

**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**

**Tércia Maria Machado Sousa**

**A política de tempo integral no Ceará: reflexões sobre o currículo flexível na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Bezerra**

Juiz de Fora

2020

**Tércia Maria Machado Sousa**

**A política de tempo integral no Ceará: reflexões sobre o currículo flexível na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Bezerra**

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.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

Juiz de Fora

2020

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

Sousa, Tércia Maria Machado.

A política de tempo integral no Ceará : reflexões sobre o currículo flexível na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Bezerra / Tércia Maria Machado Sousa. -- 2020.

155 f. : il.

Orientador: Roberto Perobelli de Oliveira

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

1. Currículo flexível. 2. Tempos eletivos. 3. Itinerários formativos. 4. Protagonismo Juvenil. 5. Ensino Médio. I. Oliveira, Roberto Perobelli de , orient. II. Título.

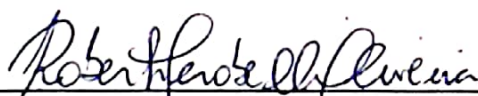
**Tercia Maria Machado Sousa**

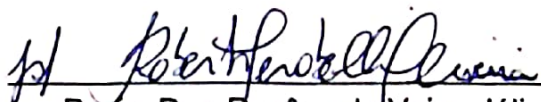
**A política de tempo integral no Ceará: reflexões sobre o currículo flexível na  
Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Bezerra**

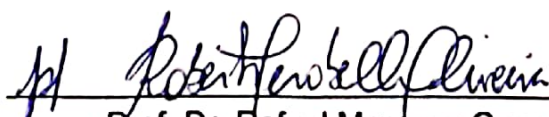
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 04 de agosto de 2020

**BANCA EXAMINADORA**

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

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves  
Universidade Federal do Acre

Dedico este trabalho a todos os professores deste país, sem os quais seria impossível sonhar com a liberdade que nasce com a educação.

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus por me dar saúde e força para realizar mais esta empreitada, que se apresentou como um grande desafio.

Ao meu orientador, professor Dr. Roberto Perobelli de Oliveira, por sua valiosa orientação e disponibilidade, sempre gentil e atencioso.

Aos professores, orientadores e à equipe de dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública de UFJF. Minha admiração pelo trabalho primoroso desempenhado por toda a equipe.

À Diovana Paula de Jesus Bertolotti, pelo suporte, disponibilidade, compromisso e leveza com que conduziu todo esse trabalho, tornando o percurso mais tranquilo e produtivo.

Às professoras Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira e Dra. Priscila Sant'ana, pelas palavras de incentivo e por contribuições tão pertinentes durante o exame de qualificação.

À Secretaria de Educação do estado do Ceará pela possibilidade ofertada aos professores e gestores de uma formação tão significativa.

Aos colegas de mestrado, por quem dedico um carinho especial, por todo o companheirismo, cumplicidade e bom humor, fundamentais nesta caminhada, muitas vezes, exaustiva.

A toda a equipe de professores e gestores da EEMTI Antônio Bezerra, sempre disponíveis e dispostos a ajudar no andamento da pesquisa.

Aos amigos que compreenderam minha indisponibilidade em tantos momentos importantes e foram responsáveis pelos poucos momentos de descontração neste período.

A toda minha família por sempre me apoiar em todos os meus projetos e pela compreensão nas ausências necessárias nestes últimos tempos. Em especial à minha mãe, com suas preces sempre tão reconfortantes, ao meu irmão Luís, com que conto para resolver os problemas com a tecnologia e Paulo Henrique, que além de dicas preciosas, foi responsável por parte da revisão deste trabalho.

Aos meus filhos Paulo Ernesto e Tamara, meus grandes incentivadores e revisores deste trabalho. Estiveram ao meu lado em todos os momentos, me auxiliando com dicas importantes e dando todo o suporte tecnológico de que precisei. Amo vocês!

Ao meu marido Paulo, pelo amor, companheirismo, paciência e apoio incondicional sem o qual tudo seria muito mais difícil. Meu muito obrigada!

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-las para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, 2001, recurso online).

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Este caso de gestão refletiu sobre o currículo flexível na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Antônio Bezerra, pertencente à rede pública do estado do Ceará e tem como fim responder a seguinte questão: como a gestão da escola pode atuar para viabilizar uma melhor adequação entre a estrutura do currículo flexível do programa Escola de Ensino Médio Tempo Integral com as demandas e expectativas do corpo discente na EEMTI Antônio Bezerra? O objetivo geral desta pesquisa foi elaborar uma investigação propositiva sobre a gestão da parte flexível do currículo da EEMTI Antônio Bezerra. Os objetivos específicos do estudo foram: descrever o processo de oferta e escolha das disciplinas eletivas, componente curricular das escolas de tempo integral; analisar a elaboração e gestão deste currículo flexível; e propor um Plano de Ação Escolar (PAE) que se configure em instrumental de apoio à gestão, não só desta escola, mas também de outras, na busca pela melhoria do processo de definição dos tempos eletivos. A fim de alcançarmos os objetivos propostos empregamos como metodologia uma pesquisa qualitativa. Para tal, a coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada com a coordenação pedagógica, aplicação de questionário com alunos do 3ª série do ensino médio, grupo focal com professores das disciplinas eletivas e dois grupos focais com alunos escolhidos a partir do questionário aplicado. Este estudo foi feito a partir de três eixos de análise: educação integral e protagonismo juvenil; currículo na escola (em tempo) integral; e formação, planejamento e participação numa escola de tempo integral. O resultado das análises indicou a necessidade de uma mudança de comportamento dos atores escolares no estímulo ao protagonismo juvenil, no diálogo para a construção e diversificação do currículo flexível e sinalizou a formação continuada de professores, assim como a inserção de momentos de planejamento coletivo e a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão, como temas que precisam ser repensados pela escola. Como resposta aos problemas levantados, esse estudo sugeriu um PAE que tem como ações: a avaliação do primeiro ciclo de tempo integral, identificando os problemas a serem corrigidos; a criação de uma Comunidade de Aprendizagem Profissional com vistas ao estudo permanente dos docentes; a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola, incorporando a política de tempo integral e as mudanças propostas pela comunidade escolar; elaboração de protocolo que oriente toda a gestão das disciplinas eletivas; e criação de espaços permanentes de participação do corpo discente nas atividades da escola, estimulando o protagonismo dos jovens. São ações que devem contribuir direta e indiretamente para uma melhor adequação da proposta da política curricular de tempo integral à realidade da escola pesquisada.

Palavras-chave: Ensino Médio. Currículo Flexível. Tempos Eletivos. Itinerários Formativos. Protagonismo juvenil.



## ABSTRACT

This thesis was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PMMEE) belonging to the Center for Public Policy and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case studied reflects on the flexible curriculum at the Full-Time High School (EEMTI) Antônio Bezerra, belonging to the public network of the state of Ceará and aims to answer the following question: how can school management act to enable a better match between the flexible curriculum structure of the Full-Time High School program with the demands and expectations of the student body at EEMTI Antônio Bezerra? The main goal of this research was to elaborate on a purposeful investigation about the management of the flexible part of the curriculum of EEMTI Antônio Bezerra. The specific objectives of the study were: to describe the process of offering and choosing electives, the curricular component of full-time schools; analyze the construction and management of this flexible curriculum; and propose a School Action Plan (PAE) that is configured as a support management instrument, not only of this school but also of others, in the search for advancing the process of defining elective activities. To realize the proposed objectives, we employ a qualitative research methodology. For this, the data collection was carried out through semi-structured interviews with the pedagogical coordination, application of a questionnaire with students of the 3rd year of high school, a focus group with teachers of the elective subjects, and two focus groups with students chosen from the implemented questionnaire. This study is based on three axes of analysis: integral education and youth protagonism, full-time school curriculum, and training, planning, and participation in a full-time school. The results of the analyzes indicate the need for a change in the behavior of school actors in stimulating youth leadership, in the dialogue for the construction and diversification of the flexible curriculum, and signaled the continued training of teachers, as well as the insertion of moments of collective planning and school community participation in decision-making schools, as topics that need to be rethought by the school. In response to the problems presented, this study suggested a PAE whose actions are: the evaluation of the first full-time cycle, recognizing the problems to be reviewed; the creation of a Professional Learning Community with observation to the permanent study of teachers; the updating of the school's Pedagogical Political Project, incorporating the full-time method and the changes proposed by the school community; elaboration of a protocol that guides the all of management of elective courses; and creation of permanent spaces for the participation of the student body in school activities, stimulating the protagonism of young people. Ultimately, we conclude that the researched school needs better to adapt its reality to the proposed full-time method and that the suggested actions should contribute directly and indirectly to this purpose. These are actions that should, directly and indirectly, contribute to a better adaptation of the full-time policy proposal to the reality of the researched school.

Keywords: High School. Flexible Curriculum. Elective Course. Formative itinerary. Youth protagonism.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa com a distribuição das EEPs no estado do Ceará em 2020 . . .	34
Figura 2 – Mapa com a distribuição das EEMTIs no estado do Ceará em 2020 . .	40
Figura 3 – Fotografia do pátio na entrada da EEMTI Antônio Bezerra . . . . .	52
Figura 4 – Fotografia da sala de aula padrão na EEMTI Antônio Bezerra . . . . .	52
Figura 5 – Fotografia do pátio interno da EEMTI Antônio Bezerra . . . . .	53

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxas de Rendimento EEMTI Antônio Bezerra em 2018 – ensino médio	60
Tabela 2 – Proficiência Spaece da EEMTI Antônio Bezerra para a 3ª série do ensino médio no período de 2012 à 2018 . . . . .	61
Tabela 3 – Número de turmas e de alunos atendidos no tempo integral e no tempo parcial . . . . .	62

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional . . . . .	36
Quadro 2 - Evolução da rede física das EEEPs no estado do Ceará . . . . .	38
Quadro 3 - Número de escolas regulares que aderiram ao EMTI no Ceará . . . . .	39
Quadro 4 - Matriz curricular das Escolas em Tempo Integral nas três séries do ensino médio . . . . .	43
Quadro 5 - Eixos Temáticos para disciplinas eletivas . . . . .	49
Quadro 6 - Quadro de funcionários da EMTI Antônio Bezerra relativo ao primeiro semestre de 2019 . . . . .	54
Quadro 7 - Quadro de projetos desenvolvidos pela EEMTI Antônio Bezerra no ano letivo de 2019 . . . . .	56
Quadro 8 - Oferta das disciplinas eletivas para o 1º semestre de 2017, distribuídas por eixos temáticos . . . . .	64
Quadro 9 - Oferta das disciplinas eletivas para o 2º semestre de 2017, distribuídas por eixos temáticos . . . . .	66
Quadro 10 - Oferta de disciplinas eletivas para o 1º semestre de 2018, distribuídas por eixos temáticos . . . . .	68
Quadro 11 - Oferta de disciplinas eletivas para o 2º semestre de 2018, distribuídas por eixos temáticos . . . . .	69
Quadro 12 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixos de análise. . . . .	113
Quadro 13 - Método da ferramenta 5W2H . . . . .	114
Quadro 14 - Plano de Ação no modelo 5W2H . . . . .	115
Quadro 15 - Avaliação do 1º ciclo do tempo integral . . . . .	118
Quadro 16 - Criação de Comunidade de Aprendizagem Docente . . . . .	121
Quadro 17 - Atualização do Projeto Político Pedagógico . . . . .	125
Quadro 18 - Protocolo de definição e escolha das disciplinas eletivas . . . . .	128
Quadro 19 - Fortalecimento de espaços de participação dos alunos . . . . .	133

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CDD	Com.Domínio Digital
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
COEDP	Coordenadoria da Educação Profissional
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MACCE	Mostra de Arte, Cultura, Ciência e Esporte
MEC	Ministério da Educação
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
PAE	Plano de Ação Escolar
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Professor Diretor de Turma
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPGP	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI/JF	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação
SIGE - CE	Sistema Integrado de Gestão Escolar do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
TE	Tempos Eletivos
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> . . . . .	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO CENÁRIO NACIONAL, ESTADUAL E LOCAL: O CASO DA EEMTI ANTÔNIO BEZERRA</b> .	<b>21</b>
2.1	PERCURSOS METODOLÓGICOS DO CAPÍTULO . . . . .	25
2.2	CONTEXTO NACIONAL E FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL . . . . .	26
2.3	A EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO CEARÁ . . . . .	33
2.3.1	<b>A organização curricular na política de educação (em tempo) integral no Ceará</b> . . . . .	<b>42</b>
2.4	PENSANDO O CURRÍCULO FLEXÍVEL NA ESCOLA . . . . .	50
2.4.1	<b>Apresentando a EEMTI Antônio Bezerra</b> . . . . .	<b>51</b>
2.4.2	<b>O processo de definição do currículo flexível na EEMTI Antônio Bezerra</b>	<b>62</b>
<b>3</b>	<b>ANÁLISE E REFLEXÃO DO CURRÍCULO FLEXÍVEL DA ESCOLA (EM TEMPO) INTEGRAL A PARTIR DA EEMTI ANTÔNIO BEZERRA</b>	<b>75</b>
3.1	PERCURSO METODOLÓGICO DO CAPÍTULO . . . . .	76
3.2	EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROTAGONISMO JUVENIL . . . . .	80
3.3	CURRÍCULO NA ESCOLA (EM TEMPO) INTEGRAL . . . . .	88
3.4	FORMAÇÃO, PLANEJAMENTO E PARTICIPAÇÃO NUMA ESCOLA (EM TEMPO) INTEGRAL . . . . .	102
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL</b> . . . . .	<b>111</b>
4.1	PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO . . . . .	114
4.2	DETALHAMENTOS DA PROPOSIÇÃO . . . . .	117
4.2.1	<b>Avaliação do primeiro ciclo de tempo integral na EEMTI Antônio Bezerra</b>	<b>117</b>
4.2.2	<b>Criação de Comunidade de Aprendizagem Docente</b> . . . . .	<b>119</b>
4.2.3	<b>Atualização do Projeto Político Pedagógico</b> . . . . .	<b>123</b>
4.2.4	<b>Definição de protocolo de escolha das disciplinas eletivas</b> . . . . .	<b>127</b>
4.2.5	Fortalecimento de espaços de participação dos alunos . . . . .	132
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> . . . . .	<b>136</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> . . . . .	<b>138</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de questionário aplicado aos alunos</b> . . . . .	<b>146</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro do Grupo Focal com os alunos escolhidos a partir do questionário</b> . . . . .	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro do Grupo Focal realizado com os professores das disciplinas eletivas</b> . . . . .	<b>149</b>

<b>APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada para aplicação junto à coordenadora pedagógica da EEMTI Antônio Bezerra, responsável pela organização dos tempos eletivos . . . . .</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE E – Dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública(PPGP) sobre políticas de tempo integral no Brasil</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE F – Termo de consentimento e livre esclarecido . . . . .</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE G – Termo de assentimento livre e esclarecido . . . . .</b>	<b>156</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema educação em tempo integral não é assunto recente na história da educação no Brasil, mas ganhou força e espaço na agenda política do país a partir da Constituição de 1988. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vem fortalecer esse debate, dispondo sobre o progressivo aumento do período de permanência das crianças na escola no ensino fundamental. O tema também está presente no Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, que amplia a oferta do tempo integral para toda a educação básica e prevê na meta 6 essa modalidade de ensino para, pelo menos cinquenta por cento dos alunos das escolas públicas do país, até 2024 (BRASIL, 2014).

Entre as primeiras experiências de políticas públicas de tempo integral no Brasil estão as Escolas Parque pensadas por Anísio Teixeira. Segundo Gadotti (2009) o projeto de Anísio Teixeira previa a criação de centros populares de educação em todo o estado da Bahia. Posteriormente, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), o educador levou o projeto para Brasília, onde mais uma vez teve sua ideia desconfigurada. Gadotti (2009) aponta como outra tentativa de política de educação de tempo integral os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no governo de Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro e os Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), projeto iniciado no governo de Collor de Melo e retomado por Itamar Franco.

No Ceará, conforme Barros (2013), a política de tempo integral surgiu em consonância com o Decreto nº 5.154/2004 e com o Programa Brasil Profissionalizado do governo federal, cujo objetivo era integrar ensino médio com a educação profissional. Nesse contexto foram criadas as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), que ampliaram o tempo de permanência dos jovens na escola. De acordo com Sampaio e Cavalcante (2018) a proposta do ensino médio em tempo integral do governo do estado do Ceará tem por objetivo garantir o avanço na aprendizagem e uma melhor preparação dos jovens para o futuro.

No ano de 2016, o governo do estado do Ceará avançou em seu projeto de ampliação do tempo escolar, iniciando, através da Secretaria de Educação (SEDUC) o projeto de escolas regulares de tempo integral, regulamentadas pela Lei nº 16.287/2017 (CEARÁ, 2017a). Cavaliere (2007) reflete do ponto de vista pedagógico se, para os alunos, a ampliação do tempo escolar, resultará em mais tempo de uma mesma escola. Para esta autora, essa ampliação do tempo de escola deve estar associada a mudanças que devem ir além da instrução escolar.

O tema escola em tempo integral tem se tornado frequente na produção acadêmica do PPGP. Em busca feita em fevereiro de 2020 no banco de dissertações com a palavra-chave educação integral verificou-se que há um total de 39 dissertações diretamente relacionadas ao assunto. Desse total de dissertações, 23 são de pesquisas realizadas no Estado de Minas Gerais, sete no Amazonas, uma em Rondônia e cinco em Pernambuco. No Ceará, onde a rede pública estadual de ensino iniciou a política do tempo integral em 2016 nas escolas de ensino



médio regular, foram encontradas três dissertações voltadas especificamente à reflexão sobre essa temática: Política Estadual de Educação em Tempo Integral: desafios de implementação em uma escola de ensino médio do Ceará de Santos (2019); O Desafio do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais como Parte Curricular em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará de Monteiro (2019); e A Gestão das Atividades Eletivas em uma EEMTI no Ceará: análise dos desafios do processo de implementação no triênio 2016-2018 de Túlio (2019). A pesquisa das dissertações do PPGP relacionadas às escolas de tempo integral constam como apêndice deste trabalho.

O trabalho de Santos (2019) analisou a implementação da política de tempo integral em uma escola de ensino médio regular da rede pública no interior do Ceará evidenciando as principais dificuldades encontradas pelos atores envolvidos no processo. Para isso, o autor promoveu um debate entre os teóricos que defendem, além da escola de tempo integral, uma escola que forme integralmente os alunos. Como principais resultados da pesquisa, Santos (2019) enfatizou a importância do gestor escolar como articulador e promotor da integração entre a comunidade escolar com vistas a essa formação humana integral e propôs, em seu estudo, um melhor conhecimento da política através de formações continuadas para professores, assim como ações que envolvam o corpo discente na construção da proposta do tempo integral.

A contribuição de Monteiro (2019) para a compreensão da política de educação integral no Ceará foi a de pensar nos desafios enfrentados para a implementação da disciplina de Núcleo, Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), incorporada ao currículo das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) no Ceará. A pesquisadora indica como principais desafios para efetivação desse componente curricular questões de ordem pedagógica e administrativa. A pesquisadora avança nas análises da política ao identificar a necessidade de ações voltadas para formação e apoio psicológico para os professores da disciplina de NTPPS, bem como formação para os orientadores de projetos científicos, dentre outras proposições.

Por fim, o estudo de Túlio (2019) se direcionou para o currículo flexível na EEMTI Matias Beck, na cidade de Fortaleza, tendo como base a gestão das disciplinas eletivas durante o triênio 2016-2018, período de implantação da política de tempo integral no Ceará e na escola em questão. A pesquisa mostrou a necessidade de ajustes no processo de implementação da política para o melhor funcionamento dos componentes curriculares propostos com a ampliação do tempo escolar. A autora apresenta o contexto da implantação da política de tempo integral na escola estudada, os desafios enfrentados na transição do tempo parcial para o tempo integral, bem como problemas detectados na implementação das disciplinas eletivas naquela escola. Diante das dificuldades encontradas a pesquisadora propõe ações que estruturam a informação, o planejamento, acompanhamento e avaliação das disciplinas eletivas.

A dissertação aqui apresentada pretende contribuir com a pesquisa sobre a política pública de educação integral do Ceará ao aprofundar algumas questões anteriormente propostas relacionadas ao currículo flexível das EEMTIs. Concluída a transição para o tempo integral,

persistiram problemas relacionados à gestão do currículo flexível, no que tange à escolha e acompanhamento das disciplinas eletivas. Esse trabalho pretende observar as mudanças propostas ao longo do processo de implementação nas orientações da Secretaria de Educação, assim como detectar os problemas que perduram desde a efetivação do currículo flexível.

Desta forma, precisamos pontuar a concepção de currículo que norteia este trabalho, visto que a política de tempo integral em questão propõe a formação integral do indivíduo. Assim, compreendemos que o currículo extrapola questões que dizem respeito a seleção dos conteúdos e às metodologias empregadas no processo de ensino. O currículo aqui compreendido suscita indagações diversas. Para Galian e Sampaio (2012, p.411) precisamos saber “que cidadão se busca formar e por quê? E, (...) que conhecimentos, valores e habilidades são considerados essenciais nas diferentes propostas?”

Assim como concordamos com a visão de Apple (2002) em que não há neutralidade na elaboração de um currículo. Desta forma o currículo “Ele é sempre (...) resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2002, p.51). Estando portanto, povoado de tensões, conflitos e interesses de toda ordem e, conseqüentemente, desprovido de neutralidade. Dentro dessa noção de currículo este trabalho apresentou a proposta do currículo flexível na política de tempo integral implementada na escola pesquisada.

Para isso, iniciamos com um levantamento de demandas específicas da EEMTI Antônio Bezerra, lócus desta pesquisa. E, a partir das dificuldades apresentadas, sugerimos ações para melhorar a gestão das disciplinas eletivas, com ênfase na diversificação dos itinerários formativos propostos pelas disciplinas eletivas; essas ações também se voltam para o incentivo à participação da comunidade escolar na construção desse currículo, especialmente dos estudantes, cujo protagonismo precisa ser desenvolvido para que se torne parte ativa do processo educativo.

Diante do exposto, principiamos com uma análise de como a proposta pedagógica da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI) Antônio Bezerra está em consonância com esse novo modelo de escola e esse novo desenho curricular que vai além dos componentes da base comum. O projeto de escolas regulares de tempo integral implantado na rede estadual de ensino do Ceará tem como premissa a formação integral do aluno, com “respeito aos seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (CEARÁ, 2016b, p. 2). Com esse intuito, construiu uma proposta pedagógica que tem como suas dimensões fundantes a escola como uma comunidade de aprendizagem, a aprendizagem cooperativa e o protagonismo juvenil (CEARÁ, 2016b).

Dentro dessa perspectiva de autonomia e protagonismo dos alunos nasceu a dimensão pedagógica relacionada aos itinerários diversificados, tratados no artigo 2º, parágrafo 1º da Lei nº 16.287 (CEARÁ, 2017a). Esses itinerários são apresentados aos alunos através de disciplinas eletivas cujo objetivo é o desenvolvimento de habilidades que vão além do currículo básico e são o foco desta pesquisa. O fato de serem escolhas feitas pelos alunos os torna participantes ativos do processo, despertando neles o sentimento de pertencimento ao projeto escolar e protagonistas

da sua formação pessoal, social e profissional.

Nesse sentido, este trabalho ressalta a importância do processo de escolha das disciplinas eletivas, com ações bem articuladas entre gestão escolar, professores e alunos, para que estes últimos conheçam as propostas de forma clara e façam opções curriculares mais significativas para seu processo formativo.

Embora não lecionasse disciplinas eletivas na escola estudada, fui professora de outra disciplina que compõe a parte flexível do currículo na escola em estudo, o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)<sup>1</sup> e estava diretamente envolvida na construção do projeto de vida dos alunos. Em 2017 fui apresentada à política de escola em tempo integral do estado e me encantei com a proposta do NTPPS, passando a lecioná-la desde então, tendo trabalhado com todas as séries do ensino médio. Como articuladora no processo de construção do processo formativo dos alunos, me chama atenção a elaboração do currículo flexível dentro da escola, assim como o movimento de escolha das disciplinas eletivas por parte dos alunos, que não atendem as orientações do documento orientador da política<sup>2</sup>.

Desse modo, este trabalho tem como propósito responder a seguinte questão: como a gestão da escola pode atuar para viabilizar uma melhor adequação entre a estrutura do currículo flexível do programa Escola de Ensino Médio Tempo Integral com as demandas e expectativas do corpo discente para este programa na EEMTI Antônio Bezerra?

Neste trabalho não trouxemos, de antemão, uma hipótese de pesquisa que tenha o objetivo de responder à questão de investigação, por entender que não é este o objetivo da pesquisa qualitativa. Para Flick (2013, p. 23) “A pesquisa qualitativa estabelece para si mesma outras prioridades. Aqui, em geral, você não parte necessariamente de um modelo teórico da questão que está estudando e evita hipóteses e operacionalização.” Flick (2013) entende que o termo hipótese tem outro uso na pesquisa qualitativa, em que não há preocupação com a testagem como acontece na pesquisa quantitativa. Portanto, não temos uma hipótese a ser confirmada ou refutada com as possíveis respostas obtidas para a questão levantada, pois consideramos mais relevante “descrever ou reconstruir a complexidade das situações” (FLICK, 2013, p.23) investigadas nesta pesquisa.

Tendo por base o que discorremos no parágrafo anterior, quer seja, a não definição de uma hipótese de pesquisa para desenho da investigação, trazemos o objetivo geral que guiou nossas escolhas, a saber: fazer uma investigação propositiva sobre a gestão da parte flexível do currículo da EEMTI Antônio Bezerra. Esse estudo se propôs, ainda, como objetivos específicos: (1) descrever o processo de oferta dos Tempos Eletivos (TE) pela gestão e escolha pelos alunos

<sup>1</sup> Programa de Reorganização Curricular/ Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais é uma das vertentes de institucionalização do Com.Domínio Digital (CDD) na rede pública de ensino médio do Estado do Ceará. Iniciado em 2012, seu objetivo é promover, em articulação com a política pública de educação do Ceará, a reorganização curricular do ensino médio, de modo a garantir ao adolescente e ao jovem conhecimentos e competências para a vida e para o trabalho (INSTITUTO ALIANÇA, [2020?]).

<sup>2</sup> O uso da escrita na 1ª pessoa do singular deve-se a particularidade do trecho que justifica o recorte da pesquisa pautada na experiência profissional da pesquisadora.

das disciplinas a serem cursadas; (2) analisar a elaboração e gestão do currículo flexível dentro da escola, no que diz respeito aos elementos de protagonismo juvenil e fortalecimento do processo de aprendizagem; e, (3) propor um Plano de Ação Escolar (PAE) que se configure em um instrumental de apoio para que a gestão trabalhe na melhoria do processo de definição dos tempos eletivos.

Para o desenvolvimento das ideias aqui apresentadas, a dissertação foi organizada em cinco capítulos, sendo esta introdução o primeiro capítulo deste trabalho. Iniciamos o segundo capítulo com uma discussão sobre o ensino médio e o lugar que esta etapa do ensino ocupa no cenário educacional brasileiro, evidenciando as desigualdades sociais existentes. Seguimos com um breve debate sobre a diferenciação entre os termos educação integral e educação em tempo integral no entendimento de autores como Gadotti (2009) e Cavaliere (2007 e 2010). Na primeira seção apresentamos, de forma sucinta, o percurso metodológico trilhado para a construção do segundo capítulo. Na sequência, percorremos uma trajetória de experiências e programas voltados para a educação em tempo integral no cenário nacional e no estado do Ceará, bem como a legislação que fomenta e normatiza essas políticas públicas. Além disso, apresentamos e analisamos a proposta curricular da política de tempo integral do Ceará e sua aplicação no contexto da EEMTI Antônio Bezerra, bem como os desafios e dificuldades enfrentadas pela escola para implementar as mudanças advindas com o tempo integral e o novo currículo, a saber: reorganização da carga horária de professores; gerenciamento de conflitos advindos de duas realidades dentro da escola no período de transição para o tempo integral; a falta de professores preparados para ministrar as disciplinas eletivas, dentre outros problemas elencados no decorrer do trabalho.

O terceiro capítulo está dividido em quatro seções, com a primeira seção dedicada à apresentação e justificativa da metodologia utilizada na pesquisa de campo e dos diferentes instrumentos utilizados para a obtenção dos dados aqui analisados. Nas seções subsequentes desenvolvemos a análise dos dados a partir da contribuição de teóricos que se debruçam sobre os temas abordados, como Costa (2000 e [2000?]), Cavaliere (2002 e 2007), Moll (2008), Arroyo (2012), dentre outros. As seções foram dispostas considerando os principais temas discutidos pelos sujeitos da pesquisa: educação integral e protagonismo juvenil; currículo na escola em tempo integral; e formação, planejamento e participação numa escola em tempo integral.

O quarto capítulo foi dividido em duas seções e explicita propostas de intervenção através de um PAE. Na primeira seção descrevemos a forma de exposição das ações propostas, com a utilização do método 5W2H. A segunda seção foi dividida em cinco subseções, uma para cada ação proposta. São ações que pretendem contribuir com soluções para os problemas identificados na gestão das atividades eletivas da escola pesquisada, a saber: avaliação do primeiro ciclo de tempo integral na EEMTI Antônio Bezerra; criação de Comunidade de Aprendizagem Docente; atualização do PPP; definição de protocolo de escolha das disciplinas eletivas; e fortalecimento de espaços de participação dos alunos.

O quinto capítulo é destinado às considerações finais, na qual, de forma sucinta, apresento algumas ponderações acerca da pesquisa.

Procuramos, portanto, a partir deste trabalho contribuir para uma reflexão, acompanhada de orientações que sugerem mudanças gestoras em relação ao processo de comportamento na definição, implementação e monitoramento do currículo flexível da EEMTI Antônio Bezerra, tendo como propósito uma melhor definição da trajetória acadêmica dos estudantes desta escola, contribuindo para uma formação integral dos sujeitos.

## **2 EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO CENÁRIO NACIONAL, ESTADUAL E LOCAL: O CASO DA EEMTI ANTÔNIO BEZERRA**

Esse caso de gestão se debruçou sobre a jornada de tempo integral numa escola de ensino médio, o que nos mobilizou para uma breve reflexão sobre essa modalidade de ensino, motivo de discussões e grandes mudanças nos últimos trinta anos. Para Krawczyk (2011), o ensino médio é a etapa de ensino que suscita os mais polêmicos debates relacionados ao acesso, permanência, qualidade do ensino e seus propósitos, enquanto etapa final da educação básica.

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

Ainda de acordo com dados do Anuário... (2019) é no ensino médio que a distorção série idade se acentua. Há uma parcela significativa de jovens que não estão frequentando a escola ou que não concluíram o ensino médio. É nessa etapa da escolaridade que as desigualdades sociais são mais evidenciadas. Não é difícil compreender o lugar do ensino médio na educação brasileira quando se faz uma análise do contexto histórico em que está inserido. Para Silva (2016), essa etapa do ensino foi se instaurando com a marca da desigualdade.

O Ensino Médio no Brasil possui pelo menos três marcas que o definem ao longo da história: considerado um ensino para poucos, somente muito recentemente surgem iniciativas que sinalizam na direção de torná-lo obrigatório; como segunda característica, as controvérsias em torno de suas finalidades, ora tidas como propedêuticas, ora como profissionalizantes, e por vezes as duas coisas ao mesmo tempo. Seja pela primeira ou pela segunda razão, a educação escolar dos jovens foi se instituindo ainda com a marca da desigualdade – de acesso, de permanência, de conclusão e de qualidade. (SILVA, 2016, p. 1).

No Brasil, até 1930, esse nível de ensino foi ofertado para uma pequena e seleta parcela da população com a finalidade de introdução ao ensino superior. Costa (2013) atribuiu à mudança no ensino médio atrelado à profissionalização, à necessidade de alavancar o desenvolvimento nacional. Para este autor “Vislumbram-se dois contextos: de um lado, um ensino de natureza propedêutica, objetivando o ingresso nas universidades, e, de outro, uma escola média articulada com a preparação para o trabalho”. (COSTA, 2013, p.186)

Apesar de a legislação educacional brasileira ter avançado nos últimos anos, com relação ao acesso e permanência dos jovens no ensino médio, ainda existe uma longa caminhada para se alcançar a qualidade do ensino e a igualdade de oportunidades para todos. Para Krawczyk e Ferretti (2017) a palavra de ordem da última reforma do ensino médio no Brasil é flexibilização. Eles destacam que:

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

Mais uma vez, a educação pública no Brasil se adequou a agenda econômica global. Utilizando argumentos como, a necessidade de uma reforma no ensino médio motivada pela baixa qualidade do ensino, os baixos índices de rendimento e o fracasso escolar, impõe-se a Lei nº 13.415/2017, de Reforma do Ensino Médio, “aumentando os espaços de mercantilização da educação, e a segmentação regional, criando novos mecanismos de seleção e aprofundando a exclusão e desigualdade social via educação”(KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 42).

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

Contribuiu para essa ampliação da oferta de ensino médio em tempo integral a meta 6 do PNE 2014 - 2024 (BRASIL, 2014) que estabelece um percentual de, pelo menos, 50% de oferta do tempo integral para a educação básica na rede pública de ensino. De acordo com o documento Planejando a Próxima Década:

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

A simples ampliação do tempo escolar não garante uma educação integral. O que propõe a lei de reforma do ensino médio, assim como o PNE é, principalmente, a reestruturação curricular, que é também motivo de polêmica entre os estudiosos do tema. Assim, é essencial que façamos uma reflexão acerca do que os estudiosos entendem por educação integral e por educação em tempo integral.

As transformações pelas quais passou a sociedade brasileira nas décadas de 1980 e 1990 foram transformando o papel que era atribuído à escola e exigindo cada vez mais que ela desempenhe funções que antes era da família e da sociedade. Segundo Castro e Regattie (2009, p. 26) “com a redemocratização do país na década de 1980 e a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, os direitos sociais da população são evidenciados”. Assim, o direito à

educação passa a ser reivindicado pela sociedade e se torna uma preocupação para os governos, que têm garantido pela constituição de 1988 novas formas de financiamento da educação.

No ano 2000 já era garantido o acesso ao ensino fundamental a 97% da população entre os 7 e 14 anos (CASTRO; REGATTIE, 2009). Na visão de Peregrino (2011) a escola passou a ser habitada pelos pobres e trouxe a exclusão para o seu interior, praticando processos desiguais de escolarização. Para esta autora ocorreram dois processos distintos neste momento da educação no Brasil: a escola passou a lidar com a gestão da pobreza, ao mesmo tempo em que buscou atacar os problemas decorrentes desta massificação do ensino (PEREGRINO, 2011).

Sendo assim, o desafio de acesso ao ensino básico foi superado, e o foco do debate educacional se tornou a qualidade da educação no Brasil, na medida em que a massificação da oferta do ensino levou, segundo Peregrino (2011) a um processo de desescolarização da escola que assumiu característica assistencialista. Nesse contexto Arroyo (2012) sugere que:

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

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

Segundo Gadotti (2009) educação integral é diferente de horário integral, tempo integral ou jornada integral. Para este autor existem diferentes maneiras de conceber a educação integral. “Ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas” (GADOTTI, 2009, p. 41). Essa educação integral pode, portanto, ser uma proposta de qualquer escola, não necessariamente uma escola de tempo integral. A simples ampliação do tempo de permanência do aluno na escola não garante uma formação integral.

Para Oliveira e Lauro (2009) o tempo integral está relacionado à quantidade, ao número de horas em que a criança fica na escola, enquanto a educação integral está associada à qualidade desse tempo de escola, onde surgem novas possibilidades de aprendizagens significativas e emancipadoras. “Um aumento do tempo de se educar na escola onde os conteúdos devem ser (re) significados, revestidos de sentidos para os/as alunos/as.” (OLIVEIRA; LAURO, 2009, p. 70).

Rosa (2016) compreende os termos tempo integral e horário integral como sinônimos, que correspondem ao aumento do número de horas dos estudantes na escola e que equivale a sete horas diárias. Já a jornada ampliada, um aumento de horas diárias, superior ao horário



regular de quatro horas e inferior ao tempo integral. Porém, para esta autora, existem diferentes entendimentos com relação à educação integral, que a define na seguinte perspectiva:

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

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

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

Os autores citados procuram, então, definir e diferenciar educação integral de educação em tempo integral, dando ênfase à formação integral do indivíduo nas suas múltiplas dimensões e chamando a atenção para a ampliação da jornada escolar como um fator importante na educação integral, mas não como determinante, sendo necessário considerar a qualidade do tempo escolar. Outro eixo congruente de análise são os espaços e práticas escolares, que devem ser pensados para ofertar atividades diversificadas para os sujeitos em formação.

Diante das reflexões anteriores, nesta pesquisa trabalhamos com a perspectiva de uma política de tempo integral que, além da ampliação da jornada escolar propõe também uma mudança curricular com vistas à formação integral do sujeito, em seus aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais. De uma escola que trabalhe com as duas dimensões, consideradas inseparáveis por Gadotti (2009, p.33): “dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano)”.

Feita essa definição conceitual que conduzirá o entendimento de educação integral da dissertação, dividimos o segundo capítulo em três grandes seções. Na primeira seção iniciamos com a apresentação do percurso metodológico que nos levou a construção do capítulo. Em seguida, apresentamos o cenário nacional em termos de políticas de educação em tempo integral e a realidade da educação brasileira a partir da Constituição de 1988, fomentando o debate a partir da ideia de educação como um direito de todos.

Na segunda seção relatamos desde as primeiras experiências vivenciadas no estado do Ceará em termo de educação em tempo integral até a política atual, regulamentada pela Lei nº 16.287/2017 que instituiu a política de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará. Discutimos também a organização curricular proposta para as escolas de tempo integral no âmbito regional.

Na terceira seção apresentamos a realidade de uma escola de ensino médio da rede estadual, localizada na periferia de Fortaleza, que aderiu à política de tempo integral em 2017 e analisamos a construção do currículo flexível dentro desta escola.

## 2.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS DO CAPITULO

Para a construção deste capítulo partimos inicialmente de uma revisão de literatura teórica fazendo um levantamento dos principais autores que debatem a educação no Brasil e suas concepções sobre a educação integral. O ponto de partida para tal pesquisa foi o banco de dissertações do PPGP/UFJF consultado em fevereiro de 2020, cujos resultados encontram-se como apêndice deste trabalho e o portal Google Acadêmico a partir das palavras-chaves educação em tempo integral e Brasil.

A pesquisa bibliográfica teve início em janeiro de 2019. Para Marconi e Lakatos (2002), através da pesquisa bibliográfica o pesquisador toma conhecimento de tudo que foi publicado sobre determinado assunto, podendo imprimir uma nova perspectiva sobre o tema e até chegar a novos resultados. Logo, os trabalhos encontrados até aqui sobre o assunto nos orientaram para importantes pesquisadores como Ana Maria Villela Cavaliere, Antônio Carlos Gomes da Costa, Antônio Sérgio Gonçalves, Elba Siqueira de Sá Barreto, Helena Bomeny, Isabel Alarcão, Jaqueline Moll, Lígia Martha C. da Costa Coelho, Lúcia Velloso Maurício, Moacir Gadotti, Mônica Peregrino, Miguel Arroyo, Sandra Regina Cassol Carbello, Saraa César Mól. São teóricos que contribuíram para a escrita de toda a dissertação, seja com seu ponto de vista ou nos direcionando para outros estudos.

Em seguida nos utilizamos da pesquisa documental ou das chamadas fontes primárias. Esta etapa da pesquisa foi fundamental para a construção das seções seguintes deste capítulo. Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 62) “é a fase da pesquisa realizada com o intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse.” Nas seções 2.2 e 2.3 buscamos a legislação vigente sobre educação no Brasil e no Ceará, bem como as normas técnicas que orientam a política de tempo integral nesse estado.

Entre as leis federais consultadas estão a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9394/1996 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei nº 13.005/2014 que criou o Plano Nacional de Educação, decênio 2014-2024; a Portaria nº 1.145/2016 que Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas Em Tempo Integral. No âmbito estadual pesquisamos a Lei nº 16.025, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação; a Lei nº 16.287/2017 que institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

Para a elaboração da seção 2.3 consultamos, além do Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará, as Notas Técnicas emitidas pela Secretaria de Educação do Ceará com orientações para as escolas de tempo integral no período de 2016 a 2018 e informações compiladas no portal da Secretaria de Educação do Ceará.

O levantamento de dados dentro da escola pesquisada, apresentados na seção 2.4, se deu a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP), de informações encontradas no Sistema Integrado de Gestão Escolar do Ceará (SIGE-CE) e documentos produzidos pela coordenação escolar e secretaria da própria escola, entre os anos de 2017 e 2019, período de implantação da política de tempo integral. Algumas das informações apresentadas na referida seção são provenientes de dados coletados e compilados, através dos registros no SIGE-CE das disciplinas eletivas em 2018; da matrícula dos alunos nas respectivas disciplinas; do livro de ocorrências disciplinares em 2018; e de informações prestadas oralmente pela coordenadora escolar, responsável pela organização e acompanhamento das disciplinas eletivas. Esses dados foram apresentados em forma de quadros e tabelas e eram dados ainda não processados, reunidos neste trabalho, para delimitar melhor esse caso de gestão.

## 2.2 CONTEXTO NACIONAL E FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL

A história da educação no Brasil é marcada pela exclusão e desigualdade. Moll (2014, p. 370) afirma que: “O século XIX deixou como herança um país com milhões de analfabetos e uma população com acesso muito limitado aos percursos escolares”. Para esta autora nem mesmo a instituição da República significou mudanças nas políticas públicas voltadas para a grande massa da população. É somente a partir da década de 70 que as classes populares passaram de fato a frequentar a escola, embora o acesso não signifique inclusão. De acordo com Moll (2014) foi o fim dos exames de admissão que possibilitou a oferta do ensino fundamental para a população entre 7 e 14 anos, o que não garantia as condições de igualdade para todos.

Coelho (2009) defende que o debate em torno da educação em tempo integral no Brasil ocorreu desde a metade do século 20 e alcançou diferentes correntes ideológicas com propostas de natureza distintas. O autor menciona o integralismo e o anarquismo como os primeiros movimentos a defenderem uma educação integral dos sujeitos. Entretanto, essas correntes não se desdobraram em experiências efetivas no campo da educação. Como o objetivo da seção é apresentar as experiências consolidadas de educação integral no contexto educacional do país, não detalhamos, então, esses dois movimentos.

