

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

Raquel Araújo Facundo Lemos

Educação de tempo integral: desafios na implementação da política pública na
EEMTI Padre Saraiva Leão na cidade de Redenção-CE

Juiz de Fora

2022

Raquel Araújo Facundo Lemos

Educação de tempo integral: desafios na implementação da política pública na
EEMTI Padre Saraiva Leão na cidade de Redenção-CE

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisabeth Gonçalves de Souza

Juiz de Fora

2022

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

Lemos, Raquel Araújo Facundo.

Educação de tempo integral : desafios na implementação da política pública na EEMTI Padre Saraiva Leão na cidade de Redenção-CE / Raquel Araújo Facundo Lemos. -- 2022.
158 f. : il.

Orientadora: Elisabeth Gonçalves de Souza

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

1. Educação Integral. 2. Tempo integral. 3. Letramentos Múltiplos.
I. Souza, Elisabeth Gonçalves de, orient. II. Título.

Raquel Araújo Facundo Lemos

Educação de tempo integral: desafios na implementação da política pública na EEMTI
Padre Saraiva Leão na cidade de Redenção-CE

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

Aprovada em 04 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

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

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Prof(a)Dr(a). Roberto Perobelli de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo

Prof(a)Dr(a). Marcília Elis Barcellos

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Juiz de Fora, 20/01/2022.



Documento assinado eletronicamente por **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA**,



Usuário Externo, em 08/03/2022, às 11:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcília Elis Barcellos, Usuário Externo**, em 08/03/2022, às 11:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Perobelli de Oliveira, Usuário Externo**, em 08/03/2022, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0652214** e o código CRC **B357C49A**.

À minha mãe, pelo imenso e infinito amor e pelos incessantes anos dedicados ao meu desenvolvimento integral. Ao meu esposo, pelo companheirismo, incentivo e paciência no decorrer não só desta caminhada acadêmica, mas de vida. Àqueles que um dia terão meu amor incondicional de mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ser tão presente em minha vida, por me sustentar e me fortalecer durante esta caminhada acadêmica, concedendo saúde e coragem para chegar até o final desta jornada.

À minha mãe, por todo amor, afeto, luta e sacrifício para que, dentro de suas possibilidades e do essencial, nada nos faltasse. Agradeço por tudo e mais um pouco, pois, sem seu esforço e dedicação para nos proporcionar uma educação integral, eu não seria quem sou e não teria chegado até aqui.

À minha tia Benedita (*in memoriam*), por todo amor e carinho, por sempre ser presença, inclusive na ausência, e por todo apoio e ajuda ao longo da minha educação básica.

Ao Fabrício, meu esposo, por ter desafiado a inscrever-me no processo de seleção deste mestrado e a seguir nesta caminhada, e, por em nenhum momento, ter soltado a minha mão.

À Felícia e ao Frajola, meus amores de quatro patas, por tanto amor e carinho e por serem a companhia mais fiel de todos os momentos de estudo e de vida.

Ao meu irmão Raphael e a minha cunhada Patrícia, por entenderem as muitas ausências no decorrer desta jornada acadêmica.

Ao meu cunhado Juliano, companheiro de jornada, embora de caminhada diferente, pelo companheirismo e momentos de partilha e escuta.

Ao Governo do Estado do Ceará, por oportunizar a realização de um sonho através deste curso.

À Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), por investir em formações continuadas para os docentes e, em especial, à servidora Erizeny Braga, pelo empenho e disposição.

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), por firmarem parceria com a SEDUC e tornar possível o acesso ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP).

À minha ilustre orientadora, prof.^a Dr.^a Elisabeth Gonçalves de Souza, por acreditar nas minhas ideias e assim assumir com empenho o desafio de guiar meus passos nesta trajetória da pesquisa.

Às Agentes de Suporte de Orientação, Amanda Quiossa, Marina Terra, e Mônica Motta, pelo auxílio e suporte no percurso de escrita da dissertação.

Ao prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira e à prof.^a Dr.^a Marcília Elis Barcellos, pela disponibilidade em participarem da banca, pelas contribuições e sugestões para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos docentes integrantes do PPGP, por toda competência e dedicação na transmissão de seus conhecimentos.

Ao corpo técnico administrativo, sobretudo à Débora Vieira, Karoline Caldas e Maria Tereza Teixeira, pela presteza e solicitude.

Aos meus companheiros da turma de 2019 do PPGP, pelas alegrias e angústias compartilhadas, em especial ao Silvino Neto, Mariliana Tavares, Weksslei Luz, Cristiane Amorim, Mário Miranda e Sandro Ferreira, por compartilharem o peso e a leveza desta árdua e feliz caminhada, e, principalmente, ao Derek Tavares, pela amizade, pela partilha, por tomar para si as minhas dores e alegrias, por tudo o que vivemos e vivenciamos em nossas andanças acadêmicas e por tudo o que ainda viveremos e compartilharemos em nossas vidas.

À Janiely Bessa, diretora da EEMTI Padre Saraiva Leão, por todo apoio durante esta trajetória, à Aurilene Araújo, coordenadora pedagógica da escola, pela parceria diária. Às professoras Josiane Alves e Socorro Costa, por muitas vezes tirarem dúvidas acerca de atividades escolares pertinentes ao meu processo de escrita, sobretudo à Ályna Fragoso, por, além de me auxiliar no andamento do mestrado dando força e palavras de incentivo, ser tão fundamental e especial em minha vida.

A todos os profissionais e estudantes da EEMTI Padre Saraiva Leão, por terem colaborado com esta pesquisa.

A todos, a minha gratidão!

Na perspectiva de uma educação integral, alfabetização e letramento consistem em uma questão de direitos para todas as crianças, jovens e adultos. Letrar-se, fazer-se letrado, das letras fazer uso, delas valer-se para entender-se em uma sociedade como cidadão e cidadã de muitos direitos [...] (ÁVILA, 2012, p. 258).

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), apresenta como objetivo compreender os desafios no processo de implementação da política pública estadual de ensino médio de tempo integral e promover práticas de letramentos múltiplos na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Padre Saraiva Leão. Nessa perspectiva, o questionamento que impulsiona esta pesquisa é: de que maneira as práticas de letramentos múltiplos podem favorecer a implementação da política de tempo integral na EEMTI Padre Saraiva Leão? Para desenvolver esta pesquisa, utilizamos a literatura relacionada aos desafios da implementação da educação de tempo integral refletida, inicialmente, à luz dos autores: Ana Maria Villela Cavaliere (2002); Isa Maria F. R. Guará (2009); Moacir Gadotti (2009); Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll (2012); e Miguel G. Arroyo (2012). No que diz respeito aos letramentos múltiplos, são base de nosso trabalho as ideias das autoras: Magda Soares (2003, 2004) e Roxane Rojo (2009, 2010). A metodologia utilizada ocorreu através de uma abordagem qualitativa, uma vez que havia a intenção de coletarmos dados por intermédio de entrevistas e questionários com os atores envolvidos no processo de implementação do tempo integral e dos tempos e espaços para letramentos múltiplos, no caso, a gestão escolar, os docentes e discentes da unidade de ensino pesquisada.

Palavras-chave: Educação Integral. Tempo Integral. Letramentos Múltiplos.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the Professional Master's Degree Program of the Professional Graduate Program (PPGP) in management and Evaluation of Public Education of the Public Policies Center and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF) aims to understand the challenges in the process of implementing the state public policy for full-time high school education and promoting multiple literacies at the Full-Time High School (EEMTI) Padre Saraiva Leão. From this perspective, the question that drives this study is: how can multiple literacies practices favor the implementation of full-time policy at the EEMTI Padre Saraiva Leão? To develop this piece of research, we used the literature related to the challenges of implementing full-time education reflected, initially, in the light of the authors: Ana Maria Villela Cavaliere (2002); Isa Maria F. R. Guar (2009); Moacir Gadotti (2009); Gesuína de Fátima Elias Leclerc and Jaqueline Moll (2012); and Miguel G. Arroyo (2012). Regarding multiple literacies, the ideas of Magda Soares (2003, 2004) and Roxane Rojo (2009, 2010) are the basis for our work. The methodology used was a qualitative approach, since we intended to collect data through interviews and questionnaires with the actors involved in the implementation process of the full-time program and of the times and spaces for multiple literacies, in this case, the school management, the teachers, and the students of the researched teaching unit.

Keywords: Full-time Education. Full Time. Multiple Literacies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	- Série histórica das Escolas Estaduais de Educação Profissional	30
Gráfico 2	- Série histórica das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	33
Gráfico 3	- Resultados do SPAECE – 2017 a 2019	68
Gráfico 4	- Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa – SPAECE 2017 a 2019	69
Gráfico 5	- Níveis de Proficiência em Matemática – SPAECE 2017 a 2019	70
Fotografia 1	- Pátio Escolar	73
Fotografia 2	- Laboratório Educacional de Informática	74
Fotografia 3	- Centro de Mídias	75
Fotografia 4	- Sala de aula 4	75
Fotografia 5	- Sala de aula 3	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Relação das 26 escolas regulares contempladas em 2016	32
Quadro 2	-	Funções referentes ao Núcleo Pedagógico	43
Quadro 3	-	Perfil do Núcleo Gestor	93
Quadro 4	-	Perfil dos Professores Entrevistados	93
Quadro 5	-	Perfil dos Estudantes	94
Quadro 6	-	Tempo gasto em eventos de letramentos	116
Quadro 7	-	Síntese do Plano de Ação Educacional	123
Quadro 8	-	Componentes da ferramenta 5W2H	124
Quadro 9	-	Oficinas Pedagógicas – Educação Integral	125
Quadro 10	-	Oficinas Pedagógicas – Letramentos Múltiplos	129
Quadro 11	-	Projetos integrados entre as disciplinas e ambientes pedagógicos	131
Quadro 12	-	Desenvolvendo práticas de leitura e escrita	134
Quadro 13	-	Acompanhamento Pedagógico	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Mapa Curricular EEMTI	37
Tabela 2	- Número máximo de Componentes Curriculares Eletivos por Área do Conhecimento	39
Tabela 3	- Quantitativo de servidores	42
Tabela 4	- Quantitativo de matrículas por série do tempo integral	44
Tabela 5	- Mapa Curricular – 2020	46
Tabela 6	- Carga Horária Semanal	48
Tabela 7	- Horário Escolar	49
Tabela 8	- Resultados do ENEM de 2017 a 2019	60
Tabela 9	- Médias de Proficiências SAEB – 2017	61
Tabela 10	- Distribuição dos alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa – SAEB 2017	62
Tabela 11	- Distribuição dos alunos por Nível de Proficiência em Matemática – SAEB 2017	65
Tabela 12	- Uso das dimensões fundantes	106

LISTA DE SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CDA	Comunidade de Aprendizagem
CESGRANRIO	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
CF/88	Constituição Federal de 1988
CH	Ciências Humanas e suas tecnologias
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CN	Ciências da Natureza e suas tecnologias
COETI	Coordenadoria de Educação em Tempo Integral
CREA	Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LC	Linguagens, Códigos e suas tecnologias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC	Laboratório Educacional de Ciências
LEI	Laboratório Educacional de Informática
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NG	Núcleo Gestor
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
PAE	Plano de Ação Educacional
PCA	Professor Coordenador de Área
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PDF	Portable Document Format
PDT	Professor Diretor de Turma
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PSL	Padre Saraiva Leão
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SP	Semana Pedagógica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TE	Tempo Eletivo
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNILAB	Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL, NO CEARÁ E NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PADRE SARAIVA LEÃO	20
2.1	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	21
2.2	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CEARÁ	28
2.3	A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PADRE SARAIVA LEÃO	40
2.3.1	Os desafios da implementação da Política de Tempo Integral da EEMTI Padre Saraiva Leão	50
3	A EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS	78
3.1	CONCEITO E IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	78
3.2	LETRAMENTOS MÚLTIPLOS	83
3.3	METODOLOGIA	90
3.4	ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA	95
3.4.1	Eixo 1: Educação Integral	95
3.4.2	Eixo 2: Letramentos Múltiplos	112
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A EDUCAÇÃO INTEGRAL POR MEIO DOS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS	123
4.1	REALIZAR OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA OS DOCENTES COM FOCO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	125
4.2	DESENVOLVIMENTO DOS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS NA ESCOLA A PARTIR DE PROJETOS INTEGRADOS	128
4.2.1	Realização de oficinas pedagógicas para os docentes sobre os letramentos múltiplos	128
4.2.2	Construção de projetos integrados de ensino	130
4.2.3	Promoção dos letramentos múltiplos nos tempos e espaços escolares	133
4.3	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DA AÇÃO DOCENTE	135

4.4	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA PARA ALÉM DO OLHAR DA ESCOLA	137
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICE A – Roteiro utilizado na entrevista realizada com o Núcleo Gestor	149
	APÊNDICE B – Roteiro utilizado na entrevista realizada com os docentes	150
	APÊNDICE C – Roteiro de questionário realizado com os docentes	151
	APÊNDICE D – Roteiro de questionário realizado com os estudantes	156

1 INTRODUÇÃO

A educação integral vem ganhando espaço no contexto público educacional e busca o pleno desenvolvimento do aluno durante a sua vida escolar, em outras palavras, busca a formação integral, por meio de um ensino de qualidade com jornada pedagógica ampliada, em um espaço adequado e favorável à aprendizagem. Sobre o tema, Moll (2014) acrescenta que a educação integral está sendo projetada não somente para ofertar um ensino em tempo integral, mas também focada na formação do ser humano em sua totalidade, por meio de uma atuação docente diferenciada, com ações “acolhedoras e afirmativas das classes populares na escola” (MOLL, 2014, p. 372). Diante disso, o presente trabalho pretende apresentar o processo de implementação da política de tempo integral no intuito de analisar os desafios da implementação da educação integral e em tempo integral na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Padre Saraiva Leão (PSL).

O interesse por tal temática surgiu a partir da minha¹ atuação profissional na escola em estudo e da necessidade de identificar os desafios presentes na EEMTI PSL inerentes ao processo de implementação da Educação Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará. Em 2015 e 2016, atuei como professora de algumas disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias (LC). Em 2016, além da função de regência, assumi a função de Professora Coordenadora de Área (PCA) de LC, passando para a função de coordenadora escolar em abril de 2018, na qual permaneço até hoje. Ao longo desses cinco anos de adequação ao tempo integral, pudemos perceber a falta de integração entre as áreas do conhecimento em suas práticas pedagógicas, principalmente na promoção dos letramentos múltiplos. A escola, como principal agência de letramentos, precisa desenvolver no processo de ensino e aprendizagem práticas sociais de uso da leitura e escrita nos diversos contextos, tempos e espaços de forma integrada e integrativa, de modo a contribuir para a formação integral do estudante.

Como coordenadora pedagógica, uma das funções inerentes ao cargo é facilitar e buscar estratégias para auxiliar os docentes e discentes da instituição a

¹ Optamos por fazer uso tanto da primeira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural. Esta, usaremos para se referir ao percurso de pesquisa. Aquela, usaremos com o intuito de trazer aspectos da trajetória profissional da pesquisadora.

tornar realidade o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva de formação integral do educando. Para tanto, defendemos que as práticas de letramentos múltiplos podem ser um catalisador para a educação integral.

Acreditamos que o pleno desenvolvimento do ser humano está relacionado ao uso da linguagem como prática social, uma vez que a língua materna é uma importante ferramenta para a comunicação em sociedade. Dessa maneira, o desenvolvimento dos letramentos múltiplos, bem como o seu uso nos diversos contextos, tempos e espaços, é importante para que o estudante possa dialogar com a sociedade, além de ser uma forma de possibilitar transformações sociais, uma vez que as práticas de letramentos múltiplos ultrapassam o ensino de Língua Portuguesa (LP) e se amplificam em todas as áreas do conhecimento.

Diante do exposto, surge o questionamento que impulsiona esta pesquisa: de que maneira as práticas de letramentos múltiplos podem favorecer a implementação da política de tempo integral na EEMTI Padre Saraiva Leão?

À vista disso, o objetivo geral desta pesquisa é compreender os desafios no processo de implementação da política pública estadual de ensino médio de tempo integral e promover práticas de letramentos múltiplos na EEMTI Padre Saraiva Leão. Além disso, os objetivos específicos consistem em descrever o processo de implementação da proposta para as escolas de tempo integral; investigar e analisar as dificuldades e os fatores que inviabilizaram essa implementação de forma satisfatória no ambiente escolar; e propor estratégias pedagógicas para viabilizar de forma satisfatória a implementação de tempos e espaços de letramentos múltiplos que auxiliem no pleno desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, na melhoria dos indicadores de desempenho da escola em estudo.

A metodologia utilizada para desenvolver este trabalho se deu através de uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso. Coletamos os dados por intermédio de entrevistas e questionários, com os sujeitos envolvidos no processo de implementação da política de tempo integral, e dos tempos e espaços para letramentos múltiplos, no caso, a gestão escolar, os professores e alunos da unidade de ensino a ser pesquisada.

Para a consecução da pesquisa, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Inicialmente, elaboramos esta introdução, na qual apresentamos nossas considerações iniciais e a dinâmica da pesquisa. No segundo capítulo, é apresentado o contexto histórico sobre a educação integral no Brasil e no estado do Ceará, bem

como a história da EEMTI PSL e o processo de implementação da política de tempo integral na referida escola.

Para dar seguimento a esta pesquisa, no terceiro capítulo trazemos as literaturas relacionadas ao objeto de pesquisa, bem como nos dedicamos a apresentar a metodologia, os instrumentos utilizados e as análises a partir dos dados coletados.

No quarto capítulo, apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE) para ser desenvolvido na EEMTI PSL a fim de propiciar a superação das dificuldades encontradas no processo de implementação da política de educação em tempo integral, com vistas a inserir, no cotidiano escolar, a promoção de tempos e espaços de letramentos múltiplos que resulte no pleno desenvolvimento do estudante.

Por último, no quinto capítulo, tencionamos apresentar as considerações finais a respeito desta pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL, NO CEARÁ E NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PADRE SARAIVA LEÃO

A educação integral é aquela que busca promover o pleno desenvolvimento do aluno durante a sua vida escolar, por meio de um ensino de qualidade com jornada pedagógica ampliada, em um espaço adequado e favorável à aprendizagem.

Para Leclerc e Moll (2012), a educação integral é o resultado de movimentos teóricos e políticos educacionais que buscaram a melhoria da educação em seus tempos e que em todos eles a ideia era minimizar por meio da educação as desigualdades tanto econômicas, quanto políticas e sociais. Dessa forma, na perspectiva das autoras e também da nossa perspectiva, a educação integral deve representar a oferta de um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade, equânime, e a democratização dos conteúdos das diversas categorias, bem como a multiplicação do conhecimento, para que, assim, possa possibilitar a formação integral do indivíduo e minimizar os efeitos das desigualdades.

À vista disso, este capítulo apresenta um breve histórico da educação integral no Brasil, no Ceará e na EEMTI Padre Saraiva Leão, e também descreve o processo e as dificuldades de implementação da proposta para as escolas de tempo integral na escola em estudo.

A primeira seção trata da Educação Integral no Brasil, partindo do Manifesto dos Pioneiros, passando pelo modelo de escola idealizado por Anísio Teixeira, bem como por Darcy Ribeiro, finalizando com as legislações nacionais educacionais que tratam sobre a educação com foco na formação integral do indivíduo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A segunda seção apresenta uma síntese da educação integral no Ceará, no âmbito estadual, desde a primeira experiência de escola de ensino médio com jornada escolar ampliada, perpassando pelas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), até as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Por fim, a terceira seção apresenta a contextualização da EEMTI Padre Saraiva Leão, bem como a descrição do processo de implementação da política de tempo integral e os desafios encontrados nesse processo.

2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

No cenário nacional, as discussões acerca da necessidade de ampliação do tempo escolar em detrimento de um modelo de formação tradicional, mais amplo e abrangente, sob uma ótica de educação que privilegie a formação de sujeitos, jovens ativos, vinham sendo pensadas desde o século XX.

Nomes como o de Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto e outros, baseados por ideais do movimento da Escola Nova, questionavam sobre a necessidade de mudança, bem como de reflexões em torno da passividade de crianças e adolescentes dentro de um modelo tradicional de educação, e também apontavam a necessidade de uma proposta educacional com práticas pedagógicas renovadas (ALVES, 2013).

Os ideais do Movimento Escolanovista podem ser reconhecidos nas ações de Anísio Teixeira (1900-1971), por meio de sua atuação política e pedagógica que foi essencial para a educação pública brasileira. O educador defendia e lutava por uma escola pública laica, obrigatória e municipalizada, para que assim pudesse atender a comunidade escolar de acordo com suas demandas (FERRARI, 2008).

Anísio Teixeira, além de responsável pela disseminação e ampliação da educação pública de qualidade, inclusive com a criação de centros e escolas no país, foi um grande idealizador da Educação Integral Brasileira. Segundo Ferrari (2008), o educador defendia que a escola pública deveria ser para todos, incluindo os docentes e discentes, e em tempo integral. Nesse contexto, idealizou e implementou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola-Parque, na cidade de Salvador (Bahia), na década 1950, visando à formação completa da criança através do ensino, para que esta, em fase adulta, fosse capaz de ingressar na sociedade de modo a contribuir para o crescimento do país (COELHO, 2009).

Consoante Teixeira (1959 apud COELHO, 2009), a Escola-Parque pretendia promover a formação integral por meio da oferta de um ensino voltado para a leitura, escrita e aritmética, assim como ciências sociais e físicas, desenho, música, dança, educação física e artes industriais, ou seja, a oferta de um currículo que buscasse desenvolver os aspectos cognitivo, físico e estético. Ademais, o projeto preocupava-se com a alimentação e o bem-estar da criança. Nesse sentido, segundo Coelho (2009, p. 89), Anísio Teixeira buscava ofertar “uma formação completa, calcada em

atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações)”.

Esse modelo de escola criado por Anísio Teixeira serviu de inspiração para a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro (RJ) por Darcy Ribeiro, e serve até hoje como objeto de estudo da proposta de educação integral.

Objetivando ofertar uma educação integral e em tempo integral, o sociólogo Darcy Ribeiro, influenciado pela experiência do educador Anísio Teixeira, iniciou, na década de 1980, a implementação dos CIEPs. De acordo com Coelho (2009), entre 1984 e 1994, foram criados, aproximadamente, 500 prédios escolares projetados por Oscar Niemeyer, com o intuito de proporcionar locais qualificados para a formação de diferentes interesses, ofertando aos alunos a educação para a vida.

A idealização dos CIEPs pretendia não só melhorar a qualidade da educação pública ofertada como também implementar uma escola democrática que, além das funções pedagógicas, também contemplasse as funções sociais, ou seja, seria ofertado o ensino básico associado a atividades nas áreas de instrução, saúde e cultura.

As experiências das Escolas-Parque e dos CIEPs nos apresentam escolas com modelos de políticas públicas educacionais voltadas para a educação integral que, para além da formação integral do sujeito, intencionavam combater as desigualdades sociais, uma vez que ofertavam o ensino básico aliado a ações assistencialistas.

Contudo, por questões políticas eleitorais partidárias, percebe-se uma intermitência dos programas voltados à educação integral, o que torna a proposta de disseminação de educação integral efêmera (ALVES, 2013).

A efemeridade das propostas, atrelada à falta de política pública que legitimasse a educação integral, restringiu esse modelo de educação aos sistemas estaduais e municipais de ensino. Desse modo, por trás de disputas políticas, partidárias e ideológicas, é revelada uma educação brasileira que não comunga completamente com as questões de ampliação da jornada escolar, ou seja, um Brasil heterogêneo frente a estas questões. Além disso, a não efetivação de políticas nacionais para educação integral restringiu a metodologia a casos *in loco*, apesar de nos últimos anos a Educação Integral ter alcançado destaque na legislação e nas políticas públicas no Brasil, com inspirações e orientações distintas.

Tanto para Anísio quanto para Darcy, a garantia do direito à educação ultrapassava o espaço e o currículo escolar. O ensino deveria estar próximo à realidade dos alunos e, ainda, à formação de indivíduos capacitados de colocar em prática a sua cidadania. Ainda na década de 1930, tinha-se a necessidade de reformular a educação no país devido também ao processo do desenvolvimento econômico que foi proposto.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) passou a prever alguns dos ideais empregados na Escola-Parque e nos CIEPs, como atividades educativas e recreativas aliadas à alimentação e à saúde dos alunos, ao torná-los direitos sociais: “art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 18).

Conforme observamos, a educação ocupa o primeiro lugar entre os dez direitos sociais mencionados na CF/88, e, embora não mencione claramente a Educação Integral, fica evidente que a educação brasileira deve ser uma prioridade para a sociedade (SANTOS, 2019).

Todavia, a Carta Magna, em seu artigo 205, já nos apresenta a ideia de Educação Integral, voltada para a formação integral do indivíduo, ainda que não venha citado explicitamente, como veremos a seguir:

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, 1988, p. 123).

Nesse artigo da CF/88, identificamos que, além de estabelecer a educação como um direito fundamental, sendo um dever do estado e da família, promovida e incentivada pela sociedade, destaca a importância de uma educação que tenha como objetivo o pleno desenvolvimento do indivíduo, de modo que este possa exercer a cidadania e inserir-se no mercado de trabalho. Em outras palavras, implicitamente, o referido artigo especifica que seja ofertada a educação integral.

Em seguida, em seu artigo 206, a Constituição Cidadã, nos incisos I ao VII, apresenta os princípios do ensino a ser ministrado nas escolas brasileiras que, mais uma vez, resulta nas ideias da educação integral, conforme podemos observar:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, p. 123, grifo nosso).

Consoante ao exposto, os incisos destacados complementam a ideia da educação integral apresentada no artigo anterior, ao acrescentar como princípios do ensino a ser ofertado a equidade, a liberdade no processo de ensino e aprendizagem, a gestão democrática presente nas instituições de ensino e a qualidade da educação ofertada.

De acordo com a CF/88, artigo 227,

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 132).

Com efeito, a CF/88 propõe reformulações e reorganizações no sistema educacional brasileiro. Outrossim, entende-se que a educação é um direito fundamental e que é através dela que os sujeitos constroem as relações com o mundo que os cerca e com os outros indivíduos. Como vimos, a Carta Magna, em seus artigos 6º, 205, 206 e 227, indica a educação como um direito público de responsabilidade do Estado e da família, além de assegurar a garantia do acesso e permanência ao ensino de qualidade e equânime.

Por conseguinte, o direito e acesso à educação são ressaltados na legislação que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Capítulo IV, artigo 53, inciso V, conforme segue:

Art. 53. A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

[...]

V – acesso à escola pública e gratuita próxima a sua residência.

Parágrafo único. É de direito dos pais ou responsáveis terem ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais

(BRASIL, 1990, recurso online).

Esse artigo do ECA reforça os artigos 205 e 206 da CF/88, que tratam sobre a educação e trata também sobre a educação integral, ainda que não esteja definida de forma direta no texto legal.

Por sua vez, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são estabelecidos os sistemas de ensino brasileiro e torna-se universal o direito ao acesso e permanência na escola. Ademais, a Lei nº 9.394/96 foi a primeira normativa que, sutilmente, em seu artigo 34, propõe a oferta de ensino na modalidade de Educação Integral ao sugerir a ampliação progressiva da jornada escolar (BRASIL, 1996).

Diante da necessidade em atender aos desafios intrínsecos do sistema de ensino público do país, houve um crescimento de discussões acerca da educação em tempo integral, principalmente após a CF/88, o ECA e a LDB, que resultou na Lei nº 10.172/2001, que instituiu/aprovou o Plano Nacional de Educação.

O PNE (2001-2010), em suas diretrizes, assim como a LDB, indica a extensão da carga horária escolar para um período de, no mínimo, sete horas diárias (BRASIL, 2001). Ademais, afirma que

o atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem

[...]

Além do atendimento pedagógico, a escola tem responsabilidades sociais que extrapolam o simples ensinar, especialmente para

crianças carentes. Para garantir um melhor equilíbrio e desempenho dos seus alunos, faz-se necessário ampliar o atendimento social, sobretudo nos Municípios de menor renda, com procedimentos como renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar. (BRASIL, 2001, recurso online).

Conforme o exposto, percebemos que os conceitos da educação integral associada ao tempo integral se tornam mais explícitos ao indicarem atividades escolares que contemplem não só o desenvolvimento intelectual, mas também o físico, o emocional, o social e o cultural, além de atribuir funções sociais à escola visando à minimização das desigualdades sociais, por meio de uma educação aliada à oferta de alimentação, livros didáticos e transporte escolar.

Em vista disso, visando atender ao proposto pelo PNE de 2001, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), criou em 2007 o Programa Mais Educação (PME), que teve suas atividades iniciadas em 2008, em parceria com Estados e Municípios. Através do PME, as escolas ampliaram a jornada pedagógica e passaram a ofertar atividades extracurriculares a fim de desenvolver práticas educativas para os alunos que pudessem agregar conhecimentos e saberes nos tempos e espaços educativos com o envolvimento dos atores educacionais.

Ademais, em 2010, o PME é fortalecido por meio do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. De acordo com o decreto, em seu artigo 1º,

o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. (BRASIL, 2010, recurso online).

Em outras palavras, o PME foi implementado com o objetivo de ofertar uma educação integral em tempo integral interligada a políticas e programas sociais e protetivos, em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, de modo a tentar minimizar os efeitos em crianças e adolescentes que vivem em situações de vulnerabilidade social (BRASIL, 2010).

