a**. Seção 1, p. 1-1. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602639&id=14374947&idBinario=1565>>. Acesso em: 01 maio 2018.

_____. Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017. Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017. **Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017b**. Brasília, DF: DOU, 25 maio 2017. n. 99, Seção 1, p. 21-21. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27428172_PORTARIA_N_447_DE_24_DE_MAIO_DE_2017.aspx>. Acesso em: 29 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Cartilha sobre o Novo Ensino Médio é lançada no Senado; publicação explica mudanças**. 2017c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39691>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Educação: 2017**. 2018a. Disponível em:<

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf> Acesso em: 10 set. 2018

_____. Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018b. 464 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educa. **Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Brasília, DF: DOU, 18 dez. 2018c. Seção 1, p. 120-122. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/222530733/dou-secao-1-18-12-2018-pg-120?ref=previous_button>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. Portaria nº 1210, de 20 de novembro de 2018. **Parecer CNE/CEB Nº 3/2018**. Brasília, DF: D.O.U, 21 nov. 2018d. Seção 1, p. 49. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018e. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

_____. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD BRASIL. **O que é o IDH**. 2019. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

BELTRÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. 2017. Agência Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadu>>. Acesso em: 02 set. 2018.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: Uma metáfora da condição humana**. 52. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 - Edição digital. 152 p. Disponível em: <<http://espacoviverzen.com.br/wp-content/uploads/2017/09/LeonardoBoffAAguiaeaGalinha.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRAGA, Lucas. **Após chacinas, Camilo lança 40 escolas em tempo integral como forma de combater crime**: O governador lançou implantação do Ensino Médio em tempo integral para mais 40 escolas da Capital e 20 municípios do interior. 2018. Jornal O Povo Online. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/02/governo-lanca-novas-40-escolas-em-tempo-integral>>. Acesso em: 01 abr. 2018

BROOKE, Nigel. Diversificação do Ensino Médio na América Latina: o caso do Brasil. 1985 In: BROOKE, Nigel (Org.) **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 89-104. Edvcere, 19.

_____. Introdução. In: BROOKE, Nigel. (Org.) **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 11-19. (2012). Edvcere, 19.

CAED. Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). **Filtro de Pesquisa de Resultado(s) Escola**. Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 22 set. 2018.

_____. **Índice Socioeconômico (ISE) e efeito escola**. 2018. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/04/para_refletir3.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

CARA, Daniel. **O ímpeto do governo Temer em inviabilizar o direito à educação**. 2018. Disponível em: <<https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2018/03/19/o-impeto-do-governo-temer-em-inviabilizar-o-direito-a-educacao/>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CARA, Daniel; PELLANDA, Andressa. **Governo atua na contramão do PNE: O Plano Nacional de Educação 2014-2024 completa seu terceiro ano de vigência e de descumprimento**. 2017. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/governo-atua-na-contramao-do-pne/>>. Acesso em: 14 out. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Quantidade e racionalismo do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, p. 1-15, julho/dezembro 2002a. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23934/16907>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

_____. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dezembro 2002b. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/377>>. Acesso em: 13 maio 2018.

_____. Tempo de escola e qualidade da educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, outubro 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300018&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p.249-259, ago. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2010000200012>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC. **SEFOR**. 2008a. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/sistemas/92-pagina-inicial-servicos/sefor1/154-sefor>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC. **SPAECE**. 2008b. Disponível em: < <https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/5170-spaece>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

_____. **Portaria nº 1091, de 11 de dezembro de 2012**. ESTABELECE AS NORMAS PARA A LOTAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PARA O ANO DE 2013 E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Portaria Nº1091/2012-gab. Fortaleza, CE: DOE, 21 dez. 2012. n. 242, Seção 3, p. 42-46. Caderno 1. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20121221/do20121221p01.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2019.

_____. Governo do Estado. **Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno Instruções Operacionais. Nº 1**. Mimeo, Fortaleza, 2013.