Conforme exposto por Cavaliere (2010), Anísio Teixeira não usou o termo educação integral ao longo de sua trajetória, mas sempre pensou numa educação que fosse além da instrução escolar. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, movimento do qual Anísio Teixeira fez parte, defendia, segundo Gadotti (2009, p. 22) “a educação integral como ‘direito biológico’ de cada indivíduo e como dever do Estado.”

Gadotti (2009) acredita que, ao se fazer referência ao tema educação integral se remete ao projeto de Anísio Teixeira iniciado na Bahia no ano de 1947. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escolas Parque eram, segundo Teixeira (1967), centros de educação primária com quatro escolas-classe que comportavam mil alunos, onde passavam todo o

dia. Conforme este autor:

A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, (...) Seriam experiências educativas, pelas quais as crianças iriam adquirir hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter ideias, examinar como poderiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro. (TEIXEIRA, 1967, recurso online).

As Escolas Parque foram, portanto, uma experiência de formação completa do indivíduo. De acordo com Gadotti (2009), Anísio Teixeira levou o projeto para ser implantado em Brasília, enquanto atuava como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). A nova capital federal deveria receber 28 Escolas Parque em suas superquadras. Conforme Carbello (2014, p. 2), “o projeto da Escola Parque foi pensado para ser transformado em uma política para a educação básica brasileira na década de 1950. Contudo, oscilações políticas e econômicas emperraram a exequibilidade do projeto e sua ampliação.” Nos dois casos o projeto não prosseguiu: na Bahia, por falta de investimento e em Brasília, a iniciativa não seguiu adiante porque perdeu a configuração inicial planejada por Anísio Teixeira, priorizando o número de matrículas em detrimento do tempo integral, que acabou sendo suprimido (GADOTTI, 2009). Para Carbello (2014, p. 7) “o projeto de educação integral que vislumbrou para o ensino básico foi considerado ambicioso e caro demais para se tornar uma política pública de educação no Brasil”.

Outra experiência importante no cenário da educação integral brasileira ocorreu no Rio de Janeiro na gestão de Leonel Brizola, através do Programa Especial de Educação (MAURÍCIO, 2004). Projetados por Oscar Niemeyer e idealizados por Darcy Ribeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) tinham por propósito oferecer uma educação pública de tempo integral aos estudantes do ensino de 1º grau, denominação utilizada na época para o ensino fundamental. Segundo Bomeny (2009, p. 114), para Darcy Ribeiro “a escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade.” Conforme Maurício (2004), Darcy Ribeiro considerava a desigualdade social e o descaso com a população os grandes problemas que afetavam a educação no Brasil e acreditava numa escola de tempo integral nos moldes das que funcionavam em países desenvolvidos.

A concepção pedagógica dos CIEPs buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada (...). Outro princípio orientador era o respeito ao

universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola devia servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade. (MAURÍCIO, 2004, p. 41).

O Programa Especial de Educação na gestão de Leonel Brizola previa a criação de 500 CIEPs, que foram concluídos em seu segundo mandato, mesmo tendo as construções interrompidas na gestão de Moreira Franco. Conforme Maurício (2004), o fim do mandato de Brizola e o início do governo de Marcelo Alencar também significaram a desativação dos CIEPs, que passaram a ser vistos negativamente: “Os CIEPs, chamados popularmente de Brizolões, começaram a ser estigmatizados como escolas para pobre a partir da campanha anti-brizolista que utilizou o discurso do próprio governador Leonel Brizola a respeito dessa escola” (MAURÍCIO, 2004, p. 45). Para este autor o projeto dos CIEPs, idealizado por Darcy Ribeiro acaba marcado como uma política fracassada.

Segundo Gadotti (2009) o projeto de escolas de tempo integral de Leonel Brizola foi retomado por Collor de Melo (1990-1992) quando se tornou presidente do Brasil. As escolas de tempo integral receberam o nome de Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), e se diferenciavam dos CIEPs por terem uma proposta mais assistencialista:

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

De acordo com Sobrinho e Parente (1995) o programa previa a construção de cinco mil CIACs que deveriam atender aproximadamente seis milhões de crianças dos 600 maiores centros urbanos do país. A princípio o programa foi coordenado pelo Ministério da Criança; depois, pela Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República e era parte do Projeto Minha Gente. Em 1992, com a extinção da Secretaria de Projetos Especiais o programa passou a fazer parte do Ministério da Educação e Desporto com uma nova denominação: Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).

Com o *impeachment*<sup>1</sup> de Collor, assume o vice-presidente Itamar Franco (1992 – 1994) que dá continuidade ao PRONAICA e à construção das “unidades de serviços especiais para a oferta da atenção integral” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 9) que passou a se chamar de

<sup>1</sup> Literalmente o termo significa impedimento. No contexto político significa o processo de cassação de um mandato político. Em 1992, acusado de envolvimento em corrupção e fraudes financeiras, o então presidente do Brasil Fernando Collor de Melo sofreu um processo de impeachment e teve seus direitos políticos cassados por 8 anos.

Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). O programa tinha por objetivos, estratégias, pressupostos e fundamentos:

Seu objetivo é a “superação das carências das crianças e dos adolescentes”. Suas estratégias: “a integração dos serviços”, “o atendimento integral”, “a participação da comunidade” e “a gestão local pelas prefeituras e instituições comunitárias.” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 16).

Para Sobrinho e Parente (1995) os objetivos previstos no programa estavam longe de ser alcançados devido à complexidade dos problemas que pretendia atacar, bem como pela extrapolação das suas propostas que ultrapassava as possibilidades do sistema educacional: “A superação dos problemas das crianças e dos adolescentes e de suas famílias extrapola a capacidade de atuação do programa” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 16). Estes autores consideravam que o programa poderia até atenuar alguns problemas que são urgentes na vida das crianças e adolescentes, mas não conseguiria mudar sua realidade.

O estudo realizado em 1995, onde foram analisadas estratégias e ações do PRONAICA aponta algumas incoerências e simplificações que deixaram o programa mais vulnerável. Sobrinho e Parente (1995) entendem que a oferta de serviços básicos integrados e concentrados nos CAICs gerou uma duplicidade das mesmas ações promovidas por outros projetos governamentais de assistência social ou saúde que atendiam ao mesmo público, onerando os custos para o setor educacional. Outra questão levantada por estes analistas é o entendimento da educação integral como um estímulo a um novo modelo de escola, a escola comunitária, cujos conteúdos seriam adaptados à realidade local. Sobrinho e Parente (1995) alertam para o perigo do empobrecimento dos conteúdos. Os autores chamam atenção ainda para a grande responsabilidade que se atribuiu à comunidade ao sucesso do projeto bem como o caráter inovador do projeto como uma garantia de legitimidade e aceitação.

O estudo também faz uma análise em termos de quantidade de pessoas beneficiadas pelo programa.

O percentual de crianças que serão beneficiadas quando todos os CAICs em processo de implantação estiverem concluídos e funcionarem com os subprogramas previstos é bastante reduzido face aos 27 milhões de crianças que frequentam escolas públicas, aos 60 milhões de crianças objeto de atenção do Estatuto da Criança e do Adolescente e aos 15 milhões de crianças economicamente marginalizadas. Se os recursos gastos nos CAICs fossem utilizados para dotar as escolas já existentes de condições adequadas e dignas de funcionamento, a clientela beneficiada seria muito maior, e os efeitos para o sistema educacional, mais permanentes e significativos. (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 20).

Ainda de acordo com estes autores (SOBRINHO; PARENTE, 1995), em 1995 o Ministério da Educação (MEC) estipulou como meta de curto prazo entre 1993/1994 a construção

de 423 CAICs. Conforme informações de Gadotti (2009) em 1995, quando foram paradas as construções dos CAICs, eram apenas 200 unidades construídas.

Muitas das políticas públicas na educação acabam por se tornar políticas de governo que sucumbem juntamente com os mandatos políticos. Podemos concluir que, apesar de não se tornarem efetivamente políticas de Estado, essas experiências precisam ser consideradas quando se fala em educação em tempo integral, pois ajudaram a construir uma visão sistêmica da contribuição da educação integral para qualidade da educação. Gadotti (2009) afirma que a educação integral no Brasil se apresentou de duas formas: como projetos especiais e como política pública:

Os projetos especiais foram muito criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais; eram, por vezes, eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escala. A escala só é alcançada por meio de uma política pública continuada. (GADOTTI, 2009, p. 42).

Avaliar os projetos em andamento, corrigir suas falhas e refazer os percursos seria uma estratégia mais pertinente dos governantes para dar continuidade às políticas públicas já existentes, que avançaram em determinado setor da sociedade ao invés de simplesmente descartá-las.

Os debates em torno da questão da formação integral do sujeito no Brasil ganharam impulso normativo a partir da Constituição Federal de 1988. A expressão educação integral ainda não é citada diretamente no texto constitucional, mas podemos perceber uma mudança na forma de entender a educação pública no Capítulo III:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2019, p. 166).

O objetivo do ensino avançou para além do seu papel de escolarização e passou a se preocupar com a formação completa do sujeito, preparando-o para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Assim, alguns princípios estão estabelecidos no artigo 206 (BRASIL, 2019) da Constituição Federal que, dentre outros pretendem garantir o acesso em condições de igualdade e a permanência na escola. Na década de 90, como forma de regulamentar a constituição em vigor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) vem reafirmar como finalidade primeira da educação o desenvolvimento pleno do indivíduo, capacitando-o na sua totalidade.

Entre as políticas públicas de ampliação da jornada escolar implementadas a partir desses marcos normativos está o Programa Mais Educação (PME), criado através da Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007b), regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL,

2010) e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo Leclerc e Moll (2012, p. 95) é este programa que “materializa a inclusão da Educação Integral e em tempo integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro”. O caderno Programa Mais Educação explicita o objetivo do programa:

Trata-se do esforço para construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 2013, p. 7).

De acordo com o portal Saiba mais: Programa mais educação do MEC inicialmente, o público alvo do programa eram as escolas de baixo IDEB das capitais e regiões metropolitanas. Os recursos são provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). As atividades formativas eram divididas em sete macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Estas atividades ampliavam a jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias (BRASIL, [2019?]b).

Em 2016, conforme Mól, Maciel e Martins (2017), com as mudanças no cenário político nacional houve uma interrupção no Programa Mais Educação que é retomado ao final deste mesmo ano com uma nova versão e com o nome de Programa Novo Mais Educação (PNME). O projeto se apresenta com novos objetivos e novas propostas curriculares e foi instituído pela Portaria nº 1.144, de 2016.

O PNME se manifesta como uma estratégia do Ministério da Educação destinada ao Ensino Fundamental e pretende melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática e as escolas podem aderir a cinco ou quinze horas complementares por semana, um diferencial importante se comparado ao PME, que estabelecia uma jornada mínima de sete horas diárias na escola, chegando, então, a pelo menos quinze horas complementares por semana. Além do acompanhamento pedagógico nas disciplinas de Português e Matemática são desenvolvidas atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer (BRASIL, [2019?]a, recurso online).

Os autores Mól, Maciel e Martins (2017) fazem algumas críticas ao PNME. Uma delas diz respeito às atividades complementares, que segundo estes autores, ficam em segundo plano. No caso das escolas aderirem às cinco horas semanais estas atividades nem mesmo acontecem, pois a prioridade é o acompanhamento pedagógico em Português e Matemática. Assim, eles concluem que “a finalidade formativa do PNME não está voltada para uma formação humana multidimensional, mas sim para uma formação escolar que possibilite o alcance de metas estabelecidas pelas avaliações externas” (MÓL; MACIEL; MARTINS, 2017, p. 10). Outra crítica feita por Mól, Maciel e Martins (2017) é relativa às verbas destinadas às atividades complementares, inferiores em quase 50% àquelas destinadas ao acompanhamento pedagógico.



Apesar de oferecer um leque amplo de possibilidades de atividades complementares, desconsidera-se a realidade da escola pública brasileira, visto que a viabilidade de muitas perpassa por espaços apropriados, material de consumo, profissionais com grau de qualificação elevado, o que também eleva o custo, ou seja, as atividades propostas pelo Programa, em boa medida, representam letra morta”, não possuem efetividade prática. (MÓL; MACIEL; MARTINS, 2017, p. 11).

Intensificando o debate e a luta, não só de educadores, mas de organizações sociais em prol de uma educação de qualidade nasceu o PNE 2014-2024 que estabelece como uma de suas metas a educação em tempo integral.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica. (BRASIL, 2014, p. 10).

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

Além do PME e PNME, programas estabelecidos para o fomento à educação integral em território nacional durante a vigência dos dois últimos PNEs, outro impulso importante para a educação em tempo integral no Brasil vem do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral criado pelo MEC por meio da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016). Destinada aos jovens do ensino médio da rede pública dos estados e do Distrito Federal, o programa prevê a liberação de recursos para despesas de custeio e de capital (BRASIL, 2016). O programa tem por objetivo apoiar os estados e o Distrito Federal na ampliação da oferta de ensino médio em tempo integral, através da transferência de recursos para as secretarias estaduais de educação e é criado para atender às necessidades relacionadas ao acesso, permanência e qualidade da educação no Brasil.

A necessidade de promover ações compartilhadas, com os estados e o Distrito Federal, para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 2014; A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem educação em tempo integral, de forma a atender a meta 6 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014. (BRASIL, 2016, p. 23).

A partir desse incentivo e financiamento federal, através do Programa de Fomento às EEMTI e do planejamento nacional para uma década com o PNE 2014-2024, coube aos estados federativos o desenvolvimento dos seus respectivos planos de educação. No Ceará o Plano

Estadual de Educação do Ceará foi instituído através da Lei nº 16.025/2016 e tem como a meta 6 a oferta de Educação em Tempo Integral a, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil (CEARÁ, 2016a).

### 2.3 A EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO CEARÁ

A primeira experiência de escola em tempo integral na rede pública estadual do Ceará aconteceu em 2005 quando o Colégio Estadual Justiniano de Serpa participou do projeto piloto de escolas de tempo integral. Na ocasião aderiram ao novo currículo 400 dos 490 alunos matriculados, que tiveram sua jornada diária ampliada, permanecendo na escola das 7 às 17 horas. Além dos reforços de Português, Matemática e Língua Estrangeira, os alunos frequentavam cursos de informática, artes e profissionalizantes (ESCOLA..., 2006).

O passo seguinte na direção da ampliação da jornada escolar para o ensino médio foi dado pelo governo do estado através da educação profissionalizante com a adesão ao Programa Brasil Profissionalizado. Instituído a partir do Decreto Presidencial nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007a), o Programa Brasil Profissionalizado foi implantado em 2008 e foi parte de uma iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que, de acordo com o portal do MEC, tem por finalidade a expansão dos cursos técnicos de nível médio. Como parte do Plano de Ações Articuladas recebeu recursos para construção, reforma e modernização das escolas técnicas, assim como para fins pedagógicos e de formação e qualificação de profissionais da educação (BRASIL, [2019?]).

A adesão ao Programa Brasil Profissionalizado inaugurou um novo modelo de escola no Ceará, as EEEPs, criadas a partir da Lei nº 14.273/2008.

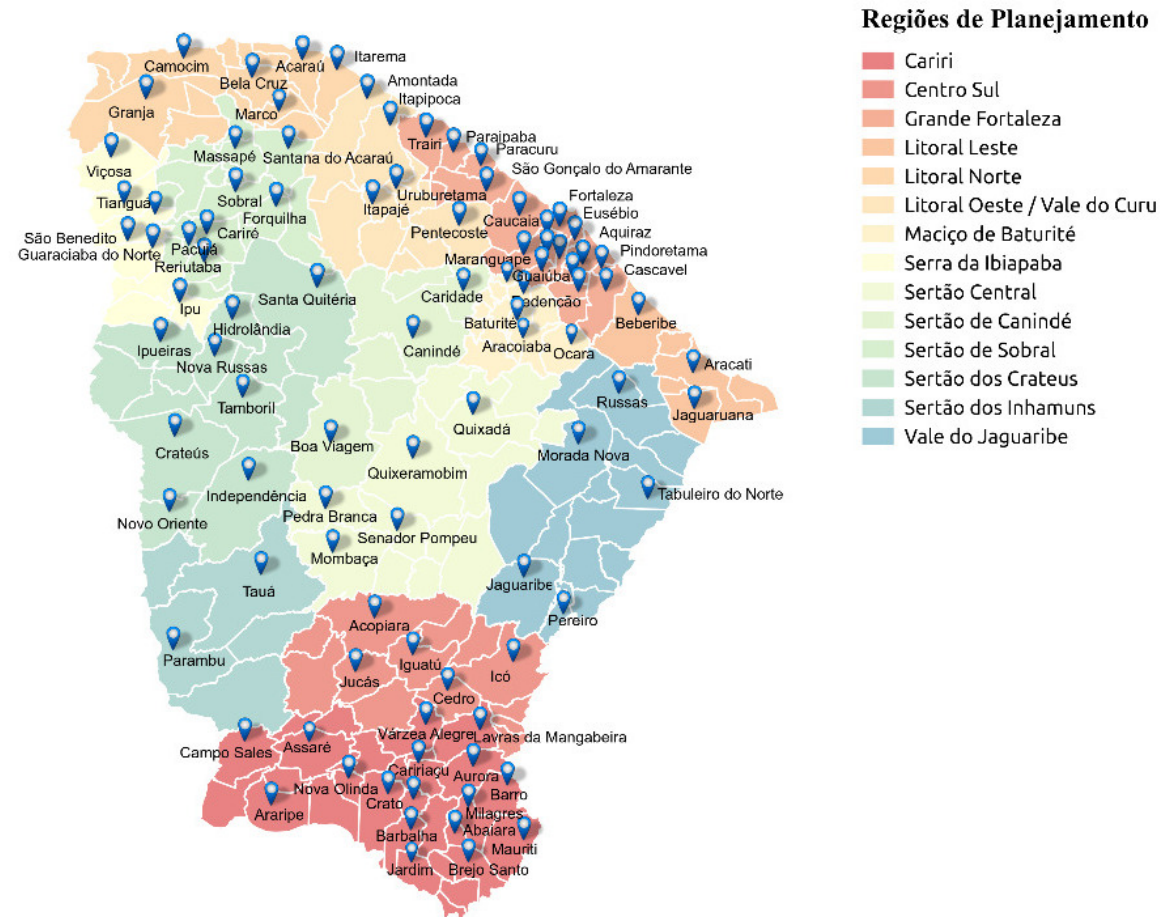
Art 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho. Parágrafo único. Para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP terá jornada de tempo integral. (CEARÁ, 2008, p. 1).

Em 2010 a SEDUC criou a Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP), órgão que tem por objetivo assegurar o funcionamento da Educação Profissional, garantindo a “sustentação e continuidade da rede de escolas de educação profissional; e definir objetivos, metas e o padrão de funcionamento das EEEPs, garantindo a infraestrutura necessária para a sua atuação.” (SEDUC, [2019?]a, recurso online).

A figura 1 indica a localização das EEEPs no estado do Ceará.

Figura 1 – Mapa com a distribuição das EEEPs no estado do Ceará em 2020

### ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESTADO DO CEARÁ- 2020



Fonte: Elaborado pela autora (2020). Baseado em informações retiradas de SEDUC ([2019?]a).

Foram inicialmente 25 escolas localizadas em 20 municípios cearenses escolhidas para ofertar o ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, atendendo a 4.181 estudantes. Para receber o programa as escolas deveriam atender aos seguintes critérios: situadas em áreas de vulnerabilidade social e ter baixos indicadores educacionais e infraestrutura mínima para a implantação.

Atualmente, existem 122 EEEPs distribuídas em 98 municípios cearenses, com oferta de 52 cursos, nas mais diversas áreas de atuação.

Conforme o mapa da figura 1, as EEEPs estão distribuídas em todo o estado, embora em algumas regiões<sup>2</sup> como a Grande Fortaleza e a região do Cariri, elas estão presentes em quase todos os municípios. As escolas estão distribuídas da seguinte forma: Fortaleza com 21 escolas profissionais; Juazeiro do Norte e Sobral com três escolas; Caucaia, Crato, Granja, Iguatu, Maracanaú e Pacatuba com duas escolas cada; e os demais municípios com uma unidade.

De acordo com o portal da SEDUC ([2019?]a), as primeiras 25 EEEPs foram instaladas na capital do estado e em municípios sede das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE). Posteriormente, a escolha das cidades e locais que receberiam as escolas de educação profissional se pautou por questões relacionadas a áreas de grande vulnerabilidade social, por baixos indicadores educacionais e escolas com infraestrutura mínima para a implantação do tempo integral e dos cursos profissionais.

As EEEPs têm uma carga horária diária de nove horas/aula que integram ensino médio à formação profissional de nível técnico. Seu currículo tem como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação técnica de nível médio e abrange, além das disciplinas da base nacional comum e da formação profissional, uma parte diversificada, perfazendo um total de 5.400 horas nos três anos de Ensino Médio.

A parte diversificada do currículo atende ao disposto na LDB sobre currículo do Ensino Médio. Segundo a Lei nº 9394/1996:

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. (BRASIL, 1996, recurso online).

Fica a cargo de cada estado a organização das áreas e, segundo a LDB (BRASIL, 1996), o currículo deve estar voltado para a formação integral do aluno e deve considerar os aspectos

<sup>2</sup> A regionalização atual dos municípios adotada pela Secretaria do Planejamento e Gestão (SEPLAG) é composta por 14 Regiões de Planejamento, conforme legenda no próprio mapa. Estas regiões foram criadas a partir de aspectos semelhantes vinculados as características geoambientais, socioeconômicas, culturais e de rede de fluxos dos municípios (IPECE, [2020?]).

regionais, culturais, sociais e econômicos de cada região. Dentre os componentes da parte diversificada do currículo destacam-se: Projeto de Vida, Formação para a Cidadania, Mundo do Trabalho, Oficina de Redação e Empreendedorismo. Cada componente tem uma carga horária específica que pode variar conforme o curso profissionalizante.

A Matriz curricular está definida nas seguintes áreas de aprendizagem, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Matriz curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional

Formação geral		Formação profissional		Parte Diversificada	
Componente	Carga horária	Componente	Carga horária	Componente	Carga horária
L. Portuguesa	2.620 horas	Conteúdos curriculares específicos de cada curso técnico e estágio supervisionado	Entre 800 e 1200 horas de aulas	Projeto de vida	180 horas
Inglês				Horários de estudo	De acordo com o curso
Artes				Oficina de Redação	60 horas
Espanhol				Empreendedorismo	80 horas
Educação Física				Formação para Cidadania	120 horas
História				Mundo do Trabalho	100 horas
Geografia				Preparação e Avaliação da Prática de Estágio	100 horas
Filosofia				Projetos Interdisciplinares	De acordo com o curso
Sociologia					
Matemática					
Biologia					
Física					
Química					

Fonte: (SEDUC, [2019?]a).

De acordo com as informações do portal das Escolas Profissionais (SEDUC, [2019?]a), a carga horária dos componentes curriculares que compõe a formação geral é de 2.620 horas nos três anos do ensino médio. Não existe uma matriz curricular única, podendo variar a carga horária de uma determinada disciplina em função da afinidade de determinadas disciplinas com o curso técnico ofertado.

Segundo o site da SEDUC ([2019?]a), a formação profissional apresenta uma carga horária total que varia entre 800 e 1200 horas, dependendo do curso técnico. A essa carga horária são acrescidas as horas de estágio supervisionado que correspondem a 25% do total de aulas da formação profissional dos cursos técnicos, com exceção daqueles na área de saúde, onde esse percentual passa para 50%.

Conforme informações do portal Educação Profissional (SEDUC, [2019?]a), um dos

componentes curriculares que compõem a parte diversificada do currículo é o Projeto de Vida. A proposta metodológica desta disciplina privilegia a participação, o diálogo e a troca permanente entre alunos e professor, com o objetivo de oferecer uma formação profissional que extrapole a preparação técnica.

Outra disciplina do currículo diversificado é a Formação para a Cidadania, parte do Projeto Professor Diretor de Turma(PPDT), presente em escolas regulares de tempo parcial e integral, com carga horária total de 120 horas (SEDUC, [2019?]a),

O Mundo do Trabalho é outro componente curricular da parte diversificada e contempla as relações de trabalho, propondo a construção de um plano de carreira que dialogue com a disciplina Projeto de Vida, totalizando 100 horas durante todo o curso. A disciplina Empreendedorismo procura estimular e capacitar os alunos nas suas competências empreendedoras. Os Projetos Interdisciplinares ocorrem nas diversas disciplinas como forma de aprofundar determinados conteúdos, como é o caso das oficinas de Redação e de Teatro e tem carga horária que varia conforme o curso. Existem ainda os espaços de tempo reservados para o estudo individual, com a presença de professores de apoio e com carga horária variável SEDUC ([2019?]a).

Já a Formação Profissional está dividida em treze eixos tecnológicos, conforme informações contidas no portal da Educação Profissional (SEDUC, [2019?]a):

- Ambiente e Saúde,
- Controle e Processos Industriais,
- Desenvolvimento Educacional e Social,
- Gestão e Negócios,
- Informação e Comunicação,
- Infraestrutura,
- Produção Alimentícia,
- Produção Cultural e Design,
- Produção Industrial,
- Recursos Naturais,
- Segurança,
- Turismo, Hospitalidade e Lazer.

A escolha dos cursos para cada escola se dá a partir das características socioeconômicas de cada município e das perspectivas de projetos do governo do estado para o desenvolvimento econômico da região. No último ano do curso os alunos são encaminhados a um estágio remunerado em empresas parceiras do governo do estado do Ceará. Segundo a COEDP,

o projeto político pedagógico das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) tem influenciado o bom desempenho dos alunos no que se refere a indicadores como inserção no mercado de trabalho e aprovação na universidade. (SEDUC, [2019?]a, recurso online).

Em 2018 as EEEPs completaram oito ciclos de três anos com uma média de 83% de alunos formados nesse período. O governo do estado faz um balanço positivo na evolução da rede física das EEEPs, atendendo a um maior número de estudantes, distribuídos nas diversas regiões do estado, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Evolução da rede física das EEEPs no estado do Ceará

<b>Ano</b>	<b>EEEP</b>	<b>Município</b>	<b>Cursos</b>	<b>Matrículas</b>
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	18	17.481
2011	77	57	43	23.916
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981
2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.069
2016	115	90	53	48.089
2017	116	91	53	49.894
2018	119	95	52	52.571
Progressão 2008 a 2017	476%	475%	1.300%	1.285%

Fonte: (SEDUC, [2019?]a).

Em 2019 foram construídas mais três EEEPs no Ceará, totalizando 122 escolas profissionais.

Outro dado importante é o número de alunos aprovados em vestibulares. Em 2012, 26,5% dos alunos que concluíram o ensino médio em EEEPs ingressaram no ensino superior. Em 2016 esse percentual alcançou os 49% dos estudantes que terminaram o ensino médio nas escolas profissionais (SEDUC, [2019?]a).

As EEEPs se configuraram como o passo inicial para o projeto do governo do estado do Ceará de escolas em tempo integral na rede estadual. O projeto de EEMTI é parte de um plano de governo elaborado em 2014 para a gestão 2015/2019 do governo do Ceará, apresentado no documento Os 7 Cearás (2014), pela atual gestão do estado, quando da sua candidatura para o pleito de 2014. Nele, o tópico relacionado à educação recebeu o nome de Ceará do Conhecimento e, em sua apresentação, abordava a preocupação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas da rede pública estadual, acenando com uma proposta de diminuição da desigualdade entre o ensino público e o privado no estado a partir do IDEB de

2013. Entre os compromissos assumidos pelos candidatos estavam a promessa de implantar, progressivamente, a escola de tempo integral e profissionalizante para toda a rede estadual.

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

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

Com vistas a alcançar as metas do PNE e do PEE e colocando em prática as ações previstas para essa gestão, em 2016 o governo do estado iniciou o projeto piloto de implantação do tempo integral em 26 escolas de ensino médio regular. Diferentemente das escolas profissionalizantes, as escolas regulares não certificam seus alunos com nenhum curso técnico. De acordo com informações do site SEDUC ([2019?])b as primeiras escolas regulares em tempo integral foram instaladas em municípios onde havia, pelo menos, duas escolas estaduais e que, 50% ou mais dos alunos fizessem parte do Programa Bolsa Família. Outra preocupação do governo era de que todas as regiões do estado fossem contempladas pelo projeto. As condições favoráveis de infraestrutura das escolas e o baixo índice de aprovação também foram critérios para as escolhas das instituições onde funcionaria o projeto piloto do tempo integral.

No ano de 2017, a Lei nº 16.287/2017 (CEARÁ, 2017a) regulamentou a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará e mais 45 escolas aderiram ao ensino médio em tempo integral, conforme quadro 3.

Quadro 3 – Número de escolas regulares que aderem ao EMTI no Ceará

Ano	Nº de Escolas
2016	26
2017	45
2018	40
2019	19
2020	25

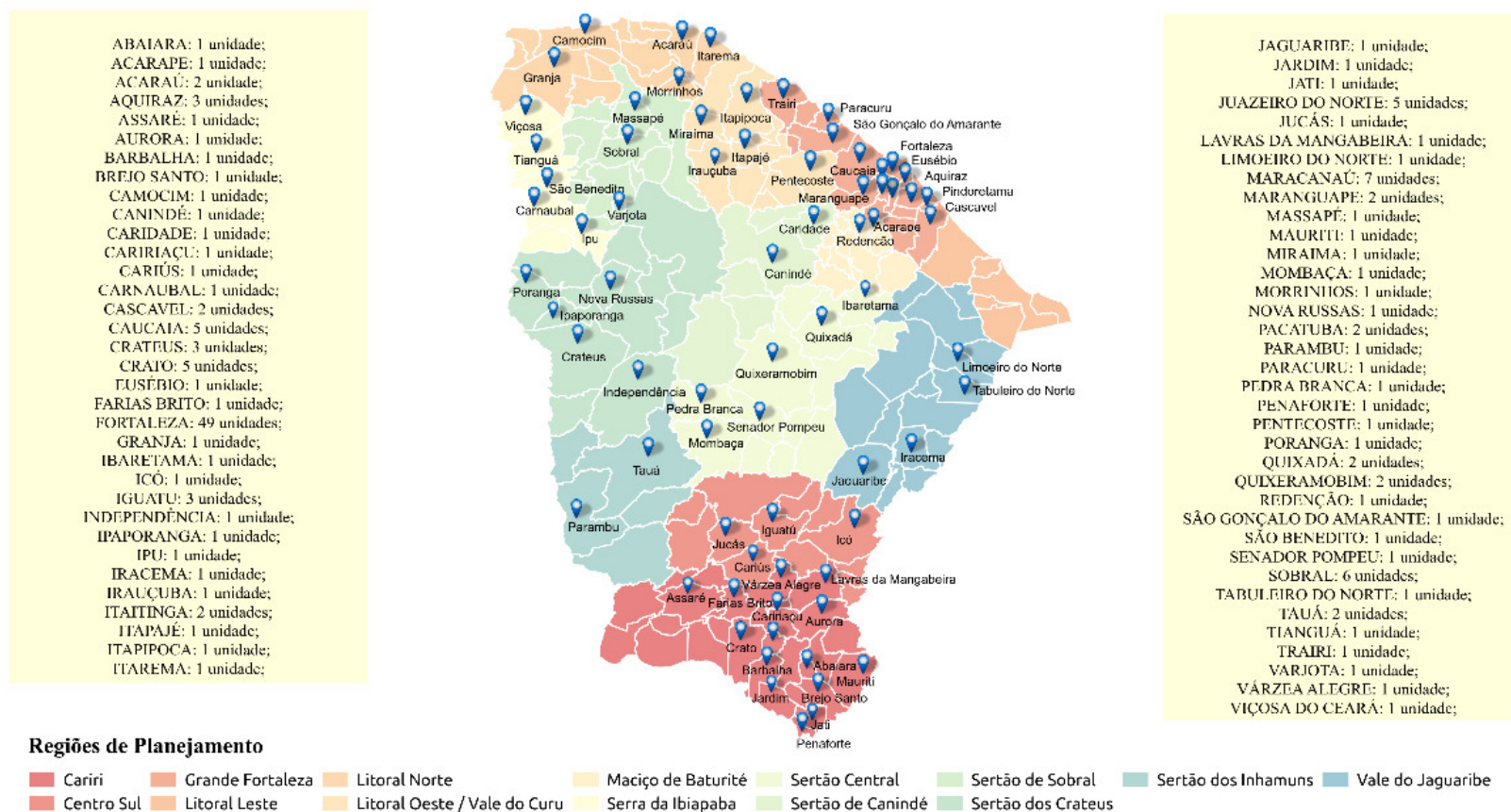
Fonte: Elaborado pela autora (2019). Baseado em informações de Herculano (2019), Sampaio e Cavalcante (2018).

De acordo com o quadro 3, o Ceará atingiu um total de 155 escolas regulares de tempo integral em 2020, presentes em quase todas as regiões, conforme a figura 2.



Figura 2 – Mapa com a distribuição das EEMTIs no estado do Ceará em 2020

### ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL ESTADO DO CEARÁ- 2020



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nas informações da SEDUC.

De acordo com o mapa da figura 2 as EEMTIs estão presentes em todo o Ceará. Encontramos uma concentração em algumas áreas, como é o caso da Grande Fortaleza, onde está localizada a capital do estado e região metropolitana, com uma grande densidade demográfica. Fortaleza detém o maior número de escolas de tempo integral seguida do município de Maracanaú, maior centro industrial do estado.

Existem, portanto, um total de 277 escolas de tempo integral no estado do Ceará no ano de 2020, sendo 122 escolas profissionalizantes e 155 de ensino médio regular, o que corresponde a 38% do total de escolas da rede pública estadual.

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

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

A SEDUC defende a organização da escola em tempo integral como uma maneira da educação pública formal atingir a classe trabalhadora, garantindo uma formação integral para seus filhos, levando em conta as suas competências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com o portal do governo do estado a política de Ensino Médio de Tempo Integral tem como dimensões fundantes:

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

Dentro dessas perspectivas da prática educativa e pedagógica das EEMTIs os alunos dispõem de uma carga horária diária de nove horas/aula com disciplinas da base comum e disciplinas do currículo diversificado, ofertadas em quaisquer dos turnos. A ampliação do tempo escolar tem como perspectiva a participação dos estudantes em projetos de pesquisa, oficinas e outras experiências que envolvam novas propostas metodológicas e que estimulem o protagonismo juvenil (SEDUC, [2019?]b).

A proposta de um currículo diversificado pretende estimular os jovens a construção de um itinerário formativo e seu crescimento pessoal e profissional, possibilitando assim uma formação integral do aluno. A Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio define Itinerário Formativo, em seu artigo 6º, parágrafo III como:

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (BRASIL, 2018, p.2).

É dentro desse conceito de itinerários formativos das Diretrizes Curriculares Nacionais que se constrói a proposta curricular das escolas regulares de tempo integral do Ceará.

### 2.3.1 A organização curricular na política de educação (em tempo) integral no Ceará

De acordo com a proposta apresentada pela SEDUC (CEARÁ, 2016b) ao MEC, no âmbito do Programa de Fomento à Implementação de EEMTI, todas as escolas regulares convertidas para o modelo de EEMTI devem obedecer à seguinte carga horária: jornada de nove horas/dia e currículo composto por 30 horas semanais da base comum e 15 horas da parte flexível.

Dentro dessa proposta o currículo da EEMTI é composto das disciplinas da Base Nacional Comum, tendo como propósito a formação geral do estudante e sua preparação para o mundo do trabalho e uma parte diversificada, apresentada mais adiante.

A construção do projeto curricular do tempo integral, de acordo com o documento orientador “baseia-se em quatro dimensões pedagógicas, a saber: 1) a pesquisa como princípio pedagógico; 2) o trabalho como princípio educativo; 3) a desmassificação do ensino; 4) itinerários formativos diversificados” (CEARÁ, 2019, p. 8).

Desta forma, a política de tempo integral para as escolas regulares da rede estadual do Ceará adota uma nova proposta curricular, partindo do princípio de que “a escola pública lida com uma diversidade extraordinária de interesses e de sonhos dos jovens” (CEARÁ, 2016b, p. 3). Assim, procura diversificar os itinerários formativos desses jovens, contemplando os seus diversos interesses e projetos de vida. Segundo a proposta do tempo integral da SEDUC, o projeto pedagógico da escola se dá “a partir de três dimensões fundantes da prática educativa: (i) a escola como comunidade de aprendizagem, (ii) a aprendizagem cooperativa e (iii) o protagonismo juvenil”(CEARÁ, 2016b, p. 7).

Diante do modelo proposto pela SEDUC, achamos necessário fazer uma pequena pausa na apresentação da proposta curricular para levantar algumas questões, que no nosso entendimento, são fundamentais para a compreensão do que foi proposto. Questões estas, que extrapolam a esfera estadual ou federal do sistema educacional, mas que dizem respeito ao contexto mundial.

O quadro 4, a seguir, apresenta a matriz curricular das EEMTIs.

Quadro 4 – Matriz curricular das Escolas em Tempo Integral nas três séries do ensino médio

Área	Componente Curricular	Carga Horária Semanal (Intervalo)	
Linguagens	Língua Portuguesa	05	
	Redação	01	
	Arte	01	02
	Educação Física	01	02
	Língua Estrangeira (obrigatória)	01	02
Matemática	Matemática I	00	06
	Matemática II	00	06
Ciências da Natureza	Química	02	03
	Física	02	03
	Biologia	02	03
Humanas	História	02	03
	Geografia	02	03
	Sociologia	01	02
	Filosofia	01	02
<b>Total da Base Comum</b>		<b>30</b>	
Parte diversificada	Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais	4	
	Formação Cidadã	1	
	Eletiva 1	2	
	Eletiva 2	2	
	Eletiva 3	2	
	Eletiva 4	2	
<b>Total Parte Flexível</b>		<b>15</b>	

Fonte: (CEARÁ, 2019).

Para Motta (2016) é muito transparente a relação entre as políticas educacionais no Brasil e as questões econômicas mundiais.

Temos clareza de que, historicamente, as definições de políticas, organização e diretrizes básicas da educação brasileira sempre estiveram relacionadas à esfera econômica e ajustadas aos ciclos de expansão do capitalismo mundial e local, como expressão das correlações de forças internas. (MOTTA, 2016, p. 328).

Para esta autora, o que temos acompanhado na última década é a participação cada vez maior, “de aparelhos ‘privados’ de hegemonia nas ações e nas definições de políticas públicas” (MOTTA, 2016, p. 324). O capitalismo se reinventando e, especificamente, no setor educacional, buscando novas formas de inserção do capital humano, como é o caso do Brasil, onde a qualidade da educação tem sido um dos entraves para o crescimento econômico.

Segundo Martins (2008, p. 3), “Ampliar o acesso à educação escolar para a preparação de homens e mulheres para o novo século, ainda que sob parâmetros restritos, se configurou como uma exigência a ser enfrentada pelas forças do capital.” Assim, de acordo com Martins (2008) surgem entidades de direito privado, criadas para atuar em diversos setores, de interesse social e utilidade pública. É um conceito que vem sendo forjado desde os anos 90 pelo empresariado como uma nova forma de filantropia. Segundo o GIFE – Grupo de Institutos Fundações e Empresas,

investimento social privado é o repasse voluntário de recursos privados de forma planejada, monitorada e sistemática para projetos sociais, ambientais, culturais e científicos de interesse público. Incluem-se no universo do investimento social privado as ações sociais protagonizadas por empresas, fundações e institutos de origem empresarial ou instituídos por famílias, comunidades ou indivíduos. (INVESTIMENTO..., [2020?], recurso online).

É fundamental, portanto, entender de onde surgem e quem são os parceiros do governo do estado do Ceará em diversos projetos que compõem o currículo, não só das escolas de tempo integral, mas das escolas de tempo parcial da rede pública do estado. Instituto Aliança, Instituto Airton Senna e Instituto Natura são alguns desses parceiros e que são, por diversas vezes, citados no decorrer deste trabalho, devido aos projetos criados por essas entidades e incorporados ao currículo das EEMTIs. Composto o currículo diversificado das EEMTIs estão o Projeto Professor Diretor de Turma, implementado pelo Instituto Airton Senna e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), pensado e concretizado através da parceria do governo do Ceará com o Instituto Aliança. Ambos os projetos serão detalhados no decorrer desta seção.

Assim, esses institutos e outros parceiros do governo do estado desempenham um papel importante com relação às dimensões fundantes do projeto pedagógico das EEMTIs.

Dentro das dimensões fundantes do projeto pedagógico a interação e a participação da comunidade tornam-se elementos definidores de uma comunidade de aprendizagem. Para o Instituto Natura ([2019?]) esse modelo de escola tem por objetivo abrir novos espaços de interação dentro e fora da escola, assim como qualificar melhor tais espaços.

Acreditamos no modelo de Comunidade de Aprendizagem (CA) como uma escola que melhora a convivência entre os estudantes e o seu entorno, que se abre às famílias e à comunidade escolar e reduz as desigualdades na escola, melhorando de forma equitativa os resultados acadêmicos dos alunos. (INSTITUTO NATURA, [2019?], recurso online).

Além da integração da escola com toda comunidade escolar as outras dimensões do projeto pedagógico propõem estimular uma aprendizagem a partir da interação entre os próprios estudantes e estes, atores no centro do processo educativo.

Na perspectiva de participação ativa dos alunos na produção do conhecimento o projeto curricular apresenta a disciplina de NTPPS, no qual os alunos são direcionados para a pesquisa e o desenvolvimento das competências socioemocionais, bem como orientados na construção de seu projeto de vida e formação profissional. Já o PPDT tem por premissa a desmassificação do ensino, a partir do atendimento individualizado dos alunos realizado através do Professor Diretor de Turma (PDT). E a introdução de novos e diversificados itinerários formativos se dá com a oferta de disciplinas eletivas e dos clubes estudantis, onde os estudantes fazem suas escolhas a partir de um leque de opções ofertadas pela escola, a cada semestre (CEARÁ, 2019).