Seguindo com o fortalecimento da educação integral, o PNE (2014-2024) determina metas e objetivos específicos para a Educação Integral. A meta 6 determina a oferta da educação em tempo integral em, pelo menos, 50% das escolas públicas, objetivando acolher, no mínimo, 25% dos estudantes da rede básica de ensino

(BRASIL, 2014). Aliada à meta 6, a proposta da educação integral destaca-se nas alíneas II, III, IV e V do artigo 2º do PNE de 2014, que tratam, respectivamente, da universalização do atendimento escolar; da superação das desigualdades educacionais, de forma a promover a cidadania e erradicar a discriminação; da melhoria da qualidade da educação; e da formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 2014).

Consoante a meta 6 e a meta 7² do PNE de 2014, o PME sofreu modificações. Entre elas, o programa passou a ser denominado de Programa Novo Mais Educação (PNME), conforme a Portaria do MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Além disso, segundo a portaria, o PNME passou a ter como objetivo a melhoria da aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, através do acompanhamento pedagógico e do desenvolvimento de atividades relacionadas ao esporte, lazer, cultura e artes, mediante ao acréscimo da jornada escolar das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 2016).

O PNME passou a ter como finalidade, em concordância com o artigo 2º da Portaria nº 1.144/2016, contribuir para a

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL, 2016, recurso online).

A partir dessa portaria ministerial, podemos perceber mudanças significativas do PME para o PNME. Antes era realizado o acompanhamento pedagógico aliado ao desenvolvimento de outras atividades, e, com as modificações, o acompanhamento pedagógico voltou o olhar para a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que essas disciplinas são as avaliadas pelas provas externas que mensuram

² Meta 7 – PNE: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014, recurso online).

o desempenho e a qualidade da educação básica brasileira, como também o fluxo escolar medido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Diante do exposto, Moll (2012 apud SANTOS, 2019) destaca que,

a educação integral no Brasil possui três marcos históricos significativos: o primeiro marco foram as Escolas Parque/Escolas-Classe fundamentadas nas proposições escolanovistas e idealizadas por Anísio Teixeira; o segundo foram os CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro; e o terceiro marco histórico é a criação do Programa Mais Educação (PME). É importante reforçar que as duas primeiras tentativas em ofertar a educação em tempo integral, ainda presentes na atualidade, foram marcadas pela descontinuidade da política de tempo integral brasileira. (MOLL, 2012, p. 35 apud SANTOS, 2019, p. 29).

Nessa perspectiva, podemos considerar que o PME tem como objetivo superar essas interrupções de políticas públicas voltadas tanto para a educação integral quanto para a educação em tempo integral.

Além disso, entendemos que o PNE tem um papel primordial para a implementação de uma educação integral em tempo integral, visto que baliza a promoção de políticas públicas que buscam a inclusão, a permanência e a qualidade da Educação Básica defendida, embora indiretamente, pela CF/88, e reforçada pela LDB, pelo ECA e pelas legislações que financiam a educação.

Diante desse contexto, o Governo do Estado do Ceará vem apresentando políticas públicas educacionais que fomentam a implementação de escolas estaduais com educação integral e em tempo integral, como veremos na próxima seção.

2.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CEARÁ

No século XXI, a Educação Integral tem alcançado destaque na legislação e nas políticas públicas no país. Dentre vários estados que têm se mobilizado na promoção do ensino público de qualidade, o Ceará tem apresentado crescimento e homogeneidade na implementação de escolas com políticas de educação integral em tempo integral, uma vez que escolas de ensino médio em tempo integral estão distribuídas em todas as regiões do estado (CEARÁ, 2020).

Apesar de hoje o Ceará ser um estado, entre outros, de destaque nacional quanto à educação integral, a trajetória de implementação desse programa é recente,

pois somente a partir de 2006 por iniciativa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) é que foi iniciada a oferta desse modelo no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, localizado na capital cearense, que com a ampliação da jornada pedagógica disponibilizou para os discentes três refeições diárias, acompanhamento psicopedagógico, assim como tempos e espaços para reforço nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Matemática, cursos de Informática, Artes e Profissionalizante (SANTOS, 2019).

Por conseguinte, com o intuito de melhorar a qualidade da educação pública estadual, visando à qualificação dos jovens para integrar o mercado de trabalho e ampliar a possibilidade de ingresso em universidades, o Governo do Ceará, em 2008, instituiu a Política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com a implantação das primeiras 25 escolas integradas ao ensino profissionalizante e em tempo integral. Inicialmente, essas escolas ofertaram os cursos profissionais de nível técnico de Enfermagem, Guia de Turismo, Informática e Segurança do Trabalho (CEARÁ, 2018a).

Para a escolhas das primeiras EEEP, foi estabelecido que estas deveriam localizar-se na capital e nas cidades-sede de cada Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), além de situar-se em áreas de vulnerabilidade social, ter os índices de desempenho educacionais abaixo do esperado e apresentar as mínimas condições estabelecidas para a implantação (CEARÁ, 2018a).

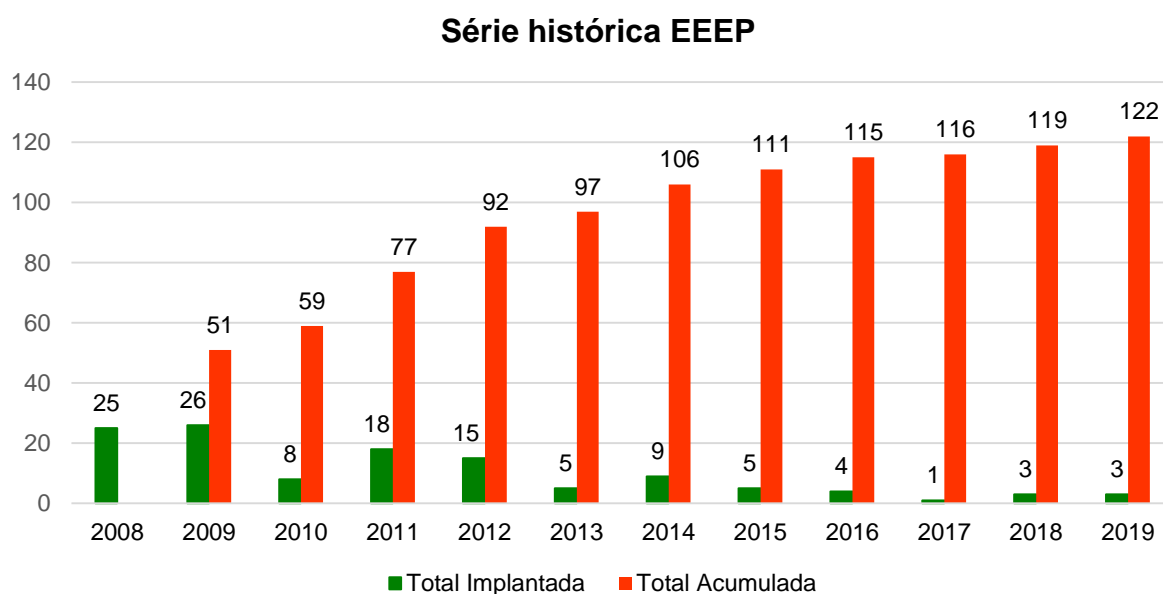
Já a escolha dos cursos profissionalizantes ocorreu

[...] em função das características socioeconômicas dos municípios inicialmente contemplados, em diálogo com os projetos estratégicos do governo estadual no que se refere ao desenvolvimento econômico e produtivo do Ceará. Esse critério continua a ser considerado na criação de novos cursos. (CEARÁ, 2018a, recurso online).

Com a aprovação da Lei Estadual nº 14.273/2008, que dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional no âmbito da SEDUC, tornou-se possível a ampliação dessa modalidade de ensino, resultando em 122 EEEP com 53 cursos profissionais de nível técnico ao longo desses 12 anos, situadas em todas as regiões do estado do Ceará (CEARÁ, 2008).

De acordo com Alencar (2015), a implementação das EEEPs ocorreu de forma a atender a uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que tinha justamente o objetivo de integrar o Ensino Médio ao Ensino Técnico Profissional. Outrossim, durante a gestão do governador Cid Ferreira Gomes (2007-2014), no âmbito estadual foi criado, para o triênio 2008-2010, o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica, sendo estipulado como meta a implementação de 50 escolas estaduais de educação profissional até o final do ano de 2010, entretanto essa meta foi cumprida em 2009 (ALENCAR, 2015), como podemos observar no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Série histórica das Escolas Estaduais de Educação Profissional



Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de Ceará (2018a, 2019a).

A partir do Gráfico 1, podemos perceber que a rede estadual de ensino básico do Ceará buscou ampliar a educação em tempo integral através da implementação de EEEP. Contudo, essa ampliação da jornada pedagógica não ficou restrita apenas ao ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, visto que o governo do estado do Ceará vem implantando gradativamente Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral desde 2016. Com a implementação dessas escolas, o Governo do Ceará visa cumprir com políticas públicas educacionais, conforme a meta 6 do Plano Nacional de

Educação³ e a meta 6 do Plano Estadual de Educação (PEE)⁴. Essas metas têm como principais objetivos a formação integral dos estudantes, bem como o aperfeiçoamento do ensino ofertado e melhoria dos indicadores de desempenho educacionais.

Com a aprovação de uma legislação própria, foi instituído no Ceará, por meio da Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017, a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino básico em todo o estado. Essa política educacional visa apresentar uma proposta pedagógica diferenciada, com currículo flexível, diálogos com projetos de vida e itinerários formativos, de modo a articular os conteúdos ao desenvolvimento socioemocional dos jovens alunos, ou seja, realizar a formação integral do indivíduo por meio de uma educação integral em tempo integral (CEARÁ, 2017b).

A implementação dessa política de educação integral e em tempo integral iniciou-se, em 2016, com a integralização de 26 escolas estaduais de ensino médio regular, sendo priorizadas duas de cada Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) e uma de cada CREDE com condições de infraestrutura para iniciar esse processo, além de apresentar altos índices de reprovação escolar. Para a escolha dessas escolas também foi considerado o quantitativo de alunos atendidos em programas sociais por baixa renda (CEARÁ, 2017a).

O Quadro 1 apresenta a relação das 26 escolas regulares de Ensino Médio pioneiras da educação em tempo integral no Ceará:

³ “Meta 6 – PNE: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (CEARÁ, 2017a, recurso online).

⁴ “Meta 6 – PEE: 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, 2017a, recurso online).

Quadro 1 - Relação das 26 escolas regulares contempladas em 2016

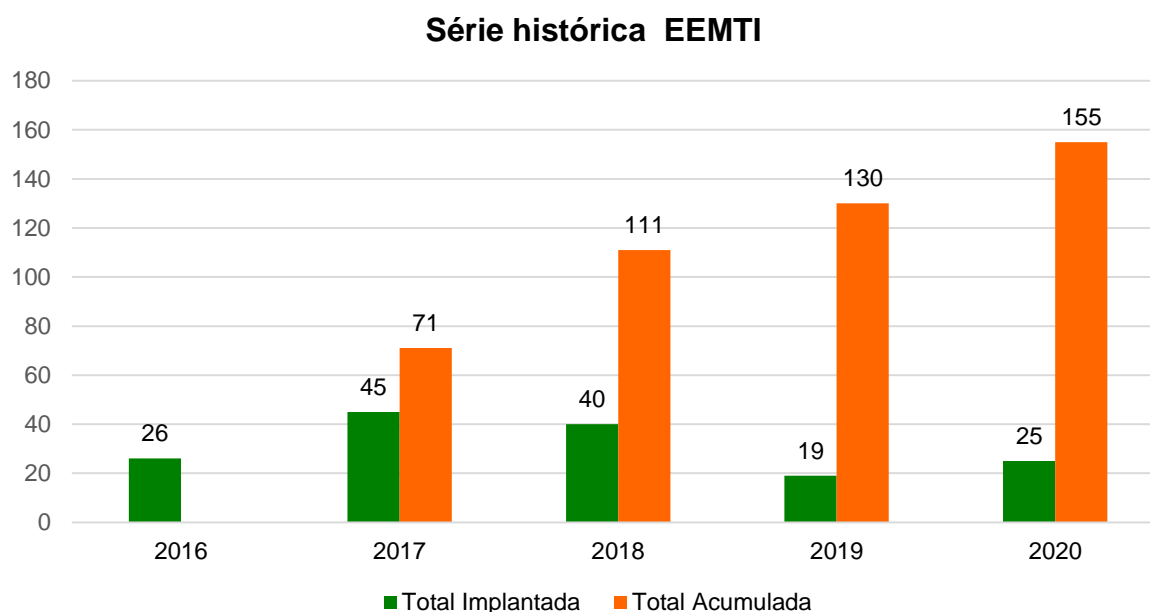
Nº	CREDE/SEFOR	MUNICÍPIO SEDE DA CREDE/SEFOR	MUNICÍPIO DA ESCOLA	NOME DA ESCOLA
1	1	MARACANAÚ	AQUIRAZ	EEMTI LIA SIDOU
2	2	ITAPIOCA	MIRAÍMA	EEMTI VICENTE ANTENOR F. GOMES
3	3	ACARAÚ	ACARAÚ	EEMTI MARIA ALICE RAMOS GOMES
4	4	CAMOCIM	CAMOCIM	EEMTI DEPUTADO MURILO AGUIAR
5	5	TIANGUÁ	SÃO BENEDITO	EEMTI DR. JOÃO ALMIR DE F. BRANDÃO
6	6	SOBRAL	SOBRAL	EEMTI PREF. JOSÉ EUCLIDES F. G. JÚNIOR
7	7	CANINDÉ	CARIDADE	EEMTI JOSÉ NILTON SALVINO FRANCO
8	8	BATURITÉ	REDENÇÃO	EEMTI PADRE SARAIVA LEÃO
9	9	HORIZONTE	CASCADEL	EEMTI CUSTÓDIO DA SILVA LEMOS
10	10	RUSSAS	T. DO NORTE	EEMTI ANTONIO VIDAL MALVEIRA
11	11	JAGUARIBE	JAGUARIBE	EEMTI CORNÉLIO DIÓGENES
12	12	QUIXADÁ	QUIXERAMOBIM	EEMTI CORONEL HUMBERTO BEZERRA
13	13	CRATEÚS	CRATEÚS	EEMTI LIONS CLUB
14	14	S. POMPEU	P. BRANCA	EEMTI DE MINEIROLÂNDIA
15	15	TAUÁ	TAUÁ	EEMTI ANTONIA VIEIRA LIMA
16	16	IGUATU	IGUATU	EEMTI ANT. ALBUQUERQUE DE S. FILHO
17	17	ICÓ	ICÓ	EEMTI PADRE JOSÉ ALVES DE MACEDO
18	18	CRATO	CRATO	EEMTI PREF. RAIMUNDO C. B. DE FARIAS
19	19	J. DO NORTE	BARBALHA	EEMTI ALMIRO DA CRUZ
20	20	BREJO SANTO	AURORA	EEMTI TABELIÃO JOSÉ PINTO QUEZADO
21	S1	FORTALEZA	FORTALEZA	EEMTI AYRTON SENNA DA SILVA
22	S1	FORTALEZA	FORTALEZA	EEMTI JOSÉ VALDO RIBEIRO RAMOS
23	S2	FORTALEZA	FORTALEZA	EEMTI JOÃO NOGUEIRA JUCÁ
24	S2	FORTALEZA	FORTALEZA	EEMTI MATIAS BECK
25	S3	FORTALEZA	FORTALEZA	EEMTI PROF JOCIÉ C. DE MENEZES
26	S3	FORTALEZA	FORTALEZA	EEMTI SENADOR FERNANDES TÁVORA

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de Ceará (2017a).

Desde 2017, os critérios para a escolha das escolas a serem integralizadas foram modificados, sendo priorizadas as cidades mais populosas e com maior quantidade de adolescentes em situação de vulnerabilidade social (CEARÁ, 2017a).

Em 2020, o número de EEMTI corresponde a 155 unidades escolares, conforme observamos no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Série histórica das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral



Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de Ceará (2020).

Desde a primeira implementação de escolas em tempo integral no estado, em 2006, o Governo do Ceará tem priorizado e investido na ampliação de escolas com proposta de educação integral, além de priorizar a qualidade de ensino e formação por meio da permanência dos jovens no ambiente escolar. Os dados mais recentes mostram que os investimentos só aumentam, pois, das 728 escolas estaduais do Ceará, 277 unidades escolares ofertam o ensino em tempo integral, sendo 122 EEEPs, como verificamos no Gráfico 1, e 155 EEMTIs, de acordo com o Gráfico 2. Dessa forma, o governo cearense atinge a marca de 38% da rede pública estadual com a oferta de educação integral em tempo integral (CEARÁ, 2020).

Como vimos, as primeiras EEMTIs foram implementadas em 2016 e a legislação referente a essa política foi instituída somente em 2017. Para o início dessa modalidade de ensino, as escolas pioneiras foram orientadas por cinco notas técnicas, a saber: i) Nota Técnica nº 01/2016, que trata das orientações gerais para o início das atividades em tempo integral; ii) Nota Técnica nº 02/2016, que orienta a organização da eletiva “Formação Profissional e-Jovem (Informática)”; iii) Nota Técnica nº 03/2016, que dispõe dos componentes Curriculares; iv) Nota Técnica nº 04/2016, que discorre

sobre a concepção e funcionamento dos Clubes Estudantis; e v) Nota Técnica 05/2016, que disponibiliza orientações para avaliação pedagógica das Atividades Eletivas (CEARÁ, 2017a).

Em 2017, por meio da Lei nº 16.287/2017, foi instituída a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Nessa lei, foi estabelecida a finalidade dessa política educacional, assim como a sua proposta pedagógica. Essa política tem como objetivo:

- I - ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida;
- II - aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense;
- III - cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio;
- IV - melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio;
- V – promover campanhas e ações no âmbito escolar sobre a relevância dos valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes, com ênfase ao combate e prevenção à violência dentro das escolas da Rede Pública de Ensino Médio Integral;
- VI – monitorar o cumprimento de suas metas com avaliações periódicas de acordo com Plano Nacional e Estadual de Educação, preferência semestral, para corrigir em tempo hábil as irregularidades e manter o desempenho almejado;
- VII – promover a educação para a paz e a convivência com as diferenças;
- VIII – garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IX – assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- X - ensejar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (CEARÁ, 2017b, p. 1).

Diante desse conjunto de finalidades, torna-se perceptível o vínculo do ensino em tempo integral com a educação integral, assim como os desafios inerentes à política de ensino médio em tempo integral pela rede estadual do Ceará. Dentre os objetivos dispostos no artigo 1º, § 1º, destaco, primeiramente, os incisos I, V, VII, VIII, IX e X, por estarem diretamente relacionados à formação integral do indivíduo, ou seja, a promoção dessa modalidade de ensino deve buscar o pleno desenvolvimento dos estudantes, respeitando os seus projetos de vida, educando-os para a vida, para

o convívio em sociedade e para mundo do trabalho. Ademais, embora não seja citado, é necessário que a escola insira o estudante em práticas sociais de escrita e leitura para que esse sujeito possa ter um pensamento crítico, uma autonomia intelectual e as habilidades aprimoradas, a fim de desenvolver-se cognitivamente e integrar-se à sociedade. Com isso, atenderá ao objetivo sinalizado no inciso IV, que visa à melhoria dos indicadores educacionais estaduais e nacionais.

Para que esses objetivos destacados sejam atingidos e haja a melhoria da qualidade do ensino, é necessário, conforme o inciso II e VI, o aprimoramento do serviço educacional prestado bem como o monitoramento contínuo, a fim de que seja possível corrigir e planejar ações para o alcance das metas. E por último, temos o inciso III, que aponta a política como um cumprimento das metas referentes ao PNE e ao PEE. Nesse ponto, a educação estadual cearense está próxima de atingir a meta 6 do PNE (2014-2024), uma vez que já conta com 38% da rede estadual de ensino com educação em tempo integral, dos 50% propostos (CEARÁ, 2020).

Para além da finalidade, a Lei Estadual nº 16.287/2017, no artigo 2º, apresenta a proposta pedagógica a ser seguida pelas EEMTIs:

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

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

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

IV - maior envolvimento da comunidade e da família dos alunos nas atividades escolares. (CEARÁ, 2017b, p. 1).

Em outras palavras, os incisos I ao IV, pertencentes ao artigo 2º da referida Lei, apresentam as dimensões fundantes da prática educativa e as dimensões pedagógicas das EEMTIs. As dimensões fundantes das práticas educativas são: escola desenvolvida como Comunidade de Aprendizagem (CDA); método pedagógico estruturante baseado na Aprendizagem Cooperativa; e desenvolvimento do protagonismo estudantil. Já as dimensões pedagógicas devem estar relacionadas às dimensões fundantes de forma a desmassificar o ensino, desenvolver a pesquisa e o

trabalho como princípio pedagógico e princípio educativo, respectivamente; e ofertar variados itinerários formativos (CEARÁ, 2017a).

Acreditamos que a proposta pedagógica, por meio das dimensões fundantes da prática educativa e das dimensões pedagógicas, busca uma educação integral e em tempo integral que contribua para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Como forma de alcançar esses objetivos, essa prática pedagógica deve também estar alinhada aos letramentos múltiplos, já que o processo educativo se dá por meio de práticas de leitura e escrita e não pode estar limitado a práticas de letramentos escolar, visto que a educação integral busca a formação de sujeitos atuantes em sociedade. Para que os sujeitos/alunos possam atuar de forma satisfatória, é necessário desenvolver competências e capacidades para além da decodificação dos textos. É preciso que os discentes sejam instigados a desenvolver habilidades e estratégias de compreensão, de interpretação e interação com os textos, para que possam se desenvolver reflexivamente e criticamente, e, dessa forma, dialogar em sociedade perante os mais variados contextos de práticas sociais de letramentos.

Consoante a legislação estadual cearense referente ao ensino em tempo integral, o tempo pedagógico a ser ofertado pelas escolas integralizadas e pelas que serão criadas deve ser de 45 horas/aulas(h/a) semanais (CEARÁ, 2017c), ou seja, 9h/a por dia, devendo atender a alguns critérios quanto ao mapa curricular, apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 - Mapa Curricular EEMTI

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal Série					
		1 ^a		2 ^a		3 ^a	
Linguagens, Códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	6		6		6	
	Língua Estrangeira (Espanhol)	1	2	1	2	1	2
	Educação Física	1	2	1	2	1	2
	Arte	1	2	1	2	1	2
Matemática	Matemática	6		6		6	
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	3	2	3	2	3
	Física	2	3	2	3	2	3
	Biologia	2	3	2	3	2	3
Ciências Humanas e suas tecnologias	História	2	3	2	3	2	3
	Geografia	2	3	2	3	2	3
	Filosofia	1	2	1	2	1	2
	Sociologia	1	2	1	2	1	2
TOTAL BASE COMUM		30		30		30	
Parte Diversificada	Formação para a Cidadania	1		1		1	
	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais	4		4		4	
	Tempo Eletivo 1	2		2		2	
	Tempo Eletivo 2	2		2		2	
	Tempo Eletivo 3	2		2		2	
	Tempo Eletivo 4	2		2		2	
	Tempo Eletivo 5 – Clube Estudantil	2		2		2	
TOTAL PARTE DIVERSIFICADA		15		15		15	
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL		45		45		45	

Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir dos dados da Nota Técnica nº 004/2017 (CEARÁ, 2017c).

Conforme o mapa curricular da EEMTI apresentado na Tabela 1, as escolas têm autonomia para adequar seus currículos referentes às disciplinas da base comum de acordo com os intervalos estipulados para cada disciplina, respeitando o total da base comum de 30h/a semanais. A parte diversificada deverá contar com 15h/a semanais, ficando a critério da escola a escolha das disciplinas eletivas a serem ofertadas, dentre as disponibilizadas no Catálogo de Atividades Eletivas de 2018/2 (CEARÁ, 2017c), e respeitando os critérios estabelecidos na Portaria nº 1.589/2019 – GAB, que estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2020 (CEARÁ, 2019b). Nessa portaria, fica estabelecido que os componentes curriculares eletivos devem ser distribuídos entre cinco áreas do conhecimento, 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; e v) Formação profissional (CEARÁ, 2019b). Outrossim, limita o número máximo de Tempos Eletivos (TE) por área de conhecimento a serem

ofertados, devendo seguir, proporcionalmente, a quantidade de turmas em tempo integral do ano de 2020, conforme a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Número máximo de Componentes Curriculares Eletivos por Área do Conhecimento

Nº de turmas em tempo integral	Linguagem e suas Tecnologias		Matemática e suas Tecnologias		Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		Ciências da Natureza e suas Tecnologias		Formação Profissional	
	Nº de componentes eletivos	Carga-horária semanal	Nº de componentes eletivos	Carga-horária semanal	Nº de componentes eletivos	Carga-horária semanal	Nº de componentes eletivos	Carga-horária semanal	Nº de componentes eletivos	Carga-horária semanal
2	2	4	1	2	2	4	2	4	1	2
3	3	6	2	4	3	6	3	6	1	2
4	4	8	2	4	4	8	4	8	2	4
5	5	10	3	6	5	10	5	10	2	4
6	8	16	4	8	5	10	5	10	2	4
7	9	18	5	10	6	12	6	12	2	4
8	10	20	6	12	7	14	7	14	2	4
9	10	20	6	12	8	16	8	16	4	8
10	11	22	7	14	9	18	9	18	4	8
11	12	24	8	16	10	20	10	20	4	8
12	13	26	9	18	11	22	11	22	4	8
13	14	28	10	20	12	24	12	24	4	8
14	16	32	10	20	13	26	13	26	4	8
15	17	34	11	22	14	28	14	28	4	8

Fonte: Ceará (2019c, p. 40).

Por fim, diante do exposto, é possível observar que o investimento na proposta integral e de política pública tem sido expressivo e priorizado nos últimos anos, o que aumenta ainda mais a necessidade de acompanhamento, suporte financeiro e material, de modo a promover a proposta de educação integral e proporcionar impactos positivos na qualidade de ensino e na Política Estadual de Educação em Tempo Integral.

2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PADRE SARAIVA LEÃO

A EEMTI Padre Saraiva Leão, situada na cidade de Redenção, foi uma das 26 escolas estaduais selecionadas para iniciar o processo de integralização do tempo pedagógico e a única escola da 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 8).

Segundo a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, a escolha das 26 escolas-piloto, para atuarem em 2016, deveria atender aos seguintes critérios: i) elegibilidade: 50% ou mais dos alunos recebendo Bolsa Família; ii) viabilidade: menos de 60% de ocupação das vagas e implementação em municípios com, pelo menos, duas escolas estaduais; e iii) priorização: uma escola por região (CREDE/SEFOR), condições de infraestrutura para iniciar em 2016 e baixo índice de aprovação (CEARÁ, 2017a). Por contemplar a maioria desses critérios, a EEMTI Padre Saraiva Leão foi contemplada para converter-se em escola de tempo integral.

O processo de implementação do tempo integral na PSL ocorreu progressivamente, iniciando-se com duas turmas de primeiro ano em 2016, sendo ofertadas no ano seguinte duas turmas de primeiro e duas turmas de segundo ano, findando o primeiro ciclo em 2018 com duas turmas de primeiro, duas turmas de segundo e uma turma de terceiro. Vale ressaltar que, em 2016 e 2017, a escola funcionava com duas modalidades, regular e regular de tempo integral, passando a ser totalmente EEMTI em 2018. Em 2019, tivemos duas turmas de primeiro ano, uma turma de segundo e duas turmas de terceiro. Já em 2020, temos duas turmas de primeiro e segundo ano e uma turma de terceiro ano.

Para melhor entendermos o processo de implantação do Ensino em Tempo Integral na EEMTI Padre Saraiva Leão, apresentaremos, a seguir, o contexto histórico,

a estrutura física e a composição; a organização curricular; e, por fim, os desafios dessa implementação.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, sua fundação ocorreu em 1915, no governo de estadual de Antônio Nogueira Acioly, sendo a primeira escola do município, inaugurada com o título de Escola Pública de Redenção. Além de ser a pioneira no ensino, a escola se destaca ainda por ter sido o local onde foi assinada a abolição dos escravos no Ceará (ESCOLA PADRE SARAIVA LEÃO, 2019).

Após a reforma ocorrida no prédio da unidade de ensino em 1923, foi nomeada como Grupo Escolar de Redenção. Logo depois, foi renomeada, passando a ser conhecida como Grupo Escolar Padre Saraiva Leão, em homenagem ao vigário da cidade, que era um apreciador da educação. As alterações quanto ao nome da escola ocorreram ainda em 1975, sendo denominada como Escola de 1º Grau Padre Saraiva Leão. Em 2000, passou a ser chamada de Escola de Ensino Fundamental e Médio Padre Saraiva Leão.

Além da Educação Básica, a instituição de ensino desenvolveu atividades de formação continuada para professores, por meio do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), no período de 2002 a 2004. No intervalo de 2005 a 2008, a escola passou a ser anexo da Escola de Ensino Médio Doutor Brunilo Jacó, voltando novamente a condição de escola no ano de 2009 e continuando a chamar-se Escola de Ensino Fundamental e Médio Padre Saraiva Leão. Em 2011, a escola deixa de ofertar o ensino fundamental, permanecendo apenas com o Ensino Médio, e passa a denominar-se Escola de Ensino Médio Padre Saraiva Leão.

A mais recente renomeação da escola ocorreu em 2016, quando esta passou a ofertar o Ensino Médio em Tempo Integral, sendo atualmente conhecida como Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Padre Saraiva Leão.