_____. Assessoria de Comunicação da Seduc. Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC. **Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais – NTPPS** 2014a. Disponível em: < <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/ouvidoria/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/8887-nucleo-trabalho-pesquisa-e-demaiss-praticas-sociais-ntpss>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. Assessoria de Comunicação da Seduc. Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC. **E o que é o NTPPS?** 2014b. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola/196-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/ntpss/8891-e-o-que-e-o-ntpss>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

_____. Secretaria da Educação. **SPAECE – 2016** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016 – Anual. 100 p. Conteúdo: Revista do Sistema - Rede Estadual e Rede Municipal. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/07/CE-SPAECE-2016-RS-MR-WEB-1.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. **Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017**. INSTITUI A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ÂMBITO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ. Fortaleza, CE: Diário Oficial do Estado, 21 jul. 2017a. v. 1, n. 137, Série 3, p. 1-1. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20170721/do20170721p01.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

_____. Secretaria da Educação. **Projeto Político Pedagógico: Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**. Fortaleza, 2017b. 18 p. Disponível em: < https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/ppp_aprovado_conselho.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC. **Escola em Tempo Integral**. 2017c. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/escola-em-tempo-integral/>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. Assessoria de Comunicação da Seduc. Secretaria da Educação do Ceará. **Cidadania**: temática ganha destaque na educação estadual com lançamento de Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. 2018a.

Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/215-noticias-2018/12909-cidadania-tematica-ganha-destaque-na-educacao-estadual-com-lancamento-de-politica-de-desenvolvimento-de-competencias-socioemocionais>>. Acesso em: 25 fev. 2018

_____. ANDRÉ VICTOR RODRIGUES. **Governo do Ceará anuncia a implantação de 22 novas escolas em tempo integral** 2019a. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/2019/02/07/governo-do-ceara-anuncia-a-implantacao-de-22-novas-escolas-em-tempo-integral/>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

_____. FHLIPE AUGUSTO. **Ocara recebe a 121ª escola de educação profissional do Ceará**. 2019b. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/2019/03/08/ocara-recebe-a-121a-escola-de-educacao-profissional-do-ceara/>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

CEFOP SEFOR. **Ciclo Formativo para os Professores de NTPPS, Projeto de Vida e Mundo do Trabalho**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: E4<[e4]@escola.ce.gov.br>. em: 05 abr. 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, janeiro/abril 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 27, p. 177-192, 2009. Semestral. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/202>>. Acesso em: 14 out. 2018.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012. Semestral. Responsabilização na Educação. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Edição Especial 2002 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 2018. 144 p.

DANTAS, Jéferson Silveira. O modelo curricular da lei 5.692/1971 durante a ditadura militar para o curso de magistério e suas implicações na formação docente no Brasil e em Santa Catarina. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 2, p. 97-121, julho/outubro 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5880>>. Acesso em: 02 set. 2018.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, outubro. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302006000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 out. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

ESCOLA 4. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto Político Pedagógico (2013-2017): ESCOLA 4**. Fortaleza, 2014. 134 p.

FORTALEZA. PREFEITURA DE FORTALEZA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico. **DESENVOLVIMENTO HUMANO, POR BAIRRO, EM FORTALEZA**. 2014a. Disponível: <<http://www.calameo.com/read/0032553521353dc27b3d9>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

_____. PREFEITURA DE FORTALEZA. (Ed.). **Prefeitura apresenta estudo sobre Desenvolvimento Humano por bairro**: Foram avaliados os indicadores como renda, educação e longevidade das pessoas nos 119 bairros da cidade. 2014b. Disponível em: <<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-apresenta-estudo-sobre-desenvolvimento-humano-por-bairro>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: Inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 127 p. (Educação Cidadã; 4). Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3079/1/FPF_PTPF_12_076.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. 2000. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 333-338. (Coleção Edvcere 19).