O NTPPS é um programa de reorganização curricular desenvolvido numa parceria entre a SEDUC e o Instituto Aliança<sup>3</sup>. Tem como inspiração as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Protótipos Curriculares do Ensino Médio, elaborado pela Representação da UNESCO no Brasil e no Projeto Com.Domínio Digital (CDD). Segundo o documento da UNESCO (Representação no Brasil) (2011, p. 10) “o Núcleo é a principal estratégia de integração curricular”. Além de estar intrinsecamente relacionado com a preparação para o mundo do trabalho tem também como proposta a preparação para outras práticas sociais. Segundo Documento Orientador:

O NTPPS funciona como um elemento articulador do currículo na escola, que trabalha competências socioemocionais dos estudantes, de forma transdisciplinar, através de oficinas, e articula as áreas do conhecimento de modo interdisciplinar e contextualizado, por meio de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes. (CEARÁ, 2019, p. 11).

O projeto surge como uma alternativa ao modelo tradicional de aprendizagem e tem como um dos seus objetivos o estímulo do protagonismo juvenil a partir do desenvolvimento das competências socioemocionais. O NTPPS existe desde 2012 por adesão das escolas e, em 2016, se tornou componente obrigatório das escolas regulares de tempo integral.

Todas as aulas, dos três ciclos do ensino médio, são preparadas por uma equipe do Instituto Aliança e disponibilizadas aos professores com todo o material de apoio. Motta (2016) chama atenção para tais projetos, que ele considera que se desenvolvem nos moldes do neotecnicismo estadunidense e que enfatizam o material pedagógico com segundas intenções.

Tais projetos impõem um padrão de avaliação, de conteúdo e de metodologia que confere um processo de expropriação do trabalho docente e indica o desmonte da educação pública, dada a ênfase no material pedagógico e metodologia dessas instituições. E abre, por outro lado, um nicho de mercado para consultores, empresas de organização de eventos, de venda de computadores, editoras, entre outros produtos como software, apostilas padronizadas, livros e jogos didáticos. (MOTTA, 2016, p. 330–331).

<sup>3</sup> Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que tem como foco as políticas públicas voltadas para a juventude e atua diretamente nos sistemas públicos de ensino. No Ceará, em parceria com a SEDUC, o Instituto Aliança atua no desenvolvimento de propostas pedagógicas para duas unidades curriculares das Escolas Profissionais: Projeto de Vida e Mundo do Trabalho e com a proposta de reorganização curricular do ensino médio através do NTPPS, desde 2012 (INSTITUTO ALIANÇA, [2020?]).

Embora com uma ótima aceitação por parte de alunos e professores, o NTPPS pode ser compreendido como uma dessas iniciativas que Peroni e Caetano (2015) definem como um processo de privatização do público, em que os governos recebem influência não só na agenda educacional, mas também na comercialização de produtos da educação. Para estes estudiosos “a presença de sujeitos vinculados ao mercado definindo questões curriculares não ocorre por acaso” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 340) e a democracia e as regulações sobre o Estado podem interferir nos interesses do capital.

Nesta perspectiva, antes de apresentarmos a proposta pedagógica do NTPPS, queremos deixar uma reflexão a partir da questão tratada por Peroni como central nesse debate:

a educação focada em competições, resultados, planejamentos heterônomos (material replicável, modelos de aulas pré-definidos de norte a sul do Brasil) possibilita a construção dos sujeitos críticos e autônomos, a gestão democrática da educação? (PERONI, 2013, p. 250).

O componente curricular conhecido como Núcleo chega às escolas com todo o conteúdo programático definido, assim como as metodologias a serem aplicadas, o material didático a ser utilizado e objetivos definidos. Os professores fazem uns e outros ajustes que estão mais relacionados com a escassez de recursos e os ambientes apropriados para o desenvolvimento das aulas.

Conforme documento orientador (CEARÁ, 2019) a disciplina de NTPPS tem uma carga horária de quatro horas semanais, com duas horas/aulas, de preferência geminadas, onde são trabalhados temas transversais em três eixos temáticos: Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Iniciação à Pesquisa Científica. Os planos de aula e material de apoio são preparados pela equipe do Instituto Aliança.

Inicialmente, os professores de NTPPS recebiam formação bimestral pela equipe do Instituto Aliança. A partir de 2019 a formação passou a ser conduzida por técnicos da SEDUC e professores do NTPPS convidados por esta secretaria, com certa experiência neste componente curricular. A disciplina é ministrada em formato de oficinas com a utilização de diferentes recursos metodológicos e sempre instigando à reflexão e a participação.

Os temas abordados em sala são divididos nos três anos do ensino médio da seguinte forma: na primeira série, trata-se de assuntos relacionados ao projeto de vida dos alunos, ao autoconhecimento e ao seu cotidiano familiar. Na segunda série, os temas estão direcionados para os problemas que afetam a comunidade a que pertencem os alunos e ao sentimento de coletividade e, na terceira série são revisitados os projetos de vida elaborados na primeira série, sendo o foco principal, os assuntos relacionados ao mundo do trabalho. Além das oficinas, os estudantes desenvolvem projetos de pesquisa, orientados por professores da escola, estimulando a interdisciplinaridade e a autonomia na produção do conhecimento. De acordo com a Proposta de Organização Curricular em escolas de Tempo Integral (CEARÁ, 2016b), a pesquisa de campo é orientada para os seguintes ambientes de investigação: a escola e a família, na primeira série;

a comunidade, na segunda série; e, o mundo do trabalho, na terceira série.

No primeiro e segundo ano do ensino médio os projetos de pesquisa do NTPPS são desenvolvidos com a ajuda dos professores do Núcleo e professores orientadores e culminam com a Feira de Ciências onde são apresentados os resultados da pesquisa, bem como as intervenções propostas pelos estudantes. No terceiro ano do ensino médio acontecem dois grandes eventos: o Fórum do Trabalho e a Feira das Profissões. Ambos organizados pelos alunos e dando ênfase ao protagonismo juvenil, ao mercado de trabalho e a questões que envolvem as escolhas profissionais.

O PPDT é outro componente curricular das escolas em tempo integral. Teve sua origem em Portugal onde existe desde 1999 e foi implantado, em 2007, em três escolas cearenses como projeto-piloto. De acordo com Manual de Orientações das ações do Professor Diretor de Turma (CEARÁ, 2014) o projeto foi apresentado à SEDUC no XVIII Encontro Estadual da Associação de Política e Administração de Educação (ANPAE - Seção Ceará) como proposta inovadora para as escolas da rede pública estadual. A partir de 2008 o projeto foi implantado nas EEEPs como componente curricular obrigatório do currículo diversificado. Em 2010 a SEDUC ampliou o projeto para todas as escolas públicas de ensino regular, através de adesão, sendo implantado nas turmas de nono ano do ensino fundamental ou na primeira série do ensino médio. Em 2018 o projeto atingiu 627 escolas, sendo 111 EEMTIs, 119 EEEPs e 397 Escolas em Tempo Parcial (SEFOR, [2019?]).

O PPDT tem por objetivo proporcionar uma articulação entre os diversos atores responsáveis pelo desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos, desenvolvendo um trabalho cooperativo que tenha por fim uma educação de qualidade. Especificamente, o projeto tem a preocupação com a assiduidade dos alunos e promove ações para estimular a permanência do aluno na escola (SEFOR, [2019?]).

A gestão de sala de aula liderada pelo Professor Diretor de Turma tem como referência a concepção do ensino por competência e os estudos do filósofo Juan Casassus sobre os diversos fatores que favorecem o bom desempenho dos alunos (CEARÁ, 2014). De acordo com o Manual de Orientação do PDT,

segundo a perspectiva do ensino por competências e a filosofia defendida por Juan Casassus, do envolvimento do emocional na aprendizagem escolar, a Gestão de sala de aula liderada pelo Professor Diretor de Turma (GSA/PDT) busca uma mudança da cultura escolar através da prioridade de relações cada vez mais humanizadas nas salas de aulas, ainda que de maneira gradual, mas com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos. (CEARÁ, 2014, p. 6).

É dentro da proposta de desenvolvimento integral do aluno e de desmassificação do ensino que surge o PDDT. O projeto prevê que um professor, independente de sua área de conhecimento, se responsabilize por uma turma, conhecendo e acompanhando individualmente cada aluno.



Segundo Manual de Orientações (CEARÁ, 2014, p. 10) o trabalho do PDT “é multifacetado, dinâmico e ultrapassa as questões puramente pedagógicas, uma vez que deve considerar o emocional como quesito essencial no desenvolvimento do cognitivo”. O professor que desempenha tal função precisa, portanto, apresentar um determinado perfil que vai além do conhecimento científico e da competência pedagógica.

O documento que apresenta a organização curricular das EEMTIs (CEARÁ, 2016b, p. 15) apresenta o PDDT como um projeto que “visa à construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão”. E têm por base os quatro pilares de uma educação para o século XXI de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (CEARÁ, 2016b).

O PDT tem uma carga horária de quatro horas/aula dedicadas ao projeto, sendo uma aula para ministrar a disciplina de Formação Cidadã e as outras três utilizadas para atendimento individual de alunos, preenchimento de instrumentais e contato com os pais. De acordo com a proposta de organização curricular das EMMTIs:

A articulação que o professor diretor de turma desenvolve, permite-lhe chegar a um conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas. Possibilita-lhe, atuar como mediador entre os alunos, os demais professores, a família e todos os envolvidos no processo educativo. (CEARÁ, 2016b, p. 15).

São, portanto, atribuições do PDT, conforme Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral (CEARÁ, 2016b, p. 16):

Mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores; Disponibilizar-se a atender aos alunos, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor da escola; Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos; Elaborar e organizar o Dossiê de sua turma; Lecionar o componente curricular Formação para a Cidadania; Acompanhar o Estudo Orientado; Organizar e presidir as Reuniões de Conselho de Turma que fornecem aos educadores um diagnóstico pormenorizado da turma e tem um caráter avaliativo.

Corroborando, portanto, com a perspectiva de escola de ensino de tempo integral que, além da educação formal, preocupa-se com os aspectos subjetivos e sociais dos alunos. Nesse sentido, o PDDT se apresenta como um componente de suma importância, eliminando o caráter massificador do ensino e proporcionando uma atenção individual para os estudantes.

Compõe ainda a proposta curricular do tempo integral, os tempos eletivos, que se apresentam como uma das estratégias utilizadas para incorporar os itinerários formativos diversificados numa escola que se propõe a ser uma comunidade de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade dos alunos de fazer suas próprias escolhas e estimulando o protagonismo juvenil

(CEARÁ, 2016b). São parte do currículo flexível juntamente com os clubes estudantis e seu objetivo é fornecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com o projeto de vida de cada aluno (CEARÁ, 2016b).

As disciplinas eletivas devem respeitar os interesses e afinidades dos alunos com determinados conteúdos e aprofundar as competências básicas de leitura e matemática. Elas têm duração semestral e podem ser compostas por alunos de diferentes turmas e séries, sendo ministradas por professores, tutores e pessoas da comunidade. (CEARÁ, 2016b).

Os clubes estudantis são uma forma de estimular o protagonismo juvenil, pois de acordo com o documento orientador das EEMTIs (CEARÁ, 2019), nestas disciplinas são os alunos que propõem um projeto de eletiva com nome, objetivo, metodologia, cronograma de atividades e lista de materiais. Tais propostas devem ser apresentadas ao Núcleo Gestor para sua aprovação e podem ser de natureza cognitiva, cultural, esportiva ou outras que contribuam para a formação integral do aluno. Os clubes são um componente de autogestão dos alunos.

Os eixos temáticos disponibilizados pela SEDUC estão listados no quadro 5.

Quadro 5 – Eixos Temáticos para disciplinas eletivas

EDH	Educação em Direitos Humanos
ECI	Educação Científica
MTP	Mundo do Trabalho e Formação Profissional
EAS	Educação Ambiental e Sustentabilidade
CMT	Comunicação, Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica
ELS	Esporte, Lazer e Promoção da Saúde
ARC	Artes e Cultura
ABC	Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum
Ainda há o Eixo Clube Estudantil, é uma categoria de oferta identificada como Eixo com temáticas diversificadas que os todos os estudantes cursam a cada semestre.	

Fonte: (CEARÁ, 2019)

As eletivas precisam estar relacionadas ao projeto de vida dos alunos, que deve ser pensado através das disciplinas de NTPPS e Formação Cidadã. Ambas trabalham na perspectiva do desenvolvimento do autoconhecimento dos sujeitos e de suas expectativas profissionais e/ou acadêmicas (CEARÁ, 2016b). Portanto, é importante que a escola ofereça itinerários formativos que contemplem todos os eixos temáticos propostos pela SEDUC.

Outro conceito ligado aos tempos eletivos é o de Núcleo de Interesses, que conforme Nota Técnica nº 01 (CEARÁ, 2017b) propõe que as turmas eletivas ou os clubes estudantis sejam compostos de alunos de diferentes turmas e diferentes séries, desfrutando do mesmo espaço de aprendizagem. A troca de experiências entre alunos de diferentes ciclos tem por objetivo torná-los elementos centrais no processo de aprendizagem, bem como tornar o conhecimento mais significativo.

As disciplinas eletivas de Língua Portuguesa e Matemática estão previstas na Nota Técnica nº 01 (CEARÁ, 2017b) e devem ser ofertadas tanto para o nivelamento dos alunos ingressantes no ensino médio quanto para melhorar a proficiência dos estudantes com maiores dificuldades. A SEDUC orienta que a escola faça uma sondagem do nível de leitura dos alunos na primeira semana de aula, bem como disponibiliza uma avaliação diagnóstica padronizada, elaborada pela sua equipe técnica. Aqueles alunos identificados com problemas na leitura e compreensão de textos deverão ser encaminhados para uma eletiva que possa desenvolver as competências leitoras e matemáticas.

Importante ressaltar que as disciplinas da base comum representam 66% do total das disciplinas do currículo das escolas de tempo integral. Se a escola atender às orientações da SEDUC, ofertando, no mínimo, uma disciplina de Língua Portuguesa e outra de Matemática nos tempos eletivos, esse percentual passa a ser de 75, 55% da carga horária total. Trata-se de um percentual um tanto alto diante da indicação de fornecer itinerários formativos diversos para os alunos do tempo integral. No entanto Barreto (2017, recurso online) entende que,

nada do que é proposto como atividade complementar no paradigma de Escola de Tempo Integral vigente escapa aos domínios mais amplos do currículo da escola básica, ainda que os novos enfoques e eventuais aprofundamentos trazidos por outros agentes formadores tenham aportes distintos daqueles que a escola costuma oferecer aos processos educativos e colaborem para enriquecer a formação geral das crianças e dos jovens.

Para esta autora, independente da escola ser de tempo parcial ou integral, o importante é que o currículo seja vivo, sendo a escola o agente principal nessa transformação. Cabe ressaltar o papel dos sistemas educativos nesse suporte para que, na escola, conforme Barreto (2017, recurso online), não prevaleça mais do mesmo.

Importante compreender que a política de tempo integral para as escolas regulares é um projeto recente no estado do Ceará e que tem se adaptado às condições apresentadas, conforme surjam demandas. As disciplinas da parte flexível do currículo, pelo seu caráter diversificado, exigem muito mais da escola que as disciplinas da base comum. Por esse motivo, além de conhecer a proposta curricular apresentada pela SEDUC para estas escolas, este trabalho se propõe a refletir sobre a implementação deste currículo na realidade da EEMTI Antônio Bezerra, o que será feito na seção seguinte.

## 2.4 PENSANDO O CURRÍCULO FLEXÍVEL NA ESCOLA

Esta seção tem por propósito conhecer a realidade da EEMTI Antônio Bezerra e o processo de implementação da política de tempo integral. Outrossim, compreender como tem ocorrido a gestão do currículo flexível pela gestão, professores e pelos alunos e quais mudanças foram provocadas com a inclusão de novos componentes curriculares nesta escola.

Entendendo, portanto, o tempo escolar reduzido como um fator impeditivo da melhoria na qualidade da educação no estado do Ceará, o governo do estado ampliou o número de escolas de tempo integral no âmbito do seu sistema de ensino para o ano de 2017 e a EEMTI Antônio Bezerra se tornou uma das 45 escolas que tiveram o seu tempo escolar ampliado naquele ano. A escolha da escola se deu, além dos critérios estabelecidos pelo programa, também por apresentar condições mínimas necessárias de estrutura física.

#### 2.4.1 Apresentando a EEMTI Antônio Bezerra

A EEMTI Antônio Bezerra está localizada na zona oeste do município de Fortaleza em área urbana de periferia e num bairro que leva o mesmo nome da escola. É uma das mais antigas instituições de ensino da comunidade, funcionando desde 1948, sendo mais conhecida no bairro como Grupo Escolar. Atende, além da população do próprio bairro, jovens de comunidades vizinhas, como Genibaú e Autran Nunes, considerado um dos bairros com piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) – Educação na cidade de Fortaleza, de acordo com estudos realizados pela prefeitura (FORTALEZA, 2010). Está, portanto, inserida numa comunidade carente, típica de periferia urbana.

A instituição escolar em questão iniciou suas atividades em 1948 e funcionava em outro endereço no mesmo bairro, com o nome de Grupo Escolar Antônio Bezerra. Oferecia o ensino de 1ª a 4ª série de 1º grau. Suas instalações foram ficando insuficientes para as atividades desenvolvidas e em 1954 foi construído um novo prédio no endereço atual, que dispunha de seis salas e um pavilhão. Com a crescente procura por vagas, a escola passou por algumas reformas e ampliação das salas de aula. Em 1971 a escola ampliou a oferta de ensino para as séries finais do ensino fundamental e, em 1986, diante da necessidade dos moradores do bairro, conforme PPP da escola (EEMTI ANTÔNIO BEZERRA, 2013), implantou o ensino de 2º grau, que corresponde ao atual ensino médio, nas modalidades pedagógica e científica.

Progressivamente a escola foi eliminando a oferta de ensino fundamental, se tornando em 2016 uma escola exclusivamente de ensino médio. Em 2017 aderiu ao projeto de tempo integral, contemplando três turmas de 1ª série, enquanto as 2ª e 3ª séries continuaram funcionando em tempo parcial.

Com a adesão ao tempo integral a escola passa por uma nova reforma, com a revitalização da quadra de esportes e a construção de dois vestiários com banheiros. A escola dispõe, atualmente, de treze salas de aula, das quais duas são utilizadas para as aulas de NTPPS. Cinco salas funcionam como ambientes de apoio: um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala de vídeo, equipada com aparelho de TV, uma sala multifuncional; uma sala de multimeios, onde funciona a biblioteca. Os demais ambientes da escola são uma quadra poliesportiva, dois banheiros, dois vestiários com banheiros, duas salas onde funcionam provisoriamente refeitórios e uma pequena cozinha. A estrutura administrativa é composta por cinco salas onde estão alocadas a secretaria, a sala da direção, a sala de coordenação, a sala

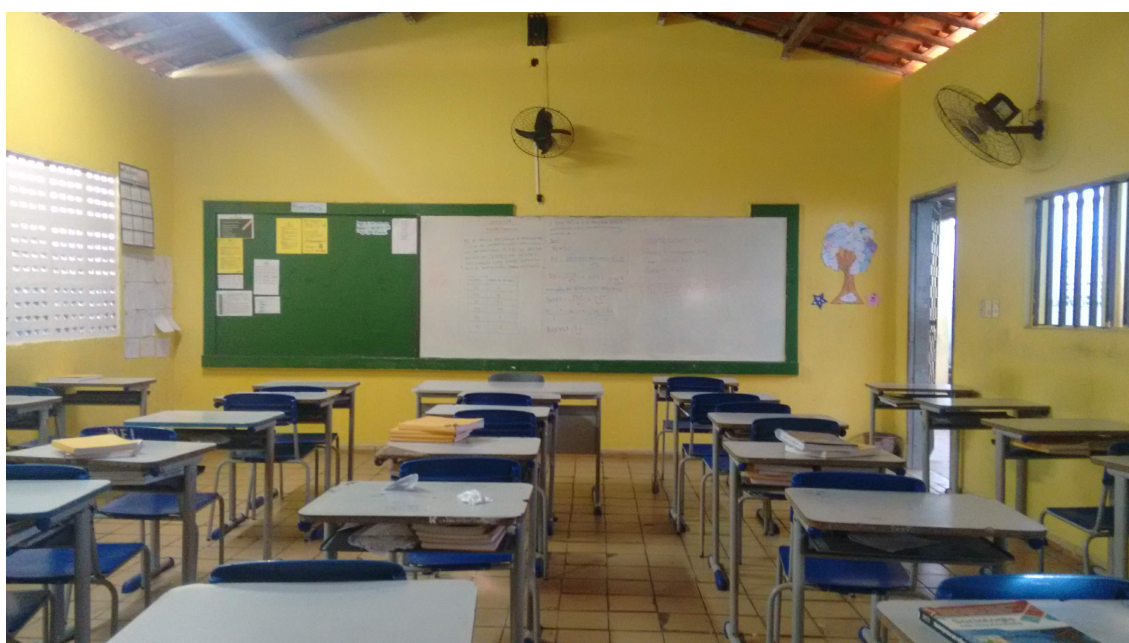
de professores e o almoxarifado. As figuras 3, 4 e 5 mostram um pouco da estrutura física da escola.

Figura 3 – Fotografia do pátio na entrada da EEMTI Antônio Bezerra



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Figura 4 – Fotografia da sala de aula padrão na EEMTI Antônio Bezerra



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Figura 5 – Fotografia do pátio interno da EEMTI Antônio Bezerra



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

A escola pertence à rede pública estadual de ensino do Ceará e é uma das 130 escolas regulares de tempo integral. No final de 2019 completou o primeiro ciclo de tempo integral com todas as turmas com carga horária ampliada. Atualmente conta com 266 alunos matriculados, distribuídos em nove turmas de ensino médio regular, sendo quatro turmas de primeira série, três turmas de segunda série e duas turmas de terceira série. A escola inicia suas atividades diárias às 7 horas e encerra às 17 horas, com uma carga horária diária de nove horas/aula.

Seu quadro funcional em 2019 era composto por 58 pessoas distribuídas conforme descrito no quadro 6.

Quadro 6 – Quadro de funcionários da EMTI Antônio Bezerra relativo ao primeiro semestre de 2019

Núcleo gestor	Diretora	1
	Coordenadora	2
	Assessora administrativo/financeira	1
Secretaria	Secretária	1
	Auxiliar administrativo	3
Administração	Auxiliar administrativo	1
Corpo docente	Professores	36
Serviço de cozinha	Manipuladoras de alimentos	2
	Auxiliar de serviço	1
Manutenção geral	Auxiliar de serviços (limpeza)	4
	Portaria	2
Vigilância	Vigilância	4

Fonte: elaborado pela autora com informações da secretaria da EEMTI Antônio Bezerra (2019).

Do total de 58 funcionários no ano de 2019, 38 pertenciam à equipe pedagógica, enquanto o quadro administrativo era composto por 20 funcionários, dentre os quais 12 eram empregados de empresas terceirizadas que prestam serviços ao estado.

O Núcleo Gestor da EEMTI Antônio Bezerra é composto de quatro profissionais, conforme orientação do Plano de Gestão Escolar das escolas de EEMTI (CEARÁ, 2017d) para escolas compostas por nove turmas: um (a) diretor (a), dois coordenadores (as) e um (a) assessor (a) administrativo financeiro. A diretora em exercício no período deste estudo estava em seu terceiro mandato, tendo sido eleita por duas vezes pela comunidade escolar. Para o último período (2018 – 2019) foi convidada a dar continuidade ao processo de transição da escola para tempo integral. Deixou a escola em 2020 por motivo de aposentadoria. É licenciada em Letras e tem especialização em Gestão Escolar. De acordo com o Plano de Gestão Escolar Ceará (2017d) a diretora tem, entre outras atribuições, a de garantir a execução do Plano Estadual de Educação e a gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, através de um processo democrático, que garanta a participação da comunidade escolar.

A coordenação pedagógica da escola em 2019 era ocupada por duas professoras que dividiam internamente suas atribuições. Uma das professoras é licenciada em Geografia e especialista em Gestão Escolar e Metodologia do Ensino de Geografia. Ocupou a função de agosto de 2013 a janeiro de 2020, quando solicitou sua transferência para outra escola da rede estadual. A outra coordenadora é graduada em Letras – Português, e Especialista em Gestão e Coordenação Escolar e chegou a EEMTI Antônio Bezerra em janeiro de 2019. Em 2020 assumiu a direção da escola, através de convite feito pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza. A assessora administrativa financeira é técnica em Contabilidade e auxilia a diretora nas questões burocráticas e de aquisição e manutenção do patrimônio da escola.

O corpo docente em 2019 era composto por professores efetivos da rede pública de

ensino e por professores com contratos temporários. Estes últimos representavam 50% do quadro total de professores lotados na escola. Dos 18 docentes pertencentes à rede estadual, 13 estavam em regência de sala e os demais estavam lotados em ambientes de apoio. Os professores temporários estavam lotados em disciplinas da base comum, em ambientes de apoio e, seis deles, exclusivamente em disciplinas eletivas.

Muitos dos projetos desenvolvidos pela escola surgiram ou se integraram ao um projeto intitulado Jovem de Futuro. Inserido no Ceará em 2011, era uma parceria do governo do estado com o Instituto Unibanco e tinha como foco o aprimoramento da gestão com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. As escolas recebiam aporte financeiro do MEC, através do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI/JF) e do PDDE. Quando o Projeto Jovem de Futuro chegou à escola, segundo relato da diretora, a escola lançou um edital convocando o corpo docente a inscrever projetos que impactassem tanto na aprendizagem dos alunos quanto nos índices de evasão e infrequência escolar. Houve uma apresentação dos projetos inscritos e uma seleção dos melhores projetos que passaram a compor o quadro do Jovem de Futuro.

Algumas destas ações já aconteciam na escola e foram apenas sistematizadas para compor o quadro e receber os recursos do PDDE, como foi o caso da Mostra de Arte, Cultura, Ciência e Esporte e o Projeto Africanidades. Outras foram pensadas coletivamente a partir das metodologias apresentadas pelo projeto Jovem de Futuro. Este foi o caso da Sala Nota 10, uma estratégia desenvolvida pela escola, para combater a evasão escolar e melhorar o desempenho dos alunos.

Os projetos desenvolvidos pela escola, em 2019, estão relacionados no quadro 7.



Quadro 7 – Quadro de projetos desenvolvidos pela EEMTI Antônio Bezerra no ano letivo de 2019

<b>Nome do Projeto</b>	<b>Séries Contempladas</b>	<b>Disciplinas Envolvidas</b>	<b>Responsáveis pela execução</b>	<b>Objetivos do projeto</b>	<b>Resultados esperados</b>	<b>Período de Realização</b>
Projeto Professor Diretor de Turma	Todas as séries	Todas as disciplinas	Coordenação pedagógica e professores diretores de turma	Fazer o acompanhamento individual dos alunos	Diminuir a infrequência e detectar possíveis problemas de disciplina e aprendizagem	Durante todo o ano letivo
Sala Nota 10	Todas as séries	Todas as disciplinas	Todos os professores das disciplinas da base comum	Despertar o compromisso dos alunos com o processo de aprendizagem	Melhorar o desempenho acadêmico em todas as disciplinas	Durante todo o ano letivo
Mostra de Arte, Cultura, Ciência e Esporte	Todas as séries	Todas as disciplinas	Coordenação pedagógica e demais professores da escola	Estimular a pesquisa e as habilidades diversas dos alunos, despertando a criatividade e o interesse por temas diversos	Integração, protagonismo e produções científicas	Do 2º ao 4º bimestre
Africanidades	Todas as séries	Área de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos	Coordenadores de área e professores das disciplinas envolvidas	Resgatar a cultura afro descendente e estimular o respeito às diferenças	Conhecimento da história e cultura africana; melhorar a autoestima dos estudantes negros	3º bimestre

Quadro 7 - Quadro de projetos desenvolvidos pela EEMTI Antônio Bezerra no ano letivo de 2019 (*Continua*)

<b>Nome do Projeto</b>	<b>Séries Contempladas</b>	<b>Disciplinas Envolvidas</b>	<b>Responsáveis pela execução</b>	<b>Objetivos do projeto</b>	<b>Resultados esperados</b>	<b>Período de Realização</b>
Simulados Enem	3º anos	Todas as disciplinas	Toda a escola	Preparar os alunos para a prova do Enem e acompanhar seu desempenho	Aprender a gerenciar o tempo numa prova e mapear as competências dos alunos	Durante todo o ano letivo
Aulões Enem	3º anos	Todas as disciplinas	Toda a escola	Preparar os alunos para a prova do Enem	Ampliar e reforçar os conteúdos cobrados no ENEM	Durante todo o ano
Um descritor para chamar de meu	Todas as séries	Todas as disciplinas	Professores	Desenvolver as habilidades presentes na Matriz de Referência do Spaace	Reforçar o trabalho com os descritores cobrados no Spaace	Durante todo o ano

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações do Núcleo Gestor da EEMTI Antônio Bezerra (2019).

A Sala Nota 10 acabou se tornando um dos projetos mais importantes da escola. Nessa ação a sala com menor frequência no bimestre recebe uma premiação que pode ser um passeio ou um lanche especial. O que o torna tão significativo, além de estimular a frequência às aulas, é o comprometimento dos alunos, que passaram a se sentir corresponsáveis pelos colegas de sala. No início, havia uma preocupação com a premiação que, aos poucos, foi sendo substituída pelo interesse da sala no reconhecimento como uma sala assídua.

Alinhado ao projeto Sala Nota 10, a escola passou a certificar todos os alunos que conseguem aprovação em todas as disciplinas, ao final de cada bimestre, culminando com a entrega de medalhas àqueles alunos com quatro certificados ao final do ano letivo. Percebemos um envolvimento de toda a escola, principalmente da coordenação escolar, Professores Diretores de Turma e dos alunos líderes de sala nestas duas ações que, contribuíram efetivamente, com a queda da infrequência e a melhoria de resultados.

A Mostra de Arte, Cultura, Ciência e Esporte (MACCE) é um dos projetos mais antigos da escola e consta do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). É uma ação que envolve a escola durante todo o ano, com momentos de culminância ao final de cada semestre. São tarefas de produção científica, agora integrados à disciplina de NTPPS, jogos e gincanas culturais, com uma participação efetiva dos alunos em todas as atividades. Em formato de gincana, o projeto estimula a competição saudável e movimenta todos os segmentos da escola, especialmente os alunos que, além de serem estimulados à pesquisa e produção científica, desenvolvem e demonstram suas habilidades esportivas e culturais.

O projeto Africanidades também é uma atividade que vem sendo desenvolvida pela escola, antes mesmo do Projeto Jovem de Futuro e que pôde ser incrementada com a vinda de recursos financeiros. Normalmente ocorre no terceiro bimestre do ano, embora aconteçam ações pontuais de algumas disciplinas ao longo do ano letivo. A escola escolhe uma temática a ser trabalhada nas disciplinas ligadas às áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos e uma semana do mês de novembro é reservada para atividades diversas relacionadas à temática escolhida: são palestras, exibição de filmes, apresentações culturais e mostras de arte.

Os Simulados e Aulões Enem foram articulados mais recentemente e aconteceram de forma mais sistemática no ano de 2019. Surgiram como uma demanda de alunos e professores das terceiras séries. Os simulados ocorreram reproduzindo as mesmas condições das provas do Enem: horário e tempo de duração e com as mesmas regras e exigências dos dias da avaliação. Os aulões, por sua vez, ocorreram aos sábados e foram divididos por área de conhecimento. As aulas foram ministradas por professores da escola e professores convidados, tendo uma boa aceitação por parte dos alunos.

Um Descritor para Chamar de Meu é uma ação que teve como foco as avaliações em larga escala e, mais especificamente, o SPAECE. Todas as disciplinas elegiam a cada mês um descritor da Matriz de Referência do SPAECE para fortalecer àquelas habilidades exigidas, dentro dos conteúdos apresentados. A ideia é que o trabalho com o desenvolvimento de ha-

bilidades e competências não se restringisse às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas abrangesse todos os componentes curriculares da base.

Outras ações, que não se configuraram como projeto, foram direcionadas para as turmas de 3ª série: palestras com profissionais de diversas áreas sobre mercado de trabalho e visitas aos campus de faculdades particulares para participarem de feiras das profissões.

Além dos projetos elencados no quadro 7, os alunos estiveram durante todo o ano envolvidos na pesquisa científica que é parte do NTPPS, assim como participaram de ações propostas nas disciplinas eletivas, por vezes, acontecendo simultaneamente a outras ações, levando a um certo desgaste por parte de professores e alunos.

A grande quantidade de projetos desenvolvidos pela escola durante o ano letivo foi motivo de questionamentos por parte de professores e alunos que se sentiram sufocados com tantas ações que, por vezes, aconteceram, simultaneamente. Além dos projetos pensados pela comunidade escolar, a instituição precisou dar conta daqueles incluídos no currículo da escola de tempo integral.

Vale ressaltar que a maior parte dos dados apresentados até aqui em relação à escola não constam do seu PPP, visto que este documento não passa por uma atualização desde 2013, quando foi elaborado pela comunidade escolar. Muitos daqueles que participaram de sua elaboração já não pertencem ao quadro de pessoal da escola e muitos outros atores se integraram à instituição. Desde então, a escola passou por mudanças significativas. Atualmente, a escola atende exclusivamente ao ensino médio, com uma quantidade bem menor de alunos que permanecem o dia todo na escola e com uma nova proposta curricular, que requer novas propostas metodológicas.

O PPP da EEMTI Antônio Bezerra foi fruto de uma formação ministrada pela SEDUC em 2010 para os coordenadores pedagógicos incentivando a nova gestão, empossada em 2008, a elaborar o seu PPP. A escola se reuniu por segmentos que compunham a comunidade escolar para estudar, discutir e construir um documento que a norteasse. De acordo com o PPP (EEMTI ANTÔNIO BEZERA, 2013) nesse período a escola atendia 1.160 alunos divididos em três turnos de ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Segundo o referido documento, a escola tem por missão:

constituir um espaço de convivência, onde se ofereça uma educação de qualidade, valorizando-a como instrumento de humanização e como caminho para a conquista da cidadania e da dignidade humana, promovendo o desenvolvimento pleno do educando, na perspectiva de contribuir com a formação de cidadãos reflexivos, críticos, autônomos, solidários e participativos, capazes de interferir no meio em que vivem, buscando a construção de uma sociedade mais justa. (EEMTI ANTÔNIO BEZERA, 2013, [p. 39])

Para além da missão da escola o PPP deve refletir o seu cotidiano e deve estar em

sintonia com os objetivos que ela pretende alcançar. Para Veiga (1998, p. 1) “O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado. (...) Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.” Precisa, portanto, ser revisitado constantemente e modificado, quando necessário, se adequando à realidade da escola e às expectativas da comunidade escolar.

Uma das grandes preocupações da EEMTI Antônio Bezerra nos últimos anos têm sido os resultados alcançados nas avaliações externas. Há uma cobrança constante da SEDUC em relação a estes resultados uma vez que, segundo o portal do governo do estado (CEARÁ, 2019), o Ceará vem subindo de posição no ranking nacional, ocupando a quarta posição no IDEB de 2017 e o tempo integral é considerado um dos diferenciais para o alcance desses índices.

Com relação aos resultados internos, a escola vem apresentando uma crescente com relação às taxas de rendimento, conforme tabela 1.

Tabela 1 – Taxas de Rendimento EEMTI Antônio Bezerra em 2018 – ensino médio

Rendimento Escolar	Reprovação		Abandono		Aprovação		Matrícula Final
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%	Alunos
2016	19	3,6	44	8,6	441	87,8	504
2017	27	5,7	11	2,3	425	92,1	463
2018	16	4,8	2	0,3	310	94,9	328

Fonte: (QEDU, 2018)

De acordo com dados do site QEdu (2018)<sup>4</sup>, no ano de 2016 a escola funcionava com turmas de 9º ano do ensino fundamental, com 106 alunos matriculados nesta série, totalizando 610 alunos.

No ano seguinte a escola aderiu parcialmente ao tempo integral com 153 alunos matriculados na 1ª série do ensino médio nessa modalidade de ensino. Os demais alunos estavam distribuídos nos dois turnos, nas 2ªs e 3ªs séries do ensino médio. Em 2017 percebeu-se um aumento no número de reprovações e uma diminuição na taxa de abandono. Em 2018 a escola funcionava com 177 alunos matriculados no tempo integral e 151 alunos no tempo parcial nas turmas de 3ª série. No ano de 2019, verificou-se uma diminuição no número de reprovações que caiu para 4,8% e o percentual de abandono caiu para menos de um ponto.

Uma das explicações para a diminuição, principalmente do abandono entre os alunos da EEMTI Antônio Bezerra estão nas ações do seu PPP (EEMTI ANTÔNIO BEZERA, 2013) de combate à evasão, à repetência e à infrequência escolar, levadas a termo através do Projeto

<sup>4</sup> QEdu é um portal de iniciativa da Meritt e Fundação Lemann, desenvolvido para que a sociedade possa acompanhar, através de dados atualizados, a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras.

Jovem de Futuro<sup>5</sup>/Ensino Médio Inovador. Uma das ações do Projeto Jovem de Futuro desenvolvida pela escola para este fim é a Sala Nota 10, que premia com passeio a sala com menor absenteísmo durante o ano letivo. Para isso há um envolvimento diário de PDTs, líderes de sala e coordenação pedagógica com a frequência dos alunos e tomada de atitudes em relação àqueles alunos que, sem justificativa, se ausentam das aulas. O número reduzido de alunos com a transformação da escola em tempo integral também contribuiu para um melhor acompanhamento dos alunos, além de possibilitar novas estratégias para melhorar o desempenho dos alunos, possibilitadas pela ampliação do tempo escolar.

Com relação à participação da escola no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2017, dados do Censo Escolar (INEP, 2017) revelam que dos 131 alunos matriculados na 3ª série do ensino médio, 125 realizaram a prova, o que corresponde a 95,42% de participação. Com relação às médias de proficiência, em Língua Portuguesa a instituição atingiu 270,25 pontos, bem próximo à média alcançada pelas escolas similares que foi de 271,88. Em Matemática, o desempenho médio da escola preocupa, pois, enquanto o seu alcance foi de 261,91 pontos, escolas similares obtiveram uma média de 270,26, ou seja, oito pontos a mais. Não é possível fazer uma análise de desempenho da escola por não haver resultados anteriores da Prova Brasil.

Outra avaliação importante para a escola é o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaeece), onde a escola tem apresentado resultados crescentes conforme tabela 2.

Tabela 2 – Proficiência Spaeece da EEMTI Antônio Bezerra para a 3ª série do ensino médio no período de 2012 à 2018

PROFICIÊNCIA					
PORT 2012	PORT 2013	PORT 2014	PORT 2016	PORT 2017	PORT 2018
250,8	254,3	288,2	270,4	283,3	281,6
MAT 2012	MAT 2013	MAT 2014	MAT 2016	MAT 2017	MAT 2018
266,7	260,1	271,2	255,7	259,0	264,1

Fonte: (SPAEECE, 2020).

Nos resultados apresentados na tabela 2 podemos observar um crescimento na proficiência em Língua Portuguesa e um pequeno decréscimo nos resultados de proficiência em Matemática. Apesar da importância dos resultados das avaliações externas, elas não podem ser analisadas fora do contexto. A escola passou por uma série de transformações que afetaram os resultados de índices internos e externos da instituição e que podem ajudar a entendê-los.

Em 2019 a EEMTI Antônio Bezerra completou o primeiro ciclo de escola em tempo integral, com mudanças significativas na sua proposta pedagógica e curricular. Na seção seguinte

<sup>5</sup> O Projeto Jovem de Futuro foi concebido e testado pelo Instituto Unibanco (IU) em 2008 que em 2011 inicia uma parceria com o Estado do Ceará. A atual fase do Jovem de Futuro está estruturada a partir da oferta sistemática de apoio técnico para que as escolas desenvolvam Planos de Ação mais eficientes e com foco em resultados de aprendizagem (SEDUC, [2020?]).

descrevo o processo de definição do currículo flexível dentro da EEMTI Antônio Bezerra, de acordo com a orientação da política de tempo integral para as escolas regulares no Ceará.

#### 2.4.2 O processo de definição do currículo flexível na EEMTI Antônio Bezerra

Atendendo ao Plano de Universalização da escola em tempo integral do Ceará (SEDUC, [2019?]b), a EEMTI Antônio Bezerra é uma das 45 escolas que passaram a integrar o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral no ano de 2017. Inicialmente foram quatro turmas de 1ª série, atendendo a uma clientela de 152 alunos. A tabela 3 mostra a implementação do tempo integral a partir de 2017.

Tabela 3 – Número de turmas e de alunos atendidos no tempo integral e no tempo parcial

Ano	Nº de turmas na escola	Nº de alunos atendidos
2017	Tempo Integral	4
	Tempo Parcial	8
2018	Tempo Integral	6
	Tempo Parcial	5
2019	Tempo Integral	9
	Tempo Parcial	0

Fonte: elaborada pela autora, conforme dados fornecidos pela secretaria da EEMTI Antônio Bezerra (2019).

Durante os anos de 2017 e 2018, quando a escola aderiu, gradativamente, ao tempo integral, a instituição vivia duas realidades distintas. No primeiro ano, apenas as turmas de 1ª série estavam em regime integral e passavam o dia na escola. Eram, conforme tabela 3, 152 alunos que tinham acesso a um novo modelo curricular e duas refeições a mais que as demais turmas, o que interferia na rotina da escola e dos demais alunos. Além disso, o quadro de professores era o mesmo para todas as turmas e alguns desses professores lecionavam disciplinas da base comum e disciplinas da parte flexível das turmas de tempo integral, sem nenhuma formação para esse novo currículo.

Nesse contexto de mudança para o tempo integral houve a diminuição no número de turmas da escola, o que afetou diretamente a carga horária dos professores. Alguns optaram por sair da escola, visto que sua carga horária não se completava nas disciplinas da base e eles não pretendiam ministrar disciplinas da parte flexível do currículo. Outros continuaram de forma parcial na escola, tendo que completar sua jornada de trabalho em outras escolas da rede. Àqueles professores que ficaram integralmente na escola tiveram que complementar sua carga horária com componentes da parte flexível do currículo, o que acarretou novas demandas de planejamento pedagógico.