A partir desse breve contexto histórico, podemos perceber que a escola está alocada em um prédio centenário. Sua estrutura física compreende: cinco salas de aula, um centro de multimeios, sala dos professores contendo um banheiro masculino e um feminino, pequeno pátio sem cobertura, banheiro feminino, masculino e acessibilidade para os alunos, secretaria, cozinha, despensa, laboratório de informática, laboratório de ciências e direção. É importante destacarmos que a escola, desde a sua integralização, não tem aportes e nem autorização para reformas, uma

vez que estão reformando uma antiga escola da região para ser o novo prédio escolar, pois o atual, por ser tombado como patrimônio histórico-cultural da cidade, não permite grandes reformas. Portanto, a escola vem realizando apenas reparos estruturais para melhor atender os alunos dentro das possibilidades permitidas. Em outras palavras, ao se tornar EEMTI, a escola não passou por reformas, apenas reparos, ao passo que está aguardando a reforma de um outro prédio escolar para se mudar para um espaço melhor que o atual.

Em relação aos profissionais, a escola conta com um quadro de recursos humanos composto por 28 servidores, conforme especificado na Tabela 3.

Tabela 3 - Quantitativo de servidores

Segmento	Função	Quantidade
Núcleo Gestor	Diretora Escolar	1
	Coordenadora Escolar	2
	Assessora Administrativa Financeira	1
	Secretária Escolar	1
Núcleo Pedagógico	Professor	14
Núcleo Administrativo	Auxiliar de Serviços Gerais	6
	Auxiliar Administrativo	1
	Merendeira	1
	Porteiro	1
Total		28

Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir de dados da secretaria escolar.

Desse total de servidores, 11 prestam serviços inerentes à área administrativa, enquanto 20 profissionais são responsáveis pela área pedagógica da instituição escolar. Destacamos que os cargos referentes ao Núcleo Gestor (NG) são cargos comissionados e são compostos por três servidoras estaduais efetivas e duas servidoras sem vínculo efetivo com a rede estadual. Ademais, entre os nove servidores do núcleo administrativo, apenas uma é servidora pública estadual, os demais são servidores de empresas terceirizadas e prestam serviços na instituição. Entre os professores, somente cinco pertencem ao quadro de efetivos da rede estadual de ensino, os outros 12 são contratados por tempo determinado via processos seletivos. A unidade escolar conta ainda com o apoio de um membro da comunidade que sempre está presente realizando artes gráficas e visuais para a escola.

O segmento referente ao Núcleo Pedagógico é composto, como já visto, por 17 docentes, que, em sua maioria, acumulam funções, uma vez que ocorre a atribuição

de funções aos professores além da regência de sala de aula. O Quadro 2, a seguir, apresenta as funções exercidas pelos docentes e o quantitativo de docentes para cada uma delas:

Quadro 2 - Funções referentes ao Núcleo Pedagógico

NÚCLEO PEDAGÓGICO	FUNÇÃO	QUANTIDADE
	Professor Coordenador de Área	2
	Professor Coordenador de Ambientes	4
	Professor regente de sala de aula	17
	Professor Diretor de Turma	5
	Professor Coordenador de Projeto	2

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de dados da secretaria escolar.

Consoante o exposto, apontamos que, dentre o quadro de professores, somente quatro exercem apenas a função de Professor Regente de Sala de Aula, enquanto os demais acumulam uma ou mais funções.

Os docentes da unidade de ensino apresentam carga horária variada. Assim, dos 17 professores, 5 estão lotados com 200 horas/mensais; 2, com 195 horas/mensais; 2, com 165 horas/mensais; 1, com 120 horas/mensais; 1, com 110 horas/mensais; 3, com 90 horas/mensais; 1, com 80 horas/mensais; 1, com 45 horas/mensais; e 1, com 15 horas/mensais (CEARÁ, 2021a).

No que diz respeito aos discentes, a EEMTI Padre Saraiva Leão é majoritariamente composta por alunos residentes nos distritos da cidade. No ano letivo de 2020, dos 146 alunos matriculados, apenas 23 estudantes eram da sede, e os demais eram de localidades serranas de Redenção. Por esse motivo, a SEDUC disponibiliza ônibus escolar para atender os estudantes que moram nos distritos. Além disso, contamos ainda com oito alunos que são de cidades próximas, por preferirem estudar em Redenção.

Os estudantes, em sua maioria, têm uma condição socioeconômica baixa, uma vez que 90% do total de alunos são beneficiários do Programa Bolsa Família. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017), a cidade de Redenção, em 2019, possuía uma população estimada de 29.053 pessoas, e, conforme o último censo, ocorrido em 2010, seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,626, e seu Produto Interno Bruto (PIB) per capita era de R\$ 12.223,59, em 2017. Dentre as profissões dos pais/responsáveis pelos alunos, destacam-se: agricultores, autônomos, costureiras, domésticas e donas do lar.

Além do exposto, quanto à composição do corpo discente, a escola apresenta dificuldades em formar salas de aulas que contenham 45 alunos, conforme as orientações presentes no Anexo I, da Portaria nº 1.493/2019-GAB, que estabelece as normas para matrícula dos estudantes nas escolas públicas estaduais para o ano de 2020 e dá outras providências:

7.2.2.1 Nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), as turmas deverão ser compostas por 45 (quarenta e cinco) estudantes, excetuando aquelas cujas salas não comportem essa quantidade, considerando a dimensão informada no Sigge [Sistema Integrado de Gestão Escolar] Rede Física. (CEARÁ, 2019c, p. 32).

Essa dificuldade pode estar relacionada à localização da escola, que fica próxima a outras duas escolas estaduais da cidade, uma escola regular de tempo parcial e uma escola profissionalizante. Essa proximidade de escolas estaduais em uma cidade interiorana reflete no quantitativo de matrículas iniciais e finais dos estudantes, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Quantitativo de matrículas por série do tempo integral

Matrícula	2016		2017		2018		2019		2020
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial
1 ^a A	34	32	43	37	40	27	34	25	30
1 ^a B	35	30	42	30	40	20	34	26	30
2 ^a A	---	---	32	28	37	30	43	38	26
2 ^a B	---	---	22	20	35	29	---	---	26
3 ^a A	---	---	---	---	47	45	26	25	34
3 ^a B	---	---	---	---	---	---	26	25	---
TOTAL	69	62	139	115	199	151	163	139	146

Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir de dados da secretaria escolar.

Analisando a Tabela 4, percebemos que o quantitativo de matrículas iniciais é baixo, visto que deveríamos formar turmas com 45 alunos. E, ao analisarmos o primeiro ciclo das turmas de tempo integral, iniciado com duas turmas de primeiro ano em 2016 e finalizado em 2018 com uma turma de terceiro ano, notamos que as matrículas foram decrescendo ano após ano, pois iniciamos as primeiras turmas com 69 alunos em 2016 e finalizamos o primeiro ciclo com 45 alunos, 24 alunos a menos que o quantitativo inicial em 2016. Ou seja, o primeiro ciclo iniciado em 2016 contava com duas turmas de primeiro ano, que totalizava 69 alunos; em 2017, esse número

inicial foi reduzido para 54 alunos matriculados, dividido em duas turmas de segundo ano, finalizando o ciclo em turma única de terceiro ano, com matrícula inicial de 47 discentes.

Diante disso, percebemos que esse movimento decrescente continua e torna-se mais perceptível quando analisamos o período de 2018 a 2020, em que a escola já está totalmente migrada para o tempo integral. Em 2018, iniciamos o ano letivo com 199 estudantes e findamos com 151 estudantes; já em 2019, começamos com 163 e terminamos com 139; e, em 2020, estávamos com 146 discentes. Ademais, percebemos que, em 2019, iniciamos o ano letivo com 36 alunos a menos que em 2018; e, em 2020, com 17 alunos a menos. Ao compararmos o quantitativo inicial de matrículas de 2018 com o de 2020, a redução foi de 53 matrículas. Portanto, diante do exposto, percebemos que a EEMTI PSL não é a primeira opção dos discentes para cursar o Ensino Médio.

Quanto ao currículo escolar, a EEMTI Padre Saraiva Leão oferta anualmente uma grade curricular com 1.800 horas para cada série do ensino médio integral, distribuídas da seguinte forma:

Tabela 5 - Mapa Curricular – 2020

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Base Nacional Comum			Parte Diversificada		
		Série			Série		
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
Linguagens, Códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	200	200	200	---	---	---
	Redação	40	40	40	---	---	---
	Língua Estrangeira (Espanhol)	80	80	80	---	---	---
	Educação Física	80	80	80	---	---	---
	Arte	40	40	40	---	---	---
Matemática	Matemática	240	240	240	---	---	---
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	120	120	120	---	---	---
	Física	80	80	80	---	---	---
	Biologia	80	80	80	---	---	---
Ciências Humanas e suas tecnologias	História	80	80	80	---	---	---
	Geografia	80	80	80	---	---	---
	Filosofia	40	40	40	---	---	---
	Sociologia	40	40	40	---	---	---
TOTAL BASE COMUM		1.200	1.200	1.200	---	---	---
Parte Diversificada	Formação para a Cidadania	---	---	---	40	40	40
	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais	---	---	---	160	160	160
	Tempo Eletivo 1	---	---	---	80	80	80
	Tempo Eletivo 2	---	---	---	80	80	80
	Tempo Eletivo 3	---	---	---	80	80	80
	Tempo Eletivo 4	---	---	---	80	80	80
	Tempo Eletivo 5 – Clube Estudantil	---	---	---	80	80	80
TOTAL PARTE DIVERSIFICADA		---	---	---	600	600	600
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL		1ª Série		2ª Série		3ª Série	
		1.800		1.800		1.800	

Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir de dados da secretaria escolar.

Analisando o mapa curricular, observamos que o currículo escolar é composto por disciplinas da base comum, que compõe, aproximadamente, 66% do tempo pedagógico, e disciplinas da parte diversificada, que compõe os 34% restantes do tempo pedagógico. A parte diversificada apresenta as disciplinas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais referente ao Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); e Tempos Eletivos, referentes aos itinerários formativos.

O PPDT disponibiliza um professor para responsabilizar-se por uma determinada turma. Esse Professor Diretor de Turma (PDT) é responsável por conhecer cada estudante da turma, bem como fazer atendimentos individualizados com intuito de auxiliar em possíveis necessidades. Ademais, o PDT é responsável por ministrar as aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais visando ao pleno desenvolvimento do aluno e sua formação integral. Vale ressaltar que, até 2017, o desenvolvimento dessas habilidades socioemocionais era trabalhado exclusivamente pelo NTPPS. Cabe ainda ao PDT realizar o dossiê da turma, que consiste no registro fotográfico, questionário socioeconômico e mapeamento de sala, bem como atender individualmente os pais e/ou responsáveis pelos estudantes e realizar o acompanhamento do desempenho escolar, como frequência e notas (CEARÁ, 2018b).

Já o NTPPS é uma disciplina voltada para o trabalho transdisciplinar que busca desenvolver as competências socioemocionais e cognitivas através de temáticas transversais, por meio da pesquisa e práticas educativas. O NTPPS trabalha ainda com o Projeto de Vida. Essa disciplina tem o objetivo de desenvolver as competências socioemocionais através da integração curricular e de práticas metodológicas indutoras, por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade e do protagonismo estudantil, contribuindo para uma escola mais integrada, incentivadora e propícia à construção do conhecimento (CEARÁ, 2018c). Os projetos de pesquisa produzidos pelos estudantes estão relacionados às suas vivências e às áreas do conhecimento. O campo de investigação se diferencia a cada série, compreendendo: i) a escola e a família, no primeiro ano; ii) a comunidade, no segundo ano; e iii) o mundo do trabalho, no terceiro ano (CEARÁ, 2018c).

As disciplinas eletivas compõem o itinerário formativo a ser ofertado para os estudantes, sendo distribuídas nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens,

Códigos e suas tecnologias; Matemática; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Formação Profissional.

Para além dos Tempos Eletivos referentes aos itinerários formativos, temos os Clubes Estudantis, que têm o propósito de favorecer o protagonismo estudantil, devendo ser organizados e desenvolvidos pelos próprios alunos. Dessa forma, cada aluno deve escolher quatro TE e um Clube Estudantil para percorrer em cada semestre do ano letivo.

Na Tabela 6, apresentamos a oferta semanal para cada série do Ensino Médio.

Tabela 6 - Carga Horária Semanal

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal Série		
		1ª	2ª	3ª
Linguagens, Códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	5	5	5
	Redação	1	1	1
	Língua Estrangeira (Espanhol)	2	2	2
	Educação Física	2	2	2
	Arte	1	1	1
Matemática	Matemática	6	6	6
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	3	3	3
	Física	2	2	2
	Biologia	2	2	2
Ciências Humanas e suas tecnologias	História	2	2	2
	Geografia	2	2	2
	Filosofia	1	1	1
	Sociologia	1	1	1
TOTAL BASE COMUM		30	30	30
Parte Diversificada	Formação para a Cidadania	1	1	1
	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais	4	4	4
	Tempo Eletivo 1	2	2	2
	Tempo Eletivo 2	2	2	2
	Tempo Eletivo 3	2	2	2
	Tempo Eletivo 4	2	2	2
	Tempo Eletivo 5 – Clube Estudantil	2	2	2
TOTAL PARTE DIVERSIFICADA		15	15	15
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL		45	45	45

Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir de dados da secretaria escolar.

Semanalmente, os estudantes contam com 45 horas/aulas, sendo 30 horas/aulas da base curricular comum e 15 horas/aulas da parte diversificada, distribuídas durante os cinco dias da semana, sendo nove aulas por dia.

A Tabela 7, a seguir, apresenta o horário de funcionamento da escola necessário para atender o quantitativo de nove aulas por dia.

Tabela 7 - Horário Escolar

Horário	
1ª aula	7h20
2ª aula	8h10
INTERVALO	9h
3ª aula	9h20
4ª aula	10h10
5ª aula	11h
ALMOÇO	11h50
6ª aula	13h20
7ª aula	14h10
INTERVALO	15h
8ª aula	15h20
9ª aula	16h10
SAÍDA	17h

Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir de dados da secretaria escolar.

Ao analisarmos a tabela do horário escolar, evidenciamos que os alunos têm 9 aulas por dia, divididas entre as 13 disciplinas pertencentes a base curricular comum e 7 disciplinas pertencentes a base diversificada. Devido a essa organização curricular, a parte diversificada é responsável por desenvolver-se metodologicamente por meio de oficinas pedagógicas.

A organização de oficinas para desenvolver as aulas da base diversificada é uma forma de “fugir” das aulas tradicionais, uma vez que o processo de aprendizagem se dá de forma coletiva, haja vista que as aulas se tornam mais ativas e interativas, e as competências e habilidades são desenvolvidas não somente por meio de teorias, mas também, e principalmente, da prática, por meio da reflexão, da participação, do diálogo. Nessa perspectiva, faz-se necessário que as oficinas ultrapassem os limites do letramento escolar e se expandam para os letramentos múltiplos, para que assim possamos formar sujeitos capazes de interagir nos mais variados contextos de práticas sociais de leitura e escrita presentes em nossa sociedade.

Além disso, ao observarmos o horário de distribuição das aulas, podemos constatar que os alunos passam cerca de 9 horas e 40 minutos na escola, sendo necessária uma atenção da gestão ao organizar os horários dos servidores da escola a fim de melhor atender os estudantes.

Essa organização realizada pela gestão é sistematizada de modo a distribuir o horário dos servidores para que a escola esteja sempre limpa, para que as três refeições oferecidas aos alunos sejam preparadas e servidas nos horários dos lanches da manhã e tarde e do almoço, e para que sejam atendidos pela secretaria escolar quanto à alguma solicitação de declaração. Além disso, os horários dos professores também são estruturados para que os estudantes possam ser assistidos no horário do almoço com atividades de descanso e distração, como leitura, cinema, acesso à internet, entre outras atividades. É nesse horário do almoço que os alunos também realizam grupos de estudos. Em 2019, por exemplo, uma equipe de alunos, com a mediação da professora do Laboratório Educacional de Ciências (LEC), criou um grupo de estudos de robótica. É importante destacar que algumas disciplinas utilizam a aprendizagem cooperativa ou grupos interativos nas aulas, além dos Clubes Estudantis. Nesse caso, são realizados grupos de estudos supervisionados. Já nos horários de almoço, os alunos têm uma liberdade maior para realizar grupos de estudos com atividades de seu interesse, ainda que alguns sejam mediados pelo professor.

Por meio dessa organização, a escola consegue aliar o atendimento aos discentes com o horário de todos os educadores da escola, para que tudo funcione em harmonia e da melhor forma possível.

2.3.1 Os desafios da implementação da Política de Tempo Integral da EEMTI

Padre Saraiva Leão

Em 2015 e 2016, atuei como professora de algumas disciplinas, como Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Formação para a Cidadania e Professora Diretora de Turma. Além disso, em 2016, assumi a função de Professora Coordenadora de Área das Linguagens, Códigos e suas tecnologias, passando para a função de coordenadora escolar em abril de 2018, na qual permaneço até hoje.

Neste período de vivência, pude notar que as práticas pedagógicas da escola se organizavam a partir das dimensões fundantes já citadas, mas ainda se mostravam um tanto quanto fragmentadas.

A Comunidade de Aprendizagem é um projeto que visa a uma mudança social e educacional que envolve escola e comunidade, através dos princípios da

aprendizagem dialógica e de atuações (práticas) educativas⁵ eficazes para o desenvolvimento em sala de aula e para a atuação da gestão escolar. As atividades propostas pela CDA buscam superar as desigualdades sociais a partir de três focos: 1) eficácia, melhorando a aprendizagem dos alunos; 2) equidade, melhorando o resultado de todos os alunos; e 3) coesão social, melhorando a convivência e a participação da comunidade escolar (CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO CEARÁ, 2019, p. 1). Evidencia-se, portanto, que as atuações educativas são métodos que facilitam a aprendizagem dos estudantes e o envolvimento da comunidade escolar. As práticas educativas propostas pela CDA são: Grupos Interativos, Tertúlia Dialógica Literária, Biblioteca Tutorada, Formação de Familiares, Formação Pedagógica Dialógica, Participação Educativa da Comunidade e Modelo Dialógico de Prevenção de Conflitos.

O Grupo Interativo é uma das práticas educativas que consiste no rodízio de atividades a serem resolvidas por cada grupo de alunos da mesma turma com o apoio de voluntários da comunidade escolar, a fim de assegurar que haja a colaboração e interação entre todos. Essas atividades são elaboradas pelos professores e as atividades são alusivas aos conteúdos transmitidos em aulas anteriores.

Na escola, os grupos interativos são realizados semanalmente na sala de aula, com duração de uma hora-aula na disciplina de Matemática, e nas demais disciplinas ocorrem bimestralmente, como forma de revisar os conteúdos antes das avaliações bimestrais, conforme consta no plano de ação de cada área do conhecimento. Enquanto as demais disciplinas optaram por realizar apenas uma semana antes das avaliações bimestrais como forma de recapitular os conteúdos estudados no bimestre, os professores de Matemática optaram por utilizar a metodologia do grupo interativo toda semana, pois detectaram que os alunos aprendem o conteúdo com mais facilidade ao assistirem à explicação do conteúdo e logo após se reunirem em grupo para praticar os exercícios.

⁵ O Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, por meio do projeto de pesquisa europeia *Includ-ed* (2006-2011), realizaram estudos, investigações e análises de atividades educativas que apresentaram resultados significativos no aumento do desempenho escolar e na melhoria da convivência e solidariedade entre as pessoas envolvidas no contexto escolar em todas as escolas observadas. Essas práticas educativas, devido a sua efetividade e por também funcionarem em qualquer contexto educacional e social, foram denominadas pelo CREA de **Atuações/Práticas Educativas de Êxito** (UNIVERSIDADE DE BARCELONA, 2012).

Na área de Matemática e Ciências da Natureza, as práticas educativas eram desenvolvidas pelos professores das disciplinas com o apoio de um dos professores do Laboratório Educacional de Informática (LEI), com a Professora Coordenadora de Área e com a professora regente do LEC. Na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, os professores das disciplinas contavam com o apoio da professora do Projeto de Redação e com um dos professores do LEI. Já na área de Ciências Humanas, o apoio aos docentes era realizado pela regente do Centro de Múltiplos Meios. Esse apoio dos profissionais lotados nos ambientes pedagógicos é um indício de que não há a participação de voluntários da comunidade escolar.

A Tertúlia Dialógica Literária se dá por meio da leitura dialógica de uma das obras clássicas da literatura universal, de maneira que os estudantes, após realizarem a leitura, discutem sobre a obra escolhida. A escolha dos livros clássicos da literatura universal pelos alunos da escola decorre da quantidade disponível de obras no Centro de Múltiplos Meios da escola ou ainda da disponibilidade em Formato Portátil de Documento (*Portable Document Format – PDF*) na *internet*. Assim como no Grupo Interativo, a mediação é feita pelo professor e a comunidade escolar deve participar. Essa prática deve ser desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa e no Tempo Eletivo (TE) da Tertúlia Literária Dialógica. No primeiro semestre de 2020, o clássico escolhido e estudado pelos alunos do TE foi “O pequeno príncipe”, do escritor Antoine de Saint-Exupéry, e contou com a colaboração da professora regente do Centro de Múltiplos Meios. Na disciplina de LP, os alunos das turmas do segundo e terceiro ano tiveram práticas da Tertúlia Dialógica Literária quinzenalmente, durante duas horas-aulas, e contaram com a participação de servidores da secretaria e de serviços gerais. Essa atividade ocorre em espaços variados – algumas vezes os alunos são conduzidos para o Centro de Múltiplos Meios, em outras ocasiões são levados para a praça localizada em frente à escola, e em outras vezes a atividade ocorre na própria sala de aula.

Salienta-se que um fator que dificulta a aplicação da Tertúlia Dialógica Literária na EEMTI PSL é a “obrigação” de se trabalhar com clássicos da literatura universal. Segundo o Instituto Natura ([ca. 2014], p. 4), um dos critérios para o desenvolvimento dessa prática educativa “consiste em escolher livros que sejam obras clássicas da literatura universal e que contribuam para a reflexão crítica sobre aspectos centrais da nossa sociedade”. Para os idealizadores dessa atividade, a escolha pelos clássicos universais da literatura é uma forma de oportunizar o acesso cultural a essas obras.

No entanto, não levam em consideração a realidade escolar quanto a possuir em quantidade tais obras, como também as obras de interesses dos alunos, embora apresentem temáticas pertinentes aos aspectos centrais de nossa sociedade. De fato, é válido se trabalhar com os clássicos universais, porém outras obras poderiam ser aceitas, por também apresentarem tais temáticas, por serem do interesse dos alunos e de disponibilidade das escolas. Dessa forma, a imersão dos alunos no mundo da leitura seria facilitada, além disso a escola estaria desenvolvendo a Tertúlia Dialógica Literária, despertando o gosto pela leitura, mediando a reflexão crítica dos alunos acerca de temas pertinentes e condizentes com a sociedade, além de apresentar a diversidade literária presente em nossa cultura.

O letramento literário, presente na Tertúlia Dialógica Literária, oportuniza o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da Literatura. Outrossim, permite uma formação da criticidade e reflexiva do aluno, além de possibilitar torná-la parte do dia a dia e da vivência dos estudantes. Para mais, podemos acrescentar que o letramento literário permite aos educandos a construção de sentidos por meio da linguagem literária, a associação e comparação do mundo literário com o mundo real, e o contato com diferentes culturas e contextos socioculturais.

Em outros termos, o letramento literário é importante e precisa estar presente nas práticas pedagógicas de forma significativa, não devendo ser limitado apenas aos clássicos da literatura universal, assim como prega a Tertúlia Dialógica Literária. Por meio das práticas de leitura e escrita de textos literários ocorre aprendizagens significativas para o aluno, tais como: conhecer outras realidades e culturas, (re)conhecer sentimentos e ações por intermédio dos personagens, aprimorar a comunicação, incentivar a imaginação e a criatividade, e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo. Portanto, essa prática não deve limitar-se apenas ao seguimento das Tertúlias Literárias.

Outra perspectiva é o sentido de alfabetizar literariamente, para que se possa utilizar a literatura de forma crítica e torná-la parte do cotidiano de leitura e vivência. Tornar a literatura parte imprescindível à formação significa destacar os seus efeitos na trajetória da criança, tais como identificar sentimentos e ações através dos personagens, conhecer outras realidades, estimular criatividade e imaginação, e comunicar através das palavras.

A Biblioteca Tutorada consiste em ofertar espaços de aprendizagem extraclasse para que os discentes possam realizar atividades com o auxílio de

professores, familiares e membros da comunidade. Essa prática é ofertada durante o intervalo do almoço pelos profissionais da escola que desenvolvem atividades no Centro de Mídias, LEI, LEC e sala de aula. Nesses espaços, com duração de 50 minutos, são desenvolvidas atividades com a utilização de jogos educativos, leitura e utilização das redes sociais. Além disso, toda quarta-feira, no mesmo horário, é realizado o almoço cultural, que consiste em movimentos culturais, como música ao vivo, aula ou apresentação de dança, louvor, karaokê, entre outros, desenvolvidos pelos próprios alunos ou professores, ex-alunos, estudantes convidados de outras escolas ou voluntários da comunidade escolar.

Formação de Familiares é uma outra prática educativa proposta pela Comunidade de Aprendizagem e consiste em realizar formação instrumental para os familiares dos estudantes sobre temáticas de estudo elegidas por eles de acordo com suas necessidades e vontade. Esta prática deve contar com a colaboração de um ou mais voluntários, de servidores da escola, familiares, alunos e comunidade escolar que dominem a temática escolhida para desenvolver essas formações instrumentais para os familiares dos estudantes. Essa atividade não é desenvolvida na/pela escola desde que foi implementada a educação integral. Contudo, é fundamental que a escola encontre mecanismos, em conjunto com a CREDE e a SEDUC, para que tal prática educativa seja aplicada na unidade escolar. Ressalta-se que é um desafio e uma raridade encontrar pessoas dispostas a realizar formações instrumentais para grupo de pessoas de forma gratuita, e, além disso, enquanto docentes, temos que valorizar nosso profissionalismo. Outrossim, sabemos que a Formação de Familiares é uma prática justa e excelente para formar os pais e responsáveis dos estudantes, no entanto a docência não é assistencialista, ela requer uma ação profissional que custa tempo, demanda preparação/estudo e é digna de remuneração e valorização como qualquer outra profissão.

Por conseguinte, a Formação Pedagógica Dialógica é uma atuação educativa que busca a formação continuada dos professores por meio do estudo de teorias e pesquisas educacionais do cenário atual. Essa atividade é realizada mensalmente pelas PCAs durante o planejamento coletivo de cada área do conhecimento e, geralmente, trata de temáticas propostas pelos professores e que dialogam com a realidade vivenciada pela escola. Ademais, o Núcleo Gestor promove a Formação Pedagógica Dialógica com professores convidados de universidades, com o intuito de atualizar e aperfeiçoar o processo de ensino dos professores da unidade escolar. Em

2019, por exemplo, os professores tiveram oficinas de 16 horas-aulas sobre Avaliação Interna, com o professor doutor Antônio Duarte, da Universidade Federal do Ceará (UFC), a convite de uma das coordenadoras escolares. As PCAs da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias e da área de Ciências da Natureza e Matemática desenvolveram oficinas para os professores sobre as avaliações externas, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para que estes pudessem ter um conhecimento mais aprofundado sobre essas avaliações, além de serem instigados a trabalharem com os descritores de Língua Portuguesa e Matemática de forma lúdica e contextualizando com as vivências dos educandos. Essa dinâmica de se trabalhar em outras disciplinas com os descritores de Língua Portuguesa e Matemática é uma forma de integrar as disciplinas de maneira a ampliar e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, embora o foco maior seja a melhoria dos indicadores nas avaliações externas.

Já a Participação Educativa da Comunidade fundamenta-se na participação dos familiares, dos professores e de toda a comunidade escolar nos espaços de aprendizagem e na tomada de decisões da escola que possam influenciar a formação dos educandos. Essa participação pode ocorrer de cinco maneiras: i) participação informativa, ii) participação consultiva, iii) participação educativa, iv) participação avaliativa, e v) participação decisória.

A participação informativa e consultiva costuma ocorrer nas reuniões de pais. Na ocasião, os responsáveis são informados e/ou consultados sobre alguma demanda já deliberada entre o Núcleo Gestor e professores ou vindas diretamente da SEDUC e/ou CREDE.

A participação educativa deveria ocorrer nos tempos e espaços que a escola proporciona para aprendizagem com a participação dos familiares. No entanto, não temos essa participação, mas contamos com o envolvimento dos estudantes universitários integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

A participação avaliativa e decisória costuma ocorrer nas reuniões bimestrais do PPDT ao final de cada bimestre. Essas reuniões são conduzidas por cada PPDT, de acordo com a série e a turma pelas quais são responsáveis. Para essas reuniões, contamos com a participação do Núcleo Gestor, professores, líderes de sala, bem

como dos representantes de pais escolhidos na primeira reunião do ano letivo corrente. Na ocasião, é realizada uma acolhida pelo PDT, seguida pela fala da gestão escolar. Em continuidade, é apresentado a todos os participantes o resultado da avaliação feita pelos alunos sobre a escola, alimentação, gestão escolar, professores e educadores responsáveis pela limpeza, merenda escolar e ambientes. Além disso, os líderes de sala expõem também sugestões de melhorias para cada item e profissional avaliado, caso necessário. Após esse momento, é dada a palavra para os profissionais avaliados. Depois, o PDT discorre sobre a situação da turma e de cada aluno. Nesse instante, o diálogo é sempre alternado entre os participantes da reunião, principalmente os professores, pois estes expressam a sua avaliação conjuntamente com o PDT. Logo após, é discutido que procedimentos devem ser tomados a fim de melhorar o desempenho dos alunos que estão abaixo da média ou precisando de algum auxílio pedagógico específico. Prontamente, é dada a palavra aos pais representantes da turma e, por fim, deliberada toda a agenda, a reunião é encerrada pelo PDT.