GESTA - GALERIA DE ESTUDOS E AVALIAÇÃO DE INICIATIVAS PÚBLICAS - **Engajamento Escolar**. 2017. Disponível em: <<http://gesta.org.br/tema/engajamento-escolar/>>. Acesso em: 12 maio 2018

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, vol. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

INSPER. **Políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens**. 1.ed. São Paulo: Galeria de Estudos e Avaliações de Iniciativas Públicas. 2016a. Disponível em: <<http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-para-a-redu%C3%A7%C3%A3o-do-abandono-e-evas%C3%A3o-escolar-de-jovens.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. **Evasão escolar custa R\$ 49 bilhões ao ano**: Pesquisa feita pelo professor Ricardo Paes de Barros mostra que 20% dos jovens não frequentam colégios. 2016b. Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/conhecimento/politicas-publicas/medidas-para-diminuir-evasao-escolar/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. **Quem somos.** [20--]. Disponível em: < <https://www.insper.edu.br/quem-somos/>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

INSTITUTO ALIANÇA. **Quem Somos:** Instituto Aliança. 2008. Disponível em: <http://www.institutoalianca.org.br/dominio_digital/quem_somos.html>. Acesso em: 01 abr. 2018.

_____. **A pesquisa no Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais.** Fortaleza, 2012. 14 slides, color.

_____. **Relatório 2012.** Salvador, 2013. 32p. Disponível em:<http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/relatorio_2012.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

_____. **Arquimedes apresenta o NTPPS.** Fortaleza, 2017. 13 slides, color. Disponível em:
<<https://drive.google.com/drive/folders/0BxGbBFRgUTj4VlhrRE1FeFAtajg>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. **Quem somos:** Nossa História. 2018a. Disponível em:
http://www.institutoalianca.org.br/nossa_historia.html. Acesso em: 09 mar. 2019.

_____. **Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais:** Informações sobre o projeto (Parceiros). 2018b. Disponível em: < <http://www.institutoalianca.org.br/projeto.html?id=16>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. 2000. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 347-349. Edvcere, 19.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS/UFPR. **Número de Matrículas:** Número de Matrículas por Etapas e modalidades de ensino, 2013 a 2018. 2019. Disponível em: <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática – 6ª ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LODI, Lucia Helena. 2004. **Subsídios para uma reflexão sobre o ensino médio.** In: BRASIL, Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/Departamento de Políticas de Ensino Médio, p. 7-13. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/01Apresentacao.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/agosto 2004. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/gepespp/files/3114/17469/Pol%C3%ADticas+curriculares+-+continuidade+ou+mudan%C3%A7a+de+rumos.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

_____. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [Livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão, vol. III.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, Set/out/nov/dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782004000300004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300004>. Acesso em: 23 nov. 2019.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**, Pelotas, v. 9, n. 18, p. 71-81, setembro 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29127>>. Acesso em: 02 set. 2018.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, n.41, p. 61-75, setembro/dezembro 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71550055005.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil** [recurso eletrônico]: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: MEC, 2007. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência na reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, junho. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 24 jun. 2018.

NOBRE, Ideigiane Terceiro. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES VOLTADA PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DO CEARÁ**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação, Universidad Interamericana del Paraguay, Assunção, 2019.

O POVO. **Anuário do Ceará (2018-2019)**. 2019. Disponível em: <<http://www.anuariodoceara.com.br/indice-bairros-fortaleza/>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Sobre o PNE**. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/pne/linha-do-tempo>>. Acesso em: 06 out. 2018.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DIÁLOGOS INICIAIS SOBRE AS PROPOSIÇÕES MINEIRAS. In: QUIOSSA, Amanda Sangy et al (Org.). **DIÁLOGOS E PROPOSIÇÕES**: Volume II: Planos de Ação para a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE, 2017. p. 190-203. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/01/DI%C3%81LOGOS-E-PROPOSI%C3%87%C3%95ES-vol-II-WEB.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

PEDUZZI, Pedro. **Lei Orçamentária de 2018 é publicada com um veto**. 3 jan. 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-01/lei-orcamentaria-de-2018-e-publicada-com-um-veto>>. Acesso em: 6 out. 2018.

PERES, Paula. **Por que os resultados do Saeb estão sendo questionados**: Metodologia do Inep e critérios do MEC causaram debate entre professores, especialistas e governantes. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12555/por-que-os-resultados-do-saeb-estao-sendo-questionados>>. Acesso em: 29 set. 2018.