Quanto aos alunos, os conflitos se refletiram nas questões de espaços e tempos escolares, assim como na merenda escolar. Um exemplo disso era o espaço da quadra poliesportiva,

requisitada pelo professor de educação física e por eletivas de esporte, causando muitas vezes impasse no uso desse ambiente. A sala de vídeo e a sala multifuncional, únicos ambientes climatizados e que dispunham de aparelhos de TV também eram disputados nos momentos dos tempos eletivos, assim como por professores que ministravam conteúdos da base.

A merenda era outro ponto de desacordo. Os alunos de tempo regular cobravam um tipo de lanche que não era viável para as condições da cozinha, que tinha que preparar almoço para um número considerável de alunos, sem que houvesse nenhum reforço no número de pessoas para essa atividade, bem como a estrutura física, que permaneceu a mesma.

Em 2018, apenas as turmas de 3ª série permaneceram com tempo parcial, num total de 327 alunos. No final de 2019 fechou-se o primeiro ciclo de tempo integral na EEMTI Antônio Bezerra, com todas as turmas em tempo integral.

Com a nova proposta curricular das escolas de tempo integral, a escola oferta 15 horas das 45 horas semanais do tempo escolar à parte flexível do currículo. Desse total, 10 horas são destinadas às disciplinas eletivas. Conforme Nota Técnica 03/2017 para EEMTI:

Trata-se de 10 (dez) horas/aula semanais, que devem ser divididas em 5 (cinco) tempos eletivos de 2 h/a geminadas. Em cada tempo eletivo, a escola deve apresentar aos estudantes um conjunto de ofertas relacionadas aos eixos temáticos, com duração semestral de 40h/a, em que os alunos optam por cursar os componentes do seu interesse ou necessidade, propostas no seu projeto de vida (...). (CEARÁ, 2017c, p. 1).

Para a escolha das eletivas a serem ministradas nas primeiras turmas de tempo integral a escola procurou conhecer as disciplinas ofertadas por outras escolas no ano de 2016 e buscou sugestões junto ao corpo docente. A gestão juntamente com os professores considerou, nesse primeiro momento, antes de tudo, as orientações dadas pela SEDUC através das notas técnicas para as escolas de tempo integral e as fragilidades dos alunos em determinadas disciplinas. Outra preocupação da escola foi reforçar conteúdos como Português e Matemática, disciplinas da base, cobradas nas avaliações externas, como foi o caso da disciplina intitulada Matemática voltada para o Spaece.

É preciso esclarecer que, nesse primeiro momento, as disciplinas eletivas foram ministradas pelos professores já lotados para o ano letivo de 2017 e que as eletivas tiveram que ser adaptadas àquilo que os professores se sentiam preparados ou estavam aptos a ministrar. Alguns professores apresentaram propostas de disciplinas eletivas que foram registradas no SIGE Acadêmico, conforme orientação da Nota Técnica 03/2017 ((CEARÁ, 2017c) para compor o Catálogo de Eletivas. Cada aluno teve que optar por cinco das 20 eletivas oferecidas. O quadro 8 apresenta a oferta das disciplinas eletivas para o primeiro semestre de 2017.



Quadro 8 – Oferta das disciplinas eletivas para o 1º semestre de 2017, distribuídas por eixos temáticos

<b>Eixos temáticos</b>	<b>Eletivas</b>	<b>Tempo eletivo</b>
Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum	Africanidades e Povos Indígenas	1
	Tertúlia Dialógica e Literatura	1
	Base da Matemática	2
	Matemática Olímpica	2
	Aprendendo Inglês a partir da Música	3
	Matemática voltada para o SPAECE	3
	Espanhol Conversação	5
	Jogos Matemáticos	5
Artes e Cultura	-	-
Comunicação, uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica	Jornalismo na Escola	3
Educação Ambiental e Sustentabilidade	-	-
Educação Científica	Conhecendo minha cidade	4
	Educação Sexual	4
Educação em Direitos Humanos	Relações Cidadãs	4
	Relações Cidadãs	5
Esporte, Lazer e Promoção da Saúde	Esportes Coletivos (Vôlei/Futsal/ Handebol)	2
Mundo do Trabalho e Formação Profissional	-	-
Clubes Estudantis	Carimba	1
	Dança	2
	Futebol	3
	Tênis de Mesa	4
	Esporte	5
	Violão básico	5

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De acordo com o quadro 8, dentre as disciplinas ofertadas para o primeiro semestre de 2017, oito pertencem ao eixo Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum, o que corresponde a 40% do total de disciplinas oferecidas, enquanto eixos como Arte e Cultura, Educação Ambiental e Sustentabilidade, Mundo do Trabalho e Formação Profissional não dispõem de nenhuma disciplina. Conforme explicado anteriormente, a escola ofereceu as disciplinas de acordo com as suas possibilidades, dentro do quadro de professores já lotados para aquele ano.

Importante também chamar atenção para a organização dos tempos eletivos, que correspondem aos horários em que as atividades acontecem. Para os tempos eletivos 1 e 3, 66% das ofertas de disciplinas se encontravam no eixo Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum, enquanto a outra opção desses tempos estavam nos clubes estudantis, com as atividades Carimba

no TE 1 e Futebol no TE 3. Não restavam, portanto, outras opções para aqueles alunos que não praticam tais esportes. A exceção é o TE 4 que oferece disciplinas nos eixos Educação Científica, Educação em Direitos Humanos e Tênis de Mesa.

Mas, como é possível observar no quadro 8 existe uma concentração de oferta das disciplinas no eixo temático Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum: no primeiro semestre de 2017 foram 8 disciplinas eletivas ofertadas para esse eixo, o que corresponde a 40% das ofertas. Enquanto eixos temáticos como Arte e cultura, Educação Ambiental e Sustentabilidade e Mundo do Trabalho e Formação Profissional não ofertaram nenhuma disciplina para este semestre. Importante reiterar a falta de opção por parte da escola em relação a profissionais preparados para ministrar determinados conteúdos. O eixo Arte e Cultura se apresentou como o grande desafio a ser enfrentado, visto que a escola não dispunha de nenhum profissional com formação na área.

No segundo semestre de 2017 o quadro se repetia: foram sete disciplinas ofertadas no eixo Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum, que correspondia a 35% das ofertas, enquanto os eixos Comunicação, Uso de Mídias, Cultura digital e Tecnológica, Educação Ambiental e Sustentabilidade, Educação em Direitos Humanos não ofertaram disciplinas para o período. Mais uma vez a escola fez opções por disciplinas que aprofundavam conteúdos da base comum ou se acomodava à questão da disponibilidade de professor.

É possível verificar que para segundo semestre de 2017 ocorreram algumas mudanças na oferta das disciplinas eletivas, conforme mostrado no quadro 9.

Quadro 9 – Oferta das disciplinas eletivas para o 2º semestre de 2017, distribuídas por eixos temáticos

<b>Eixos Temáticos</b>	<b>Eletivas</b>	<b>Tempo Eletivo</b>
Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum	Tertúlia Dialógica e Literatura	1
	Matemática Olímpica	2
	Cine Filosofia: Para Filosofar	2
	Inglês: para o mundo do trabalho	3
	Matemática para Spaece	3
	Base Matemática	4
	Conversação em Espanhol	5
Artes e Cultura	Dança: Integração e Expansão pelo movimento	2
Comunicação, uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica	-	-
Educação Ambiental e Sustentabilidade	-	-
Educação Científica	Conhecendo minha cidade	4
	Educação sexual	4
Educação em Direitos Humanos	-	-
Esporte, Lazer e Promoção da Saúde	Esportes Coletivos	1
	Esportes Coletivos	4
Mundo do Trabalho e Formação Profissional	Jovem Empreendedor	1
Clubes Estudantis	Desenho	1
	Dança	2
	Futebol	3
	Horta	4
	Esporte	5
	Aprendizagem cooperativa	5
	Alimentação saudável	5

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A SEDUC (CEARÁ, 2016b) orienta para que a oferta de eletivas dialogue com a diversidade de necessidades dos estudantes para a construção de seu projeto de vida. Assim, considera que o trabalho desenvolvido pelo NTPPS e Formação Cidadã é fundamental nesse processo de escolha e orienta na Nota Técnica nº 01/2017 que:

é preciso diversificar os itinerários formativos numa mesma escola, respeitando os interesses, as afinidades com determinados conteúdos curriculares, o desenvolvimento de habilidades artísticas, culturais e esportivas e o aprofundamento de competências básicas de leitura e matemática.(CEARÁ, 2017b, p. 2).

De acordo com a estrutura do currículo flexível, os alunos devem escolher um dos clubes

para participar, restando, portanto, quatro escolhas dentre as outras eletivas ofertadas. Cabe aqui uma reflexão sobre como desenvolver o protagonismo juvenil, um dos pilares propostos para esse modelo de escola, se os alunos não estão envolvidos na construção da parte flexível do currículo e tampouco ocorre a diversificação do conhecimento citado no documento orientador (CEARÁ, 2019).

O processo de escolha das disciplinas eletivas pelos alunos em 2017 teve início com a apresentação por parte dos professores da ementa de suas respectivas disciplinas. Num segundo momento os alunos preencheram um formulário fazendo sua opção para cada tempo eletivo. A distribuição dos alunos nas disciplinas ofertadas foi realizada pela coordenadora escolar responsável pela organização e acompanhamento dos tempos eletivos. No entanto, ela se deparou com um problema: havia disciplinas em que o número de alunos extrapolava o número de vagas ofertadas e outras que estavam esvaziadas. A coordenadora teve que fazer ajustes que não agradaram a todos, causando desapontamento em alguns alunos que, por falta de vagas, tiveram que cursar matérias que não faziam parte das suas escolhas. Esse foi um problema que se arrastou por todo o semestre porque muitos alunos resistiam em assistir determinadas aulas.

Em 2018 a escola passou a funcionar em tempo integral com três turmas de 1ª série e três turmas de 2ª série, num total de 178 alunos matriculados. A partir desse ano, a SEDUC criou um Catálogo de Atividades Eletivas disponibilizava 120 atividades com suas respectivas ementas. A escola podia escolher entre àquelas ofertadas no catálogo ou propor novas disciplinas, que deveriam passar pela apreciação da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA).

No primeiro semestre de 2018 a escola ofertou 39 disciplinas eletivas, das quais, cada aluno escolheu cinco para frequentar. Foram disponibilizadas as seguintes disciplinas, conforme quadro 10.

Quadro 10 – Oferta de disciplinas eletivas para o 1º semestre de 2018, distribuídas por eixos temáticos

<b>Eixos temáticos</b>	<b>Eletivas</b>	<b>Demandada por</b>
Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum	Conversação em Inglês- 1ª. série	Núcleo Gestor
	Conversação em inglês – 2ª. série	Núcleo Gestor
	Espanhol I	Núcleo Gestor
	Espanhol II	Núcleo Gestor
	Laboratório de Redação I	Núcleo Gestor
	Laboratório de Redação II	Núcleo Gestor
	Matemática	Núcleo Gestor
	Matemática Básica I	Núcleo Gestor
	Matemática voltada para a OBMEP	Núcleo Gestor
	Matemática Básica – Nivelamento	Núcleo Gestor
	Matemática – Todos Aprendem	Núcleo Gestor
Artes e Cultura	Teatro	Professor Multimeios
Comunicação, uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica	Fotografia com Smartphone	Núcleo Gestor
	Fotografia	Núcleo Gestor
	Informática Básica	Professor NTPPS
	Laboratório de Informática	Professor do Lab. de Informática
Educação Ambiental e Sustentabilidade	Meio Ambiente Urbano	Professor do Lab. de Ciências
Educação Científica	A química das Reações	Professor da disciplina
	Adolescência e Sexualidade	Núcleo Gestor
	Iniciação Científica I	Professor NTPPS
	Iniciação Científica II	Professor NTPPS
	Práticas Laboratoriais de Biologia	Professor do Lab. de Ciências
	Práticas Laboratoriais de Ciências	Professor do Lab. de Ciências
	Luz, química e ação I	Professor da disciplina
Luz, química e ação II	Professor da disciplina	
Educação em Direitos Humanos	-	-
Esporte, Lazer e Promoção da Saúde	Esportes Coletivos I	Núcleo Gestor
	Esportes Coletivos II	Núcleo Gestor
	Yoga na Escola 1a série	Núcleo Gestor
	Yoga na Escola 2a Série	Núcleo Gestor
Mundo do Trabalho e Formação Profissional	Jovem Empreendedor	Adesão ao projeto de parceria da SEDUC com o Junior Achievement (JA)
Clubes Estudantis	Brigadista na 1ª. Série	Núcleo Gestor
	Brigadista na 2ª. Série	Núcleo Gestor
	Dança I	Alunos
	Dança II	Alunos
	Futsal	Alunos
	Futsal I	Alunos
	Vôlei	Alunos
	Vôlei Misto	Alunos
Música	Alunos	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A grade de disciplinas eletivas oferecidas no segundo semestre de 2018 sofreu algumas alterações, conforme o quadro 11.

Quadro 11 – Oferta de disciplinas eletivas para o 2º semestre de 2018, distribuídas por eixos temáticos

<b>Eixos temáticos</b>	<b>Eletivas</b>	<b>Demandada por</b>
Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum	Conversação em Inglês- 1ª. série	Núcleo Gestor
	Conversação em inglês – 2ª. Série	Núcleo Gestor
	Espanhol I	Núcleo Gestor
	Espanhol II	Núcleo Gestor
	Laboratório de Redação	Núcleo Gestor
	Laboratório de Redação	Núcleo Gestor
	Matemática	Núcleo Gestor
	Matemática Básica I	Núcleo Gestor
	Matemática voltada para a OBMEP	Núcleo Gestor
	Matemática Básica – Nivelamento	Núcleo Gestor
Matemática – Todos Aprendem	Núcleo Gestor	
Artes e Cultura	Teatro	Professor Multimeios
Comunicação, uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica	Fotografia com Smartphone	Núcleo Gestor
	Fotografia	Núcleo Gestor
	Lab. de Informática	Professor do Lab. de Informática
Educação Ambiental e Sustentabilidade	-	-
Educação Científica	A química das Reações	Professor da disciplina
	Adolescência e Sexualidade	Núcleo Gestor
	Iniciação Científica I	Professor NTPPS
	Iniciação Científica II	Professor NTPPS
	Práticas Laboratoriais de Biologia	Professor do Lab. de Ciências
	Práticas Laboratoriais de Ciências	Professor do Lab. de Ciências
	Luz, química e ação I	Professor da disciplina
Luz, química e ação II	Professor da disciplina	
Educação em Direitos Humanos	Educação para a cidadania	Núcleo Gestor
Esporte, Lazer e Promoção da Saúde	Educação Nutricional	Proposta por professor da Universidade Federal do Ceará como projeto de Extensão da universidade
	Esportes Coletivos I	Núcleo Gestor
	Esportes Coletivos II	Núcleo Gestor
	Yoga na Escola 1a série	Núcleo Gestor
	Yoga na Escola 2a Série	Núcleo Gestor
Mundo do Trabalho e Formação Profissional	Jovem Empreendedor	Adesão ao projeto de parceria da SEDUC com a Junior Achievement (JA)
Clubes Estudantis	Brigadista na 1ª. Série	Núcleo Gestor
	Brigadista na 2ª. Série	Núcleo Gestor
	Dança I	Alunos
	Dança II	Alunos
	Futsal	Alunos
	Futsal I	Alunos
	Vôlei	Alunos
	Vôlei Misto	Alunos
Música	Alunos	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Saíram da grade do segundo semestre de 2018, Informática Básica e Meio Ambiente. E foram acrescentadas: Programação, Educação para Cidadania, Educação Alimentar e Nutricional. Ao todo foram ofertadas 40 disciplinas eletivas para o semestre em questão.

Conforme observado nos quadros 10 e 11, são nove os eixos temáticos propostos pela SEDUC para as disciplinas eletivas. No primeiro semestre de 2018 foram ofertadas disciplinas de sete eixos temáticos, não sendo contemplados os eixos de Educação em Direitos Humanos, Arte e Cultura. Das 30 eletivas ofertadas, 11 pertenciam ao eixo Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum, concentrando, portanto, o maior número de disciplinas. Além disso, 63% das disciplinas eletivas ofertadas em 2018 foram propostas pelo núcleo gestor da escola, o restante das disciplinas foi proposto pelos professores que as ofertaram e três delas foram sugestões dos professores de NTPPS.

Outro conceito ligado aos tempos eletivos é o de núcleo de interesses, que propõe que “os estudantes devem ser enturmados de acordo com suas escolhas ou necessidades, independentemente da série que cursam” (CEARÁ, 2017c, p. 1). Assim, as turmas são compostas de alunos de diferentes séries, desfrutando do mesmo espaço de aprendizagem. A troca de experiências entre alunos de diferentes ciclos tem por objetivo torná-los elementos centrais no processo de aprendizagem, bem como tornar esse conhecimento a ser adquirido mais significativo.

Na EEMTI Antônio Bezerra essa interação entre as diferentes séries não ocorreu. Os tempos eletivos foram separados por série só ocorrendo a integração das turmas da mesma série. Segundo a coordenadora escolar, o fato de alguns professores serem contratados exclusivamente para as eletivas tornava inviável a elaboração dos horários letivos da escola como um todo, caso todos os alunos estivessem em tempos eletivos no mesmo momento. De acordo com o Documento Orientador uma forma de atender ao conceito de núcleo de interesses seria a oferta das disciplinas eletivas num mesmo horário para todas as séries.

Isso significa que alunos de diferentes turmas e séries podem cursar a mesma temática eletiva ou Clube Estudantil no mesmo tempo e espaço de aprendizagem. Esses novos ciclos de estudo, ao se constituírem, fortalecem o processo de aprendizagem e manifestação do protagonismo estudantil. (CEARÁ, 2019, p. 14).

Seguir essa orientação também significaria um leque maior de possibilidades no momento da escolha das disciplinas eletivas pelos alunos. Da forma como aconteceu, em alguns tempos eletivos, o aluno não tinha escolha, ou por já ter cursado uma das disciplinas ofertadas ou por não ter mais vaga na disciplina de seu interesse.

A orientação normativa do programa (CEARÁ, 2019) prevê que as atividades curriculares eletivas têm oferta semestral e podem ser ministradas por professores efetivos e/ou temporários. A contratação dos professores temporários segue as regras das portarias de lotação do ano vigente. Um professor pode ter, no máximo, dez horas/aula semanais em disciplinas eletivas, já que são ofertados cinco tempos eletivos de duas horas/aula por semana para cada

série. Um dos problemas enfrentados pela escola na construção do currículo flexível é encontrar professores aptos para lecionar disciplinas de diferentes eixos temáticos, como foi explicitado anteriormente. Outra dificuldade encontrada é conseguir pessoas que se disponham a se deslocar até a escola para uma carga horária de, no máximo, dez horas semanais, distribuídas ao longo da semana. Ou seja, na maioria dos casos o professor só tem duas horas diárias na escola, com uma remuneração pouco atrativa.

Na escola pesquisada, o número de professores externos, contratados exclusivamente para lecionar eletivas, era inferior aos professores da própria escola que também ensinam eletivas. No primeiro semestre de 2018 eram cinco professores contratados exclusivamente para eletivas e oito professores da própria escola, tendo, portanto, 57% das disciplinas eletivas ministradas por estes últimos. No segundo semestre de 2018, o número de professores contratados para lecionar eletivas passou para sete, enquanto os professores da escola eram nove, o que acabava interferindo na diversificação das disciplinas oferecidas, tendo em vista o número reduzido de contratações.

Se por um lado a contratação de professores para ministrar exclusivamente eletivas é um ganho para a escola, pois diversifica a oferta dessas disciplinas em vários eixos temáticos; por outro lado, é um problema no momento de elaboração do horário da escola, que passou a ter um quadro reduzido de professores efetivos lotados nas disciplinas da base e, muitas vezes, em eletivas. Para evitar choques de horários, a coordenadora pedagógica responsável pela elaboração do horário escolar adotou como uma possível solução para este problema, a separação das eletivas por série, contrariando em parte as recomendações do documento orientador. É preciso esclarecer que os alunos não conheciam esta orientação e que, embora fosse uma reivindicação da maioria do corpo docente, havia uma resistência da coordenação escolar em fazer uma tentativa neste sentido, alegando a dificuldade em elaborar um horário que atendesse a todas as necessidades da escola e as restrições de alguns professores que, além da escola em questão, trabalhavam em outras unidades escolares.

A dificuldade de contratar um professor que se deslocasse para a escola para lecionar uma única eletiva em determinado turno levou à coordenação a encontrar como saída à oferta de uma mesma disciplina para séries diferentes, num mesmo turno. Assim, algumas disciplinas se repetiam para os alunos dos primeiros e dos segundos anos em horários diferentes.

Outro problema enfrentado pela escola na confecção do horário escolar é que, com o número reduzido de turmas e, conseqüentemente, de professores, ficou mais difícil concentrar os professores de uma mesma área nos planejamentos coletivos que acontecem às terças, quartas e quintas feiras para as áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza/Matemática e Ciências Humanas, respectivamente. Contrariando as orientações da SEDUC alguns professores tinham horário de aulas nos momentos reservados ao planejamento de área.

Por motivos diversos, mas principalmente por não estarem satisfeitos com a disciplina na qual estavam enturmados, outro problema vivenciado pela escola a partir da implementação



do currículo flexível foi a constante presença de alunos pelos corredores da escola no horário dos tempos eletivos. No ano de 2017 esses alunos eram convidados a voltar para as devidas salas depois de uma conversa com a coordenação pedagógica. A partir do ano seguinte, a escola passou a registrar essas ocorrências na ficha dos alunos.

No primeiro semestre de 2018 foram registradas 73 advertências para alunos efetivamente matriculados nas eletivas, que estavam ausentes das aulas, embora estivessem nas dependências da escola. No segundo semestre de 2018 o número foi de 62 advertências. No momento das advertências eles relatavam sua insatisfação com a disciplina da qual se evadiram.

No ano de 2017 a escolha das disciplinas eletivas pelos alunos aconteceu da seguinte forma: eles foram informados das disciplinas eletivas ofertadas e preenchiem um formulário com suas opções. A coordenadora responsável fazia a lotação e os ajustes necessários, de acordo com o número de vagas ofertadas para cada temática. Em 2018 os alunos que estavam ingressando na 2ª série foram consultados, informalmente, sobre o grau de satisfação com as disciplinas eletivas cursadas. Diante das respostas obtidas, algumas dessas disciplinas deixaram de fazer parte da grade de oferta e outras foram acrescentadas. Houve casos em que o professor não teve interesse em continuar lecionando uma determinada disciplina eletiva e, por isso, ela deixou de existir. No ano em questão o processo de escolha das eletivas pelos alunos ocorreu da mesma forma do ano anterior. Os alunos optaram pelas eletivas oferecidas num formulário elaborado pela coordenação pedagógica da escola, que posteriormente, organizou as turmas, conforme vagas ofertadas.

No final do ano letivo de 2018 os alunos do tempo integral avaliaram as atividades eletivas e os respectivos professores. Essa avaliação serviu de orientação para a oferta das disciplinas eletivas para o ano letivo de 2019.

Pensando em evitar problemas relacionados ao desinteresse dos alunos pelas disciplinas eletivas cursadas, registradas em ocorrências diárias, a escola mudou a estratégia para 2019 na escolha e matrícula das atividades eletivas. Os alunos foram reunidos por séries na quadra da escola onde o Núcleo Gestor fez uma breve explanação sobre o funcionamento dos tempos eletivos e sua importância na construção de suas trajetórias acadêmicas. As coordenadoras apresentaram, de forma sucinta, as eletivas ofertadas para aquela série e, em seguida, os alunos se dirigiam às mesas onde se encontravam os professores que os inscreviam, por ordem de chegada. As inscrições se encerravam quando atingiam o número de vagas ofertadas.

A EEMTI Antônio Bezerra enfrenta várias limitações relacionadas ao projeto de tempo integral iniciado em 2017. Os problemas vão desde a estrutura física inadequada até a concretização do currículo proposto. Uma questão que afeta a diversificação indicada para o currículo flexível é a falta de professores aptos para determinados eixos temáticos. Outro problema é a falta de formação dos professores que compõem o corpo docente da escola, que sequer foram preparados para o novo formato de escola.

No final de 2016, quando a escola foi escolhida para adotar a modalidade tempo integral,

a diretora, uma professora e uma aluna participaram de um seminário de apresentação das escolas em tempo integral. Estas três pessoas representaram toda a comunidade escolar num evento que não se configurou como uma formação. No caso específico do currículo flexível existe uma formação para a disciplina de NTPPS, que é anterior à escola em tempo integral e formações esporádicas para o PPDT, projeto que abarca toda a rede pública estadual. Quanto às disciplinas eletivas, de maneira geral, não houve formação. Acontecem formações pontuais para algumas eletivas que são fruto de parcerias entre a SEDUC e entidades públicas ou privadas, mas estas são as exceções.

Assim como o planejamento das disciplinas da base comum as disciplinas eletivas também têm um terço da carga horária total destinada ao planejamento. No entanto, esse planejamento acontece de forma individual, sem um acompanhamento da escola. Um dos motivos é que professores lotados exclusivamente em eletivas, na sua grande maioria, tem uma carga horária de quatro horas semanais e uma hora de planejamento, inviabilizando um momento da coordenação escolar com esses professores.

Na questão específica da oferta de eletivas, existe um grande distanciamento entre teoria e prática, com uma participação mínima dos alunos nesse processo de definição dos tempos eletivos oferecidos. Os alunos também fazem as escolhas das eletivas com pouca ou nenhuma informação do programa e metodologias das disciplinas ofertadas. O processo de formação dos clubes estudantis não tem preparado os alunos para o desenvolvimento do protagonismo pretendido.

Neste capítulo fizemos uma breve explanação das políticas públicas de tempo integral no contexto nacional e, especificamente, àquelas desenvolvidos pelo estado do Ceará no âmbito da rede pública de ensino. Apresentamos a EEMTI Antônio Bezerra, pertencente à rede pública de ensino do Ceará, a partir da implantação da política de tempo integral para as escolas de ensino médio regular e apontamos as principais dificuldades enfrentadas pela instituição na implementação desta política.

A diversificação do currículo, a partir da oferta de disciplinas eletivas, se apresentou como um dos principais desafios a serem enfrentados pela escola. A escola não conseguia envolver os alunos no processo de elaboração do currículo flexível, assim como, as disciplinas eletivas por eles escolhidas, na maioria das vezes, não despertavam o seu interesse, provocando constantes trocas de disciplinas e evasão das salas de aula. Entendemos, portanto, que o uso de espaços e tempos escolares dedicados à diversificação do currículo se apresentou como importante objeto de estudo contribuindo para a concretização da proposta da política de tempo integral.

Acreditamos que os estudos realizados até então sobre o tempo integral trouxeram grandes contribuições para este trabalho. Sendo assim, no capítulo seguinte buscamos refletir sobre protagonismo juvenil, currículo, formação, planejamento e participação numa escola em tempo integral, a partir das contribuições de autores como Arroyo (2007), Moll (2008), Cavaliere

(2008) e da análise dos dados obtidos na pesquisa de campo. Destinamos uma seção do próximo capítulo para apresentar a metodologia utilizada neste trabalho, que se configurou como um estudo de caso, onde foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa: questionário, entrevista semiestruturada e grupos focais. A necessidade de utilizarmos diferentes instrumentos de pesquisa se deu pela diversidade dos atores envolvidos: coordenadora pedagógica, professores e alunos. Estes últimos, por se tratar de um número significativo e de grande relevância para a pesquisa, participaram através de questionário e grupo focal. Acreditamos que as diferentes estratégias de investigação nos ajudaram a responder as indagações feitas inicialmente neste estudo.

### **3 ANÁLISE E REFLEXÃO DO CURRÍCULO FLEXÍVEL DA ESCOLA (EM TEMPO) INTEGRAL A PARTIR DA EEMTI ANTÔNIO BEZERRA**

No capítulo anterior retomamos as principais políticas públicas voltadas para a educação de tempo integral no cenário nacional, fazendo uma retrospectiva histórica das experiências desta modalidade de ensino e uma breve análise da legislação vigente, que a partir da Constituição de 1988 vem propondo a educação em tempo integral como um componente fundamental para que haja uma educação de qualidade. Apresentamos também a política de tempo integral adotada nas escolas regulares do estado do Ceará e a realidade da EEMTI Antônio Bezerra a partir da transformação de escola de tempo parcial para escola em tempo integral, com as várias questões que surgem com essa nova realidade.

A partir de 2017, quando a EEMTI passou a fazer parte da política de tempo integral da rede pública de ensino do Ceará, a escola assumiu novas demandas relacionadas ao currículo, aos tempos e espaços e ao papel dos jovens nesta proposta metodológica, que serão aprofundadas neste capítulo.

Dividimos este capítulo em quatro seções. Na primeira seção, seguindo o mesmo padrão do capítulo anterior, sistematizamos o percurso para a construção deste capítulo, apresentando a metodologia utilizada. Definimos esta pesquisa de campo como um caso de gestão. Assim, apresentamos e justificamos a opção por diferentes instrumentais de pesquisa: questionários aplicados aos alunos que cursaram a 3ª série do ensino médio em 2019; grupos focais com alunos selecionados a partir dos questionários; e grupo focal com professores que ministram disciplinas eletivas. Outro instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora pedagógica responsável pela organização das disciplinas eletivas na escola.

Nas seções seguintes apresentamos a análise dos dados obtidos com a pesquisa, tendo por base os pressupostos teóricos a partir de três eixos de análise: educação integral e protagonismo juvenil; currículo na escola(em tempo) integral; formação, planejamento e participação numa escola em tempo integral.

Na segunda seção deste capítulo trabalhamos com o tema protagonismo juvenil tendo como referência básica, Cavaliere (2002 e 2007) e Costa (2000 e [2000?]). A análise de dados se debruçou nas questões relacionadas à participação ativa dos alunos em seu processo formativo, a partir da nova proposta curricular do tempo integral.

O eixo Currículo na escola em tempo integral é abordado na terceira seção onde a proposta é trabalhar com os dados coletados na pesquisa de campo, analisando o currículo da escola estudada tendo como principais referências estudiosos como Arroyo (2007), Moll (2008) e Barreto (2017). Na perspectiva destes autores, entendemos que a escola de tempo integral deve ser um local de formação integral, onde o currículo precisa considerar todos os aspectos da vida dos estudantes e focar no tempo presente, a vida que existe naquele momento. Também contribuíram para a construção desta seção, dentre outros autores, Morin (2002), Sacristán

(2013) e Gonçalves (2006) quando discutem a qualidade do tempo e os espaços utilizados pela escola e outras dificuldades na implementação do tempo integral.

A quarta e última seção deste capítulo aborda o eixo formação, planejamento e participação, tendo como referência a visão de escola reflexiva de Alarcão 2001. Os dados obtidos na pesquisa de campo nos ajudaram no entendimento do projeto educativo em andamento e nas expectativas dos respondentes em relação à escola e à formação dos estudantes, possibilitando uma análise crítica, norteadas por estudiosos como Arroyo (2013), Ganzeli (2001) e Silva e Rosa (2016) e suas contribuições relacionadas ao eixo em questão.

### 3.1 PERCURSO METODOLÓGICO DO CAPÍTULO

Na pesquisa qualitativa nos deparamos com a subjetividade nela presente e, neste caso específico, com uma pesquisadora que faz parte do contexto pesquisado. Portanto, Flick (2009) adverte para as influências sofridas pelo pesquisador no ato da pesquisa.

Apesar de todos os mecanismos de controle metodológico, torna-se muito difícil evitar a influência dos interesses e da formação social e cultural na pesquisa e em suas descobertas. Esses fatores influenciam na formulação das questões e das hipóteses de pesquisa, assim como na interpretação dos dados e das relações. (FLICK, 2009, p. 22).

O pesquisar não é somente influenciado como também é parte da pesquisa. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 26) “o pesquisador qualitativo faz mais do que observar a história; ele desempenha um papel nessa história.” Não é possível exigir do pesquisador qualitativo a neutralidade em relação ao seu objeto de pesquisa. Por isso é importante saber o lugar de fala do pesquisador, que papel ele desempenha no contexto pesquisado.

Nesta seção detalhamos o percurso percorrido para a realização deste trabalho, bem como apresentamos a justificativa das decisões tomadas em relação aos métodos aqui empregados e aos sujeitos escolhidos como participantes da pesquisa. Caracterizamos o presente trabalho como uma pesquisa qualitativa, em que a situação estudada abarca múltiplas dimensões e está em contínuo processo de construção do conhecimento. Como pesquisadores, buscamos diferentes práticas metodológicas com o intuito de conhecer melhor nosso objeto de estudo. Flick (2009) considera que é a partir do objeto de estudo que se definem os métodos e não o contrário.

(...) A adoção de métodos abertos à complexidade de um tema de pesquisa é também uma maneira de resolver temas incomuns com pesquisa qualitativa. Aqui, o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratórios, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. (FLICK, 2009, p. 24).

Diante da complexidade das relações que se imbricam num estudo de caso, como a pesquisa em questão, Flick (2013, p. 23) afirma que “a pesquisa qualitativa estabelece para si mesma outras prioridades. (...) É menos relevante estudar uma causa e o seu efeito do que descrever ou reconstruir a complexidade das situações”. Para responder às questões propostas neste estudo utilizamos diferentes métodos de pesquisa, designado por Flick (2009, p. 32) como triangulação, que este autor define como sendo o método que “supera as limitações de um único método por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância”. Para Flick (2009), a triangulação pode utilizar instrumentos tanto da pesquisa qualitativa quanto quantitativa, tornando o estudo mais completo e com uma maior abrangência. Flick (2013) sugere o uso de questionário em duas situações:

Os questionários são apropriados para um estudo quando (a) o conhecimento sobre a questão lhe permite formular um número suficiente de perguntas de maneira não ambígua; e (b) um grande número de participantes estão envolvidos. (FLICK, 2013, p. 114).

Neste caso, por envolver um grande número de participantes, optamos pela aplicação de questionários. Nosso recorte são os alunos que estão na 3ª série do ensino médio na EEMTI Antônio Bezerra e que cursam, há pelo menos dois anos, essa modalidade de ensino, nesta escola. São alunos de três turmas que completaram no início de 2020 o primeiro ciclo da política de tempo integral implantada nesta escola em 2017.

Os questionários foram disponibilizados através da internet com a utilização da ferramenta Google Formulários no período de 19 a 22 de novembro de 2019, momento em que levamos as três turmas à sala de informática para aplicação do instrumento de pesquisa, perfazendo um total de 79 alunos participantes. O instrumento é constituído de 16 questões onde as três primeiras são de identificação e os demais itens utilizam uma escala de resposta de cinco níveis do tipo Likert. O questionário nos forneceu dados quantitativos sobre o grau de satisfação destes alunos com a escola em tempo integral e com a oferta de disciplinas eletivas no currículo flexível da política de tempo integral.

Para aprofundar algumas questões e entender os motivos que levaram os alunos a determinadas respostas nos utilizamos de outro instrumento de pesquisa, o grupo focal. Para Flick (2013) os grupos focais permitem ao pesquisador ir mais adiante na coleta de dados.

O ponto de partida para o uso deste método (grupos focais) é que estas discussões podem tornar aparente o modo como as atitudes ou avaliações são desenvolvidas e modificadas. Os participantes provavelmente expressam mais e vão além em suas declarações do que nas entrevistas individuais. A dinâmica do grupo torna-se uma parte essencial dos dados e da sua coleta. (FLICK, 2013, p. 119).

Com o intuito de formar um grupo o mais heterogêneo possível, o primeiro grupo focal foi composto a partir do sorteio de oito alunos agrupados em cinco intervalos de respostas que

variaram de 21 a 47 pontos na escala construída. Dentre os alunos sorteados, dois não quiseram participar e novos alunos foram sorteados. Dos oito alunos escolhidos, um não compareceu ao grupo focal e dois se manifestaram de forma muito tímida, não contribuindo na maior parte das questões levantadas. A entrevista teve uma duração de 46 minutos e dois alunos se destacaram no debate.

A ideia inicial era de apenas um grupo focal com alunos, mas por entender que um número pequeno de alunos participou efetivamente do debate, optamos pela formação de um novo grupo focal a partir dos mesmos critérios de escolha do grupo anterior. As entrevistas aconteceram no mês de dezembro com intervalo de uma semana entre as duas e o novo grupo focal contou com a participação de oito alunos, tendo duração de 52 minutos. Ruídos externos, por vezes, deixaram alguns trechos inaudíveis porque acontecia, simultaneamente, um evento na quadra da escola, fato que não trouxe prejuízos para o debate, apenas deixou um dos alunos um pouco disperso nos últimos cinco minutos do grupo focal.

Como o objeto de estudo é o currículo flexível da escola em tempo integral, os sujeitos participantes da pesquisa são todos àqueles diretamente envolvidos na elaboração do currículo flexível dentro da escola. Assim, os professores que ministram tais disciplinas são peças fundamentais para este estudo.

O grupo focal foi também o instrumento utilizado para entrevistar o grupo de professores, realizado com sete professores que lecionaram disciplinas eletivas neste ciclo de três anos da escola na modalidade tempo integral. Neste caso, o convite foi feito a todos os professores que ministraram disciplinas eletivas e o que determinou a formação do grupo foi a disponibilidade de horário dos docentes. A quarta-feira foi o dia escolhido para o grupo focal por reunir o maior número de professores disponíveis para o evento. Isso determinou um número maior de professores da área de ciências da natureza na composição do grupo por se tratar do dia do planejamento dessa área na rede estadual do estado. O grupo então foi formado com quatro professores de Química, um professor de Educação Física, um professor de Filosofia e uma professora de História. A entrevista aconteceu no laboratório de ciências, único espaço disponível para o horário marcado. O debate foi realizado no dia 27 de novembro e aconteceu sem interrupções e seu roteiro encontra-se como apêndice deste trabalho.

Como forma de manter o sigilo dos sujeitos de pesquisa, os alunos foram identificados no trabalho com a letra A e uma numeração que vai de 1 a 15, feita de acordo com a ordem de fala nos dois grupos focais. Da mesma forma os professores são identificados pela letra P seguida de numeração que vai de 1 a 8, seguindo o mesmo critério dos alunos.

Por último, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica responsável pela organização das disciplinas eletivas na escola, que envolve diferentes etapas: a escolha das disciplinas a serem ministradas no semestre; a contratação de professores ou escolha dentre os profissionais que já trabalham na escola; a oferta e escolha por parte dos alunos das disciplinas que irão cursar; e o acompanhamento das aulas. A entrevista com a coordenação

pedagógica aconteceu em dezembro de 2019 e teve que ser adiada por algumas vezes devido à grande demanda do cargo ocupado pela entrevistada. Outra dificuldade para a realização da entrevista foi encontrar um espaço onde não houvesse interrupções e pudéssemos ficar a sós, o que só foi possível no refeitório da escola, ainda com algum inconveniente por conta da limpeza do ambiente que teve que ser interrompida. A entrevista durou cerca de 16 minutos e seu roteiro está anexando como apêndice deste trabalho.

Marconi e Lakatos (2002) chamam esse tipo de entrevista de despadronizada ou não estruturada e tem como característica a informalidade e a liberdade do pesquisador e do entrevistado no que diz respeito ao roteiro da entrevista. O fato do pesquisador ser livre para fazer outras perguntas ou para o entrevistado explorar outras questões que vão além do que foi perguntado pode contribuir ainda mais com o estudo e colocar questões novas para o pesquisador.

Para Flick (2013, p. 19) “A pesquisa não é mais apenas um processo de conhecimento para os pesquisadores, mas sim um processo de conhecimento, aprendizagem e mudança para os dois lados.” A pesquisa pode não trazer as soluções para os problemas detectados, mas nenhum dos sujeitos envolvidos nela consegue ter o mesmo olhar sobre o objeto pesquisado depois de seu envolvimento no processo. Novas percepções, novos questionamentos e reflexões e até novas posturas surgem a partir de um caso de gestão como esse em questão.

Concluída a coleta de dados passamos aos resultados da pesquisa, através dos dados levantados nos questionários, grupos focais e entrevista. Para isso, nos utilizamos de um quadro onde os dados coletados foram divididos em três eixos de análise: educação integral e protagonismo juvenil, currículo na escola (em tempo) integral; formação, planejamento e participação numa escola (em tempo) integral. Como metodologia de análise esta pesquisa se caracteriza como uma análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977) trata-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

De acordo com esta autora não existe algo acabado com relação à análise de conteúdo, mas apenas regras básicas, que dificilmente podem ser quebradas. As técnicas estão sempre sendo reinventadas a partir das necessidades do pesquisador e dos objetivos a serem alcançados.

Para Flick (2013, p. 135) “o cerne metodológico da análise de conteúdo é o sistema de categorias usadas para classificar os materiais que você estuda.” Nesse estudo, a partir dos eixos de análise, fizemos uma seleção dos trechos das entrevistas que consideramos responder à questão de pesquisa. Assim como, fizemos um aparato do contexto de coleta dos dados, bem como das pessoas envolvidas e dos interesses presentes para cada segmento de entrevistados.

É na interpretação dos dados que, segundo Câmara (2013), é preciso retomar os marcos teóricos, pois são eles que darão fundamentação e significado para o estudo. Assim, nas seções



que se seguem fizemos essa análise baseada na contribuição de estudiosos que se dedicaram aos temas elencados nos três eixos definidores deste capítulo.

### 3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROTAGONISMO JUVENIL

Para a análise do eixo Protagonismo Juvenil nos servimos das contribuições de Cavaliere (2002 e 2007), Costa (2000 [2000?]), dentre outros. O debate gira em torno do papel desempenhado pelos jovens no contexto da educação integral como sujeitos centrais do processo de aprendizagem e participantes ativos do processo educativo.

É preciso pensar a educação integral como um todo que não pode e não deve ser compartimentalizado. Os conteúdos escolares devem ser parte de um conjunto, que não só levem os alunos a compreender as relações que estabelecem com o mundo, mas participem de forma ativa como cidadãos conscientes e protagonistas nas questões sociais e ambientais.

No entanto, para falarmos de protagonismo juvenil é, antes de tudo, preciso definir o termo protagonismo e entender suas peculiaridades quando diz respeito a uma ação juvenil. Costa ([2000?]) define o termo protagonismo, relacionado à educação como sendo:

A atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. (COSTA, [2000?], [p. 10]).