Ademais, a participação dos familiares deveria ocorrer na construção do PPP da instituição de ensino em estudo. Entretanto, o PPP é estruturado pelo Núcleo Gestor e finalizado em conjunto com os professores na Semana Pedagógica (SP), e, na primeira reunião do início do ano letivo, é apresentado resumidamente aos pais, para validação e registro em ata.

À vista disso, podemos concluir que na EEMTI PSL ocorre a participação informativa e consultiva. A participação educativa ocorre parcialmente, assim como a avaliativa e decisória, uma vez que a escola conta com pouca participação dos familiares em determinadas atividades pedagógicas e, em outras, são apenas informados ou consultados.

Por fim, o Modelo Dialógico de Prevenção de Conflitos é embasado no diálogo como forma de superar as diferenças. A resolução de conflitos se dá através do diálogo para que se chegue a um consenso entre as partes envolvidas e para que as normas de convivência sejam respeitadas. As normas de convivência devem ser elaboradas com os alunos e familiares, entretanto tais normas são elaboradas pelos docentes conjuntamente com o Núcleo Gestor na SP e apresentadas aos pais e responsáveis pelos alunos na primeira reunião do ano letivo para serem aprovadas e registradas em ata. Após a aprovação dos pais, os PDTs apresentam as normas de convivência aos discentes. Nesse mesmo momento, os PDTs elaboram algumas

outras regras para convivência em sala de aula com os estudantes e professores. Em outras palavras, o Núcleo Gestor e os professores elaboram as regras de convivência, apresentam aos pais e responsáveis para validação, após a validação é repassado aos alunos e, nesse momento, podem ser acrescentados mais alguns pontos pelos alunos que sejam considerados relevantes.

Já a Aprendizagem Cooperativa e Solidária é uma metodologia que se desenvolve através de grupos de estudantes de diferentes níveis para estudos pedagógicos propostos e mediados pelo professor-facilitador. Essa metodologia tem como premissas: parceria professor-estudante, responsabilidade individual, educação socioemocional, cooperação e estímulo à solidariedade (ANDRADE, 1994). Por certo, a Aprendizagem Cooperativa é uma importante estratégia para instigar os alunos a participarem do processo de aprendizagem, pois dessa forma a transmissão do conteúdo e a troca de saberes não se realizam apenas em uma via de mão única, do professor para o aluno, mas também do aluno para o professor e dos alunos entre si. Os alunos são os principais atores na aquisição de conhecimento. Ademais, essa proposta metodológica, por meio do trabalho em equipe, busca desenvolver a coletividade, a comunicação, a cooperação e a capacidade de entender as situações-problemas de maneira a pensar em como solucioná-las. O desenvolvimento dessas habilidades é essencial para a formação integral do indivíduo e para a vida profissional e em sociedade.

Na escola em estudo, ao explorar os planos semanais dos professores, bem como os registros de aula presente no Diário *On-line*, não encontramos evidências de que essa metodologia seja aplicada em sala de aula. Ademais, embora não conste em atas ou registros escolares, os professores, em reuniões pedagógicas, relatam não utilizar essa metodologia da Aprendizagem Cooperativa em suas práticas de ensino. Acrescente-se que a ausência das metodologias referentes à Aprendizagem Cooperativa nas aulas pode estar relacionada à carência de formação acadêmica e/ou formação continuada acerca dessa abordagem metodológica, ou ainda, à dificuldade de planejar aulas utilizando essa metodologia, e que sejam do interesse dos alunos ou dos próprios docentes.

No que se refere ao Protagonismo Estudantil, Costa (2007, p. [10]) afirma ser esta uma prática educativa que visa à “criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”, ou seja,

o estudante deve ser o principal ator no processo de sua aprendizagem, deve ser instigado a ter uma participação ativa, construtiva e solidária em seu contexto escolar, social e comunitário.

O Protagonismo Estudantil poderia ser exemplificado por meio do Grêmio Estudantil, que, segundo a SEDUC, é uma organização formada por estudantes da escola, com o intuito de participar da gestão democrática em busca da melhoria do ensino ofertado, garantir a participação de representantes do corpo estudantil nas tomadas de decisões coletivas e integrar os alunos em atividades escolares e culturais (CEARÁ, 2018d). Entretanto, o atual Grêmio da escola foi formado a partir da iniciativa da Gestão Escolar, que convocou os alunos a participarem e montarem chapas para concorrerem à eleição em 2018. Nessa convocação, foi formada apenas uma chapa, composta pelos líderes de cada turma e série, a pedido da Gestão Escolar. Os gremistas costumam se reunir apenas quando convocados pela direção escolar para participarem de reuniões ou para conversarem sobre assuntos escolares, e essas reuniões não são registradas no livro do Grêmio Estudantil.

Outrossim, o Protagonismo Estudantil deveria ser praticado nos Clubes Estudantis (Tempo Eletivo 5 - TE), pois este TE deveria ser pensado e realizado pelos próprios alunos. Todavia, como não há essa atuação estudantil, a partir de acordo interno e verbal entre Núcleo Gestor e Professorado, tais clubes são pensados, desenvolvidos e ministrados pelos professores. Apesar disso, conforme os planos do Clubes Estudantis, os professores tentam planejar as atividades de forma a envolver e despertar o protagonismo nos discentes.

Já os movimentos culturais e festivos que são realizados na escola com a participação dos discentes são idealizados pela gestão escolar e pelos professores. O corpo docente é encarregado de desenvolver as atividades culturais com os alunos para que estes possam apresentá-las à comunidade escolar. Como exemplo, temos a Festa Junina, que ocorre desde 2018, com atividades interdisciplinares que envolvem todas as disciplinas aliada ao movimento cultural. Essa atividade é realizada a partir de uma temática que possa ser desenvolvida por todas as disciplinas da base comum da escola ou pelas áreas do conhecimento, de maneira que resulte em movimentos artísticos e culturais a serem apresentados para toda a comunidade. Além da Festa Junina, temos também a Feira Cultural, Africanidade e outras.

Diante do exposto, percebemos que as dimensões fundantes da prática educativa das escolas de tempo integral buscam o pleno desenvolvimento do aluno,

e por esse motivo precisamos evidenciar e analisar quais são as dificuldades encontradas pela unidade escolar para o desenvolvimento de forma integrada à oferta dos letramentos múltiplos.

As práticas pedagógicas da política de educação integral do Ceará devem ter papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, de forma que possam contribuir para a formação integral e para a melhoria da proficiência dos estudantes.

À vista disso, ao verificarmos os indicadores de desempenho resultantes das avaliações externas, percebemos que a maioria dos discentes que finalizam o Ensino Médio na EEMTI PSL apresentam baixos níveis de proficiência nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do SAEB e do SPAECE.

Por conseguinte, os resultados dessas avaliações indicam que os alunos têm pouco domínio das competências e habilidades cognitivas de Língua Portuguesa e Matemática, avaliadas e consideradas essenciais em práticas sociais de comunicação, e que também constituem o meio para se desenvolver outras habilidades. É por meio da linguagem e do uso da Matemática que nos relacionamos em e com a sociedade. Essa defasagem pode ser observada nos resultados das avaliações externas em Língua Portuguesa e Matemática, em dimensão nacional, com o SAEB e ENEM; e, em dimensão estadual, com o SPAECE.

Por sua vez, os baixos índices de proficiência nas avaliações externas são um indicativo de que a escola não está contemplando um dos objetivos da política educacional de tempo integral que se refere à melhoria dos desempenhos educacionais. Portanto, analisaremos os resultados das avaliações externas e internas, utilizando os anos de 2017, 2018 e 2019 das turmas de 3ª série do Ensino Médio. Contudo, é importante pontuar que, em 2017, as turmas de 3ª série do Ensino Médio eram em tempo parcial e, a partir de 2018, passaram a ser todas integrais.

Em razão de possibilitar o ingresso do estudante na universidade pública através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), o ENEM⁶ é considerado a principal avaliação de desempenho do Ensino Médio. Ressalta-se que é necessário que o

⁶ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma avaliação em larga escala iniciada em 1998 com o intuito de avaliar o desempenho dos estudantes do Ensino Médio. No entanto, a partir de 2004, as notas do ENEM passaram a ser utilizadas também para o ingresso dos alunos nas instituições de Ensino Superior, tanto públicas quanto particulares (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019a).

candidato tenha uma boa classificação para ingressar em uma das vagas ofertadas pelas instituições públicas de ensino superior.

A seguir, apresentamos a média dos resultados do ENEM referente às turmas do 3º ano do Ensino Médio de 2017 a 2019, dividida em área do conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas tecnologias (LC), Ciências Humanas e suas tecnologias (CH), Redação, Matemática e Ciências da Natureza e suas tecnologias (CN), e, por fim, apresentamos a média geral da unidade de ensino.

Tabela 8 - Resultados do ENEM de 2017 a 2019

Ano	Modalidade de ensino	Média					Geral
		LC	CH	Redação	Matemática	CN	
2017	Regular Parcial	448.41	435.46	451.77	436.35	458.23	446.04
2018	Regular Integral	465.38	514.13	403.43	480.20	441.16	460.86
2019	Regular Integral	459.25	429.48	475.60	462.05	419.07	449.09

Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir de dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar ENEM.

Ao analisarmos o recorte dos anos de 2017 a 2019, percebemos que a diferença de resultados é sutil e oscila de um ano para outro, seja positivamente ou negativamente. De 2017 para 2018, houve um crescimento em LC, CH e Matemática, o que contribuiu para o aumento da média geral. No entanto, em Redação e CN houve uma queda. Já de 2018 para 2019, houve uma queda em todas as médias apresentadas, exceto em Redação, que apresentou um aumento significativo de 72,17 pontos, ou seja, em 2019 recuperou os 48,34 pontos perdidos em 2018 referentes ao resultado de 2017 e ainda aumentou mais 23,83 pontos. Acreditamos que o crescimento na disciplina de Redação seja fruto do trabalho realizado pelo Laboratório de Redação que foi implementado em 2019 pela atual gestão escolar.

O projeto “*Redação ENEM, eu me dou bem!*”, desenvolvido pelo Laboratório de Redação, foi projetado pensando nas dificuldades e na baixa produtividade dos discentes em redigir textos corriqueiros e escolares. Dessa forma, o projeto foi elaborado com o intuito de estimular a prática de produções textuais, oferecendo suporte pedagógico, teórico e prático para o gerenciamento de recursos necessários à produção de uma boa redação.

Em continuidade à análise dos resultados do ENEM, observa-se que a média geral de 2017 para 2018 teve uma crescente de 14,82 pontos, e de 2018 para 2019 houve um decréscimo de 11,77 pontos.

Ainda no contexto das avaliações externas, o SAEB⁷ corresponde a uma avaliação em larga escala que é responsável por mensurar a qualidade da educação básica em nível nacional, por intermédio de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática aplicada aos estudantes da rede pública, e por amostragem na rede particular a cada dois anos. Antes de apresentarmos os dados do SAEB 2017-2019, analisaremos os resultados de 2017 e os resultados preliminares de 2019. Para isso, utilizaremos a Tabela 9, a seguir:

Tabela 9 - Médias de Proficiências SAEB – 2017

	Língua Portuguesa	Matemática
EEMTI Padre Saraiva Leão	246,41	241,48
Escolas Estaduais do Município	267,64	268,61
Escolas Similares⁸	261,76	260,38

Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir de dados do Boletim de Desempenho SAEB 2017 - INEP.

A média de proficiência em Língua Portuguesa referente ao SAEB 2017 da escola pesquisada foi de 15,35 pontos a menos do que a média obtida por escolas similares. Em Matemática, o resultado do SAEB 2017 foi de 241,48 pontos, com a diferença de 18,9 para menos em relação às escolas similares, que apresentaram 260,38 pontos. Ainda de acordo com a Tabela 9, ao analisarmos os resultados das escolas estaduais do Município, verificamos que há uma diferença, visto que a média

⁷ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é responsável por diagnosticar a qualidade da educação básica e identificar possíveis fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes através de avaliações externas em larga escala e questionários socioeconômicos. Essa avaliação é realizada a cada dois anos por estudantes da rede pública e por amostragem na rede privada. O SAEB vem passando por várias mudanças desde a sua primeira edição em 1990. O MEC passou a contar com instituições de longa experiência em testes, a exemplo, Fundação Carlos Chagas (FCC) e o Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (CESGRANRIO) para o terceiro ciclo do SAEB, que foi aplicado em 1995. Atualmente, a avaliação compreende todos os níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019b).

⁸ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014), as Escolas Similares são aquelas escolas que se assemelham a outras escolas por apresentarem as mesmas características quanto ao contexto socioespacial em que está inserida e ao contexto sociodemográfico ao qual os alunos pertencem.

das demais escolas estaduais de Redenção em LP foi 267,64 pontos, e em Matemática foi 268,61, apresentando uma diferença de 21,23 e 27,13 pontos, respectivamente, entre as escolas.

Em 2019, baseado nos resultados preliminares do SAEB, a média de proficiência em LP foi de 261,85. Comparado a 2017, a escola progrediu 15,44 pontos; já em Matemática, a escola obteve 258,22 pontos, aumentando 16,74 pontos em relação ao ano de 2017, porém, como se trata ainda dos resultados preliminares, não temos como contrastar com os resultados de escolas similares.

Para melhor analisar os índices do SAEB 2017, será apresentada a seguir a Tabela 10, associando os alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa.

Tabela 10 - Distribuição dos alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa
– SAEB 2017

	Nível 0 (%)	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	Nível 5 (%)	Nível 6 (%)	Nível 7 (%)	Nível 8 (%)
EEMTI Padre Saraiva Leão	32,31	23,19	20,17	12,13	11,22	0,98	0,00	0,00	0,00
Escolas Estaduais do Município	16,53	13,05	17,40	19,53	19,19	9,95	3,32	1,03	0,00
Escolas Similares	24,30	16,05	18,21	18,72	13,56	6,09	2,19	0,81	0,06

Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir de dados do Boletim de Desempenho SAEB 2017 - INEP.

Segundo a Tabela 10, de distribuição dos alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa elaborada conforme os resultados do SAEB 2017, podemos constatar que os alunos estão mais concentrados entre os níveis 0 e 3, resultando em 87,78% dos estudantes da escola, enquanto uma pequena parcela de 12,20% encontra-se nos níveis 4 e 5. Percebemos também que nenhum aluno se encontra entre os níveis 6, 7 e 8. Ao verificarmos os resultados das escolas similares e das escolas estaduais do município, percebemos que há uma melhor distribuição entre todos os níveis.

Das escolas estaduais do município, de acordo com o Boletim de Desempenho do SAEB 2017, 66,51% dos discentes enquadram-se entre os níveis 0 e 3, ou seja, 22,27% em relação à escola em estudo; e, nos níveis 4 e 5, apresentam 29,09%, 16,89% a mais que a PSL. Além disso, embora seja um número pequeno, as escolas

estaduais da localidade apresentam ainda 4,35% dos alunos nos níveis 6 e 7. Agora, ao compararmos a EEMTI PSL a escolas similares, a diferença entre os níveis 0 e 3 (77,28%) é de 10,50%, um pouco menor comparado às escolas estaduais do município; e, nos níveis 4 e 5 (19,65%), a diferença corresponde a 7,45%. Com relação aos níveis 6 e 8, as escolas similares contam com 3,06% dos alunos entre esses níveis.

Como podemos observar, a maioria dos discentes estão inseridos nos níveis de desempenho do SAEB 0, 1, 2 e 3 em LP. De acordo com os resultados, 32,31% dos cursistas do 3º ano do Ensino Médio concluíram os estudos no nível 0, no qual, segundo o Boletim de Desempenho SAEB 2017, os estudantes não apresentam habilidades básicas que já deveriam demonstrar no EM. No nível 1, 23,19% dos alunos demonstraram que

provavelmente são capazes de: identificar elementos da narrativa em história em quadrinhos; reconhecer a finalidade de recurso gráfico em artigos; reconhecer a relação de causa e consequência em lendas; inferir o sentido de palavra em letras de música e reportagens. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018, p. 2).

Os alunos que se enquadraram no nível 2 (20,17%), além de demonstrarem as habilidades do nível 1, apresentaram que

provavelmente são capazes de: reconhecer a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas; reconhecer relações de sentido estabelecidas por conjunções ou locuções conjuntivas em letras de música e crônicas; reconhecer o uso de expressões características da linguagem (científica, profissional etc.) e a relação entre pronome e seu referente em artigos e reportagens; inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018, p. 2).

Já no nível 3, tivemos 12,13% de estudantes que, além de apresentarem as habilidades dos níveis anteriores, caracterizaram-se por provavelmente serem capazes de:

localizar informação explícita em artigos de opinião; identificar a finalidade de relatórios científicos; reconhecer relações de sentido marcadas por conjunções, a relação de causa e consequência e a

relação entre o pronome e seu referente em fragmentos de romances; reconhecer o tema de uma crônica; reconhecer variantes linguísticas em artigos; reconhecer o sentido e o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em contos, artigos e crônicas; reconhecer opiniões divergentes sobre o mesmo tema em diferentes textos; inferir informação, o sentido e o efeito de sentido produzido por expressão em reportagens e tirinhas. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018, p. 2).

Por conseguinte, os 11,22% inseridos no nível 4 constataram que possuem todas as habilidades dos níveis 1 ao 3 e que possivelmente são capazes de:

localizar informações explícitas em infográficos, reportagens, crônicas e artigos; identificar o argumento em contos; identificar a finalidade e a informação principal em notícias; reconhecer a relação entre os pronomes e seus referentes em contos; reconhecer elementos da narrativa em contos; reconhecer variantes linguísticas em contos, notícias e reportagens; reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em poemas; reconhecer ideia comum e opiniões divergentes sobre o mesmo tema na comparação entre diferentes textos; reconhecer ironia e efeito de humor em crônicas e entrevistas; reconhecer a relação de causa e consequência em piadas e fragmentos de romance; comparar poemas que abordem o mesmo tema; diferenciar fato de opinião em contos, artigos e reportagens; diferenciar tese de argumentos em artigos, entrevistas e crônicas; inferir informação, sentido de expressão e o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos em crônicas; inferir o sentido decorrente do uso de recursos gráficos em poemas; inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal e o efeito de humor em tirinhas. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018, p. 2).

Por fim, apenas 0,98% dos estudantes da escola do 3º ano do Ensino Médio manifestaram estar no nível 5, no qual os alunos possuem as habilidades anteriores e possivelmente estão aptos para

localizar informação explícita em resumos; identificar a informação principal em reportagens; identificar elementos da narrativa e a relação entre argumento e ideia central em crônicas; reconhecer a finalidade de propagandas; reconhecer variantes linguísticas e o efeito de sentido de recursos gráficos em crônicas e artigos; reconhecer a relação de causa e consequência e relações de sentido marcadas por conjunções em reportagens, artigos e ensaios; reconhecer o tema em poemas; diferenciar fato de opinião em resenhas; inferir o sentido de palavras e expressões em piadas e letras de música; inferir informação em artigos; inferir o sentido de expressão em fragmentos de

romances. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018, p. 3).

Por sua vez, a Tabela 11, a seguir, apresenta a distribuição dos alunos por nível de proficiência em Matemática, baseada nos resultados do SAEB 2017.

Tabela 11 - Distribuição dos alunos por Nível de Proficiência em Matemática – SAEB 2017

	Nível 0 (%)	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	Nível 5 (%)	Nível 6 (%)	Nível 7 (%)	Nível 8 (%)	Nível 9 (%)
EEMTI Padre Saraiva Leão	32,35	23,14	21,15	14,25	6,07	3,04	0,00	0,00	0,00	0,00
Escolas Estaduais do Município	16,14	20,42	18,83	18,58	13,15	8,60	3,76	3,36	1,14	0,39
Escolas Similares	24,89	20,94	19,40	13,31	10,36	5,95	3,28	1,26	0,43	0,18

Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir de dados do Boletim de Desempenho SAEB 2017 - INEP.

Assim como em Língua Portuguesa, ao estudarmos a tabela referente à distribuição dos alunos por nível de proficiência em Matemática do SAEB 2017, observamos que a concentração dos estudantes ocorre também nos níveis 0, 1, 2 e 3, com 90,89%; com 9,11% dos alunos nos níveis 4 e 5; e nenhum deles nos níveis 6 ao 9. Por conseguinte, ao associarmos os resultados da EEMTI PSL com os das escolas estaduais do município, constatamos que 73,97% dos alunos estão entre os níveis 0 e 3, 16,92% a menos que a escola PSL; 12,36% estão entre os níveis 4 e 5, apresentando uma pequena diferença de 3,25%; e 8,65% dos estudantes estão entre os níveis 6 e 9. Por fim, relacionando-se às escolas similares, 78,54% dos educandos encontram-se entre os níveis 0 e 3, apresentando uma diferença de 12,35%; nos níveis 4 e 5 encontram-se 16,31%, contabilizando uma diferença de 7,20%; e no nível 6 ao 9 temos 5,15%.

Em Matemática, como podemos verificar, 90,89% dos educandos finalizaram o Ensino Médio inseridos entre os níveis 0 e 3 da escala de desempenho do SAEB 2017. Desses 90,89%, 32,35% enquadraram-se no nível 0, que identifica os alunos que não

apresentam as noções elementares para esse nível escolar, conforme o Boletim de Desempenho SAEB 2017. No nível 1, com 23,14%, estão inseridos os alunos que manifestaram ser aptos a realizar “tratamento de informações, como associar uma tabela de até duas entradas a informações apresentadas textualmente ou em um gráfico de barras ou de linhas” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018, p. 4). Outrossim, 21,15% dos estudantes indicaram estar no nível 2, que é caracterizado por incluir alunos que apresentam as habilidades do nível anterior e que provavelmente são capazes de:

espaço e forma: Reconhecer as coordenadas de pontos representados em um plano cartesiano localizados no primeiro quadrante.

Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer os zeros de uma função dada graficamente. Determinar o valor de uma função afim, dada sua lei de formação. Determinar um resultado utilizando o conceito de progressão aritmética.

Tratamento de informações: Associar um gráfico de setores a dados percentuais apresentados textualmente ou em uma tabela. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018, p. 4).

Os discentes que indicaram estar no nível 3 (14,25%) concluíram o Ensino Médio demonstrando possuir as habilidades dos níveis anteriores e sendo capazes de:

números e operações; álgebra e funções: Reconhecer o valor máximo de uma função quadrática representada graficamente. Reconhecer, em um gráfico, o intervalo no qual a função assume valor máximo. Determinar, por meio de proporcionalidade, o gráfico de setores que representa uma situação com dados fornecidos textualmente. Determinar o quarto valor em uma relação de proporcionalidade direta a partir de três valores fornecidos em uma situação do cotidiano. Determinar um valor reajustado de uma quantia a partir de seu valor inicial e do percentual de reajuste. Resolver problemas utilizando operações fundamentais com números naturais. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018, p. 4).

Além dessas habilidades dos níveis anteriores, os alunos que estão inseridos no nível 4 (6,07%) demonstraram ser capazes de:

grandezas e medidas: Resolver problemas envolvendo área de uma região composta por retângulos a partir de medidas fornecidas em texto e figura.

Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer o gráfico de função a partir de valores fornecidos em um texto. Determinar a lei de formação de uma função linear a partir de dados fornecidos em uma tabela. Determinar a solução de um sistema de duas equações lineares. Determinar um termo de progressão aritmética, dada sua forma geral. Determinar a probabilidade da ocorrência de um evento simples. Resolver problemas utilizando proporcionalidade direta ou inversa, cujos valores devem ser obtidos a partir de operações simples. Resolver problemas de contagem usando princípio multiplicativo. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018, p. 4).

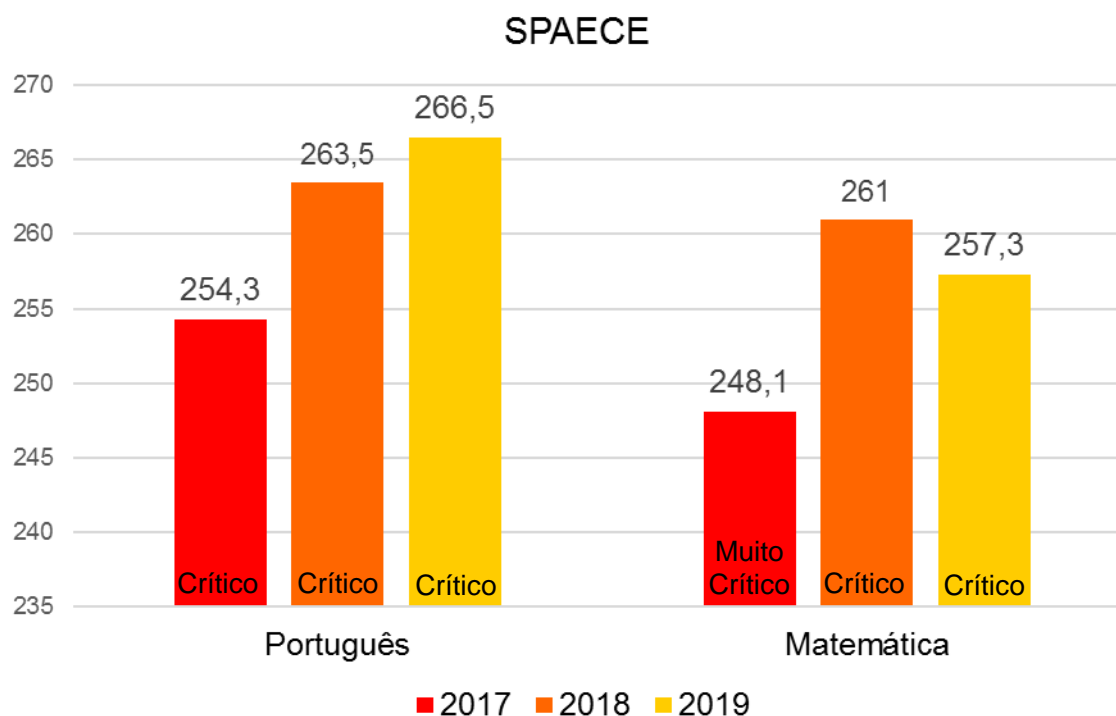
Por fim, no nível 5, com 3,04%, os estudantes apresentaram habilidades dos níveis anteriores e demonstraram ser capacitados a

grandezas e medidas: Determinar medidas de segmentos por meio da semelhança entre dois polígonos.

Números e operações; álgebra e funções: Determinar o valor de variável dependente ou independente de uma função exponencial dada. Determinar o percentual que representa um valor em relação a outro. Determinar o valor de uma expressão algébrica. Determinar a solução de um sistema de três equações sendo uma com uma incógnita, outra com duas e a terceira com três incógnitas. Resolver problema envolvendo divisão proporcional do lucro em relação a dois investimentos iniciais diferentes. Resolver problema envolvendo operações, além das fundamentais, com números naturais. Resolver problema envolvendo a relação linear entre duas variáveis para a determinação de uma delas. Resolver problema envolvendo probabilidade de união de eventos. Avaliar o comportamento de uma função representada graficamente, quanto ao seu crescimento. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018, p. 4).

Voltando o olhar para a avaliação externa local, o SPAECE, assim como o SAEB, avalia a qualidade do ensino público ofertado, por intermédio de uma prova das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aplicada anualmente aos estudantes. A EEMTI Padre Saraiva Leão vem numa trajetória de oscilação entre os níveis muito crítico e crítico nos resultados do SPAECE em Matemática e em uma constante no nível crítico em Língua Portuguesa, no entanto, para analisarmos, trazemos o recorte dos resultados dos anos de 2017 a 2019, conforme apresentado no Gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 - Resultados do SPAECE – 2017 a 2019

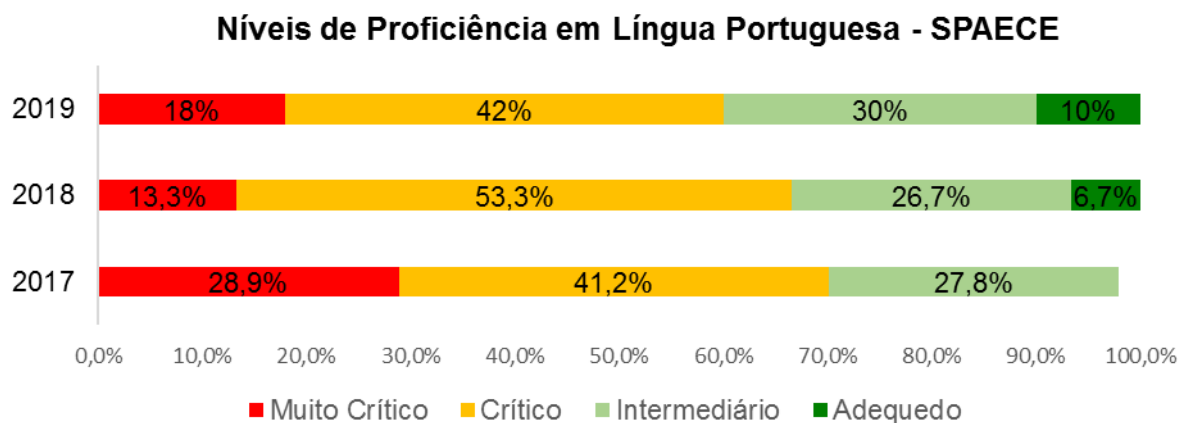


Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de dados fornecidos pela Secretaria da Educação do Ceará.