QEDU. **Ceará: Evolução do IDEB**. 2018a. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/rural-e-urbana?year=2016>>. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. **ESCOLA 1: Evolução do IDEB**. 2018b. Disponível em: <[http://www.qedu.org.br/escola/\[escola1\]/ideb](http://www.qedu.org.br/escola/[escola1]/ideb)>. Acesso em: 30 set. 2018

_____. **ESCOLA 2: Evolução do IDEB**. 2018c. Disponível em: <[http://www.qedu.org.br/escola/\[escola2\]/ideb](http://www.qedu.org.br/escola/[escola2]/ideb)>. Acesso em: 30 set. 2018

_____. **ESCOLA 3: Evolução do IDEB**. 2018d. Disponível em: <[http://www.qedu.org.br/escola/\[escola3\]/ideb](http://www.qedu.org.br/escola/[escola3]/ideb)>. Acesso em: 30 set. 2018

_____. **ESCOLA 4: Evolução do IDEB**. 2018e. Disponível em: <[http://www.qedu.org.br/escola/\[escola4\]/ideb](http://www.qedu.org.br/escola/[escola4]/ideb)>. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. **ESCOLA 1: Taxas de Rendimento (2017)**. 2019a. Disponível em: <[https://www.qedu.org.br/escola/\[escola1\]/taxas-rendimento/?year=2017](https://www.qedu.org.br/escola/[escola1]/taxas-rendimento/?year=2017)>. Acesso em: 31 mar. 2019

_____. **ESCOLA 2: Taxas de Rendimento (2017)**. 2019b. Disponível em: <[https://www.qedu.org.br/escola/\[escola2\]/taxas-rendimento/?year=2017](https://www.qedu.org.br/escola/[escola2]/taxas-rendimento/?year=2017)>. Acesso em: 31 mar. 2019

_____. **ESCOLA 3: Taxas de Rendimento (2017)**. 2019c. Disponível em: <[https://www.qedu.org.br/escola/\[escola3\]/taxas-rendimento/?year=2017](https://www.qedu.org.br/escola/[escola3]/taxas-rendimento/?year=2017)>. Acesso em: 31 mar. 2019

_____. **ESCOLA 4: Taxas de Rendimento (2017)**. 2019d. Disponível em: <[https://www.qedu.org.br/escola/\[escola4\]/?year=2017](https://www.qedu.org.br/escola/[escola4]/?year=2017)>. Acesso em: 31 mar. 2019.

RAMOS, Mauro. **PEC do Teto dos Gastos inviabilizou a educação pública no país, diz Dermeval Saviani**: em entrevista ao Brasil de Fato, o filósofo e pedagogo critica as medidas de Temer e aponta caminhos para a resistência. 8 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani/>>. Acesso em: 14 out. 2018.

RATIER, Rodrigo. **Precisamos saber o que a Base não é**: Compreender os “nãos” da BNCC pode ser útil para participar melhor das decisões que vêm por aí. 2018. Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/10092/precisamos-saber-o-que-a-base-nao-e>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35. Tradução: Alexandre Salvaterra.

SANTANA, Camilo Sobreira de et al. **Carta aberta dos governadores do Nordeste**: Questiona o cálculo do SAEB 2017 referente ao Ensino Médio para as redes estaduais. 2018. Elaborada pelos governadores dos estados da Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco e Piauí. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/governadores-do-nordeste-questionam-avaliacao-do-ensino-medio-em-carta-aberta/>>. Acesso em: 29 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, setembro/dezembro 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622008000300002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 set. 2018.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 474 p.

_____. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 9-54.

SEMIS, Laís; PERES, Paula. O castelo de cartas da Base. **Nova Escola**, São Paulo, Ano 32, n 303, p. 24 - 33, junho/julho, 2017.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, setembro/dezembro 2015. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/csu.2015.51.3.10>. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/download/csu.2015.51.3.10/5052>. Acesso em: 08 jul. 2019

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p. Versão digital

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, 30 dez. 2014. setembro/dezembro 2014. Fundação Carlos Chagas.
<http://dx.doi.org/10.18222/eae255920143001>. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3001/2855>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto; LESSA, Paula Batista. POLÍTICA CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: os PCN no Projeto Veredas em Minas Gerais. **Currículo Sem Fronteiras**, online, v. 11, n. 2, p. 36-53. julho/dezembro 2011. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/teixeira-lessa.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Perguntas e respostas: o que é e como funciona o FUNDEB?** 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

_____. **O QUE SÃO E PARA QUE SERVEM AS DIRETRIZES CURRICULARES?** 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

UNESCO. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado**: resumo executivo. 2011.
 Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271por.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 24-36. Jan/fev/mar/abr, 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A– Roteiro de entrevista semiestruturada com o idealizador do desenho da política, atual Secretário Executivo do Ensino Médio e Profissional – SEDUC/CE

1. Dados do entrevistado

Formação, experiência como educador e gestor de escola regular e de tempo integral.