Entendendo a proposta de formação integral do indivíduo como sendo o objetivo da escola em tempo integral, não podemos pensar numa educação que se volte apenas para a transmissão de conteúdos, mas que prepare os jovens para a vida em sociedade, agindo de forma autônoma e consciente diante dos desafios que a realidade lhes apresenta.

Na perspectiva de Costa ([2000?], [p. 4]) “O educando, no interior dessa visão, passa a ser visto, não como recipiente, mas como fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade.” De acordo com este autor (COSTA, 2000) a adolescência é um momento de muitas transformações, de busca da sua identidade enquanto indivíduo inserido na sociedade, procurando um espaço no mundo do trabalho. “Nesse sentido, o protagonismo juvenil diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo adulto (educadores), na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla” (COSTA, 2000, [p. 2]).

A disciplina de NTPPS foi pensada como esse elemento articulador do currículo das EEMTIs. A ideia é que, utilizando metodologias ativas o NTPPS possibilite a aprendizagem e a autonomia dos alunos. Os projetos de pesquisa desenvolvidos ao longo do ano são um exemplo de como os alunos aprendem, encontrando soluções através do conhecimento científico para problemas do cotidiano. Dessa forma “o Núcleo trabalha com o desenvolvimento de

competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, no sentido de estimular o protagonismo estudantil e a autonomia intelectual do educando” (SEDUC, [2019?]b, p. 11).

As disciplinas eletivas e os clubes estudantis, no modelo de tempo integral adotado na escola estudada, também se apresentam como novas possibilidades de aprendizagem e a oportunidade dos jovens de fazerem escolhas que contemplem seus interesses e afinidades, diante da diversificação dos itinerários formativos. Assim, o currículo flexível tem como proposta tornar os estudantes sujeitos ativos no processo de construção da sua trajetória acadêmica. No entanto, na prática da escola isso nem sempre aconteceu. As reflexões advindas dos grupos focais indicaram que faltou participação e protagonismo dos alunos na definição das disciplinas eletivas ofertadas, na organização dos clubes estudantis, assim como no processo de escolha destes componentes curriculares. Em relatos nos grupos focais podemos perceber um dos fatores que interferiram diretamente na ausência do protagonismo dos alunos.

*(...) Só que eu acho que a escola deveria ter sido mais aberta aos alunos quanto a isso porque é como a V... falou, tem gente muita gente que não tem nem ideia do porquê das eletivas, do porquê que vai ser uma aula diferenciada e no que isso vai acabar beneficiando ele no futuro. (A13, Grupo Focal realizado no dia 12 de dezembro de 2019).<sup>1</sup>*

*Eu acredito que a falta de informação por conta da gestão com as eletivas, ela atrapalha muito no entendimento do aluno pra que serve a eletiva. Porque muitos alunos acreditam que a eletiva é só enchimento de linguiça, é só pra encher horário. Mas não é isso. As eletivas vieram pra acrescentar no currículo dos alunos. Pelo menos, eu acredito que seja isso. Mas, a visão dos alunos, pelo menos a maioria, é que é só um horário livre, no qual você vai para uma aula, que no mais, você vai dormir ou praticar algum esporte, mas não é só isso. Tem eletivas como o J. A. que te formam para o mundo do trabalho e as eletivas no mais é isso, é pra dá um crescimento no seu currículo. (A1, Grupo Focal realizado no dia 5 de dezembro de 2019).*

Para o aluno A13 faltou clareza por parte da escola para que os alunos entendessem a importância das eletivas em sua formação acadêmica. O aluno A1 também atribuiu à falta de informação por parte da gestão ao desinteresse dos alunos pelas eletivas. Assim, compreendemos que é necessário que os alunos não só conheçam a proposta curricular da escola, mas que participem da sua elaboração, como parte ativa do processo de aprendizagem. Costa (2000) adverte que a metodologia do protagonismo juvenil exige uma mudança de comportamento em todas as instâncias em que se desenvolve a ação educativa. A escola, as organizações sociais e toda a comunidade escolar precisam pensar a educação de forma diferente, assim como os jovens, que não são meros receptores do saber escolar, mas sujeitos ativos num processo que exige direcionamento, interação e autonomia. Portanto, é imprescindível que haja um redimensionamento no comportamento de todos que estão à frente do fazer pedagógico para que se possa

<sup>1</sup> O discurso dos entrevistados, nas citações diretas com recuo, serão destacadas em itálico para diferenciar das demais citações utilizadas nesta dissertação.

cobrar mais autonomia dos alunos. Os alunos, por sua vez, também se responsabilizaram por sua falta de protagonismo e apontaram como a causa, o desinteresse.

*A questão dos clubes na escola é porque a gestão propõe uma proatividade dos alunos. Ela dá total autonomia para que os alunos formem aquela eletiva, no caso aquele clube, seja gerido por eles mesmos, mas acaba sendo até um paradoxo, porque a gente tem autonomia de fazer aquilo, de transformar aquele clube num ambiente legal. (A1, Grupo Focal realizado em 05 de dezembro de 2019).*

*E a gente não faz. (A3, Grupo Focal realizado em 05 de dezembro de 2019).*

*Exatamente, falta organização dos próprios alunos. Porque a escola nos dá autonomia, mas a gente não aproveita essa autonomia de gerir os clubes. (...) A gente tem muito essa ideia, a gente não consegue ser autônomos o suficiente pra realizar tarefas como essas e acaba precisando de um professor pra que, realmente fale o que a gente tem que fazer. Porque já foi proposto pela gestão, pela coordenação, que a gente faça clube de estudos, mas os alunos não se interessam tanto. (...). (A1, Grupo Focal realizado em 05 de dezembro de 2019).*

*Como eu falei, chega a ser esse pensamento do aluno de achar que: “ah, é clube, eu vou ficar sem fazer nada.” (...) Acho que o que mais prejudica o clube é essa falta de consciência dos alunos porque acaba não aproveitando essa autonomia com responsabilidade. (A13, Grupo Focal realizado em 12 de dezembro de 2019).*

Nos excertos acima o aluno A1 atribui o insucesso dos clubes aos alunos, isentando a escola de responsabilidade neste sentido e apontando para a necessidade de ter alguém que os direcione, no caso, o professor. Os alunos citaram em seus discursos que essa autonomia é proposta pela gestão da escola, mas que, por falta de interesse ou consciência, os alunos não conseguem caminhar sozinhos como gestores dos clubes. No entanto, não conseguimos identificar ações da gestão que levassem ao entendimento do papel dos clubes por alunos e professores, e que promovesse atitudes de protagonismo por parte dos alunos, como forma de alcançar essa autonomia proposta. Para Azevedo, Silva e Medeiros (2015, p. 84) “o objetivo é que os jovens possam ir construindo sua autonomia através da prática, da situação real, do corpo a corpo com a realidade, a partir da participação ativa, crítica e democrática em seu entorno social.”

Desenvolver o protagonismo dos alunos, de acordo com o proposto nos discursos das políticas educacionais, requer muito mais que ações isoladas por parte da instituição escolar. Para Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) existem relações conflituosas em todas as instâncias que são favoráveis à participação dos estudantes. Segundo estes autores,

*todas essas esferas propícias à participação dos estudantes (...) são constituídas por interações pessoais permeadas de conflitos, em que o controle da organização escolar é disputado, o estilo dos gestores da escola*

se expressa e pode ser questionado e os diferentes objetivos dos diversos sujeitos envolvidos podem se completar ou se contrapor. (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006, p. 57).

Logo, a construção do protagonismo na escola é um processo que requer uma mudança de postura de todos os sujeitos da instituição escolar: gestão, professores, funcionários e alunos. Assim, no depoimento a seguir, o aluno acredita que essa autonomia, além de fazer parte do discurso da escola, precisa ser estimulada, na prática:

*Acho que além dessa questão da autonomia que eles estão falando tem a questão da oportunidade de você ter essa autonomia. Tipo, além da gente poder fazer isso, eles darem margem, darem o espaço, dar um tempo pra quem quiser fazer isso, entendeu? (A11, Grupo Focal realizado em 12 de dezembro de 2019)*

Para este aluno faltaram chances para exercer essa autonomia. Esse posicionamento vai ao encontro de reflexões que tem ocupado a discussão acadêmica sobre protagonismo juvenil de que a escola precisa promover uma atitude de inclusão e participação dos jovens em todo o contexto escolar. Ribas Jr (2004) acredita que, para que haja a promoção do protagonismo juvenil de forma adequada, a escola tem que promover situações de participação efetiva dos jovens, como ele afirma:

*(...) é preciso que as escolas criem situações em que a participação dos adolescentes não seja meramente decorativa, mas sim efetiva: situações que possibilitem níveis progressivamente mais elevados de planejamento, avaliação, tomada de decisão e condução de processos de ação. (Ribas Jr, 2004, p. 3).*

No entanto, o que percebemos a partir dos dados coletados na pesquisa de campo é que, a visão da escola sobre protagonismo esteve limitada à escolha das disciplinas eletivas, na maioria dos casos, propostas pelo núcleo gestor e à gestão dos clubes estudantis. Em nome da disciplina e do bom andamento da escola, os alunos são estimulados a seguir regras e padrões de comportamento, cristalizados ao longo do tempo. Na visão da coordenadora escolar é a falta de maturidade dos alunos para caminharem sozinhos que atrapalhou o funcionamento dos clubes estudantis.

*Esse é o grande nó. Porque a grande bandeira do clube é o protagonismo juvenil. Então a gente pede que os alunos se organizem por área de interesse pra fazerem os clubes. Mas na verdade eles não conseguem ter essa maturidade pra ir até o fim, porque pra eles precisa ter um professor pra direcionar. Então os clubes que funcionam são aqueles que a gente ainda consegue ter um professor ou de laboratório ou um professor amigo que ele consiga direcionar as atividades desse clube. Por que se não, eles gostam mesmo é de ficar soltos. É o horário como se fosse o horário livre deles, pra eles descansarem. (COORDENADORA ESCOLAR, Entrevista realizada em 2 de dezembro de 2019).*

Ao se referir ao protagonismo juvenil como a grande bandeira dos clubes, a coordenadora demonstrou uma visão limitada do conceito de protagonismo, restrita ao desempenho dos alunos nos clubes estudantis. Além disso, colocou o fracasso dos clubes na falta de maturidade dos alunos, deixando evidente que a proposta dos clubes não foi efetivada, uma vez que, para funcionar, na sua visão, precisava de alguém que os direcionasse. Do contrário, os alunos preferiam usar o momento dos clubes como o momento do descanso, como observou a coordenadora. No nosso entendimento, no processo de crescimento dos alunos em busca da sua participação autônoma, é necessário que haja uma mudança na forma de pensar a escola, que precisa ser compartilhada com toda a comunidade escolar. A escola, por sua vez, mudou sua proposta curricular, mas continuou pensando e agindo como a mesma escola tradicional de antes, sem que houvesse essa mudança de comportamento. Além de propor a autonomia é necessário dar ferramentas para professores e alunos buscarem as mudanças de atitude.

Outra reflexão que surgiu a partir da fala da coordenadora foi a necessidade dos alunos por momentos de descanso, de tempo livre para não fazer nada. Ao serem questionados sobre o tempo de permanência na escola, menos da metade dos alunos pesquisados 49,3%, consideraram o tempo adequado. A quantidade de horas na escola, o pouco tempo para o descanso e o lazer acabava levando os alunos a encontrarem esses momentos "do não fazer nada" em atividades que eles consideram menos importantes no contexto da avaliação tradicional, como é o caso dos clubes estudantis, onde a maioria acredita, ser o momento dos alunos.

No discurso do professor P6 ele admitiu a necessidade de ajuda para esse novo formato de escola, para a qual ninguém foi preparado.

*(...) A gente veio de uma escola regular, nós criamos a própria metodologia. Cada professor tem a sua metodologia, mas às vezes a gente precisa de algo de fora. Uma formação de uma escola que já há muito tempo vem com o tempo integral ou mesmo de uma profissionalizante, que com o decorrer do tempo já descobriu novas fórmulas, de fazer com que o aluno participe mais, que o aluno passe a gostar mais das aulas. É preciso também uma formação para os professores. Não é só jogar e vamos ver no que dá não. (P6, Grupo Focal realizado em 2 de novembro de 2019).*

Encontrar maneiras de fazer com que os alunos participem das aulas sem a coerção exercida através das notas e da promoção, prática tão enraizada na cultura escolar, se apresentou como um grande desafio para a escola. No entanto, ainda foi assim que a escola buscou a "adesão" dos alunos às diversas atividades. E, na fala seguinte, o professor ratificou essa prática.

*Pra mim, o problema das eletivas é não ter uma avaliação pra eles. Por que a gente tem teoricamente. Mas na prática, pra eles, eles sabem que não existe essa nota. Acho que realmente como o E...ta falando. É jogado, não ta nem aí. Mas se tivesse mesmo aquela obrigatoriedade, entre aspas, não um obrigatório, mas que eles fossem por que gostasse e tivessem que ser avaliados por aquela eletiva que ele optou, teria um*

*pouquinho mais de dedicação, até mesmo da presença, porque precisa ficar catando os alunos. Você faz uma frequência, aí vai procurar os alunos.* (P3, Grupo Focal realizado em 2 de novembro de 2019).

Existe a consciência por parte do professor que a obrigatoriedade da avaliação não deve ser o caminho a ser seguido, mas ao mesmo tempo, há uma contradição em sua fala, quando atribuiu o problema das eletivas a ausência de uma avaliação, cujo objetivo é a simples atribuição de uma nota. Outro depoimento confirmou a grande importância dada pela escola a esta forma de avaliação.

*A questão da nota, até o ano passado não tinha. Não existia no sistema um local onde se colocasse essa nota. Porém, não sei quem foi que informou aos alunos que essa nota vai para o histórico. Mas, se o aluno não passar, simplesmente aquela disciplina não vai entrar no histórico dele. Então pra ele, tanto faz, porque, não tem nota pra passar. Se passou, aquela eletiva, por exemplo, Robótica, vai para o currículo dele. E se ele não passar, simplesmente só não entra para o currículo. Então não tem uma validade com relação à nota. Mas eu acho que aoter a nota no sistema já é um ganho. Para os anos anteriores que nem se tinha a nota.* (P1, Grupo Focal realizado em 2 de novembro de 2019).

Assim, na perspectiva do professor P1, a nota aparece como necessária para que os alunos se interessem pelas eletivas. Bem como, considerou um avanço a nota ser lançada no histórico dos alunos, quando a ênfase deveria ser o processo de aprendizagem. Desta forma, entendemos que existe um descompasso no que é proposto através do documento orientador e a prática da escola no que diz respeito ao funcionamento dos clubes estudantis. Entendido como a “vivência do protagonismo pelos alunos” (CEARÁ, 2019, p. 15), os clubes devem ser fruto do diálogo entre os alunos e de escolhas que surjam a partir de suas afinidades. É papel da escola estimular esse diálogo, orientar os alunos na direção de uma organização que gere conhecimento. Se é, a partir das experiências, das vivências e da reflexão que se constrói o protagonismo dos jovens, então a escola precisa se abrir ao diálogo, num processo democrático em que todas as vozes tem que ser ouvidas. Num novo formato de educação, em que todos os sujeitos envolvidos estão experienciando novas formas de produção do conhecimento, a escola precisa promover momentos de avaliação, onde todos os sujeitos envolvidos sejam escutados. Para o professor P4 uma questão necessária é a escuta dos alunos.

*(...) Eu acredito também que a gente tem que ouvir mais os alunos, deveriam ter reuniões, já que existem os líderes de turma, vice-líderes. Nas eletivas deveria ter também um líder e um vice-líder que conversasse com o professor e tivesse uma reunião que a gente pudesse sentar e ver os problemas e poder melhorar.*(P4, Grupo Focal realizado em 20 de novembro de 2019).

Embora concorde que os clubes estudantis são algo positivo, o aluno A13 considera que eles ainda não se efetivaram na escola.

*(...) quando o “aluno” fala em protagonismo a gente pode citar o clube, porque de certo modo não era totalmente supervisionado. O aluno que teria que ter a responsabilidade de gerenciar aquilo dali. Não foi muito bem aproveitado aqui na escola mas a ideia em si é muito boa. (A13, Grupo Focal realizado em 12 de dezembro de 2019).*

A visão do aluno é de que os espaços e momentos destinados aos clubes, quando não supervisionados ou direcionados por um professor ou monitor, não funcionam, assim como foi mencionado anteriormente pela coordenadora escolar. Para Costa ([2000?], [p. 10]) “existem formas de participação, que são a negação do protagonismo. A participação manipulada, a participação simbólica e a participação decorativa são forma, na verdade, de não-participação.” Quando não parte dos alunos a proposta de formação dos clubes ou quando estes alunos são obrigados a participar de clubes que não foram suas escolhas, identificamos a participação manipulada, que acarreta na necessidade de supervisão direta de um professor ou monitor para que os alunos permaneçam nos ambientes reservados aos clubes. Nestes casos, identificamos o que Costa ([2000?]) chama de negação do protagonismo. Para que ocorra, realmente, protagonismo na visão do autor, ele precisa se desenvolver num ambiente democrático. Para este estudioso qualquer ação de protagonismo deve considerar as seguintes etapas: iniciativa da ação, planejamento da ação, execução da ação, avaliação e apropriação dos resultados (COSTA, [2000?]).

Um primeiro questionamento que deve ser suscitado dentro da escola é com relação à participação democrática. Esta é uma prática que precisa ser estimulada em todos os segmentos da instituição. Num segundo momento é preciso entender quais etapas elencadas por Costa ([2000?]) têm sido respeitadas na construção de ações de protagonismo no interior da escola.

Considerando que os clubes são espaços de autogestão, eles não estão desempenhando o papel que se espera deles. Para Cavaliere (2007, p. 1022), “uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas, no sentido deweyano do termo.” Segundo esta autora (CAVALIERE, 2002) é preciso compreender o significado da palavra experiência na visão de Dewey. Experiência que gera mudanças de comportamento, que por sua vez gera aprendizagem. Para essa estudiosa é a vivência de uma determinada situação e a percepção da necessidade de mudança que gera a reflexão, fazendo com que haja a reconstrução e reorganização da experiência. Embora a escola seja um lugar específico para gerar aprendizagem, as teias de relações que se desenvolvem em seu interior provocam mudanças reflexivas, mudanças que ocorrem através das vivências.

Desta forma, são ponderações como essas feitas pelo aluno A13 que reorganizam as experiências e provocam as mudanças. Quando perguntado sobre o que havia de positivo nos clubes o aluno discorreu, principalmente, sobre a responsabilidade que ele deve assumir, enquanto protagonista da ação.

*Acho que o positivo chega a ser assim, é...melhorar a autonomia do aluno porque ele que vai ser responsável pelo que vai ser feito. O aluno que vai ser o protagonista da aula. O aluno que vai ter que se preocupar em: "O que eu posso trazer diferente para o meu clube?" Porque, na teoria não era pra ter alguém supervisionando porque, como eu já falei, o aluno tem que ser protagonista. Essa foi a ideia do clube.(A13, Grupo Focal realizado em 12 de dezembro de 2019).*

A experiência com os clubes é algo muito novo para todos: gestão, professores e alunos. Portanto, é preciso vivenciar e encontrar caminhos, que nunca serão as únicas possibilidades. Mas, sempre que interpelados sobre aspectos positivos dos clubes estudantis, a palavra autonomia foi uma das mais citadas. Assim, para que sua proposta fosse concretizada o aluno A12 precisou romper com o formato de eletivas adotado pela escola.

*É porque realmente autonomia é a palavra chave. Eu por exemplo não criei um clube no horário da eletiva, mas eu fui fundador de um clube, que seria o clube da poesia no horário do almoço. Então, autonomia do aluno de chegar ao núcleo gestor e falar: "Olha, eu to com essa proposta, já que não da pra encaixar no horário de eletiva, porque a minha proposta não era só pra uma determinada série, por exemplo, no meu caso o terceiro ano, era para todos os alunos que se interessam por poesia na escola. Então não poderia ser no horário de eletiva. Eu peguei e criei um clube à margem, no horário do almoço e disse pros alunos, quem quisesse participar, ninguém era obrigado a nada. Não tinha inscrição, então os alunos que compareciam ao clube eles vinham por vontade própria, autonomia, o protagonismo do aluno dentro da escola. (A12, Grupo Focal realizado em 12 de dezembro de 2019).*

Mesmo sem ter o conhecimento dos objetivos dos tempos eletivos, o aluno A12, através do seu Clube de Poesia, atendeu aos propósitos do documento orientador da política de tempo integral, para o qual, eletivas e clubes estudantis estão ligados a ideia de núcleos de interesse, podendo ser compostos por alunos de diferentes turmas e séries, formando assim novos ciclos de estudo com o propósito de fortalecer a aprendizagem e o protagonismo juvenil. (CEARÁ, 2019). Assim, mesmo sem o devido direcionamento da escola, foi possível identificar ações de protagonismo dos alunos que podem mudar sua perspectiva da aprendizagem. Logo, a escola precisa perceber seus estudantes como seres ativos capazes de assumir compromissos e responsabilidades, assim como propõe Brener (2016, [p. 3]):

*Para que isso aconteça, é necessário, no entanto, que haja uma mudança na visão do educando, em que este possa ser visto como fonte de iniciativa, fonte de liberdade e de compromisso. Isso quer dizer que os jovens devem ser estimulados a tomarem iniciativa dos projetos a serem desenvolvidos, ao mesmo tempo em que devem vivenciar possibilidades de escolha e de responsabilidades.*

Mesmo entendendo a importância da participação ativa dos estudantes no processo educativo como forma de desenvolver o protagonismo dos jovens, é possível perceber, pelos relatos



apresentados, que essa ainda não se constitui uma prática efetiva da escola. Para alguns alunos faltou clareza, por parte da gestão, no projeto educativo destinado a eles. O não entendimento da proposta, por sua vez, comprometeu a participação e o interesse dos alunos. Para outros, o insucesso nas ações de protagonismo dos jovens foi atribuído à falta de comprometimento deles próprios e à ausência de oportunidades proporcionadas pela escola.

Os professores não se sentiam preparados para este novo formato de escola e necessitavam de uma formação específica para o desenvolvimento de projetos que estimulem a participação dos alunos e promova a sua autonomia. Por outro lado, a visão restrita da coordenação escolar em relação às ações de protagonismo dentro da escola a impediu de avançar no sentido do diálogo com os demais segmentos escolares.

Os dados da pesquisa indicaram, portanto, a necessidade de uma mudança de postura da escola em relação aos alunos, num processo em que eles se tornam parte ativa no contexto escolar. Além disso, os dados evidenciaram a falta de diálogo entre os diversos sujeitos que compõem a escola, estimulando a participação democrática e proporcionando momentos de avaliação das ações implementadas. É papel da escola propor, direcionar, acompanhar e avaliar projetos que estimulem o protagonismo juvenil. Essas ações devem proporcionar vivências reflexivas, num movimento constante de crescimento dos estudantes. Na próxima seção fazemos uma análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, relacionados ao currículo da EEMTI Antônio Bezerra, compreendendo o currículo, na visão de Arroyo (2007), como um elemento determinante na organização escolar. Buscamos as contribuições de outros estudiosos que defendem a necessidade de um currículo vivo para uma aprendizagem significativa.

### 3.3 CURRÍCULO NA ESCOLA (EM TEMPO) INTEGRAL

Nesta seção fazemos uma análise da proposta curricular da EEMTI Antônio Bezerra tendo por base os dados coletados na pesquisa de campo e os estudos e debates em torno do currículo na educação de tempo integral proposta por alguns dos principais teóricos do assunto. Utilizamos, portanto, as contribuições de Arroyo (2007) que questiona o condicionamento do currículo às exigências do mercado de trabalho; Moll (2008) e Barreto (2017) que irão chamar a atenção para a necessidade de se enxergar o jovem na sua integralidade e, a partir daí, construir um currículo que não pode ser separado da vida, que precisa ser significativo.

Definir o currículo de uma escola não é uma tarefa simples, visto que articulam questões diversas, que vão desde a definição dos conteúdos, a forma como estes conteúdos serão distribuídos nas séries escolares, o tempo dedicado aos saberes escolares e os espaços a serem utilizados para concretização do processo de ensino e aprendizagem destes saberes. O currículo é responsável, em parte, pela forma como a escola se organiza, determinando o tipo de escola que se pretende ter e a maneira de alcançar tal objetivo. Para Arroyo (2007) a organização curricular afeta a organização escolar.

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores. (ARROYO, 2007, p. 18).

Para este autor, “os currículos enquanto planos e práticas pedagógicas que orientam nossa ação e nossas escolhas” (ARROYO, 2007, p. 18) podem promover uma série de indagações. São perguntas a respeito da identidade profissional daqueles que fazem a educação, da forma como o currículo condiciona a organização escolar, sobre a forma de trabalho dos professores e sobre a identidade dos educandos (ARROYO, 2007). São questões que podem ser respondidas a partir de análises e reflexões a partir do currículo que temos e àquele que pretendemos ter.

Na visão de Galian e Sampaio (2012) existe uma forte tendência por parte do governo federal de se pensar a qualidade do ensino atrelada a eficácia e eficiência, medidas a partir de competências que podem ser mensuradas. Para estas autoras,

Ao se manter a discussão da qualidade da educação atrelada apenas a questões de técnicas e materiais, ou novas linguagens, mais eficientes, o que se está deixando de lado é o debate sobre o que se quer formar. E este é um debate do qual historicamente o professor e a escola vêm sendo alijados. (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 412)

Desta forma, a ampliação do tempo escolar, proposta nas políticas de tempo integral, de acordo com estas autoras, muitas vezes, pode representar apenas uma resposta às necessidades econômicas do país. E assim, a formação integral do aluno da escola pública estar diretamente relacionada com a “plena formação de consumidores e de cidadãos adequados para as necessidades instáveis dessa sociedade (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 413). Portanto, para essas estudiosas é preciso ter clareza sobre aquilo que se pretende alcançar para pensar nas consequências sobre o currículo e firmar novas perspectivas para este currículo.

A política de tempo integral no Ceará em sua proposta de organização curricular (CEARÁ, 2016b) considera preservar a identidade dos estudantes, a diversificação de interesses da juventude e sua formação integral. No entanto, é necessário muito mais que o aumento do tempo escolar para uma formação integral do indivíduo.

(...) o estudante necessita, além disso, de processos de aprendizagem mais significativos, que favoreçam o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais. O tempo escolar na perspectiva da educação integral vai além do campo formativo do estudante, busca o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico, por meio de atividades interdisciplinares e transdisciplinares que valorizem as potencialidades dos estudantes. (CEARÁ, 2016b, p. 2).

Entre a política formulada e proposta e àquela executada na base há, muitas vezes, um grande distanciamento. Logo, é preciso conhecer a realidade das escolas onde estas políticas são efetivadas e o que pensam os atores envolvidos no processo de implementação.

Questionada sobre a ampliação do tempo escolar na escola em estudo a coordenadora escolar demonstrou acreditar na proposta

*Essa ampliação do tempo na escola, ele ta sendo usado para as eletivas, para diversificar o currículo dos meninos. Então essa é a grande proposta da escola em tempo integral. Essa diversificação, com a ampliação desse tempo, através das eletivas. (COORDENADORA ESCOLAR, entrevista concedida em 2 de dezembro de 2019).*

A escola se torna responsável pela articulação de espaços e tempos que contribuam para uma formação que abranja todos os aspectos do desenvolvimento do indivíduo, através de atividades que contemplem todas essas dimensões. Os saberes que devem ser ensinados e a maneira de ensiná-los são parte da proposta curricular desta modalidade de ensino.

No entanto, as disciplinas eletivas, objeto dessa pesquisa e responsável pela diversificação do currículo, conforme demonstrado na proposta curricular apresentada e reiterado pela coordenadora escolar, nem sempre são percebidas da mesma forma pelos diversos atores educacionais. Alguns professores entendem essas disciplinas como uma possibilidade de aprofundar conhecimentos da base comum que não são possíveis de ministrar nas aulas destinadas para esse fim, como foi possível perceber na fala destes professores:

*Sou efetivo da rede e optei por lecionar disciplina eletiva pra poder me integrar mais ao currículo da nossa escola, ao formato da nossa escola e porque eu vi na eletiva a possibilidade de passar conteúdos e informações que eu não tinha possibilidade de passar nas disciplinas normais. (P2, grupo focal realizado em 20 de novembro de 2019).*

*[...] como eu comecei aqui no laboratório, a gente tinha que ministrar uma eletiva sendo professor do laboratório. Foi aí que eu vi também a oportunidade de dar outras eletivas porque foi bem interessante, tendo em vista que eles não têm essa oportunidade de ver práticas de laboratório durante o semestre com o professor regular, de sala de aula, porque muitas vezes não dá tempo. Então foi bem interessante porque eles têm mais oportunidade de vir ao laboratório conhecer as práticas científicas. (P6, grupo focal realizado em 20 de novembro de 2019).*

As observações feitas pelos professores P2 e P6 apontaram para uma visão restrita do objetivo das disciplinas eletivas. Para estes professores essas disciplinas surgiram como mais uma oportunidade de aprofundar o currículo proposto nas disciplinas da base, aumentando o número de horas destinadas a determinados conteúdos e como forma de inserir aulas práticas a determinadas teorias, como é o caso das aulas que aconteciam no laboratório de ciências. Essa também é a percepção da aluna A11.

*(...) Por exemplo, eu pego o exemplo do G... também que dava matemática e foi embora. Ele pegava muita coisa que a maioria das pessoas estavam com dificuldade né?nas disciplinas em sala, e tentava trabalhar, tentava explicar de um jeito diferente, tentava melhorar. Então complementava nesse sentido. (A11, grupo focal realizado em 12 de dezembro de 2019).*

Embora percebendo de forma positiva à forma como o professor trabalhava as dificuldades na matemática, a aluna reforçou o papel das eletivas como sendo um modo diferente de trabalhar e aprofundar os componentes básicos do currículo. É possível entender, portanto, que essa compreensão e condução da disciplina eletiva leva à uma perspectiva de estreitamento curricular, na medida em que as mesmas disciplinas e os mesmos conteúdos são privilegiados em detrimento de outros, considerados menos úteis para o sucesso acadêmico dos alunos. Esse ponto de vista vai de encontro ao que é proposto para o currículo flexível da política de educação integral do estado.

Mais do que ofertar uma maior quantidade de aulas das disciplinas da base curricular, o currículo flexível propõe novas possibilidades de conhecimento, novas metodologias, novas atividades, propiciando aos jovens não só seu desenvolvimento cognitivo, mas uma educação que abarque outras dimensões da formação humana. O que fica evidente no discurso dos atores escolares ouvidos é uma compreensão restrita do papel que deve ser desempenhado pelas disciplinas eletivas no contexto de formação integral do indivíduo e em sua proposta de contemplar as diversas juventudes presentes no universo escolar.

Assim, mesmo conhecendo a proposta da escola em tempo integral, há uma contradição no discurso da coordenadora escolar quando indagada sobre a construção do currículo das disciplinas eletivas. A gestora reafirmou a grande preocupação com conteúdos considerados básicos no currículo:

*Esse currículo a gente já tem um cardápio, que foi elaborado pela SEDUC, ao longo desses três anos. Na verdade, são quatro anos de implantação de escola em tempo integral, mas aqui na nossa escola só três. Ao longo desse tempo eles elaboraram um cardápio de eletivas, que a gente pode ofertar. Aí como é que a gente faz essa escolha: a gente leva primeiro em consideração, escolhe eletivas que possam ter alguma relação com a sala de aula e que possam ajudar os meninos na resolução de problemas específicos. Tipo na questão da matemática básica, na questão de redação, que são eletivas que elas precisam estar inseridas no currículo. (COORDENADORA ESCOLAR, entrevista realizada em 2 de dezembro de 2019).*

Essa fala evidenciou que a prioridade da escola são as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, foco das avaliações externas. Além de contempladas no Catálogo de Eletivas elaborado pela SEDUC, essas disciplinas acabaram ocupando um grande espaço dentro do currículo flexível da escola. Como colocado pela coordenadora, a SEDUC, desde a implementação

da política de tempo integral, vem elaborando um catálogo com ementas de disciplinas eletivas que podem ser ofertadas pela escola. Considerando que cada escola tem suas especificidades, a SEDUC abre a possibilidade dos professores apresentarem proposta de novas eletivas, que precisam ser aprovadas por esta secretaria para serem incluídas no catálogo.

Diante disso, entendemos que só é possível praticar essa diversificação do currículo nessa proposta de escola em tempo integral quando forem incluídos novos saberes que surjam das necessidades dos alunos, da vivência e das curiosidades que eles trazem do mundo. Para Felício (2012), a educação integral deve atender a diferentes exigências, contribuindo para uma formação humana que abranja todas as suas dimensões e não se restrinja às disciplinas escolares, surgindo daí a necessidade de um currículo voltado para a vida na sua totalidade.

Esse também é o pensamento de Moll (2008), que acredita que uma escola de educação integral não pode tratar separadamente os tempos da vida dos tempos da escola.

Portanto, o patamar a partir do qual se organiza uma escola que pensa e propõe Educação Integral precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento. (MOLL, 2008, p. 15)

Uma escola de educação integral precisa enxergar o aluno na sua totalidade, considerando toda a sua bagagem social e cultural que não pode estar isolada dos conteúdos tradicionais que são trabalhados na escola, mas como parte deles e estes, inseridos no seu cotidiano. Essa escola precisa respeitar as diversas juventudes que a compõem e o protagonismo de educadores e educandos, fundamentais para a realização do que é proposto.

O excesso de eletivas como disciplinas de aprofundamento e reforço dos conteúdos da base comum tem tornado o currículo flexível cansativo e enfadonho e o depoimento destes alunos revelaram seu descontentamento com tais disciplinas:

*E isso é meio que alarmante porque os alunos vêem as eletivas como algo ruim na escola. Eles não querem as eletivas, porque como a própria Y..falou não é algo atrativo. Muitas vezes é só uma aula chata. (...)Acaba sendo a mesma coisa. (...) Não tem muita diversificação nas eletivas. (A1, Grupo Focal realizado em 05 de dezembro de 2019).*

*Muitas das vezes quando a gente vai pras eletivas não é professor diferente muito menos conteúdo diferente. Têm algumas eletivas, tipo uma que eu faço que quando a gente chega a professora já está em sala e ela passa o mesmo conteúdo do que passou em sala na primeira aula. (A7, Grupo Focal realizado em 5 de dezembro de 2019).*

No questionário aplicado aos alunos, quando perguntados se as disciplinas eletivas ofertadas pela escola atendiam ao seu interesse, somente 31,6% disseram que sim, um percentual que revelou, em alguma medida, a insatisfação dos alunos. Diante do exposto, entendemos que a escola ainda não conseguiu utilizar a ampliação do tempo escolar como proposto pela política

de tempo integral e as eletivas não atingiram ainda seu objetivo. Assim, na sua maioria, a carga horária destinada às eletivas foi utilizada para aplicar doses maiores dos mesmos conteúdos, das mesmas práticas. Assim, a aluna A7 reclamou do fato de uma mesma professora lecionar uma disciplina da base comum e uma disciplina eletiva e a aula ministrada na eletiva ser apenas a continuidade da disciplina da base.

Quando perguntados no questionário se muitas disciplinas eletivas repetem o mesmo conteúdo das disciplinas do currículo regular, mais da metade dos alunos responderam afirmativamente: 51,9% dos respondentes disseram que concordavam ou concordavam totalmente com a pergunta, apenas 21,9% discordaram e os outros 21,9% dos alunos não se posicionaram. Desta forma, esses dados confirmam a fala dos alunos nos grupos focais de que muitas das disciplinas eletivas não se diferenciam das disciplinas da base e não atendem, portanto, ao propósito de diversificação do currículo.

Gonçalves (2006) adverte para o fato de que o importante não é a quantidade do que é ofertado, mas a diferença está na qualidade, relacionada com a intencionalidade educativa do que é proposto, pois todo o período escolar tem potencial para se transformar em momentos significativos no processo de ensino-aprendizagem. Para este autor só faz sentido a ampliação do horário escolar se houver também a ampliação de oportunidades.

Desta forma, quando perguntados se existe diferença entre o que acontece nas aulas da base comum e nas aulas das disciplinas eletivas, as respostas mostram a falta de envolvimento dos alunos com o projeto da escola:

*Porque na sala de aula a gente leva mais a sério. A gente faz as tarefas porque sabe que vai tirar uma nota boa. Na eletiva a gente vai só pra dormir ou nem faz nada. Não vai com a intenção de estudar mesmo. (A6, grupo focal realizado em 05 de dezembro de 2019).*

*Eu não gosto de nada aqui, principalmente a estrutura e as aulas eletivas. Eles não incentivam muito a gente a participar das aulas, não tem nada novo. Gosto só dos meus colegas mesmo, que é bem família. (A5, Grupo Focal realizado em 05 de dezembro de 2019).*

Essa falta de interesse demonstrado na fala destes alunos nos faz refletir sobre a necessidade de um constante diálogo na construção do currículo flexível. Os alunos precisam ser parte ativa na elaboração deste currículo, que deve proporcionar um conhecimento significativo para eles. De acordo com Barreto (2017, recurso online) “o grande desafio da escola, seja ela de tempo parcial ou integral, é ter um currículo vivo”. Esse é um trabalho que é, fundamentalmente, da instituição e de seus profissionais, juntamente com os alunos e a comunidade. Segundo a autora as crianças e jovens não podem se limitar a serem agentes passivos na transmissão do conhecimento. Eles precisam construir junto com professores e comunidade o currículo da escola, incorporando suas experiências de vida e todas as questões que fazem parte do seu mundo.

Uma das disciplinas que pareceu propiciar essa aproximação dos alunos com o conhecimento foi a eletiva de Horta. Existiu um consenso na fala da professora que ministra a disciplina e na visão dos alunos em relação a esta matéria.

*As minhas duas eletivas atualmente, eu acho que ajuda muito. A questão da Horta, por exemplo, a gente trabalha lá a química, a biologia. O cuidado também com o ser humano, com as plantas. A forma como eu tenho cuidado com as plantas, eu também posso cuidar do meu amigo, do ambiente em que eu vivo. Levar isso pra casa também. Então é um complemento do que é visto na sala de aula que é só naquela teoria que fica bem distante da realidade. Quando eu vou para a prática eu acabo associando aquilo com os conteúdos. (P1, grupo focal realizado em 20 de novembro de 2019).*

*Como ele falou, teve muita gente que se descobriu do que gostava, a horta foi uma dessas. Eu vi muita gente se empenhando, nesse negócio de saber cultivar a terra. Teve gente que descobriu que queria ser biólogo. (A10, grupo focal realizado em 12 de dezembro de 2019).*

Através de uma atividade que lhes proporcionava o prazer de cultivar a terra, de cuidar das plantas, os alunos também descobriram a importância de cuidar das outras pessoas e do meio ambiente, conforme o relato da professora. Assim como, se identificaram com determinadas disciplinas escolares a partir das aulas práticas na horta e começaram a delimitar sua trajetória acadêmica, de acordo com o depoimento do aluno A10. Quando acontece essa aproximação entre o conhecimento e o cotidiano e as devidas articulações que Morin (2002) chama de “inteligência geral”, a educação atinge seu objetivo. O reconhecimento da multidimensionalidade do ser humano, para Morin (2002), é imprescindível para que o conhecimento se torne significativo.

Unidades complexas, como o ser humano e a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados (...) (MORIN, 2002, p. 38).

Para este autor, a educação deve proporcionar essa inteligência geral, que envolve os aspectos multidimensionais e o conhecimento que abarca o todo, o contexto indissociável das partes. Para Morin (2002) é fundamental saber organizar o conhecimento. Não só ter acesso ao conhecimento do mundo, que é o conhecimento global, mas saber articulá-lo, fazer as devidas ligações entre as informações.

A forma como a disciplina de Horta surgiu e a importância que ela assumiu no contexto das disciplinas eletivas desta escola fizeram com que ela se diferenciasse de outras disciplinas que tem por foco principal o reforço e aprofundamento de conteúdos escolares. O relato da professora que ministrou a disciplina de Horta nos faz perceber a importância da participação dos alunos na construção do currículo.

*Eu já tive experiência de duas eletivas de Horta. Que uma foi criada a partir de um clube. Aliás, eu tive a eletiva de Educação Ambiental e a culminância da minha eletiva eram projetos relacionados à educação ambiental. Então os meninos criaram na culminância, uma horta. Dessa horta da culminância eles criaram um clube e do clube deles eu criei uma eletiva de horta. Então foi a partir dos alunos, então eu não tinha problema nenhum, nem com a rega das plantas. (P1, Grupo Focal realizado em 20 de novembro de 2020).*

A disciplina de Horta surgiu da iniciativa dos próprios alunos que enxergaram a necessidade dessa atividade em seu cotidiano e no cotidiano da escola, contribuindo de forma concreta para uma mudança na alimentação dos alunos. Apesar de ser formalizada como uma disciplina do currículo flexível a horta faz com que o conhecimento adquirido naquele tempo e espaço seja significativo, pois parte de algo concreto que faz sentido para os alunos. O aprendizado de outras disciplinas como biologia ou química é uma consequência de um conhecimento que nasce da descoberta, do interesse dos alunos por algo que faz parte da vida deles.

Sacristán (2013, p. 23) define o currículo como “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.” Podemos entender, portanto, que existe um embate na construção do currículo e que de modo algum ele é um território neutro. Muito pelo contrário, é na organização dos tempos e espaços, na organização do corpo docente e na seleção de conteúdos que determinamos o tipo de escola que pretendemos e o tipo de aluno que queremos formar.

Indagados a respeito se a experiência com o tempo integral teria mudado algo em sua prática pedagógica, os professores, quase na totalidade, responderam negativamente, alegando que, apesar da escola ter se tornado de tempo integral nada mudou em relação à carga horária do professor, o tempo de planejamento ou mesmo a estrutura física da escola. Na maioria dos casos o professor absorveu mais atividades para completar sua carga horária na escola, uma vez que houve uma redução no número de turmas, conforme relato da professora:

*Pra eu completar minha carga horária de 200 horas eu tenho “n” coisas. Eu tenho disciplina de química, eu tenho Núcleo, eu tenho eletiva de Horta e gastronomia e tenho PCA. Então é muita coisa que a gente não consegue às vezes se organizar pra fazer algo diferente pro aluno. (P1, grupo focal realizado em 20 de novembro de 2019).*

Embora o professor fique integralmente na escola, o excerto acima demonstra o acúmulo de atividades que recai sobre o professor para que ele possa concentrar sua carga horária na mesma escola. Diante desta realidade, sobra pouco tempo para que o docente se dedique ao planejamento e execução de projetos que fazem o diferencial do currículo das escolas de tempo integral, como é o caso da disciplina de NTPPS e das várias eletivas que a escola oferece.