Ao analisarmos o Gráfico 3, constatamos que a média de proficiência em LP vem numa continuidade de nível crítico ao longo dos anos, embora apresente crescimento entre os anos analisados. Em 2017, a média de proficiência foi de 254,3; em 2018 foi de 263,5; e, em 2019, o resultado apontou para 266,5. Já em Matemática, o nível de proficiência em 2017 era considerado muito crítico, com 248,1 pontos; e, em 2018 e 2019, enquadrou-se no nível crítico, com 261 e 257,3 pontos, respectivamente. Percebemos que, nessa disciplina, de 2017 para 2018 houve um acréscimo de 12,9 pontos, apresentando uma leve queda de 3,7 pontos de 2018 para 2019.

A seguir, será apresentado o Gráfico 4, referente aos níveis de proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes, para que possamos analisar esses níveis de desempenho dos anos de 2017 a 2019.

Gráfico 4 - Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa – SPAECE 2017 a 2019

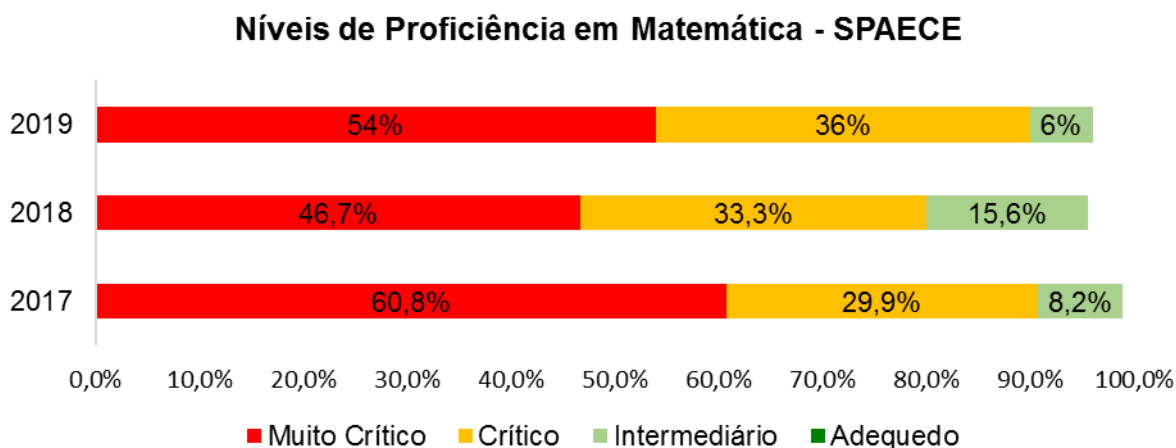


Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de dados fornecidos pela Secretaria da Educação do Ceará.

Podemos verificar a partir do Gráfico 4 que, no ano de 2017, 70,1% dos alunos encontravam-se nos níveis muito crítico e crítico, e, apesar de 2018 ter tido um crescimento, mais de 65% dos alunos estavam nos níveis muito crítico e crítico. Por fim, em 2019, a escola ainda apresenta mais de 50% dos alunos nos níveis muito crítico e crítico, no entanto já apresenta uma melhoria, visto que em 2017 eram 70,1%; em 2018, 66,6%; e em 2019, 60%.

Após a análise do Gráfico 4 relacionado aos níveis de proficiência de LP, apresentamos o Gráfico 5 com os dados referente aos níveis de desempenho em Matemática.

Gráfico 5 - Níveis de Proficiência em Matemática – SPAECE 2017 a 2019



Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de dados fornecidos pela Secretaria da Educação do Ceará.

De acordo com o Gráfico 5, nos três anos analisados, os discentes apresentaram uma predominância nos níveis de proficiência muito crítico e crítico em Matemática, um quantitativo baixo no nível intermediário, e nenhum aluno enquadrou-se no nível adequado. Em 2017, 90,7% dos discentes do 3º ano do Ensino Médio apresentaram baixos níveis de desempenho, enquadrando-se nos níveis muito crítico e crítico. Em 2018, 80% dos alunos apresentaram-se nos níveis muito crítico e crítico. Por último, em 2019, a partir dos resultados do SPAECE, a escola voltou a apresentar 90% dos estudantes nos níveis muito crítico e crítico.

A média da escola em Língua Portuguesa apresenta 10 pontos a menos que a média da CREDE de Baturité (276,5) e 12,1 pontos de defasagem em relação à média do Ceará (278,6). Em Matemática, essa diferença entre as médias da escola e da CREDE 8 (270,6) é de 13,3 pontos; e, entre a escola e a SEDUC (274,6), é de 17,3 pontos. Esses dados mostram que os resultados da escola estão abaixo dos resultados em nível de CREDE e de SEDUC.

Por meio dos resultados do SPAECE, podemos observar que há uma defasagem quanto às habilidades e competências de Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, 60% e 90% dos estudantes, respectivamente, nessas disciplinas avaliadas, explicitaram não dominar as habilidades básicas apropriadas consoante ao nível adequado que é esperado para o estudante que finaliza o Ensino Médio de acordo com a Matriz de Referência do SPAECE e dos descritores avaliados, ou seja, esses estudantes deveriam apresentar habilidades em Língua Portuguesa e

Matemática referentes às três etapas do Ensino Médio, lendo e compreendendo textos mais elaborados, realizando cálculos matemáticos mais complexos, por exemplo. Segundo o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2018), os alunos no nível adequado demonstram que nos testes de proficiência conseguem ir além do mínimo esperado para essa etapa escolar e conseguem realizar atividades mais complexas, mostrando assim que apresentam consolidadas as habilidades adquiridas ao longo da escolaridade.

Entre outras palavras, os discentes deveriam ter habilidades aprofundadas em LP para realizar procedimentos de leitura, compreender os textos através dos vários suportes, gêneros e enunciados, relacionar textos, estabelecer a relação de coesão e coerência no processamento dos textos, estabelecer relações entre efeitos de sentido e recursos expressivos, além de identificar e usar a variação linguística nos diversos contextos. Já em Matemática, deveriam, de forma aprofundada, interagir com números e funções, identificar e resolver atividades geométricas, medidas e interpretar informações que envolvam tabelas, gráficos e listas (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Além do exposto, percebemos que, quando comparamos os resultados dessas avaliações externas aos índices de aprovação interna, há uma discordância entre os resultados, uma vez que a escola apresenta altos índices de aprovação escolar. Em 2017, a taxa de aprovação em todas as disciplinas foi 100%, caindo para 90% em 2018 e retornando aos 100% em 2019. Não obstante, essa discordância pode ocorrer devido às variadas formas de avaliar os estudantes em suas atividades escolares, ou seja, a escola utiliza, além da avaliação somativa, a avaliação diagnóstica e formativa, mas não podemos desconsiderar que as avaliações externas são importantes indicadores de desempenho e que devem ser utilizadas como forma de analisar o processo de ensino e de aprendizagem da escola por uma ótica externa, e assim traçar ações para a melhoria.

Diante dos resultados das avaliações externas, a escola oferta eletivas “fixas” de Língua Portuguesa e Matemática para todas as turmas desde a implementação do tempo integral em 2016. Desse modo, dos cinco Tempos Eletivos, os educandos podem optar apenas por três deles, já que dois são obrigatórios. Ademais, ao fixar eletivas, que deveriam ser rotativas, de Língua Portuguesa e Matemática voltadas para melhoria do desempenho desses jovens e com matrícula automática, ou seja, sem a opção de escolha do aluno, a escola deixa de ofertar outras eletivas do eixo de

Linguagens, Códigos e suas tecnologias e de Matemática, que poderiam ser mais aprazíveis aos olhos dos alunos e que também poderiam desenvolver habilidades e competências cognitivas desses sujeitos. Além disso, a oferta dos Tempos Eletivos deveria também ser de escolha dos alunos, no entanto o professor é quem define a eletiva que irá ministrar de acordo com seus conhecimentos, cabendo ao aluno apenas a escolha de qual irá cursar. Dessa mesma maneira, o Tempo Eletivo 5 – Clube Estudantil, que deveria ser criado, planejado e desenvolvido pelos alunos, conta com a presença do docente. É o docente que cria e planeja o Clube Estudantil e o desenvolve com os estudantes, cabendo a estes apenas a escolha. Dessa forma, percebemos que a liberdade de escolha é limitada. Os docentes escolhem os Clubes Estudantis durante a Semana Pedagógica que ocorre no início do ano letivo e preparam os planos curriculares referentes a cada Clube Estudantil, que é ofertado para que o aluno possa optar por qual deseja cursar.

Um outro fator que compromete o desenvolvimento das práticas educativas das escolas de tempo integral, além do fato de ter jornada escolar ampliada e sem a oferta de um ensino técnico profissional, e que também compromete as matrículas, é a falta de infraestrutura que possibilite ao educando espaços propícios à aprendizagem e que, nestes espaços, os alunos sintam-se confortáveis. Apesar de ter sido um dos critérios para iniciar o processo de transição de escola regular para escola regular em tempo integral, a PSL não possui estrutura adequada para os alunos, uma vez que está instalada em um prédio centenário, que praticamente não teve reformas, passando apenas por reparos.

Além disso, a falta de uma quadra esportiva própria compromete a promoção de tempos e espaços para atividades esportivas e culturais. Para o desenvolvimento das aulas práticas de Educação Física, por exemplo, a escola, em acordo com o Secretário de Esportes e Cultura de Redenção, reservava anualmente, uma vez por semana, a quadra comunitária que fica localizada em frente à escola, porém isso não era garantia para termos o acesso ao espaço, visto que, inúmeras vezes, a quadra era requerida para eventos próprios da prefeitura, devido a sua localização ser central e o espaço ser mais amplo.

Ademais, em 2020 a escola não conseguiu um horário que possibilitasse ofertar a prática esportiva para todas as turmas, o que acaba comprometendo algumas práticas educativas, como jogos com bola, por exemplo, que necessitam de quadra para ocorrer. Nos horários que antes eram disponibilizados para a escola, passaram

a ser desenvolvidas pela prefeitura atividades esportivas para a comunidade, e a outra quadra, localizada no Centro Comunitário, ofertada pelo Secretário de Esportes e Cultura do município, não é viável, uma vez que o deslocamento de ida e volta da escola até a quadra duraria cerca de 10 minutos, comprometendo, assim, boa parte do horário da aula.

Além disso, a escola não possui pátio coberto que abrigue os alunos durante os intervalos do lanche e almoço e que os protejam do sol ou da chuva. Outrossim, não tem um refeitório adequado para servir os lanches e o almoço, pois o espaço é pequeno e não comporta a quantidade de alunos matriculados, fazendo com que os discentes almocem e lanchem sentados no chão ou até mesmo em pé, uma vez que a escola, além de não dispor de um espaço amplo coberto, não tem quantidade suficiente de mesas e cadeiras para que todos os alunos possam alimentar-se sentados. Dessa forma, a escola disponibiliza nos corredores da escola seis mesas de plástico com quatro cadeiras cada. Essas mesas e cadeiras são postas nos corredores, já que o pátio da escola, apesar de amplo, não é coberto, ou seja, fica exposto ao sol e à chuva. Além disso, os banheiros disponíveis não comportam o quantitativo de alunos, levando muitos deles a escovarem os dentes no pátio, próximo à cozinha. A Fotografia 1, a seguir, apresenta o pátio da escola:

Fotografia 1 - Pátio Escolar



Fonte: Arquivos da escola.

Além do mais, o Laboratório Educacional de Informática carece de equipamentos tecnológicos em funcionamento, impossibilitando assim a oferta de tempos e espaços de letramentos digitais, por exemplo. Esse espaço educativo

contém 22 computadores, no entanto apenas quatro estão em pleno funcionamento, e, por serem antigos, não comportam mais atualizações para o uso de algumas plataformas educativas que requerem versões mais atualizadas ou mesmo apresentando lentidão em alguns *sites* de interesse dos alunos, como o *YouTube* e redes sociais. Apresentamos na Fotografia 2 o LEI:

Fotografia 2 - Laboratório Educacional de Informática



Fonte: Arquivos da escola.

A escola conta também com o Centro de Múltiplos Recursos, composto por quatro mesas, com quatro cadeiras cada, para que os alunos possam utilizar o ambiente. Além disso, conta com oito estantes para livros paradidáticos e didáticos, três armários de alumínio para armazenamento de materiais lúdicos e também com acessórios utilizados nas aulas de educação física e para atividades desenvolvidas pela regente de múltiplos recursos, além de três estantes de madeira projetadas para armazenamento de materiais de suporte pedagógico, sendo também utilizadas como prateleiras para os livros didáticos. Esse ambiente pedagógico costuma ser utilizado para reuniões escolares com a superintendência da CREDE 8, bem como é utilizado por alguns alunos no horário do almoço para descanso, haja vista ser equipado com ar-condicionado. Na sequência, a Fotografia 3 apresenta o espaço do Centro de Múltiplos Recursos:

Fotografia 3 - Centro de Multimeios



Fonte: Arquivos da escola.

Algumas salas de aula têm iluminação e ventilação precária, mesmo com aparato elétrico disponível, pois não são forradas e têm o pé direito duplo, além de serem pequenas. A exemplo, temos a sala 4, com 5,70 metros de largura por 6,50 metros de comprimento, pé direito duplo e sem forro no teto. A referida sala possui três janelas de madeira que permanecem fechadas, pois são lacradas em virtude de darem acesso à feira e à praça que ficam em frente à escola, resultando assim em uma sala com iluminação e ventilação precária, apesar de possuir oito lâmpadas tubulares e três ventiladores. A referida sala está apresentada na Fotografia 4:

Fotografia 4 - Sala de aula 4



Fonte: Arquivos da escola.

A sala 3 é a maior sala de aula que a escola possui, medindo 6,83 metros de largura e 8,87 de comprimento, e possui cobogós em vez de janelas. Além disso, a sala não é forrada, apresenta pé direito alto, baixa iluminação e pouca ventilação, ainda que a sala tenha em funcionamento a iluminação e ventiladores.

Fotografia 5 - Sala de aula 3



Fonte: Arquivos da escola.

Diante de todos os aspectos apresentados, acreditamos que a formação integral do estudante dialoga com a parceria entre escola e família. A participação da comunidade escolar, em especial dos pais e responsáveis dos alunos, é de suma importância para que a escola possa desenvolver uma educação integral de qualidade, visto que essa educação integral não ocorre apenas no espaço escolar, mas também na sociedade como um todo, ou seja, na escola, na família, na comunidade, entre outros ambientes. Assim sendo, a cooperação entre família e escola é fundamental para que o aluno possa se desenvolver no âmbito educacional, pessoal ou social. Outrossim, a efetiva participação dos pais na rotina de seus filhos e no ambiente educacional faz com que os estudantes se sintam legitimados, alicerçados e seguros, em contrapartida se sentem mais motivados a estudar e aprender.

A família e a escola são as primeiras e principais referências que os educandos têm como base para desenvolverem-se plenamente como seres humanos e atuantes na sociedade. Por esse motivo, família e escola precisam apoiar-se e trabalhar em conjunto. À vista disso, o envolvimento, a participação e o diálogo dos pais com a escola deve ser algo constante e não uma via de mão única como costuma ocorrer

em diversos momentos na EEMTI PSL. Percebemos que nas reuniões de pais que ocorrem bimestralmente, poucos pais e/ou responsáveis comparecem à escola para conversar sobre seus filhos. São poucos os familiares que acompanham a vida escolar dos estudantes da escola em estudo. Vale ressaltar que as reuniões bimestrais que ocorrem na escola não tratam apenas da situação escolar dos alunos, mas também envolvem a participação dos alunos nas acolhidas e temáticas pertinentes à parceria família e escola, discussões sobre os projetos escolares, entre outros.

Por outro lado, é interessante destacar que, nos eventos escolares desenvolvidos pela escola e alunos para os familiares e a comunidade escolar, a adesão é bem maior, embora aconteçam em dias letivos e horário escolar, como o Dia das Mães.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral compreender os desafios do processo de implementação da política pública de escolas de tempo integral e promover práticas de letramentos múltiplos na EEMTI Padre Saraiva Leão, tendo em vista uma concepção de educação integral que seja capaz de contribuir para o desenvolvimento de todas as potencialidades dos educandos, conforme já salientamos.

Para tanto, além de descrever o processo de implementação da proposta para as escolas de tempo integral, bem como investigar e analisar as dificuldades e os fatores que inviabilizaram essa implementação de forma satisfatória no ambiente escolar, são propostas estratégias pedagógicas para viabilizar de forma satisfatória a implementação de tempos e espaços de letramentos múltiplos que auxiliem no pleno desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, na melhoria dos indicadores de desempenho da escola em estudo.

Nesse contexto, buscaremos, no capítulo seguinte, identificar e analisar as dificuldades encontradas pela equipe da EEMTI Padre Saraiva Leão para a implementação da política pública de escolas de tempo integral vinculada à promoção de tempos e espaços de letramentos múltiplos que resulte no pleno desenvolvimento do estudante.

3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Este capítulo apresenta o estudo dos referenciais teóricos sobre a temática em estudo: educação integral e letramentos múltiplos, ao passo que tentará estabelecer uma relação entre esses dois conceitos, uma vez que se relacionam com o caso de gestão em estudo.

Na primeira seção, é apresentada a conceituação e a importância da educação integral para a formação do indivíduo, bem como a diferença de educação integral e educação em tempo integral.

A segunda seção busca apresentar o conceito de letramentos múltiplos. No entanto, para isso, apresentará também, de forma sucinta, os conceitos de alfabetismo e letramento.

Por fim, nas seções três e quatro, apresentamos a metodologia e instrumentos de pesquisa a serem utilizados, e, após a aplicação desses instrumentos de pesquisa, a análise dos dados coletados, bem como as considerações acerca da análise dos dados de pesquisa a fim de elaborarmos o Plano de Ação Educacional.

3.1 CONCEITO E IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nesta seção, é apresentado o conceito e a importância da Educação Integral que se relaciona com o estudo de caso que trata sobre a implementação da política de tempo integral na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Padre Saraiva Leão. Portanto, a literatura utilizada está relacionada aos desafios da implementação da educação de tempo integral que serão refletidos, inicialmente, à luz dos autores: Ana Maria Villela Cavaliere (2002); Isa Maria F. R. Guará (2009); Moacir Gadotti (2009); Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll (2012); Miguel G. Arroyo (2012); e Jaqueline Moll (2014).

Para compreendermos melhor a educação de tempo integral, bem como as políticas públicas educacionais relacionadas, faz-se necessária a diferenciação entre educação de tempo integral e educação integral, uma vez que constantemente são confundidas e, muitas vezes, usadas com a mesma significação. De maneira simplificada, a educação integral refere-se ao pleno desenvolvimento do ser humano, já a educação em tempo integral diz respeito à ampliação do tempo pedagógico. Ademais, de acordo com Leclerc e Moll (2012), devemos ter bem definidos os

conceitos de educação integral e educação em tempo integral para que a educação integral não seja condicionada à quantidade de horas/aulas diárias de uma escola, como também o fato de que a escola, ao integralizar-se, não garante que se tenha a oferta de uma educação que resulte no pleno desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Gadotti (2009, p. 22), a educação integral ocorre a todo instante, em tempo integral, uma vez que ocorre “na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências”.

Dessa forma, a educação integral é aquela que promove o pleno desenvolvimento do aluno durante a sua vida escolar, por meio de um ensino de qualidade com jornada pedagógica ampliada, em um espaço adequado e favorável à aprendizagem. Portanto, sobre educação integral podemos afirmar que a criança e o adolescente devem estar no centro do processo para poderem se desenvolver integralmente, sendo instigados a expandir e fortalecer suas competências e habilidades cognitivas, bem como as competências e habilidades socioemocionais e culturais. Para isso, a escola pública precisa fazer sentido para o aluno, necessita “ser integral, integrada e integradora” (GADOTTI, 2009, p. 32).

Já as autoras Leclerc e Moll (2012) acrescentam que a educação integral é uma educação que abrange diversas dimensões a fim de desenvolver o ser humano e que

em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades. (LECLERC; MOLL, 2012, p. 17).

As autoras apontam ainda que

nesse cenário, a formulação de uma proposta de ampliação da jornada escolar, associada à perspectiva de educação integral, ganha forças, sob o pressuposto da criação, ampliação e efetivação de direitos sociais, com consequência para a administração pública, em vista da correção de iniquidades sociais históricas. (LECLERC; MOLL, 2012, p. 25).

Entretanto, antes de ocorrer a implementação de escolas em tempo integral, é necessário que se faça estudo para que mais desigualdades não sejam geradas,

como também ocorra de forma gradativa e concomitante a políticas sociais, a fim de oportunizar que os estudantes possam frequentar a escola e minimizar as desigualdades sociais.

Por conseguinte, apesar da diferença, a educação integral e a educação de tempo integral estão interligadas. Essa ideia é reforçada por Gadotti (2009, p. 33), ao expressar que a educação integral apresenta duas dimensões que são indissociáveis: “as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano)”. Nesse aspecto, podemos perceber que o autor utiliza a expressão “educação integral” englobando tanto a jornada ampliada (educação de tempo integral) quanto o pleno desenvolvimento do ser humano (educação integral).

Outrossim, a educação integral e a educação em tempo integral podem ser consideradas ações para a minimização das desigualdades sociais. Nesse sentido, para Moll (2014), a educação integral está relacionada à ampliação da jornada escolar com o intuito de formar integralmente os estudantes em um ambiente acolhedor e com ações afirmativas para as classes populares. Leclerc e Moll (2012) acrescentam que a educação integral em tempo integral é uma forma de enfrentamento das desigualdades e deve ser desenvolvida por meio de políticas afirmativas, que, segundo Guará (2009), deve garantir a toda criança e adolescente o pleno desenvolvimento, bem como a proteção de forma integral.

Ademais, a educação é um meio de promoção da igualdade social, pois é através da escolarização que o indivíduo poderá ter melhores condições de vida. No entanto, a situação socioeconômica e cultural, que são fatores externos à escola, podem interferir no desempenho dos discentes, já que “o desempenho dos alunos depende de ações educativas que se completam numa perspectiva mais ampla, que não apenas focaliza as possibilidades e condições escolares, mas também se articula a diferentes agências de educação” (GUARÁ, 2009, p. 69).

Além disso, Arroyo (2012, p. 33) acrescenta que a oferta de educação de tempo integral coaduna com a necessidade de se ofertar mais tempos e espaços de escolarização articulados com tempos e espaços de socialização para a infância e adolescência das camadas populares, visando desenvolver integralmente o ser humano e oportunizar “um justo e digno viver”.

Para isso, as escolas de tempo integral não devem limitar-se a oferecer mais da mesma escola, como também não deve utilizar esse tempo-espço a mais para preparação para provas externas, mas sim buscar o pleno desenvolvimento dos alunos. É preciso que a escola promova um processo de ensino e aprendizagem voltado para a formação integral de seus discentes.

Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 43) reforça que as escolas que ofertam tempo integral devem reorganizar-se, pois não se trata apenas de ampliar o tempo escolar, mas ofertar “tempos-espços do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espços escolares”.

Além do mais, para Moll (2014), as escolas em tempo integral devem ter estruturas adequadas para viabilizar o acréscimo do tempo pedagógico que possibilite o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes para além dos muros das escolas, como forma de minimizar as desigualdades sociais e o fracasso escolar.

Atrelado a esse contexto, Gadotti (2009) complementa que a escola precisa ofertar mais tempos e espços de socialização para além da sala de aula, integrando-a espços e tempos de esporte, de cultura, de política, por exemplo.

Consoante a esse pensamento, Cavaliere (2002) acrescenta que a educação em tempo integral deve auxiliar na construção de uma sociedade democrática, através de um processo de ensino e aprendizagem que reconstrua as vivências e experiências por meio da reflexão, como também deve desenvolver o pensamento político-social no qual a sociedade e as escolas estão inseridas.

Cavaliere (2002) idealiza a escola integral apoiada nas concepções dos filósofos Dewey e Habermas, e elenca pontos imprescindíveis à vida escolar:

- a) experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; b) permeabilidade aos fenômenos da vida pública que correm fora da escola; c) permeabilidade às injunções sóciocomunitárias locais e específicas que afetam a população infantil da escola; d) estruturas e regras definidas de maneira a envolver o conjunto da escola, ensejando um funcionamento democraticamente sustentado; e) recepção de cada indivíduo em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais. (CAVALIERE, 2002, p. 266).

À vista disso, conforme Guará (2009), a educação integral associada ao pleno desenvolvimento do indivíduo deve ocorrer dentro e fora da escola. Os indivíduos

devem ser educados para as vivências não somente para a escola, mas também para além dela, para a vivência em sociedade. Por esse motivo, deve ocorrer uma articulação entre o que é ensinado na escola com as vivências e aprendizados dos estudantes que ocorrem em outros contextos e espaços educacionais, uma vez que

a associação entre educação integral e desenvolvimento integral se ancora na oferta regular e contínua de oportunidades para um crescimento humano tecido na experiência socioistórica, na articulação das diversas dimensões da vida e na interdependência entre processos e contextos de vida. (GUARÁ, 2009, p. 78).

Por isso, compreendemos que a educação em tempo integral deve ser pauta da agenda política para formulações de políticas públicas que visem minimizar as desigualdades sociais por meio de uma educação que busque o pleno desenvolvimento do indivíduo através de um ensino de qualidade, de forma equânime, inclusiva e protetiva (GUARÁ, 2009), pois a educação em tempo integral, além de viabilizar o acréscimo do tempo de permanência na escola, oportuniza a formação dos estudantes em suas múltiplas dimensões, possibilitando a formação integral das crianças e adolescentes (educação integral).

Nessa perspectiva, a educação em tempo integral tem como desafio promover uma educação de qualidade interligada com políticas de assistência social, cultural, esportiva, entre outras que oportunizem a integralidade do pleno desenvolvimento humano. Alinhado a isso, as escolas necessitam estar preparadas para ofertar espaços com uma infraestrutura adequada, com tempos que condicionem a formação integral, tornando a escola um espaço acolhedor e que valorize as vivências e experiências dos educandos, lidando com as diferenças sociolinguísticas, econômicas e culturais, uma vez que a educação integral inclui, não somente a aprendizagem formal, mas também a aprendizagem não formal e informal.

Dada a importância da oferta de uma educação de qualidade, equânime e que vise à proteção da infância e adolescência e à minimização das desigualdades sociais, observamos que a Educação Integral e em Tempo Integral tem alcançado destaque na legislação e nas políticas públicas no país. Esse movimento pode ser observado com a implementação de algumas políticas públicas atuais, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação. Por meio delas, é possível observar que o investimento na proposta de educação em tempo integral e de política pública tem sido expressivo

nos últimos anos, o que aumenta ainda mais a necessidade de acompanhamento, suporte financeiro e material, de modo a promover a proposta de educação integral em tempo integral e proporcionar impactos positivos na qualidade de ensino e na Política de Educação em Tempo Integral.

3.2 LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Nesta seção, é apresentado o conceito de letramentos múltiplos. Portanto, a literatura utilizada está relacionada ao universo da alfabetização e dos letramentos, uma vez que se faz importante conhecermos e distinguirmos as definições de alfabetização, alfabetismo, letramento(s) e letramentos múltiplos. Para isso, essa seção está estruturada à luz das autoras: Magda Soares (2003, 2004) e Roxane Rojo (2009, 2010).

Decerto, a língua materna é uma importante ferramenta para a comunicação em sociedade. Mesmo antes de aprendermos a ler e a escrever, aprendemos a nos comunicar e a nos relacionarmos em sociedade, ou seja, estamos inseridos, desde que nascemos, em diversos contextos de práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Dessa forma, o desenvolvimento da leitura e da escrita bem como o seu uso nos diversos contextos, tempos e espaços são importantes para que o estudante possa dialogar com a sociedade, além de ser uma forma de possibilitar transformações sociais.

Nessa perspectiva, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13 apud SARDINHA, 2018, p. [2]).

Ademais, de acordo com Furghestti, Goulart e Cardoso (2014, p. 9), “a vida das pessoas em nossa sociedade se organiza em torno da escrita. As práticas de leitura e escrita estão inseridas nos mais diversos momentos e espaços, determinando várias funções”.

Coadunando com essa ideia, acreditamos que o ensino da escrita e da leitura, exercida na escola por meio da disciplina de Língua Portuguesa, é de suma importância para a formação humana do aluno. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem deve ser voltado para a atuação em sociedade, uma vez que os indivíduos estão em constante interação entre si e em sociedade, executando diversas

atividades permeadas de práticas sociais de leitura e de escrita. Portanto, essas práticas precisam também estar presentes em todas as disciplinas e não somente na Língua Portuguesa.

Todos os dias exercemos atividades cotidianas que requerem o uso de práticas sociais de leitura e escrita, como pegar um ônibus para deslocar-se para a escola, assistir à televisão, preparar um seminário para apresentar na escola ou faculdade, relatar um acontecido para alguém, ligar ou enviar mensagem para um amigo, preparar uma receita de bolo, ir à padaria comprar pão ou realizar a feira no supermercado. Todos esses exemplos fazem parte do cotidiano de diversas pessoas e, como já dito, todas essas situações envolvem práticas sociais de leitura e escrita, em outras palavras, envolvem práticas de letramento (LEITE; BOTELHO, 2011).

Segundo Leite e Botelho (2011), constantemente estamos inseridos em diversos contextos sociais e culturais nos quais utilizamos nossos conhecimentos de leitura e escrita, e que, devido às mudanças ocorridas em nossa sociedade, passou-se a exigir novos saberes de leitura e escrita, o que conseqüentemente trouxe ressignificações para o conceito de letramento. Posto isso, diante dessas ressignificações, as autoras destacam que “mediante a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita que se fazem presentes na sociedade atual, mais do que letramento ou letramentos, o termo que abarca melhor essa complexidade é **letramentos múltiplos**” (LEITE; BOTELHO, 2011, p. 2, grifo das autoras).

Diante desse contexto, para melhor compreendermos os letramentos múltiplos e aprofundarmos no assunto, é preciso antes conhecermos os significados dos termos que envolvem o processo de leitura e escrita, a saber: alfabetização e letramento.