2. Desenho da política

Influências/agentes

Influências que inspiraram o projeto do NTPPS (nível global/internacional/nacional/ regional/ local);

Agentes que participaram do processo de construção do desenho do projeto;

Comunicação entre os agentes;

Outros grupos envolvidos no processo;

Tempo entre o desenho do projeto e a decisão de rodar um projeto piloto.

3. Projeto piloto

Escolha das escolas;

Desenho dos planos de aula;

Formação dos professores;

Objetivos do projeto piloto;

Acompanhamento do processo;

Conclusões do projeto piloto.

Limitações

Particularidades do projeto inviabilizadas por falta de suporte (financeiro ou humano);

Possíveis mudanças.

Mudanças

Adaptações do projeto piloto para a inclusão do NTPPS no currículo das escolas regulares e de tempo integral.

4. Instituto Aliança/ Formação de professores

Relação da SEDUC com o Instituto Aliança;

Configuração da parceria;

Articulação para a formação de professores e limitações do processo;

Gestão da formação pela SEDUC.

5. Crescimento e acompanhamento

Escolas regulares com o NTPPS;

Acompanhamento das escolas.

6. Competências socioemocionais

Estratégias para fortalecer o trabalho com as competências socioemocionais;

Principais potencialidades e dificuldades do trabalho com as competências socioemocionais;

Atuação dos 30 psicólogos contratados em 2017;

Ações para fortalecer a parceria com as redes de apoio.

7. Avaliação e próximos passos

Imprevistos;

Impacto do NTPPS (alunos/ professores/ escolas/ educação cearense);

Necessidade de melhorias;

Mudanças na carga horária do professor lotado na disciplina;

Proposta de formalização da orientação dos projetos de pesquisa na carga horária do professor.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com professora do projeto piloto e atual Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – SEDUC/CE

1. Dados da entrevistada

Formação, experiência como educadora/ gestora

2. O Projeto piloto

Planejamento e comunicação com a comunidade escolar

O processo de escolha da escola para composição do projeto piloto;

Comunicação com a escola;

Apresentação da política;

Recebimento da política por parte da escola;

Convite para assumir a lotação da disciplina;

Percepção da comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários);

A construção dos planos de aula.

Adaptação

Infraestrutura escolar (pontos positivos e negativos) antes da implementação;

Ajuste de carga-horária e lotação dos professores;

Principais dificuldades e potencialidades do projeto piloto para a escola;

Formação docente;

Mudança na concepção sobre o ensino;

Mudança na identidade escolar;

Impactos do NTPPS na rotina da escola.

Acompanhamento

Acompanhamento da escola.

Limitações e ajustes

Particularidades do projeto inviabilizadas por falta de suporte (financeiro ou humano);

Possíveis mudanças no formato da disciplina.

3. O NTPPS no Ceará

A importância da disciplina;

Os objetivos da disciplina;

A lotação dos professores;

4. Instituto Aliança/ Formação de professores

Relação da SEDUC com o Instituto Aliança;

Configuração da parceria;

Articulação para a formação de professores e limitações do processo;

Gestão da formação pela SEDUC.

5. Competências socioemocionais

Estratégias para fortalecer o trabalho com as competências socioemocionais;

Principais potencialidades e dificuldades do trabalho com as competências socioemocionais;

Atuação dos 30 psicólogos contratados em 2017;

Ações para fortalecer a parceria com as redes de apoio.

6. Avaliação e próximos passos

Necessidade de melhorias (Projetos da Seduc para fortalecer a disciplina);

Mudanças na carga horária do professor lotado na disciplina;

Proposta de formalização da orientação dos projetos de pesquisa na carga horária do professor.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com gestores

1. Dados do entrevistado

Formação, experiência como educador e gestor de escola regular e de tempo integral.