Outro problema relacionado à carga horária dos professores foi apontada pela coordenadora escolar: “outra grande dificuldade que nós encontramos foi a questão dos professores (...) a carga horária meio que quebrada, então o ideal é que eles tivessem 40 horas na escola”. (Entrevista realizada em 02 de dezembro de 2019). Essa é uma questão que não está na governabilidade da escola, pois depende da carga horária disponível para a lotação dos professores. Numa escola em tempo integral seria importante que os professores fossem lotados em atividades de apoio aos alunos, visto que surgem muitas outras necessidades com a ampliação do tempo escolar e projetos próprios dessa modalidade de ensino. Assim, muitas das vezes, professores precisam dividir sua carga horária em escolas de diferentes modalidades, não se integrando inteiramente em nenhum dos casos.

Mesmo que o número de alunos da escola em tempo integral seja menor em relação às escolas de tempo parcial, a ampliação do tempo escolar cria novas demandas que reclamam um maior número de profissionais para seu atendimento. No entanto, não houve essa ampliação nem dos funcionários de apoio e nem tampouco do corpo docente, o que levou a uma sobrecarga de trabalho para todos os segmentos da escola. Nesse sentido, Alves (2009) pondera que vem ocorrendo um processo de proletarização do professor, onde a autora aponta, dentre outras razões, as longas jornadas de trabalho e pouco tempo para o estudo e aprofundamento das questões ligadas à educação.

Os professores aproximam-se de outros trabalhadores em termos de relações de trabalho: a longa jornada de trabalho racionalizado faz com que não consigam desligar-se da sua ocupação; o controle do seu corpo é definido pela organização do trabalho, pelos movimentos de ir e vir nas salas em diferentes turmas e turnos; após as aulas, há planejamento e acompanhamento dos procedimentos desenvolvidos na escola; a sua valorização é compensada mediante mais-trabalho, isto é, a rotina da atividade na sala de aula; e, como não têm tempo para maiores aprofundamentos, como pensar sobre o sistema educacional, conferem estas atribuições a outras pessoas (direção da escola e governo). (ALVES, 2009, p. 31).

A profissão docente exige muito mais que disponibilidade de tempo para trabalhar, ela precisa do tempo para reflexão, para o estudo, planejamento e execução de ações que impactam na vida de outras pessoas. E esse ciclo nunca termina. A escola em tempo integral acaba acrescentando mais tarefas aos, já sobrecarregados, professores.

Respondendo ao mesmo questionamento, no que diz respeito à mudança na sua prática pedagógica com a escola em tempo integral, para o professor P2 houve uma maior aproximação dos alunos, mas que não resultou em grandes mudanças na prática pedagógica.

*De modo geral, a escola de tempo integral permite uma aproximação muito maior dos professores com os alunos, isso é indiscutível. No meu ponto de vista é o que mais chama atenção nessa metodologia de formação. Quando se tinha as aulas regulares era muito difícil você ter*

*esse acompanhamento mais próximo dos alunos. A integral, ela permite, até mesmo porque você acaba tendo uma carga horária maior dentro da escola, você passa mais tempo dentro da escola, os alunos passam mais tempo e você sente uma proximidade maior. No meu ponto de vista as aulas continuam bastante parecida com as aulas normais, regulares. (P2, Grupo Focal realizado em 20 de novembro de 2020).*

A concentração da carga horária do professor, na mesma escola e o número reduzido de alunos em relação a uma escola de tempo parcial permitiu um maior conhecimento e um melhor acompanhamento dos alunos, como afirmou o professor P2. No entanto, ele reconheceu não ter ocorrido grandes mudanças na sua prática pedagógica. Apesar de alguns professores passarem mais tempo na escola, não houve tempo para pensar novas práticas pedagógicas a partir do novo currículo proposto. A escola em tempo integral se apresentou como única possibilidade e as pessoas foram se adaptando a nova realidade. Rocha *et al.* (2017, p. 166) aponta como um risco a ser evitado na implantação do tempo integral no Ceará o de “sobrecarregar as escolas e professores com tantas técnicas e metodologias diversas em tão pouco tempo para preparo das escolas e de toda a comunidade e sem ter uma proposta pedagógica já consolidada.” O que consideramos não ter sido possível evitar. Com exceção dos professores de NTPPS e Formação Cidadã, os demais professores, quando tiveram oportunidade de conhecer as diversas metodologias apresentadas na proposta, foi de forma aligeirada, sem possibilidade de debates ou reflexões. Ficou perceptível na fala do professor P2 que cada um, individualmente, foi buscando possibilidades de trabalho dentro do que foi proposto.

*E uma das alternativas que a gente tem é formalizar as eletivas: colocar provas, colocar o conteúdo programático específico, fazer a cobrança como se fossem as outras. Eu acho que isso não é a visão correta das eletivas. Quando eu fui me apresentar com as eletivas foi a primeira ideia que eu tive. Ter a possibilidade de trabalhar os conteúdos de uma forma mais leve, de uma forma menos restrita, mais criativa, deixar as coisas um pouco mais livres. Sem ter aquela obrigação completa. (...) Eu queria que a eletiva fosse um espaço diferente. Que não tivesse isso. Que aluno estivesse lá pra aprender, pra discutir. Pra que a gente tivesse uma aula não tão formal. Que a gente pudesse brincar na aprendizagem. Eu tive sucesso com a de Laboratório. Não tive problema nenhum, foi uma aprendizagem altamente informal. Não teve pragmatismo nenhum. Os meninos chegavam no laboratório e sugeriam o que fazer. Vamos tentar fazer uma coisa diferente. Eles já estavam sendo protagonistas. Tava todo mundo se divertindo numa coisa que é geralmente é visto como algo cansativo, metódico Já na disciplina de preparação para o Enem eu tive a visão contrária do que eu tive na do laboratório. Os alunos não queriam, não assistiam aula, não se interessavam. E não tive como aplicar a mesma metodologia na atual. Eu acho que a eletiva depende muito do aluno para a eletiva. Porque se a gente não tiver esse link correto, é muito difícil trabalhar dessa forma. (P2, Grupo Focal realizado em 20 de novembro de 2019).*

A fala do professor P2 demonstrou sua preocupação num fazer pedagógico diferenciado, mas que exige do educador muito mais que boa vontade para que isso aconteça. São necessárias indagações mais profundas em torno do currículo, para se começar a responder tantas angústias que afetam os professores e seus fazeres pedagógicos. Arroyo (2007, p. 22) considera que “o currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conformam suas vidas, produz identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial.” Para este autor, nossa vida futura será determinada pelo tipo de aluno que fomos, sendo fundamental o debate em torno do currículo para responder determinadas questões, que vão além do ensinar-aprender.

Logo, as indagações sobre os Currículos não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços. Pensar em que organização do trabalho são enquadrados os educandos, se é a forma mais propícia para aprender e se formar. Se reconhecemos o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos. Estas lógicas são muito mais conformadoras das identidades dos alunos do que as lições que transmitimos. (ARROYO, 2007, p. 22).

Desta forma, o ponto de partida para tais reflexões é o reconhecimento dos estudantes como parte integrante do currículo, influenciando e sendo influenciados em todos os aspectos que o compõe. O professor deve, portanto, entender que mais importante do que, aquilo que é ensinado, são as intenções explícitas e implícitas no currículo. Assim é possível encontrar o *link* citado na fala do professor P2, única forma de conseguir despertar o interesse dos alunos pelos saberes a serem ensinados.

Portanto, para Arroyo (2007, p. 19) é preciso aprofundar os questionamentos que devem ir além de “inovar temas, didáticas, atualizar as disciplinas ou acrescentar alguns temas transversais.” Os educadores devem se indagar sobre sua identidade profissional, que está atrelada à organização do trabalho, que por sua vez está condicionada pela organização curricular. A esse respeito, percebemos que, na maior parte do tempo, os professores, diante das mais diversas atribuições do cotidiano, se ocuparam de buscar novas metodologias ou diversificar os conteúdos a serem trabalhados. Mas, quando surgem oportunidades de momentos de estudo e reflexão, surgem questionamentos como esse feito pelo professor P2 durante o grupo focal: “Pra gente ter um projeto único, a gente precisa saber qual o objetivo maior da nossa escola. O que é que a gente pode fazer pra entregar a esses meninos aí.”(P2, Grupo Focal realizado em 20 de novembro de 2019).

A partir do momento em que o professor se questiona sobre o tipo de escola que deve entregar aos alunos, ele está refletindo sobre o tipo de professor que precisa ser. E sobre a necessidade de se construir ou revisitar constantemente e coletivamente o Projeto Político Pedagógico. Arroyo (2007) aponta como respostas a essas indagações o trabalho coletivo dos

docentes na reorganização curricular e o reconhecimento dos educandos como sujeito central da ação educativa, que não pode ser condicionado pelo currículo que lhe é imposto. É preciso estabelecer um diálogo entre educadores e educandos sobre essa reorganização curricular.

Para Gonçalves (2006) a ampliação do tempo escolar, pensando numa formação integral do aluno, só é significativa quando ela representa novas possibilidades de aprendizagem, com conhecimentos significativos e libertadores. E esse aumento do tempo escolar vai demandar novos espaços de aprendizagem. Não podemos pensar no currículo proposto para o tempo integral sem considerar as novas necessidades de tempos e espaços que surgirão com a sua implantação. Para este autor (GONÇALVES, 2006), a escola tem que apresentar condições físicas propícias a seu funcionamento, mas também precisa que a gestão desses ambientes seja feita de forma democrática.

É certo que uma escola deve apresentar condições adequadas, tanto físicas quanto organizacionais para funcionar, mas isso não basta. É preciso que algumas dessas condições existam a priori, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior (GONÇALVES, 2006, p. 132).

Rocha *et al.* (2017) vê na estrutura física das escolas de tempo integral do Ceará um dos grandes desafios a ser enfrentado. Das 26 escolas regulares transformadas em tempo integral em 2016, “apenas 02 (duas) das escolas possuem estrutura física que atendem parcialmente às necessidades de uma escola com alunos que passarão o dia todo dentro do ambiente escolar” (ROCHA *et al.*, 2017, p. 161). Segundo os autores, as escolas não possuíam a estrutura mínima necessária para oferecer as refeições dos alunos. Os autores apontam ainda a forma precipitada de implantação da política, sem que houvesse uma consolidação em termos físicos e pedagógicos da proposta apresentada.

Quando perguntados sobre os pontos negativos da escola em tempo integral, a maioria dos alunos indicou que a estrutura física e a falta de espaços adequados para determinadas aulas acabou se tornando um dos maiores problemas da escola.

*(...) Agora é muito complicado você tá numa sala de aula quente, só um ventilador; dois, que funcionando de verdade e ainda é quente. (A10, grupo focal realizado em 12 de dezembro de 2019).*

*E o que eu não gosto é a estrutura que não tem. Como a gente passa o dia aqui a gente às vezes não toma banho, o almoço não é como a gente quer e nem tem sala climatizada. (A4, grupo focal realizado em 05 de dezembro de 2019).*

*Eu acredito que a eletiva acaba empacando na falta de infraestrutura da escola porque você tem uma aula de teatro, você não tem o espaço adequado para receber uma aula de teatro e, eu acho que as eletivas*

*acabam ficando algo chato por não ter uma infraestrutura bacana para recebê-la. (A1, grupo focal realizado em 05 de dezembro de 2019).*

A diversificação do currículo proposto pelas disciplinas eletivas muitas vezes acabou travada pela falta de espaços apropriados dentro da escola. No excerto do aluno A1 ele se ressentido de um lugar adequado onde possam acontecer as aulas de teatro, assim como nas falas dos alunos A10 e A4, que reclamam da falta de climatização das salas, algo que interfere no andamento das atividades desenvolvidas nas aulas do currículo flexível. A situação na escola pesquisada se agravou ainda mais pelo fato da instituição optar por separar as eletivas por série, disputando os poucos espaços com disciplinas da base comum, como podemos constatar na fala do aluno A2.

*Porque tem eletiva que é no mesmo horário que é educação física de outra sala e aí junta tudo e não tem muita bola, não tem muito espaço e aí fica todo mundo querendo jogar e aí não tem muito espaço, acho que isso poderia mudar. (A2, Grupo Focal realizado em 05 de dezembro de 2019).*

Desta forma, a quadra acabou sendo ocupada por mais de uma turma num mesmo horário, com atividades diferentes. A organização das eletivas para toda a escola nos mesmos horários não resolveria o problema da infraestrutura, mas facilitaria a distribuição dos espaços. Essa também é uma preocupação da coordenação escolar:

*Além da questão da carga horária dos professores a outra grande dificuldade é a estrutura física porque foram feitos somente alguns pequenos consertos, mas nós ainda temos grandes obras a serem concluídas para a escola realmente ficar adaptada com uma estrutura adequada para o tempo integral. (Coordenadora Escolar, entrevista realizada em 02 de dezembro de 2019).*

Aqui é importante reiterar que o programa de tempo integral foi implantado sem que a escola recebesse nenhuma obra de adaptação além de alguns pequenos consertos, como relatou a coordenadora escolar. Essa falta de preparação da escola no que diz respeito às condições mínimas para o funcionamento do tempo integral está refletida na fala do professor P2.

*(...) A nossa escola se tornou uma escola de tempo integral, mas a estrutura dela é de uma escola regular. Nós não temos uma estrutura adequada para receber o aluno o dia inteiro. Nós estamos agora vendo como é que vai ter essa caixa d'água aí pros alunos tomarem um banho, nós não temos um refeitório adequado. As nossas salas de aula não são salas pra quem passa o dia inteiro. Então a gente tem que repensar, não só a nossa prática pedagógica, mas a gente tem que pensar na estrutura da escola. Porque fica difícil trabalhar assim. (P2, Grupo Focal realizado em 20 de novembro de 2019).*

As consequências desse tipo de implementação de política reflete no trabalho de todos que compõem a equipe escolar e, principalmente no processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto de questionamento por parte dos alunos, diz respeito aos horários em que ocorriam as disciplinas eletivas, considerado por alguns inapropriados para determinadas atividades.

*Em relação ao horário, né. O tempo de eletiva eu acho legal. Mas, o horário que ele é colocado na carga curricular é um pouco estranho. Por exemplo, é... no primeiro ano, se não me engano, tinha uma eletiva de esporte de 7:10 às 8:50. Quem é que segunda-feira, quem que tem a disposição pra acordar às 7 horas da manhã e já começar a fazer exercício? Eu acho que foi um horário muito...muito mal trabalhado. (A12. Grupo focal realizado em 12 de dezembro de 2019).*

*Sem contar que quando tu entra, como ele falou, no esporte às 7 horas da manhã, também tem que ser considerado que você vai suar, você vai fazer atividade física e a gente vai ter que passa o resto do dia inteiro aqui. Ai entra a questão da estrutura de novo. Os banheiros, por exemplo, não vai ter pra todo mundo tomar banho e fazer tudo aquilo que demanda imediatamente pra poder já ir pra sala ter aula o resto do dia. Então são muitos fatores que influenciam. (A11, Grupo focal realizado em 12 de dezembro de 2019).*

A escola precisa considerar todos os aspectos relacionados ao bem-estar dos alunos, que passam a maior parte do seu dia na escola, pois a aprendizagem está diretamente associada a esses fatores. Espaço e tempo são fundamentais na organização curricular podendo ser responsáveis pelo sucesso ou insucesso na aprendizagem. Além de atender as orientações da política, a organização dos alunos em novos ciclos de estudo possibilitaria uma melhor organização dos espaços disponíveis para o ensino. Assim a escola poderia dispor, nos horários destinados às eletivas, de todos os espaços disponíveis, dentro e fora da escola. De acordo com Arroyo:

*Nas diretrizes e reorientações curriculares falta sociedade, falta dinâmica social, faltam as tensas experiências sociais que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes. (ARROYO, 2013, [132]).*

Assim como aconteceu com o NTPPS, quando os alunos foram levados a investigar os problemas da comunidade ou na eletiva de Horta, quando se estabeleceu uma parceria com o posto de saúde do bairro, a escola precisa buscar novas parcerias com a comunidade e com instituições que promovam cultura e educação na cidade, assim como aproveitar melhor os espaços no entorno da escola. Para este autor (ARROYO, 2013, [133]) “difícil encontrar significados atraentes em noções, leis e conceitos formulados sem referência a experiências sociais e culturais significativas.” Consideramos que este é um ponto fundamental para despertar o interesse dos alunos em disciplinas que eles não consideram importantes, por não fazerem parte da base comum.

Em suma, embora haja uma organização curricular que colabore para a formação integral do indivíduo na política de tempo integral realizada no Ceará, ainda existem grandes lacunas entre o que é proposto e o que acontece na prática. Ainda que a gestão da escola acredite na diversificação do currículo como sendo o grande avanço do tempo integral, e que entendam as disciplinas eletivas como a base dessa diversificação, falta o entendimento completo do papel que elas desempenham na formação dos jovens. Os dados da pesquisa também apontam para um afunilamento das disciplinas eletivas em torno das disciplinas da base, contribuindo para uma uniformização dos conteúdos escolares.

Essa também parece ser a visão de boa parte dos professores, que veem nas disciplinas eletivas a possibilidade de aumentar e aprofundar os conteúdos das disciplinas da base comum. Percebe-se uma limitação no olhar dos professores em relação às possibilidades a serem ofertadas aos alunos, através de novos conhecimentos e novas práticas, contribuindo para um estreitamento curricular.

Para os alunos, o currículo da forma como se apresenta é cansativo e restrito. Para um número considerável de alunos pesquisados essa proposta curricular definida como “flexível” não atende aos seus interesses e se apresenta apenas como uma continuidade dos conteúdos abordados nas disciplinas da base comum.

Percebemos, portanto, a falta de diálogo na construção do currículo da escola, que precisa incorporar, além dos conteúdos programáticos, as vivências dos alunos, enquanto sujeitos do tempo presente. O currículo deve promover a aproximação entre conhecimento e cotidiano, tornando-se algo significativo para os estudantes. E a escola, por sua vez, precisa estar aberta ao diálogo, entendendo o currículo como um lugar de embates, onde os objetivos da escola devem ficar claros. O currículo deve ser também o local onde os professores devem e podem questionar sua identidade profissional e, onde alunos se sintam parte ativa do processo de ensino aprendizagem.

#### 3.4 FORMAÇÃO, PLANEJAMENTO E PARTICIPAÇÃO NUMA ESCOLA (EM TEMPO) INTEGRAL

Para Alarcão (2001), diante das especificidades de cada instituição de ensino, é importante que cada escola desenvolva seu próprio projeto educativo. Esse projeto é “resultante da visão que a escola pretende para si própria, visão que se apoia na função da escola e é tanto mais comprometedora quanto maior for o nível de construção coletiva nela implicada” (ALARCÃO, 2001, p. 21). Assim, a partir do conceito de escola reflexiva construído na obra desta autora refletimos aqui sobre os pontos que norteiam essa seção. Acreditamos que formação, planejamento e participação são elementos que precisam estar constantemente em pauta numa escola que pretende formar integralmente seus alunos, como é a proposta do tempo integral analisada neste trabalho.

Alarcão (2001, p. 15) sugere que “a escola que se pensa e que se avalie em seu projeto

educativo é uma organização aprendente que qualifica não só os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes ou aqueles”. Assim, para esta autora é fundamental que todos tenham consciência do lugar que desempenham na instituição e que prevaleça o espírito de cooperação, a crítica franca e construtiva.

Dessa forma, Alarcão (2001) entende que a escola participativa e democrática que tanto buscamos, aceita toda e qualquer iniciativa, pois o mais importante está na abertura às novas ideias, à descentralização do poder e envolvimento de todos que resulte num trabalho em equipe. Assim, a escola define, de forma coletiva seu projeto educativo.

Resultante da visão que a escola pretende para si própria, visão que se apoia na função da escola e é tanto mais comprometedora quanto maior for o nível de construção coletiva nela implicada, a missão específica de cada escola é definida, o seu projeto é delineado, os objetivos e as estratégias para atingi-lo são conceitualizadas. (ALARCÃO, 2001, p. 21)

A escola que se pretende pode ser uma decisão de um pequeno grupo ou pode ser compartilhada com toda a comunidade escolar, imprimindo assim, um comprometimento maior por todos, fruto de um planejamento participativo e democrático. O que a escola pretende ser, como ela almeja alcançar seus objetivos e para quais fins ela trabalha, tudo isso deve estar explícito em seu PPP, que deve nortear todo o trabalho da escola. Importante ressaltar que dados levantados nesta pesquisa identificaram que o PPP da escola não sofre alteração desde 2013, apesar das mudanças significativas por que tem passado a instituição, com a ampliação do tempo escolar em 2017.

Os professores compreendem a necessidade da maior participação de todos nas tomadas de decisão no âmbito pedagógico e indicaram como um ponto negativo a forma como os projetos chegam à escola.

*(...) E assim, e é basicamente todos os projetos que vêm da Secretaria de Educação pra gente. Tudo. Eu nunca vi um projeto que partisse do núcleo escolar e se direcionasse pra um maior. Sempre é uma ideia, alguém que pega um projeto, uma metodologia que vem de fora ou que foi uma metodologia aplicada em outro lugar, lança pra gente, às vezes até em forma de lei. Diz aí, te vira pra fazer. É sempre assim, nunca mudou. Nunca a nossa opinião foi levada em conta. Nunca as nossas experiências foram avaliadas. Nunca a gente parou pra avaliar o nosso próprio trabalho e a gente direcionar o percurso que a gente quer correr. Sempre são lançados projetos e a gente tem que aplicar. O projeto é esse, se vira pra aplicar. Mais uma vez a escola de tempo integral caiu no nosso colo (...). (P2, Grupo Focal realizado em 20 de novembro de 2019).*

Existe, portanto, neste excerto um grande leque de problemas relacionados à forma como as políticas educacionais chegam à escola: sem que a comunidade escolar seja preparada,



sem que os professores, atores fundamentais deste processo, participem da elaboração de tais projetos. O professor, em sua fala, considerou que os impasses permanecem no decorrer do trabalho, pois não ocorre um processo de avaliação. Para Vasconcellos (2009, recurso online) “Um projeto, a escola sempre tem, (...) o ideal é que esse projeto seja público e explicitado. (...) ele deve ser usado como algo vivo...” O PPP da escola não pode ser apenas mais um documento que faz parte da burocracia da escola. Ao contrário, é o documento orientador da prática pedagógica, estando em constante transformação, visto que serve a uma realidade em permanente mudança.

Desta forma, há a necessidade de o PPP ser revisitado constantemente e do documento acompanhar as mudanças propostas pela comunidade escolar. É ele que deverá determinar os rumos da escola, conforme proposto pelo professor P5:

*Eu acho assim também, uma vez por mês, num sábado letivo, a escola deveria parar e fazer uma reflexão sobre o que nós estamos fazendo como professores, como docentes porque, o que eu acho que falta muito aqui na escola Antônio Bezerra é comunicação mesmo. (...) A gente às vezes não se comunica. Uma das ideias para o próximo ano, nova gestão, em vez de um simulado, vamos sentar todos os professores, e vamos avaliar as áreas todas, como está a nossa prática na sala de aula, na escola. (P5, Grupo Focal realizado em 20 de novembro de 2019).*

O que percebemos no fragmento de texto acima é a necessidade dos professores de pararem para uma reflexão da sua prática pedagógica, de serem ouvidos e atuarem na construção de um projeto que defina o tipo de escola que se objetiva e o aluno que se intenciona formar. Essa intencionalidade da formação dos alunos se concretiza no currículo, que interfere em todos os aspectos da organização da escola. Para Arroyo (2013), há uma disputa constante travada no interior da escola, nas salas de aula e na definição do currículo e os docentes e estudantes, enquanto sujeitos sociais e suas experiências na sociedade estão sempre à margem do currículo. Segundo este autor:

*Essas ausências-presenças dos autores da ação educativa mostram que os professores reais, com suas trajetórias humanas, seu gênero, classe, raça, pertencimento, identidades e culturas ficam de fora. O mesmo acontece com os alunos reais, crianças ou adolescentes, jovens ou adultos; ficam de fora. (...) Nas reuniões cabe discutir e reagir às consequências dessas ausências. (ARROYO, 2013, [p.61]).*

Assim, os professores buscam essa inclusão, que pondera Arroyo no excerto acima, através de encontros entre todos que compõem a equipe pedagógica da escola, num processo contínuo de avaliação e tomada de decisões coletivas. Momentos em que seja possível o estudo e debate em torno do currículo que está posto e àquele pretendido, como forma de entender o lugar que ocupam professores e alunos na construção desse o currículo. Ganzeli (2001) entende

que é a participação de todos nas tomadas de decisão impede a fragmentação do trabalho a ser desenvolvido.

A participação de todos os envolvidos no dia-a-dia da escola nas decisões sobre os seus rumos garante a produção de um planejamento no qual estejam contemplados os diferentes “olhares” da realidade escolar, possibilitando assim, a criação de vínculos entre pais, alunos, professores, funcionários e especialistas. (GANZELI, 2001, p. 3).

Para este autor, a promoção de um debate democrático favorece a construção de um planejamento coletivo de ações que são significativas para todos que compõem a escola, o que fortalece o compromisso nos acordos firmados. Não há empenho em ações ou projetos que são impostos por instâncias superiores, sem que as pessoas envolvidas entendam o seu propósito e acreditem nele.

Na opinião dos docentes, a falta de encontros gerais, que reúnam toda a escola, tem causado uma divisão no grupo, que dificultou o trabalho de todos.

*O que eu sinto falta às vezes dessa união. As coisas acontecem em bloco. Às vezes é até parecido com competição. Por exemplo, a área talvez isso, a outra área tem que fazer isso e aí (...) (P1, Grupo Focal realizado em 20 de novembro de 2019).*

*Eu nunca vi a escola tão dividida como agora. (P2, Grupo Focal realizado em 20 de novembro de 2019).*

*Eu acho que o que dividiu muito a gente foi esse planejamento por área. A gente não conversa mais com professores de outra área. Enquanto na quarta-feira o pessoal das ciências tá discutindo o pessoal da humanas tá dando aula. A gente não se encontra fisicamente. A gente não consegue se ver. A escola tá sendo feita pra dividir os professores. Como é que a gente vai se unir? Se a nossa carga horária tá toda dividida? (P2, Grupo Focal realizado em 20 de novembro de 2019).*

No trecho acima, o professor P2 atribuiu ao planejamento por área o motivo dessa divisão dentro da escola. Vale destacar que o planejamento por área é uma orientação da SEDUC e é organizado para que aconteça nos mesmos dias da semana para todas as escolas da rede estadual do Ceará. Desta forma, quando é promovida alguma formação para professores, ela deve acontecer nos dias previstos para esse planejamento, assim como esse deve ser o espaço para o estudo, para a troca de experiências, para a avaliação do trabalho executado e para a delimitação de novas estratégias e atividades.

No entanto, nos argumentos dos professores, eles apontam essa divisão por área como responsável pelo distanciamento entre os professores e por uma situação de competição entre os diferentes grupos. Consideram, portanto, que a escola, da forma como se organiza atualmente, não agrega, ao contrário, divide. Embora considere importante e necessário o planejamento por área, também acredito que a promoção de encontros periódicos com toda a equipe escolar seja

fundamental para o desenvolvimento do trabalho coletivo, do comprometimento e da percepção da escola como um projeto de todos para a diversidade presente nela. Lück (2009, p. 9) considera que “o trabalho coletivo possibilita a articulação entre os diversos segmentos da comunidade escolar e é fundamental para sustentar a ação da escola”.

Importante ressaltar que mesmo aqueles projetos que são impostos pela SEDUC, como é o caso da escola em tempo integral, nem sempre são precedidos de momentos de formação para os sujeitos responsáveis por sua implementação. A falta de formação continuada é, portanto, outro grande problema que a escola se depara no seu dia a dia. Para o professor P6 é necessário uma formação para atuar na escola em tempo integral.

*Até uma formação também. A gente tá acostumado com aquele ritmo. A gente veio de uma escola regular, nós criamos a própria metodologia. Cada professor tem a sua metodologia, mas às vezes a gente precisa de algo de fora. Uma formação de uma escola que já há muito tempo vem com o tempo integral ou mesmo de uma profissionalizante, que com o decorrer do tempo já descobriu novas fórmulas, de fazer com que o aluno participe mais, que o aluno passe a gostar mais das aulas. É preciso também uma formação para os professores. Não é só jogar e vamos vê no que dá não. (P6, entrevista realizada em 20 de novembro de 2019).*

No trecho acima percebemos a necessidade do professor de referências para desenvolver um trabalho, que segundo sua percepção, precisa de novas fórmulas para estimular a participação dos alunos. Ao serem questionados sobre sua participação em formações relacionadas à atuação numa escola em tempo integral os professores foram enfáticos em responder que não houve nenhum tipo de preparo para essa nova realidade da escola.

*Só teve formação do Núcleo, que é uma disciplina do tempo integral, mas é direcionado para a disciplina, não para a escola de tempo integral. As vezes, a gente tenta fazer algo diferente perguntando um amigo que trabalha em outra integral. Não que alguém venha pra dizer. E do mesmo jeito eles perguntam a gente. A gente vai trocando essas coisas pela questão da amizade com alguém que tem em outra escola. Mas que há isso de forma formal não tem. Nem assim: como é que tem que ser uma escola de tempo integral? Eu não me lembro se a gente teve uma formação direcionada para isso. (P1, entrevista realizada em 20 de novembro de 2019).*

Essa fala do professor P1 vai de encontro ao discurso da coordenadora escolar, que enumerou as diversas capacitações ofertadas para a escola, quando da implementação da educação de tempo integral.

*Sim. Nós tivemos algumas capacitações. A primeira capacitação foi um seminário de apresentação da escola: o que seria uma escola de tempo integral. Depois houve mais um seminário de apresentação do NTPPS*

*que é uma das disciplinas que veio junto com a escola de tempo integral. Além desses dois a gente teve também uma capacitação feita pelo Instituto Natura com a Comunidade de Aprendizagem. Participamos também do Seminário Internacional de Competências e participamos do Circuito de Gestão junto ao Unibanco, durante um ano e também uma capacitação dos Diálogos Socioemocionais para trabalhar com os PDDTs. Além disso, também teve capacitação para fortalecimento dos Clubes Estudantis. (Coordenadora escolar, entrevista realizada em 2 de dezembro de 2019).*

Cabe ressaltar que, das formações citadas pela coordenadora escolar no excerto acima, nenhuma delas atingiu toda a equipe escolar. Para o seminário de apresentação da escola em tempo integral foram convidadas três pessoas da escola, que representaram o segmento gestão, professores e alunos. Importante esclarecer que o seminário tratou de forma superficial das questões de organização e currículo da política de tempo integral e que tais informações chegaram à escola de forma desarticulada e sem aprofundar questões pertinentes à organização e funcionamento do tempo integral.

Outras formações citadas pela coordenadora escolar dizem respeito às componentes curriculares que já existiam em escolas de tempo parcial e foram incorporados ao currículo do tempo integral, como a disciplina de NTPPS e o PPDT, cujas formações acontecem desde a implementação de tais projetos. O Circuito de Gestão, também citado no trecho acima, foi uma capacitação restrita ao Núcleo Gestor da escola, que reunia bimestralmente professores e uma representação de alunos para apresentação das taxas de rendimento da escola e uma avaliação do trabalho desenvolvido.

Desta forma, nos deparamos com duas versões diferentes em relação ao processo formativo direcionado para a educação em tempo integral na escola. Na primeira, o desabafo de quem vivencia na prática a necessidade de um preparo para lidar com tantos desafios. Já a segunda apresenta um discurso organizado com uma sequência de capacitações que aconteceram, mas não atingiram a escola de forma efetiva.

Para Silva e Rosa (2016) a formação continuada é inerente ao trabalho docente.

O trabalho docente exige que o profissional da educação esteja sempre em formação, tendo em vista o constante e cada vez mais acelerado processo de superação e transformação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Conhecimentos e atividades que vão se integrando ao currículo escolar. (SILVA; ROSA, 2016, p. 129).

Independente do formato que a escola apresente, a formação docente se mostra como uma necessidade permanente, tendo em vista a constante transformação da sociedade. Para essas autoras (SILVA; ROSA, 2016), a escola em tempo integral apresenta especificidades que exige melhores condições de trabalho para o professor, mas, ao mesmo tempo, qualquer escola, ao

cumprir sua função social de formar integralmente os alunos, exige também do professor uma formação profissional integral, a que ele não teve acesso.

A educação integral na escola de tempo integral implica na necessidade de mais formação e de mais professores, tanto para o trabalho com o currículo formal (que se amplia) quanto para o trabalho com os novos conhecimentos e atividades que vão se integrando ao currículo escolar. (SILVA; ROSA, 2016, p. 128).

Considerando que os professores, em sua formação acadêmica inicial, não receberam essa formação profissional integral que resulte numa educação omnilateral, as escolas de tempo integral buscam alternativas para atender as novas demandas, que para Silva e Rosa (2016) resultam na “exploração e a expropriação do trabalho dos professores”. A contratação de profissionais terceirizados e profissionais sem cursos de licenciatura para ministrar as disciplinas eletivas tem sido um dos caminhos escolhidos pelas escolas de tempo integral no Ceará. Pela complexidade do tema e por extrapolar a gestão da escola, não nos aprofundaremos nessa questão.

Diante de todas as questões anteriormente citadas, deparamos com diversos problemas decorrentes da falta de participação e planejamento para determinadas ações decisivas para o bom andamento da escola. A gestão das disciplinas eletivas é um dos pontos de atenção dentro da escola. Ficou perceptível nas falas dos professores, a ausência de um procedimento padrão que oriente a definição, apresentação e escolha das disciplinas optativas.

*Esse semestre a escolha da eletiva foi da seguinte maneira: a gente levava até o laboratório de informática e apresentava as eletivas que tinham e eles escolhiam dentro do sistema. (P3, entrevista realizada em 20 de novembro de 2019).*

*(...) Ai eu não sei se todos os professores foram, se todo mundo teve o mesmo tempo pra apresentar. Eu não sei quais foram os critérios de apresentação das eletivas. (P2, entrevista realizada em 20 de novembro de 2019).*

*Você ia na sala de aula, conversava com os alunos, fazia um esboço do que iria ser sua eletiva. Em 2019 eu não lembro se teve isso. Eu lembro que teve apenas o momento de escolha. Todo mundo foi pra quadra, escolher. (P2, entrevista realizada em 20 de novembro de 2019).*

*Deve ter sido com alguns professores. Eu não passei e isso não foi passado pra gente. Não foi informado pra todos os professores. (P6, entrevista realizada em 20 de novembro de 2019).*

*No primeiro semestre teve educação alimentar e nutricional também foi. São os meninos da UFC e eles vieram. Acho que foram os novatos. Aquele que já tinha eletiva eu acho não teve propaganda. É como se o aluno já conhecesse, já soubesse. (P1, entrevista realizada em 20 de novembro de 2019).*

*Mas tem os alunos do 1ª ano que ainda não conhecem a realidade. Era interessante que todos os professores, independente de qual a série,*

*passar. Tem uns que não viram ainda, por exemplo. (...) Eu em nem um momento passei. Eu nem fiquei sabendo. O ano passado, realmente eu fui na sala. Esse ano nem houve isso. (P6, entrevista realizada em 20 de novembro de 2019).*

Os relatos acima demonstraram não só a falta de critérios para o momento de apresentação do repertório de eletivas como a falha na comunicação dentro da escola. O ponto de intercessão de todas as falas foi falta de conhecimento de como se deu o processo de apresentação das eletivas, explícitos em expressões como “deve ter sido” ou “acho que”. Esses relatos nos fazem refletir sobre a necessidade da participação efetiva dos professores na definição de um procedimento padronizado na organização das disciplinas eletivas e um discurso único que envolva toda a comunidade escolar.

Os problemas de comunicação afetaram também o corpo discente que, sem o esclarecimento necessário acerca das eletivas, acabou por tomar decisões equivocadas no momento da escolha. A falta de informação comprometeu o entendimento das eletivas como relataram os alunos.

*Em relação à proposta em si da eletiva nunca me foi informado: “ah a eletiva ta aqui justamente pra isso.” Nunca me falaram na teoria mas é como eles estão citando agora, na prática você consegue perceber o porquê. (A12, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2019).*

*(...) Só que eu acho que a escola deveria ter sido mais aberta aos alunos quanto a isso porque é como falou, tem gente muita gente que não tem nem ideia do porquê das eletivas, do porquê que vai ser uma aula diferenciada e no que isso vai acabar beneficiando eleno futuro. (A13, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2019).*

As colocações dos alunos evidenciaram a falta de comunicação entre eles e a coordenação pedagógica, provocando o desentendimento da importância das eletivas no seu processo formativo. A clareza nas informações e a abertura ao diálogo devem nortear o processo de definição e escolha das disciplinas eletivas. Para Freire (1987, [p. 48]), “a educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo”. Para Freire o diálogo entre educador e aluno não começa na sala de aula numa situação pedagógica, mas antes disso, nas definições do que será apresentado como conteúdo programático. Assim, compartilhando decisões com os discentes, a escola também compartilha responsabilidades e compromisso. São ações que podem evitar desinteresse por parte dos alunos, o que torna o horário das eletivas um problema para toda a escola, como expõe o professor.

*Eu acho que o grande problema das eletivas é justamente esse. A escolha das eletivas. Vê qual é o aluno que se enquadra em determinado perfil, tanto de professor como de eletiva. O que a gente vê aqui no nosso colégio, muitas vezes as eletivas são feitas para cumprir a carga horária dos alunos. E eles fazem eletiva sem um critério, tanto da*

*parte da coordenação do colégio, como dos próprios alunos, eles não escolhem um critério pra poder fazer eletiva, pra ver se eles se encaixam adequadamente, em determinado tipo de eletiva. Eu tive demais esse problema com as minhas eletivas.*(P2, entrevista realizada em 20 de novembro de 2019).

Além de se tornar um problema para o professor, que não conseguia prender a atenção daqueles alunos que estavam desmotivados para aquele tema, se tornou um problema para a escola, que teve que lidar com a evasão durante as aulas e muitas ocorrências disciplinares. Foram também muitas as reclamações dos alunos que não se identificaram com o conteúdo ministrado, como mostra o relato deste outro professor.

*Na hora da escolha, o quê que acontece? Tem poucas vagas. Por exemplo, tem 20 vagas, preencheu as 20 vagas, pronto. Aí o aluno vai para uma eletiva que ele não gosta, não se identifica. Aí fica difícil. O que acontece é que o aluno fica se escondendo, não vai. Então tem que ver essa questão das coordenadoras atrás dos alunos pras eletivas, por que não satisfaz aos desejos dos alunos. É uma coisa bem séria que a gente tem que repensar, porque muitos alunos querem sair da escola porque acham que não estão fazendo nada. (...) Tem que ter eletivas que chame atenção daquele aluno, que ele se envolva, que ele goste mesmo. Os alunos reclamam demais. Temos que repensar.* (P5, entrevista realizada em 20 de novembro de 2019).

As eletivas devem considerar a organização do itinerário formativo dos alunos, delineada a partir de seus interesses e escolhas (CEARÁ, 2019). As disciplinas eletivas não podem ser impostas aos alunos para atender às necessidades de organização da escola ou de lotação de professores. Ações como essas vão resultar em desinteresse, indisciplina e evasão, como o professor P5 argumentou no excerto acima: alunos que querem sair da escola, porque consideram que durante as eletivas eles não fazem nada. É necessário, portanto, repensar e reestruturar todo o planejamento das eletivas, desde a definição das disciplinas que serão ofertadas, passando pelo momento da escolha pelos alunos, definição dos tempos e espaços que serão utilizados, até a lotação de professores.

Em síntese, formação, planejamento e participação são temas urgentes e que precisam ser repensados na escola pesquisada. A escola precisa pensar um projeto que reflita os anseios de toda a comunidade escolar, respeitando suas especificidades e sua vocação. O envolvimento e o compromisso de professores e alunos nos projetos da escola são proporcionais à sua participação no planejamento e na execução de todas as ações que dizem respeito ao ensino e aprendizagem. Assim como, o currículo precisa ser vivo, presente e refletir as experiências sociais de professores e alunos. Segundo a visão de Alarcão (2001) a escola não pode simplesmente se preocupar em preparar para a vida, mas, deve refletir a própria vida de educadores e educandos, imprimindo significado no conhecimento ofertado pela escola.

#### 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Com o intuito de identificar as divergências entre a proposta de currículo flexível apresentado pela escola estudada e as expectativas e demandas do corpo discente, tendo por base as orientações da política de tempo integral para as escolas de ensino médio do Ceará, este trabalho tem por objetivo principal: compreender como se dá a gestão da parte flexível do currículo da EEMTI Antônio Bezerra.

A implantação da nova proposta curricular, com uma carga horária de 10 horas dedicadas às disciplinas eletivas, expôs uma série de fragilidades da escola na concretização do currículo flexível. O desinteresse e a falta de compromisso dos alunos foi um dos fatores que nos motivaram à pesquisa de campo, a fim de compreendermos todo o processo de definição e escolha das disciplinas eletivas, a partir da escuta de todos os sujeitos envolvidos no processo. Temos ciência de que nem todos os problemas levantados por este estudo são de governança da escola, extrapolando seu fazer pedagógico e sua competência administrativa, mas acreditamos que as ações propostas neste capítulo podem contribuir para uma melhor gestão do plano curricular da escola.

Para atingir tal objetivo, iniciamos com uma pequena apresentação dos problemas que envolvem o ensino médio no Brasil, etapa de ensino na qual foi realizada a pesquisa. Na sequência abordamos os conceitos de educação integral e educação em tempo integral como forma de pontuar a perspectiva que orientou este estudo. Em seguida, apresentamos um percurso histórico das experiências e programas realizados no Brasil e no Ceará, bem como os desdobramentos da legislação educacional que estimula e regulamenta a política de tempo integral na rede pública de ensino. Procuramos ainda descrever a proposta curricular da política de tempo integral do Ceará, com ênfase na diversificação do currículo, bem como, analisamos sua aplicação no contexto da escola estudada.