Para Soares (2004, p. 16), a alfabetização é “entendida como o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico”, e letramento pode ser entendido como o desenvolvimento de habilidades e competências de uso das práticas sociais de leitura e de escrita.

De acordo com Soares (2003, 2004), a alfabetização e o letramento são processos que estão relacionados, são indissociáveis, mas que apresentam especificidades próprias e processos distintos. Além disso, não são processos sequenciais, pois, segundo Rojo (2009), uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, como também pode ocorrer do sujeito ser letrado e não ser alfabetizado. Nesse viés, o indivíduo é capaz de interagir com a sociedade e com o mundo ao seu redor, comunicando-se e participando de práticas sociais de letramento de forma oral,

sem necessariamente ser alfabetizado. Outrossim, por meio da comunicação, as pessoas estão inseridas em eventos de letramento, pois são capazes de interpretar a fala de outros e associá-la aos seus conhecimentos e experiências de vida.

Entretanto, Rojo (2010) pontua que a vida em sociedade se utiliza de variadas práticas sociais de letramento(s), e uma pessoa pode interagir sem que seja alfabetizada, no entanto é uma interação limitada, já que para determinadas interações é necessário que o indivíduo seja alfabetizado. Nesse caso, o letramento, segundo Kleiman (2010, p. 377), é “entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social”.

Ademais, Soares (1998 apud ROJO, 2010), destaca que, à medida que as pessoas vão aprendendo a ler e a escrever, as exigências da sociedade foram se modificando, a ponto de não mais ser o bastante dominar a leitura e a escrita, mas importa saber utilizá-las para inserir-se em práticas sociais de letramentos. Nesse contexto, foi denominado de analfabeto funcional aquelas pessoas que não “funcionam” nas práticas de letramento da sociedade, embora sejam alfabetizadas, além do que essas práticas de letramentos são niveladas conforme o domínio de eventos de letramentos, que são, por sua vez, denominados de níveis de alfabetismo (ROJO, 2010).

Conforme a Unesco (1978 apud ROJO, 2010), esses níveis de alfabetismo, ou seja, o domínio de habilidades e competências de leitura e de escrita, são adquiridas consoante as condições de vida e cultura da comunidade, e por esse fator elas são múltiplas e diversificadas.

Os níveis de alfabetismo, consoante a escala do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)⁹ são divididos em dois grupos, a saber: analfabetos funcionais e funcionalmente alfabetizados (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2017).

Entre os analfabetos funcionais, temos o indivíduo analfabeto e o alfabetismo rudimentar, que, segundo o INAF, são classificados como

Analfabeto – corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases

⁹ Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) é um indicador responsável por mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira. A avaliação é feita entre as pessoas de 15 a 64 anos e busca avaliar as habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas às situações do cotidiano.

ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.); e

Rudimentar – corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2017, recurso online).

Já entre os funcionalmente alfabetizados, encontramos os sujeitos que se enquadram no alfabetismo elementar, no alfabetismo intermediário e no alfabetismo proficiente. De acordo com o INAF, são definidos como

Elementar – as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

Intermediário – localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.

Proficientes – Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2017, recurso online).

Ao analisar as definições dos níveis de alfabetismo, Rojo (2009) ressalta que os conceitos de alfabetismo e letramentos se aproximam quanto às suas definições, no entanto se diferenciam pelo fato de o alfabetismo se tratar de um conceito de natureza psicológica e individual, enquanto os letramentos apresentam um conceito de natureza sociológica, antropológica e sociocultural.

Nesse viés, o alfabetismo se refere à perspectiva psicológica por ter um olhar voltado ao individual, evidenciado nas competências e capacidades, tanto cognitivas e linguísticas, desenvolvidas e valorizadas pela escola (ROJO, 2009, p. 98).

O letramento se refere à perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural, uma vez que

o termo “letramento” busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente. (ROJO, 2010, p. 26).

Desse modo, de acordo com Rojo (2009), entendemos que o alfabetismo é desenvolvido a partir dos letramentos escolares que ainda são elitizados e não englobam a maior parcela da população. Outrossim, a autora aponta que as dificuldades de os sujeitos se inserirem em práticas sociais de letramentos não estão relacionadas ao processo de alfabetização, uma vez que os sujeitos-alunos são alfabetizados, mas estão atreladas ao processo de letramentos escolares, que ainda são limitados/elitizados.

Portanto, o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode dar jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade. Temos, isso sim, indicadores da insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade. (ROJO, 2010, p. 22-23).

Nesse contexto, evidenciamos que a sociedade nos envolve em uma diversidade de práticas de letramento em que algumas exigem que sejamos alfabetizados e outras não. O que percebemos é que em determinadas situações do uso social da leitura e da escrita é necessário que sejamos não só alfabetizados como também tenhamos evoluído nos níveis de alfabetismo. É certo que essa evolução ocorre exatamente ao participarmos das mais variadas práticas de letramento (ROJO, 2010).

Diante dessa concepção, de que há variadas práticas de usos sociais da leitura e da escrita, o termo letramento dá lugar a letramentos, posto que as práticas e os eventos de letramentos ocorrem nos mais distintos lugares, em uma infinidade de contextos, diferentes populações e culturas. Essa concepção de letramentos foi possível a partir de estudos realizados por Street (1993), que propôs o enfoque autônomo e o enfoque ideológico para o letramento.

Para o estudioso, o enfoque autônomo vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma, cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1993, p. 5), ou seja, a partir do contato de forma própria e natural com a escrita, o indivíduo é capaz de ir se apropriando das práticas de letramento, conseqüentemente com níveis mais elevados de alfabetismo, enquanto através do enfoque ideológico percebemos a indesejável relação entre os letramentos e os contextos socioculturais frente à pluralidade sociocultural e relações de poder presentes nas diversas práticas de letramentos. Em outros termos, o enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p. 7), uma vez que, segundo Street (1995), as práticas de letramentos se relacionam identicamente aos modos e às situações socioculturais que concedem significados aos usos da leitura e/ou escrita.

É nessa compreensão ideológica dos letramentos que se manifestam os letramentos múltiplos. Por sua vez, letramento múltiplo é conceituado como as diferentes formas de uso da leitura e da escrita que englobam não somente as práticas letradas da cultura escolar e da dominante, como também das inúmeras culturas locais e populares em que estão inseridos os discentes e os docentes, assim como os produtos da cultura de massa (ROJO, 2009).

Posto isso, os múltiplos letramentos envolvem/englobam não só as práticas de letramentos valorizadas pela sociedade, como também os letramentos escolares, literários, jornalísticos, dentre outros, além das práticas de letramentos não valorizadas, como aquelas presentes no cotidiano dos indivíduos e que são marginalizadas por não pertencerem ao repertório sociocultural da classe dominante.

Nesse sentido, a escola, como principal agência de letramento, deve inserir a multiplicidade de letramentos em suas práticas pedagógicas. Para isso, é necessário

que a escola considere as práticas sociais de letramentos que fazem parte da realidade e do cotidiano dos alunos, associando-as com as práticas de letramentos que estes não dominam ou que não fazem parte de seu cotidiano, para que assim tenham a possibilidade de se envolverem em diversas práticas e eventos sociais de letramentos. Dessa forma, a escola passa a ter sentido para esses alunos que vivem à margem das práticas de letramentos escolares e das classes dominantes, pois se sentirão acolhidos em suas práticas sociais de uso da leitura e da escrita, como também terão facilitado seu processo de desenvolvimento dos letramentos múltiplos.

Ademais, segundo Kleiman (2010, p. 376), “o processo de tornar-se letrado é um processo identitário”. Já Firpo e Dornelles (2019) acrescentam que as práticas sociais de leitura e escrita, além de identidade, também envolvem o poder, visto que a sociedade está envolvida em variadas questões sociais, que, por diversas vezes, são postas de lado em detrimento da cultura valorizada pela classe dominante. Por isso, é necessário ter o cuidado para não excluir o letramento popular do ambiente escolar, pois, como nos lembra Street (1995, p. 31), as “pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor”, além disso se trata da identidade dos sujeitos-alunos.

Kleiman (2010) e Firpo e Dornelles (2019) reforçam que as unidades de ensino devem elaborar atividades que busquem desenvolver os letramentos dos estudantes de forma a inseri-los na vida social. Além do letramento popular, a escola deve inserir de forma gradual os letramentos múltiplos. Desse modo, será possibilitado ao aluno agregar conhecimentos às práticas sociais de leitura e escrita que já dominam, como também a aquisição de novas linguagens e novas práticas de escrita.

Nesse processo, é essencial o apoderamento da língua/linguagem em sua função social, uma vez que por meio da multiplicidade de letramentos podemos potencializar a concretização da educação integral (PESTANA, 2013). Nesse ponto de vista, acreditamos que a educação integral e os letramentos múltiplos relacionam-se por encaminharem-se para a formação multidimensional dos sujeitos-estudantes.

À vista disso, ao pensarmos a educação integral como aquela que busca o pleno desenvolvimento do aluno para que ele possa inserir-se na sociedade e dela participar, e os letramentos múltiplos como o uso social das práticas de leitura e escrita na sociedade, podemos relacioná-los, pois, para que os indivíduos sejam cidadãos atuantes em nossa sociedade, é necessário que eles dominem as habilidades e competências das múltiplas práticas de letramentos presentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, os letramentos múltiplos são práticas sociais de uso da linguagem que viabilizam o envolvimento dos sujeitos no contexto sociocultural da sociedade, como também oportunizam o exercício da cidadania e preconizam a educação integral. Em outras palavras, para que haja a formação integral do indivíduo, é necessário que o sujeito saiba relacionar-se em sociedade das mais variadas formas, ou seja, conheça e saiba usar as múltiplas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

3.3 METODOLOGIA

Esta seção tem como objetivo apresentar a organização metodológica desta pesquisa, os instrumentos selecionados para auxiliar na coleta de dados pertinentes ao processo de implementação da educação em tempo integral na escola em estudo e também os tempos e espaços para os letramentos múltiplos, além de delimitar os atores educacionais que serão entrevistados.

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa por se fundamentar “numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

À vista disso, por meio de um estudo de caso, focalizaremos em uma unidade de ensino específica, considerando seu contexto e suas variadas dimensões, sem perder de vista a questão de pesquisa a ser explorada e analisada. Nesse sentido, André (2013) destaca que

estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Dessa forma, nosso estudo de caso, de natureza descritiva e exploratória, foi realizado na Escola de Ensino Médio Integral Padre Saraiva Leão, de maneira que investigamos quais foram/são as dificuldades encontradas pela equipe da referida

unidade educacional para a implementação da política pública de escolas de tempo integral vinculada à promoção de tempos e espaços de letramentos múltiplos.

O estudo de caso qualitativo nos permite realizar, segundo Yin (1984 apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 643), “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência”.

Coadunando com esse pensamento, Magaldi [2017?] ressalta que, através do caso de gestão, tem-se a garantia de que a pesquisa e os questionamentos estarão envolvidos com questões empíricas, e complementa que

além disso, relaciona a dimensão prática da educação pública e o protagonismo ao universo conceitual sobre a educação. Em outras palavras, o universo conceitual é levado a dialogar com o universo empírico, tendo como objetivo a transformação da realidade, e não a ampliação e aprofundamento do arcabouço conceitual. (MAGALDI, [2017?], p. 3).

Ademais, a escolha pelo estudo de caso justifica-se por consentir uma investigação direcionada para a identificação de impasses e contratempos no processo de implementação da política de tempo integral na EEMTI PSL, além da acessibilidade ao contexto escolar em suas múltiplas dimensões (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Para o estudo do caso de gestão, inicialmente realizamos a descrição da escola, bem como realizamos uma revisão teórica sobre a temática que abrange o objeto da pesquisa. Logo após, exploramos/investigamos as questões pertinentes ao processo de implementação da política de tempo integral e a promoção de tempos e espaços para os letramentos múltiplos.

Em virtude da natureza do problema a ser investigado, utilizamos mais de um instrumento para a coleta de dados, para que assim pudéssemos garantir a qualidade dos dados obtidos. A esse respeito, Bassegy (2003 apud ANDRÉ, 2013, p. 99, grifo da autora) “considera que há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: **fazer perguntas** (e ouvir atentamente), **observar eventos** (e prestar atenção no que acontece) e **ler documentos**”.

Nessa perspectiva, realizamos entrevistas semiestruturadas (Apêndices A e B) com a gestão escolar e professores, como também aplicamos questionários

(Apêndices C e D) aos docentes e discentes para que pudéssemos ter uma visão mais realista do objeto de estudo; observamos o cotidiano escolar, bem como os atores envolvidos nesse processo, e estudamos os documentos que balizam as EEMTIs.

Em razão da pandemia do novo coronavírus, a aplicação dos instrumentos de pesquisa se deu de forma remota, uma vez que estamos em isolamento social. Essa medida, que foi adotada como forma de diminuir a disseminação da COVID-19, impactou a vida de toda a comunidade, de modo bem particular e específico, as escolas públicas, que seguem sem aulas presenciais desde março de 2020 e foram desafiadas a implementar o ensino remoto¹⁰.

À vista do exposto, os instrumentos de pesquisa foram aplicados virtualmente no mês de junho de 2021. As entrevistas semiestruturadas foram agendadas previamente e ocorreram de forma individual e *on-line* através da ferramenta do *Google Meet* e os questionários foram aplicados por meio do *Google Forms*.

O questionário respondido pelos estudantes da EEMTI PSL teve como público-alvo os discentes matriculados na terceira série do Ensino Médio, pois estes tiveram aulas presenciais na modalidade de tempo integral na primeira série em 2019, realizando a segunda série em 2020 no ensino remoto, enquanto os alunos das demais séries conhecem apenas a realidade do Ensino Médio em Tempo Integral do ensino remoto. Atualmente, a escola conta com 52 estudantes matriculados na terceira série do Ensino Médio, dentre eles, 50% participaram da pesquisa, ou seja, 21 estudantes.

A entrevista semiestruturada foi realizada com uma das coordenadoras pedagógicas e com a diretora escolar da instituição de ensino em estudo. Tanto a coordenadora quanto a diretora participaram do processo de implementação da Política de Ensino Médio em Tempo Integral.

Por sua vez, também realizamos uma entrevista semiestruturada e aplicamos um questionário aos professores. A escola conta, atualmente, com uma equipe de 17 professores, destes, sete participaram da transição de escola regular para escola regular de tempo integral. Por este motivo, a entrevista deveria ser realizada com estes professores que colaboraram com o processo de implementação da educação

¹⁰ Considerando a necessidade de isolamento social devido à realidade de pandemia de Covid-19 ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), vivenciada no ano de 2020 e que perdura no ano de 2022, as escolas brasileiras passaram a adotar práticas de ensino remoto.

integral da EEMTI PSL. Dos 7 professores, apenas 3 deles concordaram em colaborar com esta pesquisa. Já o questionário foi aplicado a todos os professores da unidade de ensino, no entanto apenas 15 responderam à pesquisa.

Outrossim, antes da coleta de dados referentes aos eixos teórico-analíticos, aproveitamos o momento inicial para traçar o perfil dos colaboradores com perguntas referentes a dados gerais. Esses dados serão apresentados de modo geral para que não seja possível identificar os participantes da pesquisa. A seguir, os Quadros 3, 4 e 5 apresentam o perfil do Núcleo Gestor, dos professores entrevistados e dos estudantes, respectivamente:

Quadro 3 - Perfil do Núcleo Gestor

Perfil	Núcleo Gestor	
Idade	41 anos	54 anos
Grau de escolarização	Mestre	Especialista
Tempo de docência	22 anos	22 anos
Tempo de exercício na função	4 anos	11 anos
Tempo de exercício na escola	8 anos	11 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme podemos observar no Quadro 3, as gestoras têm bastante experiência na docência, uma vez que as duas contam com 22 anos de exercício. Ademais, baseando-se no tempo de exercício na escola em estudo, as duas profissionais têm bastante conhecimento acerca da escola e da realidade vivenciada ao longo desses anos e, principalmente, no período de transição de escola regular para escola regular de tempo integral. Durante a análise dos dados, as apresentações das falas dessas gestoras serão identificadas por NG1 e NG2, a fim de preservar suas identidades.

Quadro 4 - Perfil dos Professores Entrevistados

Perfil	Professores		
Idade	33 anos	33 anos	39 anos
Grau de escolarização	Graduado	Especialista	Especialista
Tempo de docência	10 anos	10 anos	20 anos
Tempo de docência na escola	09 anos	08 anos	07 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os docentes entrevistados estão na faixa etária entre 30 e 39 anos, possuem praticamente o mesmo período de exercício na escola PSL, sendo a diferença de um

para outro de apenas um ano. Assim como as gestoras, os professores já trabalhavam na escola no período de implementação da política de educação integral. No decorrer da análise, os professores entrevistados estarão denominados de P1, P2 e P3, de modo a resguardar suas identidades.

Além do perfil dos professores entrevistados, através do questionário aplicado a todos os professores pudemos traçar o perfil dos demais professores. Dentre os 15 docentes participantes, encontram-se os 3 professores entrevistados. Entre os respondentes, temos 10 mulheres e 5 homens, com idades variando entre 20 e 49 anos. Além disso, 6 professores contam com 11 anos ou mais de docência; outros 6 professores estão entre 6 e 10 anos na docência; 2 possuem entre 2 e 5 anos; e 1 é recém-ingresso na profissão. No quadro de profissionais da escola, temos 3 docentes que ingressaram no ano de 2021; 6 professores que se encontram entre 2 e 5 anos na docência; 5 profissionais que estão entre o período de 6 a 10 anos; e 1 docente que conta com 11 anos ou mais na escola. Baseado nas respostas, dentre os 15 professores que responderam ao questionário, apenas 6 estavam na escola no período de transição para a escola de tempo integral.

A seguir, o Quadro 5 apresenta o perfil dos discentes.

Quadro 5 - Perfil dos Estudantes

Perfil	Gênero		Idade				
	Feminino	Masculino	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos ou mais
21 Estudantes	9	12	1	10	7	1	2

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Consoante o Quadro 5, referente ao perfil dos estudantes, observa-se um equilíbrio na quantidade de alunos e alunas, tendo apenas 3 meninos a mais que meninas. Além disso, as faixas etárias deles são bem próximas e estão concentradas entre 17 e 18 anos, tendo apenas 1 estudante com 16 anos, 1 com 19 anos e 2 com 20 anos ou mais.

Os docentes que se prontificaram a responder ao questionário serão denominados de D1 a D15, como forma de manter o anonimato. De igual modo, os alunos que colaboraram com o questionário estarão identificados do A1 ao A21.

Após traçar os perfis do NG e dos professores entrevistados, bem como dos professores e alunos que responderam aos questionários, focamos nas questões voltadas ao objeto de pesquisa.

As ferramentas de pesquisa nos permitiram evidenciar sob diferentes óticas e experiências as dificuldades que a escola PSL vivenciou e ainda vivencia no processo de implementação da política pública de escolas de tempo integral vinculado à promoção de tempos e espaços de letramentos múltiplos.

Na próxima seção, analisamos, à luz das concepções explanadas sobre Educação Integral e Letramentos Múltiplos, os resultados obtidos através dos questionários e entrevistas realizados com os atores educacionais que compõem a EEMTI em estudo.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

Esta seção tem a função de apresentar a análise e interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e dos questionários realizados de forma virtual com a gestão escolar, professores e alunos, no mês de junho de 2021.

Dessa forma, analisamos e interpretamos os dados coletados através de dois eixos teórico-analíticos: (i) educação integral e (ii) letramentos múltiplos.

Na primeira subseção, voltada para a educação integral, objetivamos (re)conhecer os desafios presentes no contexto escolar quanto à educação integral em tempo integral.

Na segunda e última subseção, dedicada aos letramentos múltiplos, buscamos identificar a presença das variadas práticas sociais de leitura e escrita nos diversos contextos, tempos e espaços da unidade de ensino em estudo.

3.4.1 Eixo 1: Educação Integral

Neste eixo de análise, buscamos identificar as percepções que os participantes têm acerca da educação integral, bem como da educação em tempo integral, considerando a realidade da escola em estudo e a política estadual das EEMTIs, de modo a (re)conhecer os desafios presentes no contexto escolar quanto à educação integral em tempo integral ofertada na EEMTI Padre Saraiva Leão.

Vimos anteriormente que, embora sejam muito confundidos, educação integral e educação em tempo integral são conceitos distintos, ainda que, numa visão mais ampla e, em âmbito estadual cearense, a educação integral englobe a educação em tempo integral (CEARÁ, 2017a). Em vista disso, tanto o NG quanto os professores entrevistados entendem a educação integral como aquela que busca desenvolver plenamente o indivíduo, ou seja, refere-se à formação integral dos sujeitos em todas as dimensões, que são a intelectual, a física, a emocional, a social e a cultural, enquanto a educação em tempo integral se refere ao tempo pedagógico ampliado, conforme discorrem P3 e P2:

podemos identificar a educação integral como aquela que deve possibilitar o desenvolvimento dos estudantes em todas as dimensões, ou seja, a física, emocional, intelectual, social e cultural, sempre buscando a coletividade em nossos projetos e envolvendo os familiares e a comunidade. A educação integral busca formar cidadãos conscientes, autônomos e responsáveis. [...]. Já a educação em tempo integral está relacionada à ampliação do tempo pedagógico (P3, em entrevista realizada no dia 22/06/2021).

[...] Apesar da distinção da educação integral e da educação em tempo integral, as EEMTIs agregam esses dois conceitos. (P2, em entrevista realizada no dia 23/06/2021).

Perante essas falas, percebemos que há a compreensão da diferença entre educação integral e educação em tempo integral, como também se compreende que, apesar de distintos, os dois conceitos estão interligados. Assim como defende Gadotti (2009), a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, instituída através da Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017, visa não apenas à oferta de uma educação em tempo integral, mas a uma educação integral. Nesse sentido, a educação integral e a educação em tempo integral são indissociáveis, pois para a formação integral do sujeito é preciso que se tenha mais tempo na escola e em seus arredores (GADOTTI, 2009).

Gouveia (2006 apud GADOTTI, 2009, p. 21) destaca que a educação integral é entendida como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade”. Aliado a essa ideia, P3 retrata justamente que a educação integral é um meio para se ofertar uma educação de qualidade, ao relatar que:

as escolas integrais da rede estadual de ensino estão crescendo e têm o potencial de ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem na busca da formação de qualidade, de desenvolvimento, assim como as habilidades e as competências para a vida política, econômica, social, cultural. É de fato preparar o aluno para a vida, buscando a igualdade, indo além do desenvolvimento cognitivo. (P3, em entrevista realizada no dia 22/06/2021).

De acordo com o exposto por P3, entendemos que a educação integral vem sendo ampliada na rede estadual cearense com vistas a ofertar uma melhor educação de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a educação integral deve oferecer um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade e equânime, além da democratização dos conteúdos das diversas categorias e da multiplicação do conhecimento (LECLERC; MOLL, 2012), assim como destacou P3 em sua fala.

Ademais, Moll (2014, p. 372) destaca que a educação integral trilhou seu caminho propondo a “escola de dia inteiro, na perspectiva de formação humana integral e com diferenciada implicação docente, em situações acolhedoras e afirmativas das classes populares na escola”. Outrossim, segundo Leclerc e Moll (2012) e Guará (2009), a proposta de educação integral em tempo integral é uma forma de enfrentamento das desigualdades, um meio para a inclusão social dos estudantes na sociedade. Seguindo essa lógica, a política educacional de escolas em tempo integral cearense busca por meio da educação integral minimizar essas desigualdades e oportunizar aos adolescentes uma formação integral voltada para a cidadania e o mercado de trabalho (CEARÁ, 2017a). Essas ações afirmativas de acolhimento, de enfrentamento às desigualdades e de inclusão social na sociedade podem ser vistas na escola PSL, uma vez que a unidade de ensino não seleciona o seu público, ou seja, acolhe a todos os alunos da comunidade sem realizar qualquer tipo de teste ou análise de currículo, pois o compromisso da instituição é ofertar uma educação integral, justa e de qualidade para todos.

Nesse ponto, a educação integral ofertada na EEMTI PSL é avaliada por P1 de forma positiva, uma vez que a escola busca acolher seus estudantes. Ser uma escola acolhedora faz a diferença na vida do aluno, segundo NG2, e é refletida no processo de aprendizagem, pois, como bem aponta P3 (em entrevista realizada no dia 22/06/2021), a equipe pedagógica está sempre acompanhando os alunos de perto e

“buscando atender as necessidades dentro do possível para que, de fato, esse trabalho venha a acontecer”.

Coadunando com esse pensamento, P2, ao avaliar a educação integral na escola em que leciona, dialoga com Guará (2009), Leclerc e Moll (2012) ao pronunciar que a escola busca a inclusão dos estudantes na sociedade independentemente dos contextos socioeconômicos aos quais estão inseridos. Em outras palavras, P2 nos fala que

[...] o contexto em que funciona a EEMTI Padre Saraiva Leão, na cidade de Redenção, é pensado e buscado para que ela aconteça, principalmente diante dos contextos de estudantes que nós temos, que são contextos diferentes, de alunos que trazem muitas problemáticas, suas incertezas e suas inseguranças. Então, pensamos muito nessa questão dele [aluno] ter uma perspectiva, que ele possa pensar no seu futuro, que ele possa se identificar como uma pessoa que tem a sua importância na sociedade. Então, eu percebo que na escola é buscado que essa educação integral aconteça, que se oportunize essa educação integral para o estudante. (P2, em entrevista realizada no dia 23/06/2021).

À vista disso, observamos que a escola Padre Saraiva Leão não só matricula como acolhe todos os alunos. Essa recepção, como bem apontou P2, é acolhedora, inclusiva e auxiliante. Os educadores estão sempre buscando atender e ajudar a todos os discentes da melhor forma possível, para que estes se sintam bem no ambiente escolar e assim o processo de aprendizagem se torne menos pesado para o público estudantil que a escola atende.

Em contrapartida, apesar de avaliar a escola como acolhedora e que houve, após a integralização, uma maior aproximação e um acompanhamento mais minucioso dos estudantes, NG1 alega que a educação integral, embora a escola busque desempenhá-la em sua totalidade, ainda está em construção, como podemos ver a seguir:

pensando em educação integral como sendo o desenvolvimento do aluno em todas as dimensões como citado anteriormente, eu acredito que a minha escola está em processo de efetivação, uma vez que o desenvolvimento do cidadão ocorre a partir do engajamento de todos os agentes para que esse processo de educação integral aconteça no educando, não só os professores, a equipe, mas da própria família que deve ser um agente, que deve ajudar. Falando em quanto escola, há de se ver muito a questão do perfil do professor para trabalhar essas dimensões no aluno. Na escola Padre Saraiva Leão, temos ainda

algumas limitações para que a gente possa efetivar essa educação integral no aluno, estamos caminhando desde implementação. Hoje já vemos algum resultado, a escola tem o Projeto Professor Diretor de Turma e o NTPPS que já ajuda nesse processo de educação integral, mas ainda falta o engajamento dos outros atores, principalmente da equipe pedagógica, visto que nem todos os professores têm esse perfil de promover a educação integral, de buscar o desenvolvimento integral do educando. (NG1, em entrevista realizada no dia 12/07/2021).

Como menciona NG1, as disciplinas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (Projeto Professor Diretor de Turma) e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais podem auxiliar, desde que haja a mobilização dos alunos, no desenvolvendo integral do estudante nas dimensões sociais e emocionais, e também para o mercado de trabalho e para a cidadania. Entretanto, conforme citado pela gestora, é importante todo o envolvimento da equipe escolar, principalmente dos professores, para que as demais dimensões também sejam desenvolvidas. Por esse motivo, NG1 afirma que a educação integral na escola ainda é limitada e está em processo, uma vez que a PSL necessita de docentes que tenham o perfil das EEMTIs, que vistam a camisa da educação integral. É fundamental que os professores das EEMTIs abracem a educação integral e busquem concretizá-la no processo de ensino, por meio de metodologias e atividades que visem desenvolver plenamente o educando. Para isso, é preciso que eles se associem ao ensino tradicionalista, que ainda se faz presente nas práticas docentes na EEMTI PSL, a metodologias ativas e que coloquem o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem. É importante que os educadores dialoguem não só com a educação integral, mas também com a política educacional de tempo integral para que assim a escola possa desempenhar o seu papel com excelência e qualidade.

É interessante destacar que, ainda que a EEMTI PSL não esteja desempenhando a educação integral ideal e idealizada pelos documentos norteadores em sua integralidade, os alunos já sentem que estão se desenvolvendo em várias dimensões, uma vez que, dentre os 21 alunos que participaram da pesquisa, 19 assinalaram que a unidade de ensino está auxiliando no seu desenvolvimento referente às dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética, enquanto apenas 2 estudantes indicaram não haver este auxílio no seu desenvolvimento integral.

Todavia, apesar de a maioria dos estudantes participantes da pesquisa terem indicado que a escola está auxiliando no seu desenvolvimento quanto a sua formação integral, identificamos que, até agora, a diferença entre a escola regular e a escola regular de tempo integral não é tão perceptível para eles. Dos 21 estudantes colaboradores da pesquisa, cinco responderam que não percebem diferenças entre a escola regular e a escola regular em tempo integral, enquanto 16 alunos indicaram visualizar as diferenças. Embora esses 16 estudantes tenham indicado isso, ao serem questionados sobre essas diferenças, a maioria associou apenas ao tempo pedagógico ou a mais tarefas/atividades, ou ainda a mais aprendizagem, e não à educação integral, já que a política educacional de escolas em tempo integral cearense unificou os dois conceitos (educação integral e educação em tempo integral). Para exemplificar essa constatação, apresentamos algumas das respostas extraídas do questionário aplicado aos estudantes que indicaram que há diferença entre a escola integral e a escola regular:

A9: A gente faz mais dever.