2. Concepção sobre educação integral e escolas de tempo integral

Concepção sobre educação integral;

Opinião sobre a modalidade de ensino em tempo integral;

Cenário ideal para a implementação de uma escola de tempo integral;

A implementação da política de tempo integral na realidade cearense.

3. Implementação do tempo integral na escola sob sua supervisão

Planejamento e comunicação com a comunidade escolar

O processo de escolha da escola;

Comunicação com a escola;

Apresentação da política;

Recebimento da política por parte da escola;

Percepção da comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários).

Adaptação

Mudanças no Projeto Político-Pedagógico da escola;

Infraestrutura escolar (pontos positivos e negativos) antes da implementação;

Melhorias;

Particularidades do contexto escolar que interferem positivamente ou negativamente;

Principais dificuldades e potencialidades da migração;

Mudanças no dia-a-dia;

Reconstrução na identidade escolar;

Formação docente e mudança na concepção sobre o ensino;

Primeiros resultados da migração.

4. A disciplina NTPPS

Importância do NTPPS para o currículo das escolas em tempo integral;

Lotação dos professores;

Impactos da disciplina na rotina escolar;

Infraestrutura para o núcleo;

Financiamento disponibilizado em 2018 x Necessidades da disciplina;

Contribuição da disciplina na interdisciplinaridade;

A pesquisa na escola;

Melhorias no modelo de atuação da disciplina ao longo dos anos de implementação;

Ações executadas para sensibilizar os professores para orientação;

Apoio do núcleo gestor aos professores da disciplina;

As competências socioemocionais na escola;

A comunicação com os pais e as redes de apoio;

Melhorias para a implementação ser bem-sucedida.

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada com Coordenador Pedagógico do Instituto Aliança

1. Dados do entrevistado

Formação e experiência profissional

2. O Instituto Aliança

O que é o Instituto Aliança

Objetivos (Missão)

Financiamento

Atuação

Equipe

Parceria com a Seduc

Projetos em Andamento

3. O NTPPS

A contribuição do IA para o desenho do projeto

O planejamento

A escolha das temáticas das oficinas/aulas

A elaboração dos planos

As adaptações

O projeto piloto

Acompanhamento das escolas

A formação docente

A evolução da pesquisa

As competências socioemocionais

Os impactos do NTPPS

A transferência da tecnologia

Os próximos passos

APÊNDICE E – Questionário dos professores

Questionário para professores do NTPPS

Caro(a) Professor(a),

Sou mestranda do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora e meu objeto de estudo para a dissertação é a implementação da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) tendo como pano de fundo a migração das escolas de ensino médio de tempo regular (EEFM) para integral (EEMTI).

Este questionário tem o objetivo de colaborar com esse trabalho.

Sua participação é de suma importância.

Agradecida,

Emanuele Canafístula Lima Soares

CARACTERIZAÇÃO

1- Escola onde é lotado(a):

2 - Há quantos anos você trabalha como professor(a) nesta escola?

- () Meu primeiro ano
- () Entre 1 e 2 anos
- () Entre 3 e 5 anos
- () Entre 6 e 10 anos
- () Mais de 10 anos

3 - Há quantos anos você ministra aulas da disciplina NTPPS?

- () Meu primeiro ano
- () Entre 1 e 2 anos
- () 3 anos
- () Mais de 3 anos

4- Em qual série você ministra essa disciplina? (Marque quantas opções forem necessárias)

- () 1ª série
- () 2ª série
- () 3ª série

5- Para quantas turmas você leciona essa disciplina?

- () 1
 () 2
 () 3
 () 4
 () 5
 () 6
 () Mais de 6

A seguir, serão apresentadas algumas afirmações sobre o NTPPS.

A DISCIPLINA NTPPS

Marque a resposta de acordo com sua percepção sobre a disciplina NTPPS.