No capítulo três apresentamos as análises dos dados, obtidos inicialmente através de pesquisa bibliográfica e documental e, posteriormente, na ida a campo, através da aplicação de questionários, entrevista semiestruturada e grupos focais. A análise foi fundada nos estudos de autores que se debruçam sobre os três eixos nos quais realizamos as discussões: currículo na escola(em tempo) integral; educação integral e protagonismo juvenil; formação, planejamento e participação numa escola em tempo integral.

Na coleta de dados, optamos por entrevistar a gestora responsável pela organização das disciplinas eletivas, que foi questionada sobre os desafios da implementação da política na escola, bem como sua percepção sobre o currículo do tempo integral. Outro grupo participante da pesquisa foi o de professores responsáveis por lecionar algumas das disciplinas ofertadas, ouvidos através de um grupo focal realizado nas dependências da escola, num momento de planejamento por área. E, por último, os alunos que estavam concluindo o ensino médio, feito integralmente em regime de tempo integral naquela escola. Estes, responderam inicialmente a



um questionário onde foram feitas perguntas relacionadas ao tempo integral de maneira geral e, especificamente sobre as disciplinas eletivas. Desse grupo maior, foram sorteados 15 alunos que participaram de grupos focais, em que as questões respondidas no questionário foram aprofundadas. Assim, o estudo se fundamentou na pesquisa documental realizada inicialmente com dados produzidos pela escola, desde a implantação do tempo integral em 2017; as leis que regulamentam a política de tempo integral no Brasil e no Ceará; e os documentos elaborados pela SEDUC, relativos à política de tempo integral. E, por fim, com os relatos obtidos na pesquisa de campo, através dos instrumentais já mencionados.

Com o objetivo de propiciar uma melhor compreensão dos resultados obtidos na pesquisa, sistematizamos os resultados a partir dos eixos de análise utilizados neste trabalho e apresentamos no quadro 12.

Quadro 12 – Dados da pesquisa e ações propositivas por eixos de análise.

Questão de Pesquisa	Eixo Teórico	Dados da Pesquisa	Ação propositiva
<p>Como a gestão da escola pode atuar para viabilizar uma melhor adequação entre a estrutura do currículo flexível do programa Escola de Ensino Médio Tempo Integral com as demandas e expectativas do corpo discente para este programa na EEMTI Antônio Bezerra?</p>	<p>Formação, planejamento e participação numa escola em tempo integral.</p>	<p>- Ausência de formação continuada para docentes;</p> <p>- Necessidade de revisão do PPP.</p>	<p>(I) Avaliação do primeiro ciclo da política de tempo integral na EEMTI Antônio Bezerra.</p> <p>(II) Criação de Comunidade de Aprendizagem Profissional para estudos e reflexões acerca da política de tempo integral adotada no Ceará e sua proposta curricular.</p> <p>(III) Atualização do PPP da escola incorporando a política de tempo integral e as mudanças propostas pela comunidade escolar.</p>
	<p>Educação integral e Protagonismo Juvenil</p>	<p>- Falta esclarecimento sobre o papel das disciplinas eletivas na formação dos alunos provocando desinteresse.</p> <p>- Os Clubes Estudantis não promovem a autonomia e o protagonismo proposto.</p>	<p>(IV) Definição de um protocolo de escolhas das eletivas, com critérios bem delineados, tornando a escolha mais justa e eficaz.</p>
	<p>Currículo na escola (em tempo) integral</p>	<p>- Falta de participação na definição das disciplinas eletivas e de um protocolo no processo de escolha dos alunos.</p> <p>- Enturmação por série de ensino, indefinição dos espaços e horários inapropriados para as aulas eletivas.</p>	<p>(V) Criar espaços de participação dos alunos em atividades diversas na escola.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No quadro 12 apresentamos as propostas de ações baseadas nos dados obtidos nesta pesquisa e divididas a partir dos eixos temáticos abordados no capítulo anterior. Entendemos que o sucesso desse plano está diretamente relacionado a uma mudança de comportamento por parte de todos os envolvidos na ação educativa: gestores, professores e alunos.

#### 4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

As ações deste plano serão apresentadas através do modelo 5W2H, ferramenta que funciona como um plano de ação onde cada atividade a ser desenvolvida será detalhada a partir da resposta a sete questões propostas, que no inglês, justificam o nome dado ao método. “O 5W do nome correspondem às palavras de origem inglesa What, When, Why, Where e Who, e o 2H, à palavra How e à expressão How Much” (BEHR; MORO; ESTABEL, 2008, p. 39).

O quadro 13 traduz as expressões em inglês e descreve cada ação de forma precisa, contribuindo para maior clareza do plano a ser elaborado.

Quadro 13 – Método da ferramenta 5W2H

<b>5W</b>	What?	O que?	Que ação será executada?
	Who?	Quem?	Quem irá executar/participar da ação?
	Where?	Onde?	Onde será executada a ação?
	When?	Quando?	Quando a ação será executada?
	Why?	Por que?	Por que a ação será executada?
<b>2H</b>	How?	Como?	Como será executada a ação?
	How much?	Quanto custa?	Quanto custa para executar a ação?

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com o objetivo de estruturar, de forma clara e organizada, as ações pensadas para este plano de ação, iremos apresentá-las utilizando o modelo 5W2H no quadro 14.

Quadro 14 – Plano de Ação no modelo 5W2H

<b>Eixo</b>	<b>What? (O que?)</b>	<b>Why? (Por que?)</b>	<b>Where? (Onde?)</b>	<b>When? (Quando?)</b>	<b>Who? (Quem?)</b>	<b>How? (Como?)</b>	<b>How much? (Quanto?)</b>
Formação, planejamento e participação numa escola em tempo integral.	(I) Avaliação do primeiro ciclo da política de tempo integral na EEMTI Antônio Bezerra.	Há falhas cometidas e para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido	Na escola.	Período de 2 meses.	Toda comunidade escolar: núcleo gestor, professores, pais, alunos e funcionários.	- Pais: através de formulário impresso distribuído na última reunião do ano letivo; - Alunos: questionário on-line aplicado no Laboratório Educacional de Informática.	Apenas os custos de impressão de formulário de avaliação impresso pela escola.
	(II) Criação de Comunidade de Aprendizagem Docente para estudos e reflexões acerca da política de tempo integral adotada no Ceará e sua proposta curricular.	Faltam o conhecimento e o aprofundamento das diretrizes e estudos direcionados à política de tempo integral e novas metodologias propostas no currículo do tempo integral	Na escola.	Durante todo o ano letivo.	Núcleo gestor e corpo docente.	Encontros bimestrais, planejamentos semanais e criação de espaço virtual para troca de experiências.	sem custos
	(III) Atualização do PPP da escola incorporando a política de tempo integral e as mudanças propostas pela comunidade escolar.	Os objetivos da escola em tempo integral, assim como o currículo e os tempos e espaços da escola precisam ser redefinidos.	Na escola.	Durante três meses.	Núcleo Gestor e corpo docente.	O processo se dará em 7 etapas, envolvendo toda a comunidade escolar.	sem custos

Quadro 14 - Plano de Ação no modelo 5W2H (*Continua*)

<b>Eixo</b>	<b>What? (O que?)</b>	<b>Why? (Por que?)</b>	<b>Where? (Onde?)</b>	<b>When? (Quando?)</b>	<b>Who? (Quem?)</b>	<b>How? (Como?)</b>	<b>How much? (Quanto?)</b>
Currículo na escola (em tempo) integral.	(IV) Definição de um protocolo de escolha das eletivas, com critérios bem delineados, tornando a escolha mais justa e eficaz.	Atender às necessidades e expectativas dos alunos na definição do currículo das disciplinas eletivas, bem como aprimorar o processo de escolha destas disciplinas.	Na escola	No mês que antecede o fim de cada semestre e no primeiro mês no início de cada semestre	Núcleo gestor, professores e alunos	Através de 8 etapas, sendo dois grandes eventos com participação de professores e alunos; encontro com professores, monitores e voluntários que ministram atividades eletivas; encontro com professores de NTPPS e Formação Cidadã; Avaliação das Disciplinas eletivas cursadas; Apresentação de projetos dos Clubes Estudantis; Processo de escolha das atividades eletivas e divulgação das matrículas, locais, horários e possíveis ajustes.	Apenas os custos de impressão dos formulários para enquête pela própria escola.
Educação integral e Protagonismo Juvenil.	(V) Criar espaços de participação dos alunos em atividades diversas na escola.	Para fortalecer o protagonismo na escola	Na escola	Durante todo o ano	Núcleo Gestor, professor do Multimeios	Identificação de lideranças estudantis; Oficinas sobre protagonismo e criação de clubes estudantis.	sem custos

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Plano de Ação apresentado no quadro 14 foi elaborado considerando as fragilidades encontradas a partir desta pesquisa e procura soluções para superar tais dificuldades. Na seção seguinte, detalharemos cada uma das ações propostas.

## 4.2 DETALHAMENTOS DA PROPOSIÇÃO

Nesta seção detalharemos cada uma das ações do Plano de Ação. As intervenções propostas estão direta ou indiretamente relacionadas aos problemas detectados com a gestão das disciplinas eletivas na escola pesquisada, e mais especificamente, com as questões relacionadas à informação, participação e processo de escolha destas atividades.

### 4.2.1 Avaliação do primeiro ciclo de tempo integral na EEMTI Antônio Bezerra

A implementação do tempo integral na escola pesquisada aconteceu de forma inesperada sem que a comunidade escolar fosse consultada ou preparada para as mudanças decorrentes da nova política. Sem estrutura física adequada, com problemas na lotação de professores e na organização dos tempos e espaços, dentre outros problemas detectados neste trabalho. A escola passou a funcionar de forma híbrida, com o tempo parcial e o tempo integral. Em 2018, os alunos das primeiras turmas de tempo integral completaram o ensino médio. Desde então, a escola funciona com todas as turmas em regime de tempo integral.

Neste período, a escola procurou se adaptar à nova realidade, a partir das orientações da SEDUC, procurando superar as dificuldades encontradas. No entanto, a nova realidade exigiu mais tempo de todos os envolvidos no processo, não possibilitando momentos de reflexão sobre o trabalho que vinha sendo realizado. Diante do exposto, acreditamos ser necessário que se promova uma avaliação deste primeiro triênio do tempo integral, que envolva toda a comunidade escolar. Segundo Ganzeli (2001) a participação de todos os sujeitos envolvidos no cotidiano da escola garante um planejamento que abrange os diferentes pontos de vista e contribui para o fortalecimento dos vínculos. Para este autor,

Quando não existe participação pode ocorrer um processo de fragmentação dos diferentes “olhares” sobre a escola, ou seja, a escola vista e vivenciada pelo pai, não necessariamente corresponde àquela analisada e vivenciada pelo professor, sendo que a “escola” do professor pode não corresponder a do diretor, que por sua vez, pouco tem a ver com aquela ditada pela política educacional elaborada a partir dos órgãos centrais do sistema educacional. (GANZELI, 2001, [3]).

Assim, a avaliação deverá ser feita com todos os segmentos que compõem a escola, sendo aplicadas diferentes metodologias para cada público. O quadro 15 apresentará, de forma resumida, as etapas propostas nesta ação.

Quadro 15 – Avaliação do 1º ciclo do tempo integral

<b>What? (O que?)</b>	<b>Why? (Por que?)</b>	<b>Where? (Onde?)</b>	<b>When? (Quando?)</b>	<b>Who? (Quem?)</b>	<b>How? (Como?)</b>	<b>How much? (Quanto?)</b>
Avaliação feita pelos pais e/ou responsáveis.	Necessidade de escutar todas as vozes da comunidade escolar.	Na escola.	No final do ano letivo, na última reunião de pais e mestres.	Núcleo Gestor e pais e/ou responsáveis.	Através do preenchimento de um questionário avaliativo.	Somente custos de impressão dentro da própria escola
Avaliação feita pelos alunos.	Necessidade de conhecer a percepção dos alunos para redirecionar o trabalho.	Na escola.	No final do ano letivo.	Professor Diretor de Turma, Professor do Laboratório de Informática e alunos.	De forma on-line através do Google Formulário.	Sem custos
Avaliação feita pela equipe pedagógica.	Necessidade de refletir sobre a prática pedagógica e corrigir rotas .	Na escola.	Na jornada pedagógica.	Núcleo gestor, professores e funcionários.	Em forma de oficinas, onde serão apresentados os pontos positivos e negativos do trabalho realizado e a fortalezas e fragilidades da escola.	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A primeira avaliação deverá acontecer no final do ano letivo com a convocação dos pais para a última reunião de Pais e Mestres. Nesta ocasião escola deverá apresentar um breve resumo das mudanças ocorridas no período a ser avaliado, solicitar o preenchimento de um formulário avaliativo, explicando a importância daquele momento, como forma de refletir sobre o trabalho realizado, corrigir possíveis erros e planejar novas ações.

A avaliação dos alunos poderá ser realizada na aula de Formação Cidadã, onde o professor deve orientá-los para este momento. O processo avaliativo deverá acontecer no final do ano letivo, de forma *on-line* no Laboratório Educacional de Informática (LEI), com a utilização de questionário da ferramenta Google Formulários.

Para os demais segmentos, núcleo gestor, professores e funcionários, a avaliação poderá acontecer durante a jornada pedagógica em forma de oficinas, onde os participantes deverão identificar os problemas que afetam a escola, as práticas positivas, assim como suas fortalezas e fragilidades, durante esse período. Os resultados dessas avaliações poderão servir de suporte para a atualização do PPP da escola, proposta como terceira ação deste Plano.

#### 4.2.2 Criação de Comunidade de Aprendizagem Docente

Nesta ação propomos a criação de uma Comunidade de Aprendizagem Docente, como um espaço intelectual permanente, dentro da escola, onde os professores possam dispor de momentos de estudo, reflexão e troca de experiências, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Para entender o que é uma Comunidade de Aprendizagem Docente vamos utilizar a definição de Crecci e Fiorentini.

(...) são configurações intelectuais, sociais e organizacionais que apoiam o crescimento profissional contínuo dos professores, possibilitando oportunidades para os docentes pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre seu trabalho diário, incluindo os seus contextos sociais, culturais e políticos de forma planejada e intencional. (CRECCI; FIORENTINI, 2018, p. 5).

Este deverá ser um movimento constante da escola, que deverá envolver, não só os professores que lecionam disciplinas da base comum, mas também os professores das disciplinas eletivas. Tendo em vista as dimensões fundantes que estruturam o projeto pedagógico da escola, os professores precisam refletir sobre sua prática e buscar conhecer novas metodologias, capazes de acompanhar as mudanças que atingem essas juventudes presentes na escola. Segundo Berbel:

A complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive. (BERBEL, 2011, p. 25).



Os professores precisam estar preparados para o desenvolvimento dessas capacidades e é papel da escola buscar novas formas de atingir seu objetivo. Para Berbel (2011) o professor tem o papel principal como intermediador desse trabalho, podendo ser agente transformador e promotor da autonomia dos estudantes ou persistir nos comportamentos tradicionais de controle. A formação integral, por sua vez, requer uma nova postura da escola em relação à forma de levar o conhecimento até o aluno e à percepção deste aluno enquanto ser ativo no processo de aprendizagem.

Por outro lado, a pesquisa de campo nos apontou um desacordo no entendimento da política de tempo integral pelos professores, muitas vezes confusos sobre o objetivo da escola ou com visões diferentes sobre o papel das eletivas no currículo dos alunos. Somado a isso, algumas falas demonstram a necessidade de momentos formativos e de trocas de experiências entre seus pares.

Essa ação consiste, portanto, na criação da Comunidade de Aprendizagem Docente, que reunirá os professores em dois tipos de encontros: um encontro bimestral que deverá acontecer aos sábados, quando é possível reunir o maior número de professores. A sugestão é que se troque um dia do planejamento semanal, que ocorre em dias diferentes da semana, divididos por área de conhecimento, por uma manhã de sábado, com todas as áreas reunidas. As etapas previstas nesta ação estão apresentadas, resumidamente, no quadro 16.

A sugestão é de que o primeiro encontro seja de apresentação da proposta de formação e dos temas a serem estudados: Escola em tempo integral ou Educação Integral, Proposta Pedagógica do Tempo Integral, O currículo na educação integral e Avaliação da aprendizagem na escola em tempo integral. A inviabilidade de reunir todos os professores durante a semana nos fez optar pelos encontros semanais por área para a continuidade dos encontros. Assim, o grupo de professores deverá ser dividido em subgrupos para encontros mensais nos dias destinados ao planejamento por área. Os grupos já existentes para o planejamento semanal por área receberão o acréscimo dos professores das disciplinas eletivas, conforme suas disponibilidades.

Quadro 16 – Criação de Comunidade de Aprendizagem Docente

<b>What? (O que?)</b>	<b>Why? (Por que?)</b>	<b>Where? (Onde?)</b>	<b>When? (Quando?)</b>	<b>Who? (Quem?)</b>	<b>How? (Como?)</b>	<b>How much? (Quanto?)</b>
Estudo das teorias de Educação Integral X Escola em Tempo Integral; Propostas Pedagógicas da política de tempo integral do Ceará.	Para o conhecimento da política de tempo integral implementada na escola.	Na escola.	Durante todo o ano letivo.	Núcleo Gestor e professores.	Em 4 encontros bimestrais, aos sábados, com carga horária total de 8 horas.	Sem custos.
Estudo e troca de experiências sobre novas metodologias de ensino.	Necessidade de inserir novas práticas pedagógicas onde o aluno participe de forma ativa.	Na escola.	Durante todo o ano letivo.	Grupo de professores divididos por área de conhecimento.	Em encontros mensais, nos dias destinados ao planejamento por área, com carga horária de 32 horas anuais.	Sem custos.
Criação de ambiente virtual de aprendizagem.	Compartilhar os textos debatidos nos encontros, aprofundar os temas discutidos, sugerir novas leituras e materiais diversos dando seguimento aos estudos presenciais.	Na escola.	Durante todo o ano letivo.	Coordenadora Escolar e professor do Laboratório de Informática.	Através da plataforma Google Sala de Aula.	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para os encontros mensais dos subgrupos orientamos para o estudo das 'Metodologias Ativas'. Berbel (2011) considera que, uma das formas dos professores promoverem a autonomia dos alunos é através das metodologias ativas.

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. (BERBEL, 2011, p. 28).

Desta forma, a proposta é que os grupos iniciem os estudos buscando compreender o que são as metodologias ativas e como aplicá-las, para que, em seguida, cada grupo oriente as suas escolhas para determinadas metodologias. Cabe ressaltar que os dados da pesquisa traduzem essa necessidade de novas metodologias por todos os sujeitos ouvidos, indicando a necessidade de novas metodologias como forma de tornar as aulas mais interessantes e o aluno como sujeito ativo no processo educativo. Assim, é importante que os professores tenham contato com essas metodologias, encontrando a melhor forma de abordar determinados temas. Os encontros seguintes podem focar nas metodologias escolhidas pelos grupos, assim como podem ser orientados pela troca de experiências entre os professores.

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (2002, apud CRECCI; FIORENTINI, 2018), existem diferentes abordagens, em termos mundiais, sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem a partir de comunidades de aprendizagem. Neste PAE tomaremos como referência a concepção de comunidade de aprendizagem onde não ocorre separação entre conhecimento prático e teórico.

Deste modo, supõe-se que o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é produzido quando os mesmos tomam sua própria prática como contexto de investigação ou análise e como instrumento de interpretação e análise, conhecimentos produzidos por outros especialistas. (CRECCI; FIORENTINI, 2018, p. 6).

Desta forma, propomos que a metodologia da comunidade de aprendizagem seja baseada em estudos produzidos por teóricos dos assuntos abordados e por momentos de reflexão e análise das práticas dos professores da escola.

Como forma de dar seguimento aos estudos, propomos a criação de um ambiente virtual onde sejam compartilhados os textos utilizados nos encontros, sugestões de leitura e materiais diversos que ajudem no aprofundamento dos temas estudados. Acreditamos também, na importância do compartilhamento das ideias produzidas nos encontros mensais. Portanto, o espaço virtual, será também o local onde os subgrupos irão divulgar, através de um relatório, os estudos realizados e as ideias elaboradas.

### 4.2.3 Atualização do Projeto Político Pedagógico

A atualização do Projeto Político Pedagógico nos parece algo urgente e necessário, uma vez que este é o documento norteador da escola. Segundo Vasconcellos (2009, recurso online), “Na hora do planejamento anual, ele deve ser usado como algo vivo, como um termômetro para toda a comunidade escolar saber se o trabalho que está sendo planejado está se aproximando daqueles ideais políticos e pedagógicos ou não.” Assim, o PPP precisa estar constantemente sendo revisitado e, alterado, quando necessário.

Além de não sofrer qualquer alteração desde 2013, conforme constatado na pesquisa documental, a escola passou por transformações estruturais, em seus aspectos político e pedagógico, que precisam ser documentados de forma pública. Com uma nova proposta pedagógica, a escola deverá orientar a atualização de seu PPP tendo como referência o Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará, que está organizado a partir das seguintes dimensões:

A escola deverá estruturar seu projeto pedagógico a partir das três dimensões fundantes da prática educativa: a escola como comunidade de aprendizagem, a aprendizagem cooperativa como método de pedagógico estruturante e o protagonismo estudantil como princípio imperativo para a proposta de ensino médio. (CEARÁ, 2016b, p. 4).

Compreender a escola como uma comunidade de aprendizagem, a aprendizagem cooperativa como o método de aprendizagem a ser adotado e o protagonismo dos jovens como um princípio desse novo ensino médio fazem parte da segunda ação proposta neste PAE, de desenvolvimento profissional, através da criação da comunidade docente de aprendizagem. Portanto, estas ações se complementam. Só é possível atualizar o PPP com o conhecimento das dimensões fundantes da proposta da política de tempo integral. Também contribui para esta ação a avaliação proposta na primeira ação deste plano. Estas avaliações serão o ponto de partida para as reflexões e o debate.

Embora compreendamos a necessidade do PPP estar alinhado ao documento orientador da política de tempo integral, entendemos que, antes de tudo ele deve refletir a identidade da escola e os anseios dos vários segmentos que a compõe. “O PPP da escola precisa revelar a realidade e ser discutido democraticamente por todos para ser dinâmico e encaminhar ações e soluções que contemplem o desejo da maioria” (PROJETO..., 2016, p. 21). Portanto, deve ser um projeto coletivo, com a participação de todos os sujeitos que fazem parte da escola.

Entendemos que cada público a ser ouvido suscita um planejamento diferenciado, pois são vozes distintas e com visões diferenciadas da escola, mas todas, igualmente importantes neste processo.

A atualização do PPP deverá ser coordenada pelo Núcleo Gestor e iniciar com a jornada pedagógica. É essencial que este primeiro encontro fortaleça a importância da atualização do

projeto e apresente o plano delineado pelos gestores para esta tarefa, bem como escute e acate sugestões dos participantes. Por se tratar de um projeto já existente é importante que se parta do que já existe, num processo de observação e confronto entre o formal e o real. Para Gadotti (1998), é sempre necessário reexaminar o que está posto, para alterá-lo. Para este autor “um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida” (GADOTTI, 1998, p. 16).

Para a realização desta ação sugerimos que a implementação ocorra a partir de sete etapas, descritas, de forma, sucinta, no quadro 17 e apresentada posteriormente, em detalhes.

Quadro 17 – Atualização do Projeto Político Pedagógico

<b>What? O que?</b>	<b>Why? Por que?</b>	<b>Where? Onde?</b>	<b>When? Quando?</b>	<b>Who? Quem?</b>	<b>How? Como?</b>	<b>How much? Quanto?</b>
Sensibilização da equipe escolar.	Envolver toda a equipe escolar no processo.	Na escola.	No início do ano letivo.	Núcleo Gestor, professores e funcionários.	Num dos momentos da Jornada Pedagógica.	Sem custos
Observação do contexto atual da escola.	Observar e demarcar os pontos a serem melhorados.	Na escola.	No início do ano letivo.	Núcleo Gestor, professores e funcionários.	Durante as duas primeiras semanas de aula, através da observação do participante e preenchimento de formulário distribuído pela coordenação escolar.	Somente os custos de impressão feita pela própria escola.
Coleta de dados e diagnóstico da escola.	Fornecer suporte para o planejamento de ações futuras.	Na escola.	Na primeira quinzena do ano letivo.	Secretaria e Coordenação escolar.	Através de plataformas educacionais e do SIGE.	Sem custos.
Encontro com pais e/ou responsáveis.	Fortalecer a importância da participação e da escuta de toda a comunidade escolar.	Na escola.	No início do bimestre.	Núcleo gestor, professores, funcionários e pais.	Numa Reunião de pais, dedicando um espaço para sugestões através de um formulário entregue ao final do evento.	Somente os custos de impressão feita pela própria escola.
Participação dos alunos na atualização do PAE.	Valorizar a perspectiva do aluno, incluindo suas sugestões na elaboração do documento.	Na escola.	No primeiro bimestre.	Núcleo Gestor, PDTs e alunos.	Em dois momentos: numa reunião geral com os alunos organizada pela coordenação escolar e em uma aula de Formação Cidadã com a construção de um painel de sugestões.	Sem custos.
Elaboração do Plano de Ação.	Transformar as vozes ouvidas e as sugestões em um Plano de Ação.	Na escola.	Final do 1º bimestre.	Núcleo Gestor, professores e funcionários.	Reunião geral no final do bimestre com apresentação dos resultados de todas as etapas anteriores e execução do Plano de Ação.	Sem custos.
Encontros para elaboração e aprovação do texto final do PPP.	Converter o resultado de todas as ideias e sugestões num documento formal, para aprovação e execução.	Na escola.	Início do 2º bimestre.	Núcleo Gestor e representantes do Conselho Escolar.	Através de dois encontros nos horários letivos.	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020).

Consideramos que a primeira etapa deva ser o momento de sensibilização de toda a equipe escolar e que aconteça durante a jornada pedagógica. O processo poderá ser coordenado pelo Núcleo Gestor que, nesta etapa apresentaria o PPP vigente, chamando atenção para a importância de sua atualização enquanto documento orientador de todo o trabalho escolar. Sugerimos que esse momento seja posterior à avaliação proposta na ação 1.

A segunda etapa, orientamos que seja de observação e reflexão do contexto atual, com o preenchimento de um quadro com aspectos da realidade da escola, onde na primeira coluna devem constar todas as situações a serem observadas no dia a dia da escola; a segunda coluna traga o local onde serão feitos os registros das situações observadas; e, a terceira e última coluna seja reservada para reflexões sobre como cada situação poderá afetar o PPP. Esse modelo de observação seguiu o formato da atividade proposta no livro Projeto Político Pedagógico (PROJETO..., 2016) que recomenda esse olhar para a escola, como forma de demarcar os pontos a serem melhorados: “O propósito dessa atividade é analisar o espaço escolar de modo reflexivo e questionador” (PROJETO..., 2016, p. 24). Esse roteiro poderá ser apresentado na Jornada Pedagógica para as possíveis alterações e validação dos participantes. Achamos importante que participem desta ação o Núcleo Gestor e professores, através da observação e registro do observado. Orientamos para que a terceira coluna seja preenchida numa outra etapa.

A coleta de dados e diagnósticos da escola será a terceira etapa desta ação. Sugerimos que seja uma atribuição da coordenação escolar, que deverá reunir dados sócios econômicos dos alunos, indicadores de acesso, fluxo e rendimento escolar. Entendemos que a análise de dados tem sido uma excelente ferramenta para identificar os problemas existentes e orientar as ações futuras. Mason (2014), ao ser questionada sobre como o uso de dados deve ser usado pelos gestores para aumentar o desempenho escolar, responde que “hoje nós estamos nadando no meio de dados, tanto formais quanto informais. E assim, é papel de um diretor ou diretora escolar ajudar seus professores a usar esses dados de modo eficiente” (MASON, 2014, p. 3). Desta forma, acreditamos que os dados são fundamentais no planejamento das ações futuras.

A quarta etapa será o encontro com os pais e responsáveis. Propomos que seja um evento organizado e coordenado pela equipe gestora com o propósito de escutar o que os pais esperam da escola. Seria o momento para os organizadores apresentarem a avaliação feita pelos pais, relatada na ação 1 deste PAE, fortalecendo a importância da participação deles na construção de uma escola melhor.

A quinta etapa desta ação deverá ter a participação dos alunos na construção do PAE. Orientamos para que essa participação aconteça em dois momentos distintos: primeiro numa reunião geral com a gestão, com esclarecimentos acerca do PPP e apresentação da avaliação realizada por eles, conforme ação 1 deste PAE. E o segundo momento, nas aulas de Formação Cidadã, com a escuta dos alunos e confecção de um painel de sugestões.

Recomendamos que a sexta etapa desta ação reúna toda a equipe escolar para socialização dos dados coletados e preenchimento da terceira coluna do quadro de observação, iniciado

na etapa 2 desta ação. A análise dos dados e as conclusões advindas da observação do cotidiano da escola deverão sinalizar para quais estratégias a escola deverá se encaminhar. Acreditamos, portanto, que este encontro deva ser o momento de produção do Plano de Ação. “O Plano de Ação é o caminho para a realização do desejo construído coletivamente, a definição do que vai ser feito e dos meios aos quais se recorrerá para superar os problemas detectados em busca da qualidade do ensino oferecido na escola” (PROJETO..., 2016, p. 36). São as ações propostas para que se consiga chegar à escola desejada por todos.

A ação finaliza com a elaboração e validação do texto final. Nesta última etapa do processo propomos que a equipe gestora juntamente com as representações da escola se reúnam para a elaboração do texto final e sua posterior apresentação para toda a comunidade escolar.

#### **4.2.4 Definição de protocolo de escolha das disciplinas eletivas**

Esta ação tem por propósito contemplar os eixos currículo e protagonismo juvenil, questões fundamentais para a implantação do currículo flexível na proposta pedagógica das escolas de tempo integral do Ceará. Procurando responder a questão central deste trabalho, relacionada à gestão das disciplinas eletivas, um dos componentes do currículo flexível, propomos aqui um protocolo de escolha destas atividades, que contemple todas as etapas deste processo e que possa auxiliar a gestão escolar, contribuindo para a construção de um currículo mais significativo para os alunos.

Diante das evidências colhidas na pesquisa de campo compreendemos que, embora as disciplinas eletivas já tenham se concretizado no currículo da escola, elas ainda não cumprem o papel que deveriam desempenhar na proposta curricular do tempo integral. As falas dos entrevistados demonstram desde a não compreensão do papel desempenhado pelas eletivas na diversificação do currículo à necessidade de um procedimento que assegure escolhas mais conscientes, destas atividades, pelos alunos.

A falta de participação em torno da definição das disciplinas eletivas que compõe o currículo flexível e da escolha e organização dos clubes estudantis foram alguns dos pontos abordados pelos alunos que participaram dos grupos focais. Os professores ouvidos também atribuem a falta de compromisso dos alunos com as atividades eletivas, a pouca informação e por não serem preparados para as escolhas que precisam fazer. Diante disso, propomos uma ação que visa minimizar tais problemas, incentivando a participação de professores e alunos em todo o processo de definição das disciplinas eletivas.

Recomendamos, portanto, um protocolo, descrito no quadro 18, de sistematização do processo, que atenda as necessidades de diversificação e democratização, preconizadas no documento orientador da política de tempo integral, assim como contribua com o desenvolvimento do protagonismo dos alunos na construção do seu currículo.



Quadro 18 – Protocolo de definição e escolha das disciplinas eletivas

<b>What? (O que?)</b>	<b>Why? (Por que?)</b>	<b>Where? (Onde?)</b>	<b>When? (Quando?)</b>	<b>Who? (Quem?)</b>	<b>How? (Como?)</b>	<b>How much? (Quanto?)</b>
Feira de exposição da produção final das disciplinas eletivas.	Para apresentar o trabalho desenvolvido no semestre.	Na escola.	Final do semestre.	Professores das eletivas e alunos.	Evento na quadra da escola com apresentação de um trabalho produzido na disciplina.	Sem custos.
Avaliação das disciplinas eletivas cursadas e sugestões para o semestre seguinte.	Necessidade de conhecer a opinião dos alunos a respeito das disciplinas ofertadas, com vistas a oferta do semestre seguinte.	Na escola.	Final do semestre.	Os alunos.	De forma on-line, através de Formulário do Google. As turmas devem ser levadas em horário organizado ao Laboratório de Informática para responder ao questionário.	Sem custos.
Definição das disciplinas eletivas para o 1º semestre.	Necessidade de apresentar as disciplinas do semestre para os alunos.	Na escola.	Jornada Pedagógica.	Núcleo Gestor e professores do currículo flexível.	Momento destinado à apresentação do resultado das avaliações, enquetes e sugestões baseada no Catálogo de Eletivas da SEDUC ou sem proposta apresentada pelo professor.	Sem custos.
Estratégias para apresentação das disciplinas eletivas.	Estruturar aulas de NTPPS e Formação Cidadã para orientar os alunos no processo de escolha das eletivas.	Na escola.	Na primeira semana de aula.	Coordenação escolar, professores de NTPPS e Formação Cidadã.	Através de encontro da Coordenação escolar com os professores de NTPPS e Formação Cidadã.	Sem custos.
Orientação para escolha das eletivas.	Para levar todas as orientações necessárias aos alunos no momento da escolha das eletivas.	Na escola.	Segunda semana de aula.	Professores de NTPPS, Formação Cidadã e alunos.	Através de aulas das disciplinas de NTPPS e Formação Cidadã.	Sem custos.
Escolha das disciplinas eletivas.	Necessidade de definir a matrícula dos alunos nas disciplinas eletivas.	Na escola.	Segunda semana de aula.	Coordenação escolar, PDTs e professor do LEI.	Através de formulário no Google Documentos.	Sem custos.
Divulgação das matrículas, locais, horários das atividades eletivas e possíveis ajustes.	Organizar as matrículas, tempos escolares e espaços.	Na escola.	Terceira semana de aula.	Coordenação escolar.	Através de listas fixadas em sala de aula no caso da divulgação e atendimento individualizado para os ajustes.	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Orientamos para que o primeiro momento desta ação seja uma feira onde os alunos apresentarão os trabalhos produzidos no semestre nas disciplinas eletivas. As disciplinas eletivas já se tornaram uma realidade da escola desde a implantação do tempo integral e são ofertadas semestralmente. Ao final de cada semestre está previsto um momento dedicado à apresentação dos trabalhos produzidos no semestre. Embora já marcado no calendário escolar, esse evento nem sempre foi devidamente valorizado e ocorreu de forma que envolvesse toda a escola.

Sugerimos, portanto, a organização de uma feira com estandes onde professores e alunos possam apresentar o trabalho realizado nas disciplinas eletivas. Consideramos que esse evento será uma boa oportunidade dos alunos conhecerem todas as atividades ofertadas, a metodologia utilizada pelo professor, com foco nas escolhas para o semestre seguinte. Para a escola, será uma realimentação do trabalho desenvolvido, podendo contribuir para o aperfeiçoamento das atividades a serem propostas.

A ação consiste na realização de um evento que ocorreria, como sugestão, na última semana do semestre, nos dias e horários reservados para as eletivas, na quadra da escola, reunindo alunos e professores para prestigiar o trabalho desenvolvido por todos durante o semestre. Na ocasião, os professores divulgariam a forma como os conteúdos foram trabalhados e os resultados obtidos. Os alunos, que não cursaram as disciplinas apresentadas, teriam a oportunidade de externar sua vontade de cursar aquela disciplina através de uma pequena pesquisa de interesse, disponibilizada em cada estande.

A segunda etapa desta ação seria a avaliação das disciplinas eletivas cursadas e sugestões de novas eletivas para o semestre seguinte. Nesta etapa os alunos avaliariam, de forma *online*, através de questionário na plataforma Documentos da Google as disciplinas cursadas no semestre, considerando: objetivo, conteúdo, metodologia, material didático, conhecimentos adquiridos, horários e espaços utilizados e o trabalho do professor. Neste mesmo formulário o aluno seria motivado a conhecer o Catálogo de Eletivas disponibilizado pela Seduc e indicaria, pelo menos três disciplinas de seu interesse. Como sugestão, essa etapa deve acontecer na última semana do semestre.

A definição das disciplinas eletivas para o semestre subsequente deverá ser a etapa seguinte. Essa ação poderá ser desenvolvida na Jornada Pedagógica e contar com a participação de gestores e professores. Nesta ocasião, sugerimos que sejam apresentados, de forma sintética, os resultados das avaliações e das enquetes realizadas com os alunos. Poderá ser também o momento de apresentação, pelos professores, do trabalho realizado nas disciplinas eletivas, apontando aspectos positivos e negativos como forma de aperfeiçoar o trabalho a ser realizado. Nesta reunião, de posse do Catálogo de Eletivas e de possíveis propostas de disciplinas apresentadas pelos professores, a equipe poderá delinear o currículo a ser apresentado para os alunos, com definição dos professores que ministrarão as respectivas disciplinas.

Como quarta etapa propomos o encontro com professores de NTPPS e Formação Cidadã. Essas disciplinas desempenham um papel importante na formação integral dos jovens. O

NTPPS, Além de iniciar os jovens na pesquisa científica, trabalha com o desenvolvimento das competências socio emocionais. A formação cidadã, como parte do PPDT, além de fortalecer o trabalho com as competências socioemocionais também realiza um trabalho individualizado com os alunos. Ambas estão imbuídas de orientar os alunos na construção de seu projeto de vida e formação profissional.

Assim, a coordenação escolar, juntamente com os professores de NTPPS e Formação Cidadã poderão planejar as aulas onde todas as orientações acerca das disciplinas eletivas sejam repassadas, contribuindo assim para a escolha consciente por parte dos alunos.

Aconselhamos que esta ação aconteça em sala de aula, através das disciplinas de NTPPS e Formação Cidadã. De acordo Documento Orientador:

O planejamento das eletivas deve considerar o trabalho desenvolvido no NTPPS e na Formação Cidadã, uma vez que ambos os componentes ajudam aos estudantes na afirmação de sua identidade e composição das expectativas quanto ao futuro acadêmico e profissional. (CEARÁ, 2019, p. 13).

Através do uso de metodologias ativas, próprias destas disciplinas, os alunos poderão receber todas as orientações relacionadas à organização do currículo flexível e, mais especificamente, dos tempos eletivos: definição, objetivos, forma de organização, carga horária, processo de escolha.

Sugerimos que estas aulas ocorram na primeira semana de aula, preparando, principalmente os alunos do primeiro ano do ensino médio e os novatos das outras séries, que não tiveram contato com o currículo flexível da escola. Nesta aula, os alunos deverão, principalmente, ser orientados para a escolha das disciplinas eletivas.

O evento de divulgação das disciplinas eletivas e dos clubes estudantis é a sexta etapa desta ação. Definidas as eletivas, a ação seguinte é a promoção de um evento que mobilize toda a escola para a apresentação da ementa de cada disciplina e a metodologia a ser empregada, possibilitando uma maior clareza em relação ao que cada disciplina oferecerá e facilitando o processo de escolha pelos estudantes. Nesta ocasião, propomos que os professores das disciplinas eletivas organizem estandes numa espécie de feira, apresentando a ementa da disciplina, a metodologia a ser utilizando e os objetivos a serem alcançados.

Considerando o documento orientador e procurando atender ao propósito de diversificação curricular, este PAE orienta no sentido que as turmas das disciplinas eletivas possam ser compostas por alunos de diferentes séries, de acordo com seus interesses e afinidades. Tendo em vista que cada aluno cursa quatro eletivas e um clube, as disciplinas são dispostas em cinco tempos escolares, sendo importante atentar para estes horários na organização do evento. Sugerimos que a feira de apresentação das eletivas aconteça no início da segunda semana do semestre, disponibilizando uma hora para os professores de cada tempo eletivo apresentarem

suas disciplinas. Acreditamos que o evento deva ocorrer na quadra da escola, onde existe espaço para organização dos estandes e visitação dos alunos.

A etapa seguinte deverá ser o processo de escolha das eletivas. A diversificação dos itinerários formativos é uma das dimensões pedagógicas do projeto curricular do tempo integral no Ceará. As disciplinas eletivas compõem as estratégias para essa diversificação do currículo e devem contribuir na construção do projeto de vida dos alunos. Neste processo, é papel da escola respeitar os interesses e afinidades dos alunos na construção de seus projetos de vida, bem como estimular seu protagonismo em todas as etapas do processo, tornando-os corresponsáveis por suas escolhas.

Desta forma, entendemos que esta ação é uma das mais importantes, por tratar da construção do percurso formativo dos estudantes. Na visão de Costa ([2000?], [p. 4]), “Educar (...) é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser.” E dentro dessa perspectiva, o educando deve ser fonte de iniciativa, compromisso e liberdade. Para este autor “fonte de liberdade significa que o educando deve ter diante de si cursos alternativos de ação, deve decidir, fazer opções, como parte do seu processo de crescimento como pessoa e como cidadão” (COSTA, [2000?], [p. 4]). Assim, entendemos esse momento da escolha como uma ocasião em que o estudante é considerado fonte de liberdade, podendo fazer suas próprias escolhas. Desta forma, a escola precisa encontrar a maneira mais democrática possível para que sejam respeitadas as escolhas dos alunos.

Sugerimos que esta etapa do processo seja realizada pela coordenação pedagógica juntamente com o professor diretor de turma e o professor do laboratório de informática. A escolha das eletivas deverá acontecer de forma *on-line*, no laboratório de informática, através da ferramenta do Google, na segunda semana do semestre.

Propomos que as turmas sejam levadas ao laboratório de informática, em horários previamente organizados pela coordenação escolar. Com o intuito de não favorecer nenhum dos alunos e, por não dispor de computadores suficientes para todos os alunos, orientamos para que haja um sorteio para definir a ordem de ingresso no laboratório. Os alunos deverão fazer três opções de disciplinas por tempo eletivo, conscientes de que nem sempre a sua 1ª opção será atendida, devido ao número limitado de vagas por disciplina. São, portanto, cinco tempos eletivos e três opções para cada tempo eletivo, sendo que um dos tempos eletivos deve ser reservado ao clube estudantil. As vagas por disciplina serão rateadas entre as turmas, assegurando que todas as turmas disponham do número de vagas proporcionais ao número de alunos.