A11: A escola regular tem poucas aulas, o tempo integral é para muita aprendizagem.

A12: A diferença é que passo mais tempo na escola e isso é ótimo pra mim.

A16: Regular a gente aprende só naquela hora e Integral a gente aprende mais coisas por ser integral e ter mais disciplinas.

A18: A carga horária.

(QUESTIONÁRIO, aplicado aos alunos entre os dias 18 e 20 de junho de 2021).

O fato de os alunos associarem a diferença entre a escola regular e a escola regular de tempo integral à quantidade de atividades e de tempo na escola é mais uma evidência de que a educação integral não está sendo desenvolvida em sua totalidade. O ensino integral deve ir bem mais além do que o simples repasse de conteúdo. É importante que os educandos vejam a escola não como uma instituição para realização de tarefas, mas como uma unidade de ensino que, além dos conteúdos necessários, também proporciona outras vivências, ou seja, que os alunos tenham contato com cultura, arte, esporte, entre outros, para que possam se desenvolver para além do cognitivo.

Podemos dizer que a escola está buscando ofertar a educação integral, mas ainda não oferta em sua completude, e que, apesar de já ter encerrado o primeiro ciclo

desde a sua implementação, ainda precisa concretizar muitos fatores que envolvem a educação integral para que a unidade de ensino possa cumprir com o seu papel de possibilitar a formação realmente integral dos alunos.

A associação presente na fala dos estudantes colaboradores da pesquisa pode ser vista também na fala dos profissionais entrevistados sobre o processo de transição de escola regular para escola integral. A esse respeito, NG2 relatou que esse processo de transição não foi fácil, pois a EEMTI PSL foi uma das pioneiras conjuntamente com outras 25 escolas, logo não havia um modelo a ser seguido, era tudo novo e, por esse motivo, a escola “foi priorizando a ampliação da carga-horária e focando nas grandes dificuldades que os alunos tinham chegando do ensino fundamental” (NG2, em entrevista realizada no dia 06/07/2021). Esse excerto é reforçado por P2, ao expressar que a equipe pedagógica teve dificuldades na implementação da escola em tempo integral, pois coube à equipe pesquisar, buscar e estudar sobre educação integral e em tempo integral para poder inserir na escola.

As 26 escolas pioneiras do Ensino Médio de Tempo Integral no Ceará receberam apenas algumas orientações e coube a cada equipe escolar dar funcionalidade ao esboço recebido. De fato, o processo de transição para o tempo integral na EEMTI PSL foi realizado focando na ampliação de carga-horária, na inserção dos Tempos Eletivos e concentrando em minimizar a defasagem de ensino nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática trazida pelos estudantes do Ensino Fundamental. Os documentos norteadores, cursos e formações vieram *a posteriori*, por conseguinte todos foram aprendendo na prática, como o fazer no dia a dia. Por fim, NG1 fortalece a ideia de que o processo de transição foi rápido, sem tempo para estudo, que foram aprendendo e implementando com o caminhar e que as formações vieram no decorrer do ano, com todo o procedimento de mudança. Para a gestora,

[...] o mais difícil hoje é a questão dos profissionais, eles absorverem o que é uma escola de tempo integral, absorver todos os pilares da proposta da educação integral em tempo integral. Nós, enquanto gestão, absorvemos, mas os docentes precisam absorver a filosofia da educação integral, da escola [...]. (NG1, em entrevista realizada no dia 12/07/2021).

Dialogando com o discurso de NG1, o corpo docente já tem a experiência de ensinar em uma escola com o tempo pedagógico ampliado, no entanto se faz

necessário que o tempo integral esteja caminhando com a educação integral. Diante desses discursos, Gadotti (2009) nos lembra que, para que a escola de tempo integral atinja seus objetivos, é necessário não confundir educação de tempo integral com educação integral, a fim de que a escola de tempo integral não se perca ofertando mais do mesmo, sem mudar ou aprimorar seu processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que precisa investir no pleno desenvolvimento do estudante. Para o estudioso, a escola deve ofertar também estudos complementares, como atividades que envolvam a cultura, esporte, lazer, arte, educação para a saúde e o bem-estar, para assim potencializar o desenvolvimento das habilidades cognitivas ao passo que também desenvolve o aspecto socioemocional dos alunos (GADOTTI, 2009).

Como bem tratou NG1, a escola ainda está em processo para desenvolver todas as dimensões propostas pela educação integral, mas, para isso, é preciso mudar algumas coisas, e uma delas é justamente a questão de a escola ofertar mais do mesmo. Nesse viés, observamos que muitos profissionais se acomodaram a desenvolver suas atividades nos mesmos moldes da educação tradicionalista em uma jornada pedagógica de trabalho ampliado. Por isto que, como relatado anteriormente, os estudantes da instituição de ensino pesquisada responderam ao questionário associando a educação integral somente à carga-horária de ensino estendida e não ao desenvolvimento de habilidades e competências para além do cognitivo.

Apesar de os educadores da EEMTI PSL saberem a diferença entre educação integral e em tempo integral e terem a ciência de que a política educacional cearense de escolas em tempo integral engloba os dois conceitos, isso ainda não é posto em prática, o que nos leva a refletir se esses profissionais compreendem mesmo essa diferença ou apenas têm os conceitos internalizados e por isso não temos essa prática presente na escola em estudo. A escola foi integralizada, mas ainda é necessário vivenciar em sua totalidade esta integralização, assim como determinam os documentos, uma vez que a escola continua a ofertar um ensino tradicionalista com jornada escolar ampliada. É preciso que a educação integral e em tempo integral seja defendida como uma cultura escolar para que assim a escola possa dialogar com a legislação norteadora do ensino integral. Para além disso, é importante e necessário que haja a formação de professores para que seja possível e viável possibilitar a educação integral de que tratam os documentos balizadores do ensino integral, como também fornecer todo o suporte e estrutura indicados nesses documentos. Dessa

forma, os professores serão capazes de ir além das metodologias tradicionalistas, já tão enraizadas na cultura escolar, e terão as condições necessárias para isso.

Esse ensino tradicionalista em jornada escolar ampliada é evidenciado pelos profissionais entrevistados ao serem questionados sobre a utilização dos tempos e espaços escolares em prol das atividades pedagógicas objetivando a educação integral. Com unanimidade, todos os profissionais entrevistados responderam que a escola conta com tempos e espaços educacionais bem definidos e organizados, apesar de a escola não ter estrutura física adequada para uma escola integral, mas que, apesar de serem bem definidos, os espaços eram pouco utilizados em prol dessa educação integral e os tempos pedagógicos seguiam a proposta de oferta das disciplinas da base comum e da base diversificada, como podemos ver a seguir, na fala de P1, que resume a fala de todos os outros docentes entrevistados:

de antemão, a gente não tem uma estrutura adequada para abrigar uma escola de educação em tempo integral. A gente tem os tempos bem definidos, os períodos de estudos são bem definidos, mas a gente recai em um problema, não de organização, mas de estrutura, a gente não tem espaços muito adequados para desenvolver os projetos de tempo integral. A gente tem uma deficiência quanto a isso. Em relação aos tempos, a organização dos conteúdos da base comum, das eletivas, dos projetos é adequada, são bem definidos; e os espaços a gente utiliza na medida do que é possível, do que é viável. (P1, em entrevista realizada no dia 23/06/2021).

Diante da visão de P1, os espaços são utilizados com suas dificuldades estruturais, entretanto NG1 destaca que poderiam ser mais bem utilizados, em outras palavras, utilizar o que se tem em favor do pleno desenvolvimento do estudante. Como bem nos lembram Leclerc e Moll (2012), devemos ter bem definidos os conceitos de educação integral e educação em tempo integral para que a educação integral não seja condicionada à quantidade de horas/aulas diárias de uma escola, como também o fato de que a escola ao integralizar-se não garante que se tenha a oferta de uma educação que resulte no pleno desenvolvimento do indivíduo. Acreditamos que os professores podem dinamizar as suas aulas com projetos e atividades integradas e integradoras, mesmo em um espaço estrutural longe do ideal para uma escola de tempo integral. Para tanto, é essencial que haja a adequação ao espaço agregada à cobrança por melhorias, mas sem se prender às deficiências da estrutura física da

escola para continuar com as metodologias tradicionais e engessadas de outrora sem ofertar, de fato, uma educação integral em tempo integral.

Ainda nessa perspectiva, NG1, ao referir-se sobre os tempos e espaços pedagógicos, nos recorda sobre a Comunidade de Aprendizagem, a Aprendizagem Cooperativa e o Protagonismo Estudantil, que são os pilares da educação integral cearense. Em seu discurso, a gestora diz que os ambientes pedagógicos poderiam utilizar algumas dessas metodologias, além de ser importante o corpo docente conciliar o processo de ensino e aprendizagem ao uso desses espaços. Para isso, NG1 exemplifica sua fala ao citar alguns espaços pedagógicos, entre eles o Multimeios e o Laboratório de Informática:

[...] em relação aos espaços pedagógicos é difícil falar em termos de Saraiva Leão. Existem os espaços que poderiam ser aproveitados bem mais, e a proposta do tempo integral é essa. A nossa sala de multimeios é uma sala excelente, é confortável e poderia ser melhor aproveitada. Nesse espaço, deveria ocorrer a Biblioteca Tutorada, Círculos de Leituras, Tertúlia Literária, entre outras atividades, no entanto para a gente implementar isso falta o profissional. Profissional com o perfil para implementar as propostas do tempo integral. Nosso maior desafio hoje é o profissional, sempre recai na questão do perfil do professor para ensinar na escola de tempo integral. [...]
O laboratório de Informática poderia ser utilizado para as práticas de sala de aula, mas recai novamente no mesmo ponto: o perfil do professor. Falta uma formação para os profissionais dos ambientes, até mesmo para os professores de sala de aula, para que eles possam realizar atividades diferentes, aprenderem novas metodologias para a sala de aula e interligar esses ambientes pedagógicos. [...]. (NG1, em entrevista realizada no dia 12/07/2021).

Nesse excerto da entrevista de NG1, são citadas algumas práticas educativas da Comunidade de Aprendizagem: a Biblioteca Tutorada e a Tertúlia Literária. Como podemos ver, essas atividades poderiam e deveriam ser desenvolvidas pelo profissional lotado no Centro de Multimeios da escola, mas não são realizadas nem essas atividades e muito menos outras. Esse ambiente pedagógico poderia ser um aliado para o desenvolvimento não só da Comunidade de Aprendizagem, mas também para instigar o Protagonismo Estudantil, para realização de grupos de estudos por meio da Aprendizagem Cooperativa. O Multimeios passou a ser um espaço para lotar professores que não se encaixam no perfil da escola, como forma de minimizar os problemas de sala de aula e com a esperança de que nesse espaço os profissionais pudessem colaborar de alguma outra forma para o processo de

aprendizagem dos alunos, entretanto não é o que vem ocorrendo. O espaço passou a ser utilizado pelos estudantes como uma sala para descanso no horário do almoço ou quando um ou outro professor decide variar e/ou dinamizar suas aulas.

O Laboratório Educacional de Informática é um importante aliado no processo de ensino e de aprendizagem, e, por isso, o ideal era que estivesse integrado às aulas, todavia apenas alguns poucos professores procuram o profissional do LEI para utilizar o espaço ou mesmo para realizar projetos em conjunto. Geralmente, esse ambiente pedagógico é utilizado para os alunos realizarem pesquisas ou digitarem o trabalho de pesquisa do NTPPS; e, assim como o Multimeios, o espaço é utilizado no intervalo do almoço tanto para descanso como para navegar nas redes sociais.

Para além da Comunidade de Aprendizagem, também é citada a Aprendizagem Cooperativa, que poderia ser utilizada nos tempos e espaços pedagógicos, todavia a falha na utilização dessa metodologia passa a ser não só uma questão de perfil de professor, mas a deficiência de formações, como aponta NG1:

[...] Aprendizagem Cooperativa, que é um dos pilares, que está na proposta de tempo integral e temos que trabalhar, precisamos aprofundar, a formação que tivemos está ainda muito iniciante, precisa ser ensinado as metodologias da Aprendizagem Cooperativa, pois nós só sabemos utilizar uma, conhecemos as demais, no entanto faltou exemplificar, faltou colocar em prática. [...]

A filosofia [das EEMTIs] está lá para ser implementada, mas a gente não faz. [...] então, a questão da formação dos professores, da questão da prática mesmo, como trabalhar os alunos em todas as dimensões que são necessárias para uma educação integral nas escolas de tempo integral, está deixando a desejar e muito. É preciso formações para se trabalhar o professor, para que se possa efetivar a filosofia do tempo integral e realmente ofertar a educação integral, pensando em o professor buscar desenvolver todas as dimensões dos alunos e não só o cognitivo. É necessário, precisa, pois o professor não mudou, o professor ainda está preso à questão do ensino regular e não é pelo fato de ele passar o dia na escola que esse pensamento mudou, por isso a necessidade dessas formações. Os professores precisam absorver a educação integral, pois estão apenas ofertando mais do mesmo em um tempo ampliado. (NG1, em entrevista realizada no dia 12/07/2021).

A gestora deixa claro que existiu e existe a deficiência quanto à formação para professores das escolas de tempo integral. Porém, está claro também que os ambientes pedagógicos da EEMTI Padre Saraiva Leão não estão equipados de maneira adequada, mas têm o básico para a utilização e que, se utilizado

planejadamente, pode resultar na aprendizagem e agregar novas experiências ao educando. É importante que os ambientes pedagógicos sejam vistos como ambientes de interação, socialização e desenvolvimento, e não como salas para descanso dos alunos. Acreditamos que faltam profissionais com perfil e compromisso com a educação integral, pois esta, como bem sabemos e já vimos aqui, vai bem além da carga-horária pedagógica.

Seria necessário formação para implementar o tempo integral em período hábil, com práticas eficientes, visto que a educação está sempre em processo de mudanças e de melhorias, mas também falta planejamento estratégico para trabalhar com o que temos e pôr em prática o que já aprendemos sobre o ensino integral de forma eficiente. Consideramos que falta planejamento estratégico em se trabalhar com as metodologias previstas na Política Educacional de Ensino Médio de Tempo Integral do Ceará, visto que a maioria dos docentes, ao responderem ao questionário acerca das dimensões fundantes, assinalaram que gostam e utilizam-nas em suas práticas pedagógicas. Contudo, não é o que constatamos ao observarmos as dinâmicas das aulas, pelo contrário, verificamos a ausência dessas metodologias e raros são os professores que utilizam uma ou outra metodologia que envolvam essas dimensões fundantes das EEMTIs, como veremos, a seguir, na Tabela 12:

Tabela 12 - Uso das dimensões fundantes

(continua)

Afirmativas	Concordo Totalmente	Concordo	Nem concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
Em minhas aulas procuro desenvolver/despertar o <i>Protagonismo Estudantil</i> .	5	8	2	---	---
Em minhas aulas utilizo as variadas metodologias da <i>Aprendizagem Cooperativa</i> .	1	9	4	1	---
Gosto de utilizar as metodologias da <i>Aprendizagem Cooperativa</i> em minhas aulas.	1	11	2		1

Tabela 12 - Uso das dimensões fundantes

(conclusão)

Afirmativas	Concordo Totalmente	Concordo	Nem concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
Em minhas aulas utilizo algumas práticas educativas de êxito da <i>Comunidade de Aprendizagem</i> .	2	11	1	1	---
Gosto de utilizar algumas das práticas educativas de êxito da <i>Comunidade de Aprendizagem</i> em minhas aulas.	---	11	3	1	---

Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir dos dados fornecidos pelos docentes através do questionário.

Ao verificarmos a Tabela 12, temos a impressão de que o Protagonismo Estudantil, a Aprendizagem Cooperativa e a Comunidade de Aprendizagem são desenvolvidas na escola, devido ao alto número de professores terem assinalado que utilizam e gostam de usá-las em sala de aula. Além disso, alguns indicaram neutralidade na resposta, enquanto apenas um professor indicou não usar; e, entre os que indicaram a neutralidade na afirmativa sobre utilizar tais metodologias em suas práticas pedagógicas, um deles indicou não gostar, o que pode ser um indício da não utilização também por este profissional. Todavia, como já dito anteriormente, não é o que verificamos ao observar a dinâmica das aulas. Essas metodologias só são utilizadas no dia a dia por três professores, e os demais só as utilizam quando a coordenação pedagógica cria um cronograma para que haja essa utilização. A construção desse cronograma para uso dessas metodologias foi um meio que a gestão pedagógica encontrou para que a Aprendizagem Cooperativa e a Comunidade de Aprendizagem de alguma forma estivessem presentes em algum momento na sala de aula. Nesse ponto, a escola não está seguindo as orientações previstas pela SEDUC e seus documentos norteadores das EEMTIs, pois, lembrando, as dimensões fundantes da prática educativa das escolas são:

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. (CEARÁ, 2017a, recurso online).

Em outras palavras, a Aprendizagem Cooperativa, a Comunidade de Aprendizagem e o Protagonismo Estudantil não deveriam necessitar de cronogramas para se fazerem presentes nas práticas pedagógicas escolar, uma vez que deveriam ser cotidianas.

Diante do exposto, podemos considerar que os professores sabem de sua responsabilidade a respeito do emprego dessas práticas educativas, no entanto falta colocá-las em prática, além de uma intensificação do acompanhamento e de cobranças/medidas por parte do corpo gestor para que efetivamente as orientações da SEDUC e de seus documentos norteadores sejam cumpridas. Os profissionais da educação das escolas integrais precisam ter a responsabilidade e o compromisso com a educação integral, pois é por meio dela que possibilitamos que os estudantes se desenvolvam integralmente. A educação integral e em tempo integral, segundo Guará (2009), é uma forma de promover a equidade e a proteção desses sujeitos-estudantes, é a escola a principal responsável pela inclusão social através de uma educação que desenvolva as competências e habilidades objetivando a aprendizagem e a cidadania. Outrossim, é por intermédio dessa escolarização que o indivíduo poderá ter melhores condições de vida. Por isso, a responsabilidade com a educação integral dos educadores deve sempre se sobressair de qualquer comodismo ou tradicionalismo, uma vez que a escola tem essa função social.

A EEMTI Padre Saraiva é uma escola que já não é atrativa devido a sua estrutura física e aparelhamento, logo as práticas pedagógicas deveriam minimizar essa falha estrutural e tornar os tempos e espaços escolares mais aprazíveis. Nesse sentido, a escola deveria organizar-se com metodologias adequadas para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem e não reproduzir o ensino tradicionalista e depositário. É indiscutível que o atual prédio escolar não é atraente para a comunidade, contudo não deveria ser maçante para os educandos. A esse respeito, P3 entende que não adianta ter um excelente espaço escolar bem estruturado, com quadra, auditório, laboratórios, entre outros, se a aula não for atraente. Conforme a docente,

a escola deve ser atrativa desde a estrutura física à forma que será trabalhada, pois também não adianta ter uma boa estrutura e não ter uma dinâmica de trabalho boa, tem que ser o conjunto. [...] Pode ser citado também a questão do cansaço, da monotonia, se não for aquela coisa bem didática para o aluno, por isso devemos estar sempre vendo em nossos planejamentos e em nossas aulas algo mais dinâmico, para não ficar monótono, e fugir do tradicional. (P3, em entrevista realizada no dia 22/06/2021).

Pensamos que já passou o tempo para procurarmos motivos para não ofertar uma educação integral de qualidade e que busque promover a equidade, para não seguir as metodologias propostas na política de tempo integral, ou ainda para buscar metodologias ativas e que desenvolvam o protagonismo estudantil. Sabemos que o sistema educacional tem inúmeras falhas, mas não podemos nos ancorar nessas falhas para deixarmos de fazer o nosso melhor. Coadunando com essa ideia, Arroyo (2012) traz que as escolas públicas devem parar de estigmatizar seus públicos e espaços negativamente, mudando o modo de enxergar a escola e seu processo de ensino e aprendizagem para algo positivo e vinculado aos tempos e espaços de socialização e de formação integral. É fundamental que a escola de tempo integral oportunize a aprendizagem e o protagonismo estudantil associados a ações afirmativas (políticas públicas sociais) que ofereçam ao público estudantil possibilidades de melhorias de vida.

Diante disto, buscamos saber dos educadores através do questionário o que poderia ser feito pela escola, CREDE 8 e/ou SEDUC para facilitar as práticas metodológicas tendo em vista o desenvolvimento da Aprendizagem Cooperativa, Comunidade de Aprendizagem e Protagonismo Estudantil. A maioria dos professores apontaram a necessidade de formações, cursos e capacitações para além das teorias, que houvesse a parte prática da aplicação dessas metodologias, bem como de materiais de apoio que pudessem auxiliá-los nesse processo de ensino. Ademais, D10 enfatizou a importância de se instigar o Protagonismo Estudantil por meio de monitorias, o que nos leva a constatar mais uma vez que a Aprendizagem Cooperativa não é aplicada na escola, já que por meio das células cooperativas é possível formar estudantes proativos, que agem com protagonismo e autonomia para a aprendizagem de forma cooperativa, estimulante e dinâmica.

Entretanto, uma das respostas que nos chamou mais atenção, foi a de D14, pois expressa exatamente o contrário dito pelo estudioso Arroyo (2012), uma vez que

o docente culpabiliza o público estudantil pelas falhas da aplicação das práticas pedagógicas que visam à educação integral. Esse profissional relata que “o maior desafio não é a prática do professor, mas o público que existe nessas escolas. Formações para os professores de nada adianta se o aluno não quer, se o aluno não faz, a coisa não acontece” (D14, resposta extraída do questionário aplicado aos docentes entre os dias 17 e 21 de junho de 2021). Como podemos ver, esse professor se exime de qualquer responsabilidade quanto ao processo de ensino e aprendizagem, quanto a seguir os documentos norteadores das EEMTIs que indicam o uso das metodologias da Aprendizagem Cooperativa, Comunidade de Aprendizagem e Protagonismo Estudantil, além do principal, de ofertar uma educação integral que possa desenvolver plenamente os alunos.

O público estudantil ao qual esse educador se refere é justamente as classes populares que necessitam da associação de ações afirmativas, dentre elas, a escola de tempo integral. Vale ressaltar que uma das finalidades das EEMTIs é “ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida” (CEARÁ, 2017a, recurso online). Em outras palavras, a educação integral e em tempo integral visa minimizar as desigualdades sociais através da inclusão social, de um ensino de qualidade e que busque promover a equidade e o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

De mais a mais, Gadotti (2009) frisa que, para que a escola se desenvolva, é necessária a colaboração de todos, pois precisarão adotar estratégias pedagógicas que englobem os diversos tipos de aprendizagem. Portanto, diante do exposto, afirmamos que o público estudantil não tem responsabilidade em relação a sua situação socioeconômica e que está na escola de tempo integral em busca de iguais condições de oportunidades na sociedade assim como os públicos das escolas das classes média e alta.

Por conseguinte, outra resposta que se diferenciou da resposta geral, e que indicou a necessidade de formações, está a D15. O professor sugeriu que as EEMTIs passassem a ter uma formação técnica e com oportunidades de estágio assim como as Escolas Estaduais de Educação Profissional. Nesse caso, baseada em respostas anteriores da SEDUC, não teríamos mais as EEMTIs e sim as transformaríamos em escolas profissionalizantes. É válido que o estudante seja preparado para o mercado de trabalho e assim a escola integral busca realizar esta preparação, no entanto sem ofertar um ensino técnico associado ao ensino básico. A escola oferta disciplinas

eletivas de eixo profissionalizante que estão relacionadas à abordagem de temáticas que preparam para o mundo do trabalho, ou seja, as eletivas voltadas para a formação profissional têm como objetivo propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências que oportunizem os educandos a adentrarem no mercado laboral de forma atuante, crítica, dinâmica e responsável (CEARÁ, 2021b).

A mesma pergunta sobre o que poderia ser melhorado na escola quanto às práticas pedagógicas visando à educação integral dos estudantes foi feita aos profissionais entrevistados. Exatamente como no questionário, entre as sugestões dadas foi relatada a necessidade de cursos práticos. Para além das formações, foi enfatizada a necessidade de a escola ter professores com perfil de EEMTI. Conforme NG1, as formações deveriam acontecer de forma presencial, ministradas por profissionais da SEDUC e associadas ao perfil do professor. Em outras palavras, de nada adianta formações práticas voltadas para o ensino integral; se o professor não tiver o perfil para desenvolvê-las, a educação integral não acontecerá. Tanto NG1, quanto NG2 e P3 acreditam ser fundamental que os professores estejam alinhados com a proposta da escola e que a apliquem no dia a dia, e P2 acrescenta ainda a importância do trabalho e do comprometimento coletivo. Na verdade, esse comprometimento deve ser coletivo, contínuo e processual para que a escola possa alcançar os seus objetivos, para que a educação integral cearense possa obter resultados, resultados esses para além das avaliações externas, mas de ter feito o diferencial na vida do estudante, de ter possibilitado efetivamente a educação integral.

Com base na discussão apresentada nesta seção, percebemos que a escola precisa melhorar o seu processo de ensino, para que os tempos e espaços possam ser aliados no processo da aprendizagem e assim a escola rompa com o ensino depositário que predomina no ambiente escolar e cumpra não somente com seu papel educacional, mas também com o seu papel social.

Outrossim, compreendemos que a gestão escolar e os educadores carecem de capacitações voltadas para as práticas pedagógicas propostas pelo ensino integral e com vistas a desenvolver a educação integral. Essas formações por si só não bastam, precisam estar agregadas ao perfil do corpo docente que atua/atuará nessa unidade de ensino. Sendo assim, é preciso que os educadores estejam alinhados com a educação integral e com a proposta de ensino estadual das escolas integrais, como também com a proposta da própria escola, uma vez que cada escola apresenta suas especificidades.

Desse modo, reconhecemos que o processo de integralização escolar não é fácil, requer muito estudo e formações, como também profissionais capacitados e comprometidos com o desenvolvimento integral do ser humano, a fim de que possamos oportunizar aos discentes uma educação de qualidade, que busque a equidade e a inclusão social.

3.4.2 Eixo 2: Letramentos Múltiplos

Este eixo de análise busca percorrer as práticas pedagógicas acerca da leitura e da escrita que são exercidas na escola. Em outros termos, buscamos identificar se os letramentos múltiplos estão presentes nos diversos contextos, tempos e espaços escolares de modo que o estudante tenha condições de se desenvolver e dialogar com a sociedade.

Desse modo, procuramos verificar as percepções dos participantes da pesquisa sobre a importância da leitura e da escrita, principalmente no contexto escolar, bem como a presença de práticas pedagógicas e de atividades de incentivo à leitura e à escrita na escola.

Sabemos que as práticas sociais de leitura e escrita são importantes ferramentas de comunicação, de interação social e nos possibilita transformações sociais. Ao indagar os entrevistados sobre a importância da leitura de modo geral e no ambiente escolar, tivemos respostas bem próximas. Para os profissionais entrevistados, a leitura é de suma importância na vida de toda pessoa e na fase escolar deveria ser primordial as atividades voltadas para despertar o gosto pela leitura. De acordo com os educadores, a leitura e a escrita têm funções essenciais na formação do estudante, são a base para toda e qualquer disciplina. Segundo P1 (em entrevista realizada no dia 23/06/2021), “a leitura é importante para a comunicação, além do mais, a leitura influencia diretamente na escrita, se o aluno não consegue ler, não vai conseguir resolver um problema de matemática, uma questão de física [...]”. Nesse sentido, P2 acrescenta que

[...] além de aumentar o conhecimento, o hábito da leitura vem para aprimorar o vocabulário, ajudar na construção textual, dinamizar o raciocínio e a interpretação. A leitura na escola permite que o aluno tenha um acompanhamento para boas práticas de leitura e escrita. O aluno tem o costume de ler aquilo que está evidente no dia a dia, aquilo que está na mídia, aquilo que ele tem de fácil acesso e a escola irá

trabalhar um leque dessas informações. Hoje, vemos muito questão de trabalhar aquilo que os alunos gostam. De começar por esse leque de leituras, como um gibi, ou os conteúdos das redes sociais, por exemplo. Devemos começar por essas leituras até chegar naquelas leituras mais complexas e diferenciadas de suas vivências, pois sabemos que eles precisam também ter esse contato. (P2, em entrevista realizada no dia 23/06/2021).

Diante do exposto, percebemos pela fala de P2 a preocupação em disponibilizar para os estudantes práticas de letramentos presentes no cotidiano deles, mas também a de inserir outros tipos para que eles possam ter o contato e assim desenvolver outras competências e habilidades. Nessa perspectiva, Rojo (2010) frisa que é importante o acesso a diferenciadas práticas de leitura e escrita para que os indivíduos/estudantes possam inserir-se em diferentes práticas sociais de letramentos. As pessoas adquirem ao longo da vida múltiplas e diversificadas habilidades e competências de leitura e escrita relacionadas ao meio ao qual estão inseridas, e por esse motivo é necessário que sejam desenvolvidos nas escolas os múltiplos letramentos, principalmente para as classes populares, para que assim elas possam desenvolver-se e inserir-se na sociedade, dessa forma ampliando as possibilidades de transformações sociais. Em outras palavras, os letramentos múltiplos têm um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano (formação integral) quanto à formação de cidadãos capazes de transformar o mundo e a sua própria realidade, pois possibilita livrar-se do lugar antes previsto para ele na sociedade, já que atua como um recurso fundamental para os alunos das classes sociais menos favorecidas permearem nas mais diversas práticas sociais de letramentos presentes na sociedade.