A disciplina NTPPS	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
6- instiga os alunos a problematizar assuntos relacionados à família, à escola, à comunidade, à vida acadêmica e ao mundo do trabalho.				
7- incentiva a elaboração de pesquisas que surgem da curiosidade dos alunos e se materializam em conhecimento significativo.				
8- promove o desenvolvimento de uma postura investigativa por parte do aluno, instigando a reflexão crítica, a autonomia e a criatividade.				
9- integra os conteúdos relacionados ao cotidiano do aluno, com vistas a proporcionar a indução do pensamento e da ação interdisciplinar.				
10- proporciona vivências e reflexões sobre identidade, habilidades, interesses e sonhos dos alunos.				
11- desperta habilidades gerais para a vida produtiva ao apresentar temáticas sobre o mundo do trabalho e práticas sociais.				
12- é uma alternativa ao modelo de aprendizagem tradicional e estabelece uma nova relação do estudante com a escola.				
13- fomenta oficinas e atividades que fortalecem as competências socioemocionais dos alunos.				

Na próxima seção, vamos falar sobre a estrutura da escola e a disponibilidade de material multimídia e itens de apoio para as oficinas do NTPPS.

ESTRUTURA ESCOLAR E RECURSOS DISPONÍVEIS

Em relação à estrutura escolar e aos recursos disponíveis, como você avalia os seguintes aspectos da sua escola:	Inexistente	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
14- Sala dedicada ao NTPPS					
15- Sala adequada para formação em círculo					
16- Laboratório de informática para a elaboração das pesquisas					
17- Datashow					
18- Notebook					
19- Caixas de som					
20- Cabos de conexão entre os equipamentos					
21- Material de apoio para as atividades das oficinas (folhas de ofício, lápis de cor, canetinhas, giz de cera, cola, cartolinas, entre outros)					
22 - Auditório					
23 - Quadra coberta					

Na próxima seção, vamos conversar sobre a formação para ministrar a disciplina NTPPS.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

24- Marque a opção que melhor representa o tipo de formação que você recebeu antes de ministrar a disciplina NTPPS no seu primeiro ano de experiência.

- a) Recebi formação através do Instituto Aliança.
- b) Fui capacitado(a) por outro professor que recebeu formação e multiplicou.
- c) Fui capacitado(a) por outro professor que já tinha experiência na disciplina, mas não recebeu formação anterior.
- d) Fui capacitado(a) pela CREDE/SEFOR.
- e) Fui capacitado(a) pela gestão escolar.
- f) Não recebi formação

g) Outros: _____

25- Caso você tenha recebido formação, como a avalia?

- a) Ótima
- b) Boa
- c) Razoável
- d) Ruim
- e) Péssima

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

26- Quando há situações de risco que afloram durante as oficinas, como constatações que o aluno se fere, precisa de acompanhamento ou está vulnerável, o que é feito por parte da escola?

27- Existe parceria firmada entre a escola e alguma rede de apoio?

- a) Sim
- b) Não

28 - Se a resposta anterior tiver sido sim, com quais órgãos?

PLANO DE AULA E PLANEJAMENTO

29 - O plano de aula é aplicado na sua totalidade?

- a) Sim
- b) Não
- c) Na maioria das vezes
- d) Quase nunca
- e) Outros: _____

30 – Caso a resposta anterior **não** tenha sido o item “a”, quais situações interferem na execução do plano de aula?

31- Há horário destinado para planejamento coletivo da disciplina?

- a) Sim
- b) Não

PESQUISA

32- O núcleo gestor colabora na execução das atividades de pesquisa da disciplina?

- a) Sim
- b) Não
- c) Na maioria das vezes
- d) Quase nunca
- e) Outros: _____

33- Há resistência por parte dos demais professores para assumir o papel de professor-orientador?

- a) Sim
- b) Não
- c) Na maioria das vezes
- d) Quase nunca
- e) Outros: _____

34- Que estratégias são tomadas pela escola para incentivar a participação dos professores?

35- Como se dá o planejamento da culminância dos trabalhos de pesquisa (feira)?

Agradeço a participação!

APÊNDICE F – Questionário dos alunos**Questionário para alunos do NTPPS**

Olá,

Sou mestranda do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora e meu objeto de estudo para a dissertação é a implementação da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) tendo como pano de fundo a migração das escolas de ensino médio de tempo regular (EEFM) para integral (EEMTI).