Por último, recomendamos que ocorra a divulgação das matrículas, locais, horários e possíveis ajustes. Nesta etapa a escola deverá emitir um relatório prévio para realização dos ajustes necessários. Considerando que nem todas as vagas disponibilizadas para as turmas serão preenchidas, estas vagas poderão ser transferidas para as turmas onde houver demanda para determinadas disciplinas. Nos casos onde houver uma grande procura por uma determinada disciplina e um número reduzido de vagas, sugerimos que a escola opte pelo sorteio das vagas,

como forma de não privilegiar nenhum dos alunos, deixando o processo transparente.

Feitos os ajustes necessários, acreditamos ser importante que a coordenação escolar emita relatórios por turma, com as matrículas dos alunos nas disciplinas nos respectivos tempos eletivos, divulgando horários e espaços reservados para cada atividade. Sugerimos que as listas com os nomes dos alunos e as disciplinas que eles cursarão sejam fixadas nos murais das salas de aulas e quadro de avisos no pátio da escola. Propomos também que essa relação seja disponibilizada no blog da escola.

#### 4.2.5 Fortalecimento de espaços de participação dos alunos

Apesar de o protagonismo juvenil aparecer como uma modalidade de ação pedagógica na proposta curricular da escola em tempo integral, através das disciplinas eletivas e, principalmente, dos clubes estudantis, ele ainda não é uma realidade na escola estudada. Os clubes já se concretizaram enquanto componente curricular, mas não atendem a sua proposta de promoção da autonomia e do protagonismo dos estudantes na escola e na comunidade. Essa afirmativa pode ser constatada na fala dos entrevistados. Todos os sujeitos ouvidos, embora com diferentes percepções da realidade, acreditam na proposta dos clubes, mas admitem que eles não funcionam como deveriam.

Assim, esta ação se propõe ao fortalecimento dos espaços de participação dos alunos, através de ações que levem à solução de problemas reais da escola, como propõe Costa (2000, [p. 2]), através de uma “atuação criativa, construtiva e solidária do jovem”. No quadro 19 apresento as etapas desta ação.

A primeira atividade proposta no quadro 19 diz respeito à identificação de lideranças natas entre os alunos. A escola já tem como prática a escolha de dois alunos para se tornarem representantes da turma, eleitos através do voto dos alunos. Nós orientamos que a identificação de líderes se estenda à indicação dos professores, através da observação de comportamentos dos alunos em sala de aula. A disciplina de NTPPS deve ser uma grande aliada nesta tarefa, visto que tem aulas específicas para despertar esses comportamentos de liderança.

Quadro 19 – Fortalecimento de espaços de participação dos alunos

<b>What? (O que?)</b>	<b>Why? (Por que?)</b>	<b>Where? (Onde?)</b>	<b>When? (Quando?)</b>	<b>Who? (Quem?)</b>	<b>How? (Como?)</b>	<b>How much? (Quanto?)</b>
Identificar possíveis lideranças dentre os alunos.	Para direcionar as ações formativas seguintes.	Na escola.	No início do ano letivo.	Professores e alunos.	Através da escolha dos líderes de sala e da observação dos professores.	Sem custos.
Promover uma formação para líderes.	Para agregar conhecimento e provocar uma mudança de atitude nos jovens.	Na escola.	No decorrer do primeiro bimestre.	Coordenação escolar e professores de multimeios.	Através de três encontros com duração de 1h e 30 minutos.	Sem custos.
Aula de orientação para criação dos clubes estudantis.	Para orientar na criação de projetos para clubes estudantis	Na escola.	Na primeira quinzena do ano letivo.	Núcleo Gestor e professores dos ambientes de apoio.	Através de oficinas nos tempos eletivos destinados aos clubes.	Sem custos.
Criar Clubes Estudantis para ações concretas dentro da escola.	Para incentivar a participação dos alunos nas atividades diárias da escola.	Na escola.	No início do ano letivo.	Coordenação escolar e professores dos ambientes de apoio.	Criação dos Seguintes Clubes: - Rádio Escola; - Lixo Zero; - Clube da Merenda; - Escola no “Ar”; - Clube de Eventos.	Sem custos.
Apresentação de propostas de clubes.	Para direcionar a escolha por parte dos estudantes.	Na escola.	Na terceira semana de aula.	Núcleo Gestor e alunos.	Divulgação com cartazes e nas redes sociais da escola; Apresentação oral nos tempos eletivos destinados aos clubes.	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Identificadas as lideranças, orientamos para a realização de uma formação para os alunos convidados, tomando por base o material disponibilizado na plataforma Educação e Participação (2020), com o tema: Discussão sobre protagonismo juvenil e formas de exercê-lo, desenvolvido em três encontros de 1h30min cada, com a utilização de materiais e mídias diversas, promovido pela coordenação escolar com apoio dos professores dos laboratórios da escola.

Para a proposição dos Clubes, conforme Documento Orientador (2019), os alunos precisam elaborar um projeto com os seguintes itens: nome, objetivo, metodologia, cronograma de atividades e lista de materiais. Assim, entendemos a necessidade de destinar duas aulas para estimular os alunos a pensarem em propostas para criação de Clubes Estudantis, conduzindo-os na preparação dos projetos de seu interesse.

Como outra proposta desta ação sugerimos a criação de Clubes Estudantis que estejam diretamente relacionados ao dia a dia da escola, com problemas reais da escola ou que ofereçam possibilidades de interação com os demais alunos e a comunidade escolar. Desta forma, orientamos para a criação de cinco clubes descritos a seguir:

- Clube Rádio Escola, onde os alunos criem programas de rádio com informação, música e entretenimento para os horários dos intervalos e almoço. Como forma de orientar os alunos neste clube sugerimos que a escola ofereça uma eletiva voltada para a comunicação e jornalismo.
- Clube Lixo Zero, onde a escola, numa parceria com professores da Universidade Federal do Ceará poderão fornecer o material e as orientações necessárias para que os alunos programem ações de gestão de resíduos. Além de benefícios para o meio ambiente e para a própria comunidade, os alunos podem investir na busca pela certificação da escola como uma Escola Lixo Zero emitida pelo Instituto Lixo Zero Brasil.
- Clube da Alimentação, com ações voltadas para a conscientização da alimentação saudável, do desperdício e reaproveitamento de alimentos. Esse clube terá o suporte das eletivas de Educação Alimentar e Horta, ambas já sendo ministradas na escola.
- Clube Escola no “Ar” deverá ser um clube de atuação nas redes sociais, comum espaço reservado nas mídias da escola para divulgar, em formato de jornal, os principais eventos e projetos da escola.
- Clube de Eventos, responsável por articular, junto à coordenação escolar os eventos importantes da escola, datas comemorativas, bem como promover momentos de lazer para os alunos.

A divulgação dos clubes estudantis é a última etapa desta ação e orientamos para que seja executada pela coordenação escolar, juntamente com os professores dos ambientes de apoio e os alunos proponentes de clubes. Mediante calendário previamente elaborado pela coordenação

escolar, o grupo poderá se dividir para divulgar em todas as turmas da escola, os projetos dos clubes estudantis. A divulgação poderá ser feita também em forma de cartazes, afixados no pátio da escola e nas redes sociais.

Com efeito, as ações aqui propostas são sugestões, cuja finalidade é envolver o corpo discente, de forma ativa, em seu processo formativo, não se configurando como um plano inflexível, pelo contrário, admitindo outras possibilidades. As recomendações de determinados clubes podem, e devem ser modificadas e ampliadas, dependendo dos interesses dos alunos e das necessidades da escola. Contudo, orientamos para que se mantenha o caráter prático destes clubes, onde os alunos desempenhem atividades que contribuam, verdadeiramente, com o dia a dia da escola.

Além disso, sugerimos que a execução deste PAE seja precedida de sua apresentação à comunidade escolar, com o objetivo de socializar os dados obtidos nesta pesquisa, bem como abrir a presente proposta ao debate com os atores escolares envolvidos na implementação do plano e responsáveis diretos pela sua execução. Acreditamos que outros olhares e novas contribuições serão importantes para o sucesso das ações aqui propostas.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de tempo integral no Ceará ainda se apresenta com desafios a serem enfrentados. Um deles está relacionado ao currículo, elemento fundamental na determinação dos objetivos da escola. A ampliação do tempo escolar e a mudança curricular proposta para as escolas de tempo integral vão exigir uma mudança de comportamento de todos os atores escolares, visto que não apenas são acrescentados novos componentes ao currículo, mas, se apresenta com uma nova proposta pedagógica, que tem nos itinerários formativos diversificados o caminho para uma de suas dimensões fundantes, o protagonismo juvenil.

Assim, nessa pesquisa abordamos as disciplinas eletivas, elemento do currículo que concretiza a proposta curricular das escolas de tempo integral, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados para as diversas juventudes que frequentam a escola, fortalecendo a autonomia e o protagonismo destes jovens e contribuindo para sua formação pessoal, social e profissional.

Ao analisarmos a política de tempo integral adotada na escola pesquisada foi possível conhecermos com mais profundidade o programa idealizado pelo estado do Ceará, com uma proposta de formação integral do indivíduo e a preocupação de oferecer uma educação de qualidade que alcance a classe trabalhadora. Desta forma, o currículo flexível trouxe elementos curriculares que se articulam para a concretização da proposta de formação integral do indivíduo, através da pesquisa, do desenvolvimento de competências socioemocionais e de itinerários formativos diversificados.

Constatamos ainda que, embora a escola venha trabalhando para colocar em prática todos os componentes curriculares, existem muitos pontos de desacordo entre o que é praticado e o que é proposto pela política. A falta de conhecimento por professores e alunos da política de tempo integral, a forma como os tempos eletivos são definidos e levados à escolha dos alunos, a organização dos tempos e espaços, bem como a criação e o funcionamento dos clubes estudantis são alguns dos problemas detectados nas falas dos entrevistados e analisados à luz de estudos produzidos por estudiosos desses temas.

Entre os obstáculos que nos deparamos na investigação, estava a falta de registros, pela escola, dos procedimentos que envolvem a definição, escolha e matrícula das atividades eletivas, o que dificultou o levantamento de dados. Outra questão imposta foi encontrar o equilíbrio como pesquisadora, mediando grupos focais com entrevistados com os quais convivíamos diariamente e conhecíamos grande parte de suas inquietações.

Para além das questões específicas da instituição, nos deparamos com a forma como a política de tempo integral chegou à escola, sem consulta prévia à comunidade escolar e sem prepará-la do ponto de vista estrutural. A comunidade escolar foi apenas comunicada depois de concretizada a mudança. Assim como, a ampliação do tempo escolar aconteceu sem as condições mínimas necessárias para receber os alunos para um período integral, sem contar

com espaços imprescindíveis para o bom funcionamento da escola, como cozinha adequada para preparar almoço, refeitório, vestiários, ambientes de lazer e esporte, dentre outros. Outro aspecto que foge à gestão da escola e que é ponto fundamental em seu funcionamento, está relacionado à contratação de pessoal. A escola precisou se adequar às novas demandas surgidas com o tempo integral, com praticamente o mesmo quadro de funcionários. São questões que influenciam diretamente no objetivo final da escola, que é proporcionar uma formação integral aos estudantes.

A questão de pesquisa dessa dissertação buscou investigar a forma como as disciplinas eletivas são organizadas e acompanhadas pela gestão escolar, mas principalmente, foi um estudo importante para compreender qual a percepção de alunos e professores em relação a esse componente curricular e contribuir para essa reflexão no contexto escolar, sugerindo ações que podem provocar uma mudança de comportamento em todos os sujeitos diretamente envolvidos com o currículo flexível.

Embora tenhamos detectado várias fragilidades no processo de definição e escolha das disciplinas eletivas, também encontramos pontos positivos: eletivas que atendem a proposta de diversificação curricular e o uso de metodologias ativas, como o exemplo da disciplina de Horta, citada anteriormente; clubes estudantis que foram fruto do protagonismo de alguns alunos. Entendemos, portanto, que o objetivo deste trabalho tenha sido atingido, através de um processo de observação, análise e reflexão de todas as práticas que envolvem o currículo flexível e seus componentes curriculares, resultando num plano de ação que pretende contribuir com o melhor gerenciamento das disciplinas eletivas, através da participação ativa dos atores escolares, do desenvolvimento profissional através da formação entre pares e no estímulo ao desenvolvimento do protagonismo juvenil dentro da escola.

Entendemos que é importante que novas pesquisas englobem questões relacionadas ao currículo flexível das escolas de tempo integral, com foco nos projetos de pesquisa que são previstos na disciplina de NTPPS. Esses projetos se apresentam como um elemento articulador importante na proposta curricular do tempo integral e ainda caminha de forma isolada, dentro da disciplina em questão. Outro possível objeto de estudo é o papel desempenhado pelas disciplinas Formação para Cidadania e NTPPS na articulação entre as disciplinas eletivas e a construção do percurso formativo dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15–30.
- ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 36, p. 25–37, dez. 2009.
- ALVES, R. Gaiolas e asas. **Folha de São Paulo**, 05 dez. 2001. Opinião. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0512200109.htm>>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- ANUÁRIO Brasileiro da educação básica. [S.l.]: Moderna, 2019.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 3, p. 59–91.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33–45.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Edição digital.
- AZEVEDO, M. A.; SILVA, C. D.; MEDEIROS, D. L. M. Educação profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **HOLOS**, Natal, v. 4, p. 77–88, jul. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARRETO, E. S. de S. Desafios da escola em tempo integral no brasil: concepções contemporâneas e currículo. **Educação e Participação**, 25 nov. 2017. Disponível em: <<https://legado.educacaoeparticipacao.org.br/materiais/desafios-escola-tempo-integral-curriculo/>>. Acesso em: 18 maio 2019.
- BARROS, R. B. **O Ensino Médio Profissionalizante no Estado do Ceará**: a empregabilidade vencendo a formação integral. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) — Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2013.
- BEHR, A.; MORO, E. L. d. S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32–42, maio/ago. 2008.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25–40, jan./jun. 2011.
- BOMENY, H. A escola no brasil de darcy ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109–120, abr. 2009.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007: Institui o programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 4, 13 dez. 2007.

BRASIL. Portaria interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007: Institui o programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 5–6, 26 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010: Dispõe sobre o programa Mais Educação. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção extra, p. 2–3, 27 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014.

BRASIL. Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016: Institui o programa de fomento à implementação de escolas em tempo integral criada pela medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 23, 11 out. 2016.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - clt, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017: Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral - emti, em conformidade com a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 9–12, 14 jun. 2017.

BRASIL. Resolução cne/ceb nº 3, de 21 de novembro de 2018: Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, Seção 1, p. 21–24, 22 nov. 2018.

BRASIL. Brasil Profissionalizado. [2019?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 2. ed. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. [recurso eletrônico]. Atualizada até a EC n. 105/2019.

BRASIL. Programa novo mais educação. [2019?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Saiba mais: Programa mais educação. [2019?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 05 maio 2019.

BRENER, B. S. O que é protagonismo juvenil? 02 dez. 2016. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalhoinfantil/colunistas/o-que-e-protagonismo-juvenil/>>. Acesso em: 03 maio 2020.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 179–191, jul. - dez. 2013.

CARBELLO, S. R. C. A proposta da escola parque: notas para pensarmos políticas públicas para a educação no Brasil. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Trabalhos Completos**. Florianópolis: UDESC, 2014.

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

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247–270, dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015–1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. (Org.). **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROOM.

CEARÁ. Lei nº 14.273 de 19 de dezembro de 2008: Dispõe sobre a criação das escolas estaduais de educação profissional – eep, no âmbito da secretaria da educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado [do] Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, Caderno 1, p. 1, 23 dez. 2008.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Manual de Orientações das ações do professor Diretor de Turma**: gestão em sala de aula. Fortaleza: SEDUC, 2014.

CEARÁ. Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016: Dispõe sobre o plano estadual de educação. **Diário Oficial do Estado [do] Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, Caderno 1, p. 1–14, 1 jun. 2016a.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral (Em construção)**. Fortaleza: Seduc, 2016b.

CEARÁ. Lei nº 16.287, de 21 de julho de 2017: Institui a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. **Diário Oficial do Estado [do] Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, Caderno 1, p. 1, 21 jul. 2017a.

- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Nota técnica para escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 01/2017**. Fortaleza: SEDUC, 2017b.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Nota técnica para escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 03/2017**. Fortaleza: SEDUC, 2017c.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Plano de Gestão Escolar: Ensino médio em tempo integral na rede estadual do ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2017d.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Orientador: Ensino médio em tempo integral na rede estadual do ceará (versão preliminar - 18 jan)**. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- COELHO, L. M. C. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83–96, abr. 2009.
- COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- COSTA, A. C. G. da. Protagonismo juvenil: O que é e como praticá-lo. [2000?]. Disponível em: <[http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo\\_Juvenil.pdf](http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- COSTA, G. L. M. O ensino médio no brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185–210, jan./abr. 2013.
- CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- EEMTI ANTÔNIO BEZERA. **Projeto Político Pedagógico: Escola de ensino fundamental e médio antônio bezerra**. Fortaleza: Seduc, Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Escola de Ensino Fundamental e Médio Antônio Bezerra), 2013.
- ESCOLA de tempo integral beneficia 400 estudantes. **Diário do Nordeste**, 19 ago. 2006. Metro. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/escola-de-tempo-integral-beneficia-400-estudantes-1.623306>>. Acesso em: 28 set. 2019.
- FELÍCIO, H. M. dos S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012.
- FLICK, U. **Introdução à Pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FORTALEZA. **Desenvolvimento Humano, por Bairro, em Fortaleza**. Fortaleza, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. p. 14–22.

- GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4).
- GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. das M. F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403–422, maio/ago. 2012.
- GANZELI, P. O processo de planejamento participativo da unidade escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 1, 1º semestre 2001.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Caderno Cenpec**, v. 1, n. 2, 2006.
- HERCULANO, D. Governo do ceará confirma 25 novas escolas de tempo integral para 2020. Ceará, 17 dez. 2019. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/2019/12/17/governo-do-ceara-confirma-25-novas-escolas-de-tempo-integral-para-2020/>>. Acesso em: 08 jul. 2020.
- INEP. Antonio bezerra eefm: Resultados saeb (2017). 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- INSTITUTO ALIANÇA. Núcleo de trabalho, pesquisas e práticas sociais (ntpps). [2020?]. Informações sobre o projeto. Disponível em: <[http://www.institutoalianca.org.br/projeto\\_ntpps.html](http://www.institutoalianca.org.br/projeto_ntpps.html)>. Acesso em: 08 jul. 2020.
- INSTITUTO NATURA. Comunidade de aprendizagem. [2019?]. Nossas iniciativas. Disponível em: <<https://www.institutonatura.org.br/iniciativa/comunidade-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 02 nov. 2019.
- INVESTIMENTO Social Privado. **GIFE**, [2020?]. Disponível em: <<https://gife.org.br/investimento-social-privado/>>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- IPECE. Ceará em mapas: Informações georreferenciadas e especializadas para os 184 municípios cearenses. [2020?]. Caracterização Territorial. Disponível em: <<http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2020.
- KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 753–769, set./dez. 2011.
- KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê?: Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33–44, jan./jun. 2017.
- LECLERC, G. d. F. E.; MOLL, J. Programa mais educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, UFPR, Curitiba, n. 45, p. 91–110, jul./set. 2012.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARTINS, A. S. Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o brasil do século xxi. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **GT09-Trabalho e Educação**. Caxambu: ANPED, 2008.

- MASON, P. **Avaliação e Indicadores Educacionais**. [entrevista concedida a] Luís Antônio Fajardo Pontes. Juiz de Fora: (PPGP)/CAEd/UFJF, 2014. Plataforma de educação a distância.
- MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 40–56, set./out./nov/dez. 2004.
- MÓL, S. C.; MACIEL, C. L. A.; MARTINS, F. S. Educação integral e(m) tempo integral, o programa “novo” mais educação e sua concepção de formação humana. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **GT13 -Educação Fundamental –Trabalho 919**. São Luís: UFMA, 2017.
- MOLL, J. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos em educação integral? **Salto para o futuro**, MEC, Secretaria de Educação a Distância, Brasília, ano XVII, boletim 13, p. 11–16, ago. 2008.
- MOLL, J. O pne e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369–381, 2014.
- MONTEIRO, N. S. **O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de Ensino Médio em tempo integral do Ceará**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.
- MOTTA, V. C. Investimento social privado em educação: desmonte do caráter público da educação. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 68, p. 323–337, jun. 2016.
- OLIVEIRA, C. E. d. A.; LAURO, B. R. O tempo curricular em uma escola de educação integral. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 65–72, jul./dez. 2009.
- OS 7 Cearás: propostas para o plano de governo. Fortaleza: [s.n.], 2014. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/2014-Os7Cearas.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- PEREGRINO, M. Trajetórias desiguais: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres (entrevista). **Revista Teias**, UERJ, v. 12, n. 26, p. 239–246, set./dez. 2011.
- PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.
- PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: Projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337–352, jul./dez. 2015.
- PROJETO Político-Pedagógico: orientações para o gestor escolar / textos comunidade educativa cedac. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- QEDU. Antonio bezerra eefm: Taxas de rendimento (2018). 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/61653-antonio-bezerra-eefm/taxas-rendimento>>. Acesso em: 20 jun. 2020.



- Ribas Jr, F. B. Educação e protagonismo juvenil. **Prattein**, nov. 2004. Disponível em: <[http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao\\_Protagonismo.rtf.pdf](http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao_Protagonismo.rtf.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- ROCHA, J. A. *et al.* Escola regular em tempo integral: implementação na rede pública estadual cearense. **Revista Acadêmica Magistro**, UNIGRANRIO, v. 2, n. 16, p. 145–169, 2017.
- ROSA, A. V. do N. **Pesquisando a relação educação integral (em) tempo integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012**: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**: O que significa o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAMPAIO, J.; CAVALCANTE, J. Salto na educação: uma em cada três escolas do ceará é de tempo integral. **Ceará Transparente**, 28 fev. 2018. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/2018/02/28/salto-na-educacao-uma-em-cada-tres-escolas-do-ceara-e-de-tempo-integral/>>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- SANTOS, C. L. **O Desafio do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais como Parte Curricular em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
- SEDUC. Educação profissional. [2019?]. Disponível em: <[https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=featured&Itemid=10](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=10)>. Acesso em: 17 mai. 2019.
- SEDUC. Escolas de ensino médio em tempo integral (eemti). [2019?]. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- SEDUC. Jovem de futuro. [2020?]. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/jovem-de-futuro/>>. Acesso em: 08 jul. 2020.
- SEFOR. Projeto professor diretor de turma. [2019?]. Objetivos. Disponível em: <<http://pdtsefor.blogspot.com/p/objetivos.html>>. Acesso em: 27 out. 2019.
- SILVA, K. A. C. P. C. d.; ROSA, S. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no plano nacional de educação /2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 119–134, jan./jun. 2016.
- SILVA, M. R. O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. In: ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Eixo 2 - Ensino Médio**. Curitiba: UFPR, 2016.
- SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. d. A. Caic: Solução ou problema. IPEA, Serviço Editorial, Brasília, Texto para discussão n. 363, jan. 1995.
- SPAECE. Proficiência/acerto por descritor e análise dos documentos relativos à portaria 0998/2013-gab. 2020. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/resultados/>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

TEIXEIRA, A. A escola parque da bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246–253, abr./jun. 1967.

TÚLIO, S. B. e. **A Gestão das Atividades Eletivas em uma EEMTI no Ceará**: análise dos desafios do processo de implementação no triênio 2016-2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

UNESCO (REPRESENTAÇÃO NO BRASIL). Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo. **Série Debates**, Brasília, n. 1, maio 2011.

VASCONCELLOS, C. d. S. **Celso dos Santos Vasconcellos fala sobre planejamento escolar**: Especialista critica a burocracia e diz que o coordenador pedagógico deve se aliar a outros colegas para não se sentir sozinho. [entrevista concedida a] Paula Takada. Rio de Janeiro: Nova Escola, 2009. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/296/planejar-objetivos>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11–35.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 51–85, jan./abr. 2006.

## APÊNDICE A – Roteiro de questionário aplicado aos alunos

Caro(a) aluno(a) da Escola de Ensino Médio Tempo Integral Antônio Bezerra,

Sou aluna do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Este questionário faz parte do estudo que estou realizando sobre o processo de oferta e escolha das disciplinas eletivas, que são parte do currículo flexível desta escola.

Gostaria de acrescentar que, embora necessite identificá-los para uma segunda etapa desta pesquisa, as respostas aqui obtidas serão usadas exclusivamente para fins relativos à pesquisa.

Sua participação é muito importante para minha pesquisa e desde já agradeço sua colaboração.

Obrigada!

Tércia Maria Machado Sousa

### **Bloco 1 - Dados Pessoais:**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

## Bloco 2: Escola de tempo integral e o Currículo Flexível

Indique o grau de concordância/discordância com cada uma das afirmações

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
4. Gosto de estudar numa escola de tempo integral.					
5. Considero que o tempo de permanência na escola é adequado					
6. As disciplinas eletivas contribuem para a minha formação acadêmica.					
7. As disciplinas eletivas ofertadas pela escola atendem ao meu interesse					
8. Tenho conhecimento dos assuntos que serão abordados nas disciplinas eletivas na hora da escolha					
9. Sou matriculado nas disciplinas de minha escolha					
10. Costumo trocar de disciplina eletiva depois das primeiras aulas					
11. Acredito que há diferenças entre as disciplinas eletivas e as disciplinas do currículo regular					
12. Muitas disciplinas eletivas repetem o mesmo conteúdo das disciplinas do currículo regular					
13. Considero adequada a forma como a coordenação pedagógica organiza o processo de escolha das disciplinas eletivas					
14. Estou de acordo com o horário em que as disciplinas eletivas ocorrem					
15. Gosto dos Clubes Estudantis					
16. Os clubes estudantis são momentos formativos em que os alunos praticam o protagonismo juvenil					

**APÊNDICE B – Roteiro do Grupo Focal com os alunos escolhidos a partir do questionário**

1. Fale um pouco sobre você (nome, idade, série, turma) e sua trajetória estudantil.
2. Gostaria que vocês falassem sobre o que mais gostam na escola em tempo integral.
3. Vocês conhecem a proposta das disciplinas eletivas para a formação acadêmica de vocês?
4. Na opinião de vocês, existe diferença entre o que acontece nas aulas da Base Comum e nas aulas das disciplinas eletivas? Se sim, quais são elas?
5. Como vocês avaliam a forma como as disciplinas eletivas são organizadas (tempo, espaços, materiais disponíveis, professores)?
6. Na opinião de vocês, quais os pontos positivos das disciplinas eletivas? E os negativos?
7. Na opinião de vocês, quais os pontos positivos dos clubes estudantis? E os negativos?
8. Como vocês avaliam a educação integral da sua escola? O que vocês propõem para mudar ou melhorar?

### **APÊNDICE C – Roteiro do Grupo Focal realizado com os professores das disciplinas eletivas**

1. Fale um pouco sobre você (nome, idade, formação, atuação) e sua trajetória profissional.
2. São professores efetivos da rede?
  - 2.1 Se sim, porque optaram por lecionar disciplinas eletivas?
  - 2.2 Se não, como ocorreu o processo de contratação para ministrar as disciplinas eletivas?
3. Vocês participaram do momento de apresentação das disciplinas eletivas aos alunos para que pudessem fazer suas escolhas?
4. Como vocês trabalham as disciplinas eletivas nessa escola?
5. Quais são as vantagens de se trabalhar com disciplinas eletivas em relação às disciplinas do currículo regular? E as desvantagens?
6. Quais são as impressões que vocês têm sobre a percepção dos alunos quanto às disciplinas eletivas?
7. Vocês acreditam que essa experiência com o tempo integral mudou algo na prática pedagógica? Se sim, o quê?
8. Vocês participaram ou participam de alguma formação para atuar na educação em tempo integral? Se sim, de qual (is)? Descreva-a(s).
9. Vocês teriam alguma proposta para mudar ou melhorar o sistema de educação em tempo integral que acontece nessa escola? O que poderia ser feito diferente?

**APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada para aplicação junto à coordenadora pedagógica da EEMTI Antônio Bezerra, responsável pela organização dos tempos eletivos**

Dados do Entrevistado	Nome:
	Formação acadêmica:
	Experiência na educação pública:
	Tempo total nesta escola:
	Tempo na função de coordenadora escolar no Projeto de Educação em Tempo Integral
Tempo integral e qualidade do ensino	O que levou a escola a aderir ao projeto de tempo integral e como isso impactou a comunidade escolar? (pais, alunos e professores)
	A escola recebeu alguma capacitação voltada ao Projeto de Educação em Tempo Integral? (Se sim, quais?)
	Quais são os desafios da implementação da escola em tempo integral nesta escola?
	Quais as expectativas em relação à melhoria da qualidade de ensino nesta unidade escolar?
Espaços e Tempos escolares numa escola em tempo integral	Como os espaços da escola são utilizados para o desenvolvimento das atividades de educação em tempo integral?
	Como o tempo ampliado está sendo utilizado em sua escola?
	A escola está preparada, do ponto de vista da estrutura física, para oferecer um tempo ampliado e atividades diversificadas?
	Como você avalia a aceitação dos alunos em relação à ampliação do tempo de permanência na escola?
Currículo e Educação Integral	Como é construído o currículo das disciplinas eletivas que são ofertadas a cada semestre nesta escola?
	Como é feita a escolha das disciplinas eletivas por parte dos alunos?
	Como é feita a contratação e lotação dos professores que ministram as disciplinas eletivas?
	Existe alguma formação para os professores que ministram disciplinas eletivas?
	Na sua opinião, qual o papel das disciplinas eletivas na formação destes jovens?
Educação integral e mobilização estudantil	Como é a participação dos alunos nas disciplinas eletivas?
	Você considera que os alunos são preparados para fazerem as escolhas das disciplinas eletivas?
	Como a gestão organiza os clubes estudantis?
	Você acredita que os alunos desempenham o protagonismo proposto pelos Clubes Estudantis?
	Você teria alguma sugestão de mudança na organização do currículo flexível?

**APÊNDICE E – Dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública(PPGP) sobre políticas de tempo integral no Brasil**

<b>Nº</b>	<b>NOME</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>ANO DA DEFESA</b>	<b>ESTADO</b>
01	A Implementação da Política de Educação Integral em Tempo Integral na Escola Municipal José Calil Ahouagi	Anna Cristina P. Henriques	Rogéria Campos de Almeida Dutra	2012	Minas Gerais
02	Escola Integrada: Uma Proposta de Educação para Todos	Mary Margareth Marinho Resende	Rogéria Campos de Almeida Dutra	2012	Minas Gerais
03	Gestão do Projeto Escola de Tempo Integral: Estudo de Caso de duas Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba	Lindaure F. Vaz Barreto	Eduardo Antônio Salomão Condé	2012	Minas Gerais
04	A Gestão do Projeto Escola de Tempo Integral: Um Olhar Prospectivo	Denise Maria Pinto	Eduardo Antônio Salomão Condé	2013	Minas Gerais
05	Educação Integral no Estado de Pernambuco: Uma Realidade no Ensino Médio	Paulo Fernando de V. Dutra	Eduardo Antônio Salomão Condé	2013	Pernambuco
06	Funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI: Uso Otimizado do Tempo e Espaço em duas Escolas da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio –MG	Fátima Abadia de Oliveira Lopes	Rogéria Campos de Almeida Dutra	2013	Minas Gerais
07	A Implementação do Macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial do Programa Mais Educação em uma Escola da Rede Municipal de Juiz de Fora	Maria Aparecida Fernandes	Álvaro João Magalhães de Queiroz	2014	Minas Gerais
08	Desafios à Participação dos Alunos do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental no Programa Escola Integrada	Edna de Jesus Silva	Rogéria Campos de Almeida Dutra	2014	Minas Gerais
09	Educação Integral e Gestão Escolar: Análise do Programa Mais Educação em duas Escolas Estaduais de Pernambuco	Everdelina Maria Meneses de Lima	José Alcides Figueiredo Santos	2014	Pernambuco
10	O Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI): Lições e Perspectivas para a Educação em Tempo Integral Na SRE- Divinópolis/MG	Aparecida Valéria da Silva	Eduardo Salomão Condé	2014	Minas Gerais



<b>Nº</b>	<b>NOME</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>ANO DA DEFESA</b>	<b>ESTADO</b>
11	Os Desafios na Implementação do Macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica do Programa Mais Educação na Rede Estadual de Educação de Pernambuco	Simone Santiago de Santana	Álvaro João Magalhães de Queiroz	2014	Pernambuco
12	Programa Escola Integrada: A Atuação do Gestor Escolar	Júnia Costa Amaral	José Alcides Figueiredo Santos	2014	Minas Gerais
13	Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral: Análise de Sua Gestão em uma Escola Mineira que Atende Alunos de Área de Risco e em Vulnerabilidade Social	Elis Regina Silva	José Alcides Figueiredo Santos	2014	Minas Gerais
14	Projeto Educação em Tempo Integral: análise das práticas de gestão do programa em duas escolas do norte de Minas Gerais.	Deide da Cunha Silva Fernandes	Eduardo Antônio Salomão Condé	2014	Minas Gerais
15	A Gestão Pedagógica do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico do Programa Mais Educação: Caminhos Para o Sucesso Escolar	Sandra Helena Reis Da Costa	Ilka Schapper Santos	2015	Amazonas
16	Desafios do Ingresso e Permanência dos Professores no Programa De Educação Integral de Pernambuco.	Edjane Ribeiro dos Santos	Ilka Schapper Santos	2015	Pernambuco
17	A Implementação do Programa de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino do Recife: Êxitos e Desafios	Elizabeth Oliveira de Medeiros	Luiz Flávio Neubert	2016	Pernambuco
18	Desafios da Educação em Tempo Integral: Uma análise do Fluxo de Abandono nos Anos Finais do Ensino Fundamental em duas Escolas da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina	Sidilúcio Ribeiro Senra	Denise Vieira Franco	2016	Minas Gerais
19	Desenvolvimento do Programa Mais Educação na Escola Estadual A: Um Estudo de Caso sobre a Gestão Pedagógica	Aneloria Costa Gadelha	Tarcísio Jorge dos Santos Pinto	2016	Amazonas
20	Programa Escola Integral no Amazonas: Um Estudo sobre a Organização do Tempo em uma Escola de Manaus	Ivânia Miranda Rodrigues Cardoso	Luiz Flávio Neubert	2016	Amazonas

<b>Nº</b>	<b>NOME</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>ANO DA DEFESA</b>	<b>ESTADO</b>
21	A Implementação do Projeto de Educação Integral em uma Escola Estadual Mineira: Desafios e Possibilidades	Natália Fernanda Lobato de Abreu	Roberto Perobelli de Oliveira	2017	Minas Gerais
22	As Dificuldades de Implementação da Proposta Pedagógica Para as Escolas de Educação em Tempo Integral: Um Estudo de Caso no CETI Áurea Pinheiro Braga Em Manaus/ AM	Renata do Monte Rodrigues	Wilson Alviano Junior	2017	Minas Gerais
23	Desafios na Implementação do Projeto de Educação Integral em uma Escola de Ribeirão Das Neves/ MG	Vanderlei F. Filho	Wilson Alviano Junior	2017	Minas Gerais
24	A Implementação da Proposta Pedagógica e Curricular do Componente Metodologia do Estudo das Escolas Estaduais de Tempo Integral em Manaus	Tatiana Del Pilar Barros Rivera	Roberto Perobelli de Oliveira	2017	Amazonas
25	Política Estadual de Educação Integral Para o Ensino Médio no Amazonas: Um Estudo Sobre a Implementação do Tempo Integral em Uma Escola de Manaus	Sirlei Adriani dos S. Baima Elisiário	Roberto Perobelli de Oliveira	2017	Amazonas
26	Projeto de Escolas em Tempo Integral: Desafios de Implementação em Uma Escola da Rede Estadual do Amazonas	Genivaldo Batista Rodrigues	Tarcísio Jorge Santos Pinto	2017	Amazonas
27	Análise da Infrequência dos Alunos da Educação (Em Tempo) Integral em duas Escolas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano-MG	Maria Alves de Almeida	Roberto Perobelli de Oliveira	2018	Minas Gerais
28	Dificuldades na Implementação da Educação Integral na Escola Estadual Constelação	Dayane Izaete Silva	Wilson Alviano Júnior	2018	Minas Gerais
29	O Desenvolvimento de Projetos em uma Escola de Educação (Em Tempo) Integral da Rede Pública de Manaus – Amazonas	Priscila Soares Lima	Roberto Perobelli de Oliveira	2018	Amazonas
30	O Processo de Implementação do Programa Educação Integral em Tempo Integral numa Escola da Rede Estadual de Minas Gerais: Desafios da Ampliação do Tempo Escolar	Paulo Cesar Silvano	Elisabeth Gonçalves de Sousa	2018	Minas Gerais

<b>Nº</b>	<b>NOME</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>ANO DA DEFESA</b>	<b>ESTADO</b>
31	Polos de Educação Integral e Integrada: Propostas, Contribuições e Desafios à Implantação do Projeto Escola de Helena na Fundação Helena Antipoff em Ibité/MG	Cláudio Magalhães	Elisabeth Gonçalves de Souza	2018	Minas Gerais
32	A Gestão das Atividades Eletivas em uma EEMTI no Ceará: Análise dos Desafios do Processo de Implementação no Triênio 2016-2018	Sophia Bastos e Túlio	Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo	2019	Ceará
33	A Implementação de Programas de Educação (Em Tempo) Integral na Coordenadoria de Cacoal (Ro)	Vera Lucia Gavioli	Roberto Perobelli de Oliveira	2019	Rondônia
34	A Implementação do Ensino Médio Integral Integrado Sob a Ótica da Flexibilização do Currículo	Kátia de Laura Borges	Roberto Perobelli de Oliveira	2019	Minas Gerais
35	Educação Integral e Integrada em uma Escola Estadual do Campo no Município de Januária/MG	Suzane Moura Santos	Julvan Moreira de Oliveira	2019	Minas Gerais
36	Educação Integral e Integrada no Ensino Fundamental: Um Estudo de Caso sobre a Escola Estadual Rotary Club/MG	Valdirene Maria Barros de Moura	Livia Fagundes Neves Dorini	2019	Minas Gerais
37	Educação Integral Integrada em uma Escola do Interior de Minas Gerais	Mirian Valéria de Carvalho	Elisabeth Gonçalves de Souza	2019	Minas Gerais
38	O Desafio do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais Como Parte Curricular em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará	Neusa Setúbal Monteiro	Rogéria Campos de Almeida Dutra	2019	Ceará
39	Política Estadual de Educação em Tempo Integral: Desafios de Implementação em uma Escola de Ensino Médio do Ceará	Clairton Lourenço Santos	Elisabeth Gonçalves de Souza	2019	Ceará

## APÊNDICE F – Termo de consentimento e livre esclarecido



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "A Política de Tempo Integral no Ceará: reflexões sobre o currículo flexível na Escola de Ensino Médio Tempo Integral Antônio Bezerra". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é "o fato de que consideramos as disciplinas eletivas fundamentais para a aprendizagem do estudante contribuindo para a sua formação e desenvolvendo competências e habilidades que o ajudarão em seu projeto de vida." Nesta pesquisa pretendemos "compreender como a EEMTI Antônio Bezerra organiza a oferta das disciplinas eletivas e como ocorre o processo de escolha destas disciplinas por parte dos alunos.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você "responderá um questionário e poderá ser selecionado para participar de um Grupo Focal para discussão acerca do assunto estudado". Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: "de identificação dos participantes a partir das gravações." Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, "serão atribuídos números e/ou pseudônimos aos participantes da pesquisa." A pesquisa pode ajudar "os alunos no processo de escolha das disciplinas eletivas que contribuirão para a sua formação acadêmica".

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Tércia Maria Machado Sousa**  
Av. Jovita Feitosa, 3300 apto. 302 B Torre sul – Pici, Fortaleza - CE  
Fone: (85) 996530190  
E-mail: [terciasousa.mestrado@caed.ufjf.br](mailto:terciasousa.mestrado@caed.ufjf.br)

**Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF  
Campus Universitário da UFJF  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
CEP: 36036-900  
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: [cep.propesq@ufjf.edu.br](mailto:cep.propesq@ufjf.edu.br)

## APÊNDICE G – Termo de assentimento livre e esclarecido



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “**A Política de Tempo Integral no Ceará: reflexões sobre o currículo flexível na Escola de Ensino Médio Tempo Integral Antônio Bezerra**”. Integram o currículo flexível, os tempos eletivos, que são disciplinas oferecidas pela escola, que não são ofertadas pelo currículo tradicional e respeitam os interesses dos alunos, suas afinidades por determinados conteúdos, habilidades artísticas, culturais e esportivas, bem como aprofundam as competências de leitura e matemática. As atividades Eletivas contribuem para que os alunos participem da elaboração de seu currículo. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é o fato de que **as disciplinas eletivas desempenham um papel importante na aprendizagem do estudante, desenvolvendo competências e habilidades que propiciem uma formação integral do ser humano, além de estimular o protagonismo destes sujeitos**. Nesta pesquisa pretendemos **compreender como se dá a gestão da parte flexível do currículo da Escola de Ensino Médio Tempo Integral Antônio Bezerra**.

Caso você concorde em participar, para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **O Sr. (a) responderá um questionário e poderá ser selecionado para participar de um Grupo Focal para discussão acerca do assunto estudado**. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são de identificação dos participantes a partir das gravações. Tais riscos serão minimizados pelo uso de números e/ou pseudônimos, a serem atribuídos aos/às participantes da pesquisa. Além disso, será garantido aos/às participantes o direito (firmado em TCLE) de desistirem de participar da pesquisa ou de terem sua participação cancelada em qualquer tempo.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Assinatura do (a) menor

Tércia Maria Machado Sousa

**Nome do Pesquisador Responsável: Tércia Maria Machado Sousa**  
**Av. Jovita Feitosa, 3300 Apto. 302 B Torre sul – Pici – Fortaleza - CE**  
**CEP: 60.440-594**  
**Fone: (85) 996530190**  
**E-mail: terciasousa.mestrado@caed.ufjf.br**

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:  
 CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF  
 Campus Universitário da UFJF  
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
 CEP: 36036-900  
 Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br