Este questionário tem o objetivo de colaborar com esse trabalho.

Sua participação é de suma importância.

Agradecida,

Emanuele Canafístula Lima Soares

CARACTERIZAÇÃO

1- Escola onde você estuda:

2 – Desde quando você estuda nessa escola?

() 2014

() 2015

() 2016

() 2017

() 2018

3 – Qual o seu sexo?

() Feminino

() Masculino

4 – Em qual ano você nasceu?

() 2000

() 2001

() 2002

() 2003

() Outro. Qual: _____

A seguir, serão feitas algumas reflexões sobre a disciplina NTPPS.

A DISCIPLINA NTPPS

5 – Qual é o grau de importância da disciplina NTPPS para você?

- a) Alto nível de importância
- b) Médio nível de importância
- c) Baixo nível de importância
- d) Não tem importância

6 – Por quê? Justifique sua resposta anterior:

Leia as afirmações abaixo e marque o seu grau de concordância em relação a elas.

A disciplina NTPPS	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
7- me ajuda a pensar sobre assuntos relacionados à família, à escola, à comunidade, à vida acadêmica e ao mundo do trabalho.				
8- me incentiva na elaboração de pesquisas que surgem da minha curiosidade e se transformam em conhecimento significativo.				
9- me encoraja a ser mais atento ao que está ao meu redor, me incentivando a refletir de forma mais crítica.				
10 – me ajuda a ser mais autônomo.				
11 – me ajuda a ser mais criativo.				
12- fala também sobre assuntos relacionados ao meu cotidiano.				
13- me faz refletir sobre a minha identidade e habilidades, meus interesses e sonhos.				
14- tem me ajudado a despertar habilidades para o mercado de trabalho, ao me apresentar temáticas sobre o mundo do trabalho e práticas sociais.				
15- é um jeito diferente de aprender.				

16 - tem me aproximado mais da escola.				
17 - trabalha temas que tem me ajudado a me conhecer melhor e fortalecer minhas competências socioemocionais.				

Na próxima seção, vamos falar sobre a estrutura da escola e a disponibilidade de material multimídia e itens de apoio para as aulas do NTPPS.

ESTRUTURA ESCOLAR E RECURSOS DISPONÍVEIS

Em relação à estrutura escolar e aos recursos disponíveis, como você avalia os seguintes aspectos da sua escola?	Inexistente	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
18 - Sala exclusiva do NTPPS					
19 -Sala adequada para formação em círculo					
20 -Laboratório de informática para a elaboração das pesquisas					
21 - Datashow					
22 - Notebook					
23 - Caixas de som					
24 - Material de apoio para as atividades das aulas (folhas de ofício, lápis de cor, canetinhas, giz de cera, cola, cartolinas, entre outros)					
25 - Auditório					
26 - Quadra coberta					

A seguir, vamos falar sobre as Competências Socioemocionais

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

27- Você já procurou atendimento de algum psicólogo?

- a) Sim.
- b) Sim, mas não consegui consulta.
- c) Não.
- d) Não, mas tenho vontade de procurar.

28- Você acha que a escola deveria ter psicólogos para promover palestras e ajudar num encaminhamento para atendimento individual externo?

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Não sei dizer.

Na próxima seção, vamos falar sobre as pesquisas desenvolvidas no NTPPS.

PESQUISA

Leia as afirmativas abaixo sobre as pesquisas desenvolvidas no NTPPS e marque seu grau de concordância em relação a elas.

A pesquisa no NTPPS	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
29- me ajudou a desenvolver meus conhecimentos sobre informática básica.				
30- me incentivou a trabalhar em equipe.				
31- me ensinou a fazer uma pesquisa no formato acadêmico.				
32- me deu a oportunidade de trabalhar melhor com tabelas, gráficos e relatórios.				
33- me apresentou algumas técnicas de pesquisa.				
34- me incentivou a cumprir prazos e ser mais responsável.				

DEPOIMENTO

35 – Caso queira, esse espaço está aberto para expressar algo a mais sobre a sua experiência com a disciplina NTPPS nesses três anos de ensino médio, e que não tenha sido perguntado nesse questionário.

Agradeço a participação!