O ensino da leitura e da escrita envolve o desenvolvimento do hábito de leitura e escrita que poderia ser despertado tanto em ambientes formais e informais de aprendizagem. À vista disso, questionamos aos professores entrevistados se percebiam relação entre as leituras propostas na escola e o hábito de ler dos alunos, e as respostas foram divididas entre os que percebem e os que não percebem. Para P1, existe essa relação, mas não a ideal, pois, embora os professores incentivem diversos tipos de leituras, segundo sua percepção, os educandos não gostam de ler livros, estando este hábito restrito à leitura no contexto das redes sociais. Coadunando com o exposto, P3 reforça que a tecnologia está presente na rotina de leitura dos alunos e que, diante desse contexto tecnológico, a escola busca partir dessas leituras

digitais introduzir outros tipos de leituras que tenham a mesma temática como forma de ampliar o olhar dos estudantes e estimular uma leitura diversa.

Em contrapartida, P2, NG1 e NG2 acreditam que os discentes não têm o hábito de leitura, apesar de a escola buscar inserir a leitura nos diversos tempos e espaços escolares, seja aderindo a programas como o Círculo de Leitura, seja ofertando Oficina de Leitura e Oficina de Atualidades, por exemplo. Para NG1, a escola não tem formado leitores habituais, visto que, segundo a gestora,

aquele aluno que tem o hábito de ler, eu não acho que foi gerado na nossa escola e nem pela escola. Poderia ser, mas como não trabalhamos essa questão da leitura mais eficiente, os poucos alunos que têm o hábito da leitura não têm relação com a escola. Se nós trabalhássemos a leitura como deveria ser, seria resultado da escola. Podemos observar o nosso Projeto de Redação, a professora tem dificuldade, pois trabalha só. Era para ser um trabalho mais contextualizado com os outros professores. Quando nós falamos ou algum outro professor propõem isso, só funciona a primeira semana e depois para, não tem continuidade. Então não tem relação. Se eu disser que tem relação, eu estaria dizendo que a escola realiza um ótimo trabalho de leitura e, infelizmente, não realizamos [...]. (NG1, em entrevista realizada no dia 12/07/2021).

Em face do excerto, observamos que a escola busca traçar projetos que desenvolvam a leitura e a escrita, no entanto esses projetos não têm continuidade. É importante que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas por todo o corpo docente de maneira conjunta e contínua, e não somente pelos professores de Língua Portuguesa, para que assim haja não somente contextualização e integração entre as disciplinas, mas também com o mundo de uma forma geral. Essa contextualização e integração com o mundo pode ocorrer partindo da realidade dos discentes, ou seja, buscando o conhecimento prévio, os letramentos populares, fazendo com que eles se sintam valorizados e acolhidos, para assim inserir outros letramentos e conteúdos. Nesse sentido, Rojo (2016) nos lembra a importância de a escola acolher as práticas culturais dos estudantes, mas sem deixar de trabalhar com as práticas valorizadas pela escola e pela sociedade, uma vez que “a escola tem de contemplar os contextos culturais diferenciados, as culturas locais de onde se está trabalhando” (ROJO, 2016, p. 8).

Logo, sabendo da importância da valorização do conhecimento sociocultural dos estudantes, buscamos saber entre os professores entrevistados como se dava a relação entre o conhecimento prévio dos alunos e as práticas pedagógicas por eles

desenvolvidas. Esses docentes discursaram que costumam agregar em estratégias de ensino o conhecimento prévio dos alunos por acharem importante essa conexão e também por facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, pois torna a aula mais dinâmica e envolve os alunos, despertando o interesse pelo que está sendo exposto pelo professor.

Esse olhar para os letramentos do educando facilita não só o aprendizado dos conteúdos, mas também o aprimoramento da leitura e da escrita. Para Street (1995), o modelo ideológico dos letramentos deve considerar as práticas sociais concretas, posto que as práticas de leitura e escrita são resultados socioculturais, históricos e políticos. Por esse motivo, ao adequar as aulas com as práticas socioculturais e cotidianas dos alunos, o professor, além de trabalhar os conteúdos, estará incentivando práticas sociais de leitura e de escrita de maneira contextualizada e dinamizada, fazendo assim com que os alunos desenvolvam a criticidade, a autonomia e a capacidade de interação e participação nas mais variadas práticas sociais de letramentos presentes na sociedade.

Consoante Rojo (2004), é essencial que os letramentos sejam inseridos na escola de modo que desenvolvam as estratégias e capacidades necessárias para que os estudantes possam ser leitores e produtores de textos proficientes e eficazes. Para isso, é importante que os docentes não desvalorizem os letramentos populares e que os associem ao conhecimento prévio dos alunos. Essa inserção no contexto dos discentes em conjunto com a valorização de suas práticas letradas pode ser um facilitador para o desenvolvimento do hábito da leitura, dado que, dentre os 21 alunos que participaram da pesquisa, 14 informaram que costumam ler e 7 assinalaram que não costumam ler. Entretanto, os 7 alunos que indicaram não ter o costume de ler participam no seu dia a dia de outros eventos de letramentos, como ouvir música, navegar nas redes sociais e assistir televisão, por exemplo. No entanto, o tempo de permanência realizando tais atividades se diferenciam, como veremos no Quadro 6:

Quadro 6 - Tempo gasto em eventos de letramentos

Alunos	Tempo gasto com atividades						
	Costuma Ler	Leitura	TV	Música	Estudo	Internet	Domésticas
A1	Sim	2h	Até 1h	3h	4h ou mais	Até 1h	2h
A2	Sim	Até 1h	2h	4h ou mais	4h ou mais	4h ou mais	4h ou mais
A3	Não	Não realizo	3h	Não realizo	2h	Até 1h	2h
A4	Sim	2h	Até 1h	2h	Três horas	Até 1h	2h
A5	Sim	Até 1h	2h	Até 1h	2h	2h	Até 1h
A6	Sim	Até 1h	2h	Não realizo	Até 1h	3h	3h
A7	Sim	Até 1h	Não realizo	2h	3h	3h	2h
A8	Sim	Até 1h	4h ou mais	4h ou mais	Até 1h	4h ou mais	4h ou mais
A9	Sim	2h	3h	2h	2h	4h ou mais	2h
A10	Sim	Não realizo	4h ou mais	4h ou mais	2h	4h ou mais	2h
A11	Sim	Até 1h	Até 1h	2h	Até 1h	Até 1h	Até 1h
A12	Não	Não realizo	2h	Até 1h	3h	Até 1h	Até 1h
A13	Sim	2h	2h	Até 1h	2h	3h	2h
A14	Sim	Até 1h	4h ou mais	2h	3h	4h ou mais	3h
A15	Não	Até 1h	3h	3h	Até 1h	3h	Até 1h
A16	Não	2h	2h	3h	2h	3h	2h
A17	Sim	Até 1h	Até 1h	3h	Até 1h	Até 1h	2h
A18	Não	Não realizo	Não realizo	Até 1h	4h ou mais	4h ou mais	Até 1h
A19	Não	3h	Até 1h	4h ou mais	2h	3h	2h
A20	Sim	Até 1h	Até 1h	Até 1h	4h ou mais	Até 1h	Até 1h
A21	Não	4h ou mais	2h	3h	4h ou mais	4h ou mais	3h

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir dos dados fornecidos pelos discentes através do questionário.

Consoante o Quadro 6, percebemos que, dos sete alunos que indicaram que não costumam ler, três deles confirmaram ao indicar que não realizam atividades de leitura, enquanto os outros quatro estudantes sinalizaram destinar algum tempo do dia para a realização dessa atividade. É interessante destacar que, embora os três não tenham o costume de ler, eles realizam outras atividades que envolvem práticas de letramento, como o de assistir televisão, navegar nas redes sociais e realizar as atividades domésticas, por exemplo. Essas atividades que costumamos realizar no nosso dia a dia são tidas como práticas de letramentos. Segundo Leite e Botelho (2011), as atividades rotineiras estão permeadas de práticas sociais de leitura e escrita. Em outras palavras, ao escutarmos uma música, visualizarmos as redes sociais, deslocarmos de um lugar para outro, assistirmos televisão, participarmos de uma palestra, fazermos uma lista de compras, entre outros, estamos realizando atividades do nosso cotidiano (atividades rotineiras) que envolvem os múltiplos letramentos, uma vez que estamos em constante interação com outros sujeitos e com a sociedade. E essas práticas sociais de leitura e escrita, por mais simples que possam parecer, têm sua importância no processo de ensino e aprendizagem, pois fazem parte da realidade de nossos estudantes – é uma maneira de valorizar os nossos alunos, que já são tão marginalizados pelas classes dominantes de nossa sociedade. Além disso, Street (1995) ressalta que a população tem práticas letradas próprias que acabam sendo desvalorizadas pela introdução de letramentos padrões.

Posto isso, percebemos que os professores entrevistados têm essa preocupação em relacionar o conhecimento prévio dos alunos com os conteúdos a serem estudados como forma de facilitar a compreensão do assunto a ser estudado e também de dinamizar a aula, retendo assim uma maior atenção dos estudantes. Para mais, seria interessante que os professores, além de associarem os conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos, também buscassem inserir em suas aulas atividades associadas aos letramentos populares que os estudantes desenvolvem no seu dia a dia como forma de desenvolver e ampliar a criticidade dos alunos, seja através da realização da escuta e interpretação de uma música trazida por um aluno ou mesmo escolhida pela turma, seja debatendo sobre uma série ou programa de TV ao qual os alunos estejam acompanhando ou ainda promovendo atividades que envolvam o envio de mensagens pela internet, por exemplo. Essas atividades são bastante significativas, uma vez que envolvem os contextos culturais dos educandos desenvolvendo a organização de pontos de vistas, a interação, o diálogo, a criticidade

e a reflexão, além de oportunizarem a problematização de temáticas presentes nesses gêneros textuais e a associação a outros textos com as mesmas temáticas. Ou seja, é uma atividade que busca favorecer a inserção dos alunos em variadas práticas sociais de letramentos presentes na sociedade, além daquelas das quais já fazem parte, bem como auxilia no fomento à formação integral do sujeito (PESTANA, 2013).

Por outro lado, percebemos que os professores trabalham pouco a interdisciplinaridade, pois, ao serem indagados sobre projetos interdisciplinares, indicaram que só realizam os que são previstos pela gestão na Semana Pedagógica ou propostas no decorrer do ano letivo, além das atividades propostas pela disciplina de NTPPS. Nesse viés, o ideal seria integrar os conteúdos entre as disciplinas presentes na escola, já que trabalhar por meio da interdisciplinaridade torna a aprendizagem significativa, atrativa e contextualizada. Essa interdisciplinaridade poderia estar presente através dos letramentos múltiplos, pois, consoante Pestana (2013), o letramento associado à educação integral implica um processo de ensino e de aprendizagem que busca o desenvolvimento dos estudantes através de uma abordagem integrada com as áreas do conhecimento, possibilitando assim, aos estudantes-sujeitos, construir e darem sentido às variadas práticas de leitura e escrita. Em outras palavras, os letramentos múltiplos podem contribuir para que haja uma integração curricular voltada para um ensino contextualizado, integrado e significativo para os alunos.

Outro ponto relevante diz respeito à promoção de tempo e espaços de leitura e escrita. Sobre o tema, indagamos às gestoras se a escola promovia tais atividades e como eram organizadas. Segundo NG2 (em entrevista realizada no dia 06/07/2021), essas atividades são desenvolvidas na escola, no entanto “é feito ainda de forma tímida, pois nem todos os professores abraçaram essa ideia e não enxergam a diferença que a leitura e a escrita podem fazer na vida de uma pessoa, além de contribuir para a aprendizagem em todas as disciplinas”. Essa ideia apresentada pela NG2 de que as atividades voltadas para os letramentos ainda são limitadas e que dependem do trabalho do professor é reforçada e complementada por NG1, como podemos verificar na fala da gestora:

a escola oferta Laboratório de Redação, Tertúlia Literária, Círculo de Leitura. [...] Nesse caso, o Laboratório de Redação é algo positivo, porém é um trabalho único, a pessoa trabalha só e acredito que por isso não promove hábito nos alunos. O Laboratório de Redação

deveria ser para potencializar o trabalho da escola, mas ele não funciona com esse intuito. Temos esse projeto, pois sabemos que as aulas de Redação são falhas. Não acontece como deveria, por isso o Laboratório de Redação. Ele funciona com o profissional escolhido a dedo, aquele que sabemos que irá realizar o trabalho de forma razoável, e dessa forma o aluno não ficará restrito às aulas de Redação, pois não temos segurança do que é realizado nas aulas dessa disciplina. E por meio do Laboratório de Redação, de certa forma, temos como monitorar mais de perto e dar possibilidade ao aluno de se desenvolver na leitura e escrita. O Laboratório de Redação é um ponto positivo, mas da maneira como ele ocorre é negativo, pois não cumpre o seu papel de potencializar o que é visto em sala, a sua real função, pois, por conta de uma fraqueza da escola, ele assume um outro papel. Se a aula de Redação fosse eficiente, o Laboratório de Redação seria um extra. A disciplina de Redação já foi separada da Língua Portuguesa como uma forma de pressionar para que ela ocorresse, pois não ocorria de maneira alguma com determinados professores. A escola busca promover tempos e espaços de leitura e escrita, mas sempre recaímos no profissional [...]. (NG1, em entrevista realizada no dia 12/07/ 2021).

Fica evidente na fala da gestora que o Laboratório de Redação foi implementado na escola como forma de minimizar as lacunas deixadas na disciplina de Redação, que, inclusive, já tinha sido dissociada da disciplina de Língua Portuguesa como uma estratégia da instituição escolar para desenvolver atividades de leitura e escrita, já que não ocorriam com determinados professores na própria disciplina de LP, justamente a disciplina que carrega, perante a sociedade, ainda que de forma errônea, toda a obrigação de ensinar as práticas de leitura e a escrita aos estudantes. Além disso, percebemos que, embora a escola busque solucionar uma problemática presente na instituição escolar, acaba equivocadamente procedendo a uma dissociação entre a disciplina de LP e Redação. Essa separação busca, a princípio, contornar uma defasagem da escola almejando o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos visando às avaliações externas. No entanto, fragmenta a disciplina de LP, que deveria desenvolver essas habilidades em conjunto com as práticas de leitura e escrita, uma vez que são práticas integradas e não dissociadas. Nessa situação, vemos que a escola tenta inserir tempos e espaços de letramentos, todavia essa alternativa ainda não consegue atender ao seu propósito para o qual foi idealizada. Percebemos isso não só no desenvolvimento dessa ação, mas de tantas outras que não ocorrem pelo fato de não serem executadas ou por não terem continuidade, a exemplo da Tertúlia Literária, como é possível observar na fala da gestora:

temos os laboratórios, temos a sala de leitura, que, como já falei, é um excelente local que poderia promover a leitura e a escrita, mas não acontece devido ao profissional. Temos a Tertúlia Literária, que era para acontecer independente de termos ou não uma eletiva, os professores das Linguagens deveriam fazer, mas, para acontecer, temos que colocar uma eletiva. Na eletiva de Tertúlia Literária de forma presencial foi excelente, mas sempre recai no profissional, pois ninguém quer essa eletiva, ela ocorre meio que de forma obrigada, pois, como dá um certo trabalho, ninguém quer. Isso é uma fraqueza da escola. As Tertúlias Literárias fazem parte da filosofia das EEMTIs, os professores de LP eram para trabalhar sem ter a necessidade de estarmos cobrando/exigindo. É uma atividade tão interessante, promove o protagonismo. Não tinha a necessidade de formar cronograma, colocar no calendário, para obrigar o professor a fazer. E da mesma forma são os grupos interativos, um professor realiza e os demais, apenas se tiver no calendário, se for obrigado. E são coisas que estão presentes na filosofia das EEMTIS era pra ser a prática do professor, não era para ser obrigado. Os professores ainda estão seguindo a linha tradicional, não incorporaram as diretrizes do tempo integral. (NG2, em entrevista realizada no dia 12/07/ 2021).

Diante da fala da gestora, podemos perceber que algumas atividades que são propostas pelos documentos norteadores das EEMTIs e que buscam trabalhar com a leitura e a escrita, no caso da Tertúlia Literária, ainda apresentam uma resistência por parte dos profissionais. Nesse sentido, pensamos que essa resistência pode estar atrelada à falta de formações teóricas e práticas para os professores desenvolverem tais atividades da Comunidade de Aprendizagem, assim como à limitação de materiais disponíveis para dispor aos alunos, por exemplo.

Decerto, a promoção de tempo e espaços de letramentos múltiplos é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Portanto, é indispensável que a escola realize a promoção desses letramentos múltiplos não só nas disciplinas de LP, Redação e nas disciplinas eletivas LP, mas em todas as disciplinas, tanto de forma articulada como individual. Outrossim, é essencial que seja desconstruída a ideia de que atividades de leitura e escrita sejam desenvolvidas/trabalhadas apenas pela disciplina de LP, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade em que a linguagem é utilizada para comunicação e interação com o meio social e é fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Independentemente de qual seja, todas as disciplinas utilizam práticas sociais de leitura e escrita no seu processo de ensino, então por que não integrar e contextualizar as práticas de letramentos nas aulas?! Dessa forma, o processo de aprendizagem se tornaria mais significativo para os estudantes, como também, ao desenvolver os letramentos múltiplos, estaria

contribuindo para o pleno desenvolvimentos dos estudantes e possibilitando que estes possam se inserir na sociedade nos mais diversos eventos de letramentos, pois os letramentos múltiplos aparecem “como um processo fundamental no desenvolvimento da linguagem e na formação plena do homem” (PESTANA, 2013, p. 51).

Nesse sentido, Leite e Botelho (2011) nos lembra que a escola é a principal agência de letramento, e que,

ao professor, é importantíssimo o conhecimento de tal temática, já que, na sociedade atual, são exigidos dos indivíduos os mais variados conhecimentos quanto ao uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, cabendo ao educador preparar seus alunos para o trato com essa diversidade, ou seja, com os letramentos múltiplos, proporcionando, mesmo na sala de aula, o contato com as diferentes linguagens integrantes dos textos atuais. (LEITE; BOTELHO, 2011, p. 19).

Por este motivo, é imprescindível que os letramentos múltiplos estejam presentes no currículo escolar de modo a integrar todas as disciplinas, bem como que os professores saibam a importância e a necessidade da realização desse trabalho, como também tenham o preparo preciso para desenvolver esta atividade, visto que os estudantes-sujeitos precisam estar preparados para atuar em/na sociedade.

Em vista disso, consoante os alunos que participaram da pesquisa, é relevante saber ler e escrever. E para auxiliar nesse processo de desenvolver as habilidades e competências de leitura e escrita, o estudante A1 sugeriu que fosse ampliada a oferta de leitura e escrita na escola, como também foi sugerido por A1 e A4 que os docentes deveriam incentivá-los, enquanto A16 apontou que seria interessante a criação de um grupo para leituras.

Diante das sugestões dos educandos, percebemos que as leituras precisam ser incentivadas para que os alunos possam criar o hábito de ler e escrever, como também necessitam ir para além dos livros didáticos e muros da escola.

Portanto, é imprescindível que a escola, enquanto agência de escolarização e letramento, oportunize um processo de ensino e de aprendizagem de aquisição da língua materna que seja consciente e eficaz, com tempos e espaços de contato com a leitura e a escrita de modo que os estudantes possam adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para o uso consciente e crítico da linguagem, resultando,

dessa forma, não só no letramento, mas também no pleno desenvolvimento do indivíduo.

De modo geral, a partir da análise de dados, identificamos que a unidade escolar apresenta dificuldades quanto à implementação da educação integral em tempo integral e no desenvolvimento dos letramentos múltiplos. Dentre os principais pontos de dificuldade, podemos destacar o perfil do professor para atuação na educação integral em tempo integral, a falta de formação inicial e continuada para os professores referente à educação integral e a ausência de metodologias ativas e diferenciadas do modelo tradicional, como também a ausência de projetos integradores entre as disciplinas e a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais sistematizado voltado para a implementação de ações interdisciplinares.

Em vista disso, o capítulo a seguir, como proposta de intervenção, apresenta um Plano de Ação Educacional que objetiva a promoção da educação integral e dos letramentos múltiplos de modo a possibilitar o pleno desenvolvimento ao estudante.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A EDUCAÇÃO INTEGRAL POR MEIO DOS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Esta pesquisa foi idealizada com a finalidade de compreender os desafios do processo de implementação da política pública de escolas de tempo integral e promover práticas de letramentos múltiplos na EEMTI Padre Saraiva Leão.

À vista disso, evidenciamos, por meio da análise de campo, que a escola apresenta algumas dificuldades quanto à implementação da educação integral em tempo integral e no desenvolvimento dos letramentos múltiplos. Como pontos principais, podemos destacar o perfil do professor, a falta de formação inicial e continuada para os professores referente à educação integral e a falta de metodologias ativas e diferenciadas do modelo tradicional.

Dessa forma, neste capítulo apresentamos um Plano de Ação Educacional como proposta de intervenção, a partir da revisão teórica estudada e da análise da pesquisa de campo, visando auxiliar na promoção da educação integral e dos letramentos múltiplos a fim de possibilitar ao estudante o seu pleno desenvolvimento. Para a execução das ações presentes no PAE, contaremos com o apoio dos diversos atores educacionais, como a escola, a CREDE e a SEDUC. A seguir, por meio do Quadro 7, apresentamos uma síntese geral do que será proposto nas seções seguintes, apoiado pelos eixos e achados da pesquisa.

Quadro 7 - Síntese do Plano de Ação Educacional

(continua)

Eixos da pesquisa	Achados da pesquisa	Ações propositivas
Educação Integral	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de que o professor da educação integral tenha perfil para atuar na EEMTI, deixando de lado o ensino tradicionalista; • Espaços escolares pedagógicos sem utilização para fins de aprendizagem, como o Centro de Multimeios, uma vez que o professor lotado se refere a um profissional que não se encaixou no perfil da escola de tempo integral; e • Falha na aplicação das metodologias devido às ausências/deficiências nas formações continuadas para os professores que atuam nas escolas de tempo integral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar oficinas pedagógicas para os docentes com foco na educação integral.

Quadro 7 - Síntese do Plano de Ação Educacional

(conclusão)

Eixos da pesquisa	Achados da pesquisa	Ações propositivas
Letramentos Múltiplos	<ul style="list-style-type: none"> Os discentes não possuem o hábito da leitura; Falta trabalhar por meio da interdisciplinaridade; e Faltam ser desenvolvidas as práticas sociais de leitura e a escrita por todas as disciplinas e não somente pela Língua Portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento dos Letramentos Múltiplos na escola a partir de projetos integrados; e Acompanhamento Pedagógico da ação docente.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com o quadro-síntese, o PAE estabelece três ações a serem desenvolvidas: i) oferta de formação continuada para os docentes com foco na educação integral; ii) desenvolvimento dos Letramentos Múltiplos na escola a partir de projetos integrados; e iii) acompanhamento pedagógico da ação docente.

Utilizamos o modelo 5W2H para propor as ações do PAE, uma vez que é uma ferramenta de gestão de qualidade que visa ao alcance de resultados. De acordo com Franklin e Nuss (2006), a metodologia do modelo 5W2H é baseada em sete questionamentos que, a partir de suas respostas, possibilitam o planejamento das ações de forma eficiente. Esses questionamentos nos permitem refletir sobre o que será feito (ações), por que será feito (justificativa), onde será feito (local), quando será feito (tempo), por quem será feito (responsabilidade), como será feito (método) e quanto custará para realizar (custo).

Em outras palavras, essa ferramenta orienta os passos para a elaboração da ação à medida que se vai respondendo às questões apresentadas, conforme nos mostra o Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 - Componentes da ferramenta 5W2H

Estrutura 5W2H			
5W	What	O quê?	Que ação será executada?
	Who	Quem?	Quem será o responsável pela execução da ação?
	Where	Onde?	Onde a ação será executada?
	When	Quando?	Quando a ação será executada?
	Why	Por quê?	Por que a ação será executada?
2H	How	Como?	Como a ação será executada?
	How Much	Quanto custa?	Quanto custará a execução da ação?

Fonte: Elaborado pela autora (2022) baseado em Franklin e Nuss (2006).

Consoante o exposto, percebemos que o modelo 5W2H auxilia o processo tanto na fase de planejamento quanto na fase de execução devido a sua praticidade e organização, além de tornar mais claro e efetivo o caminho a ser seguido.

4.1 REALIZAR OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA OS DOCENTES COM FOCO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

É notória a disposição dos professores da EEMTI Padre Saraiva Leão em contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, contudo existe uma dificuldade em se trabalhar de forma articulada e interdisciplinar com as áreas de conhecimento. Essas adversidades decorrem da precarização de uma formação adequada aos docentes, ocasionando insuficiência de metodologias nas práticas pedagógicas. Não podemos esquecer também que, ao longo de nossa formação enquanto docentes, fomos moldados/ensinados através de metodologias tradicionalistas que replicamos em nossas salas de aulas.

Diante disso, propomos, como primeira ação, a realização de oficinas pedagógicas para professores, com o intuito de ofertar um momento para reflexão, avaliação e aperfeiçoamento das práticas didáticas e metodológicas, objetivando favorecer a melhoria da qualidade do ensino ofertado na EEMTI Padre Saraiva Leão e a atuação integrada dos educadores em sala de aula e nos ambientes de aprendizagens existentes na escola. O Quadro 9, de modo sucinto, descreve a terceira ação:

Quadro 9 - Oficinas Pedagógicas – Educação Integral

(continua)

Ação propositiva – 5W2H	
O quê?	Oficinas pedagógicas para os docentes com foco na educação integral.
Quem?	Coordenação Pedagógica e PCAs.
Onde?	EEMTI Padre Saraiva Leão.
Quando?	Semana Pedagógica e mensalmente.
Por quê?	Diante da necessidade dos professores em ter capacitação acerca da educação integral e suas metodologias, as oficinas pedagógicas tentarão minimizar essa carência de formações.
Como?	Fazendo o uso de Tertúlias Pedagógicas, debates, entre outros.

Quadro 9 - Oficinas Pedagógicas – Educação Integral

(conclusão)

Ação propositiva – 5W2H	
Quanto?	Poderá haver custos relacionados à alimentação e ao material que será utilizado.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As oficinas pedagógicas serão realizadas a fim de minimizar as questões relacionadas quanto ao perfil do professor e à carência de formações continuadas relacionadas à educação integral. À vista disso, essas oficinas serão desenvolvidas, ao longo do ano letivo, pelas coordenadoras pedagógicas da escola e/ou PCAs, podendo haver professores e formadores convidados.

Inicialmente, em dezembro, a gestão escolar irá se reunir para definir e planejar a pauta e temáticas a serem trabalhadas na Semana Pedagógica, e pretendemos reforçar as oficinas pedagógicas voltadas para a educação integral. Dentre as temáticas a serem trabalhadas, nesse momento inicial, acreditamos ser pertinente tratar sobre: educação integral em tempo integral, bem como educação integral, integrada e integradora e, por fim, a dinâmica das EEMTIs (documentos balizadores). Para tal, organizaremos as oficinas pedagógicas a partir do referencial teórico a seguir:

- a) educação integral e tempo integral (GADOTTI, 2009);
- b) princípios da educação integral, integrada, integradora e em tempo integral (GADOTTI, 2009);
- c) educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola (GUARÁ, 2009);
- d) o direito a tempos-espacos de um justo e digno viver (ARROYO, 2012);
- e) Lei nº 16.287 – Política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará (CEARÁ, 2017b).

A SP da EEMTI Padre Saraiva Leão ocorre, geralmente, na última semana de janeiro e tem duração de quatro dias, portanto destinaremos duas manhãs de 4 horas/aulas para tratar desses assuntos. Para o desenvolvimento das oficinas, além das coordenadoras pedagógicas, contaremos com o apoio de representantes da Coordenadoria de Educação em Tempo Integral (COETI), uma vez que sempre estão presentes em nossa SP a convite da gestão escolar.

Passada a SP, os momentos formativos ocorrerão mensalmente, com duração de 2 horas/aulas cada, no planejamento de cada área do conhecimento, a saber: terça-feira – Linguagens, Códigos e suas tecnologias; quarta-feira – Ciências Humanas e suas tecnologias; e quinta-feira – Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática. Para a organização e o desenvolvimento dessas oficinas pedagógicas, ao decorrer do ano letivo, contaremos, além das coordenadoras pedagógicas, com as PCAs, uma vez que esta é uma das funções inerentes ao cargo. Desse modo, como de costume, reunir-nos-emos sempre às segundas-feiras para organizar a pauta e materiais para os planejamentos de área, bem como as oficinas pedagógicas. As temáticas para as oficinas serão predefinidas, no entanto estarão sujeitas a mudanças de acordo com a demanda e a necessidade da equipe escolar.

Ao longo do ano, teremos dez oficinas pedagógicas, que ocorrerão de março a novembro do ano letivo corrente. Dentre as temáticas a serem apresentadas, buscaremos desenvolver, atreladas à Educação Integral, tópicos sobre Comunidade de Aprendizagem, Aprendizagem Cooperativa, Protagonismo Estudantil e Metodologias Ativas. Para o desenvolvimento dessas temáticas, ao longo do ano letivo, recorreremos, dentre outros, ao referencial teórico a seguir:

- a) aprendizagem cooperativa na sala de aula (FIRMIANO, 2011);
- b) Comunidade de Aprendizagem (INSTITUTO NATURA);
- c) pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas (SINGER, 2017);
- d) os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

As oficinas pedagógicas terão metodologias variadas de aplicação, seja por meio de Tertúlia Pedagógica Dialógica, através de debates, momentos reflexivos, sala de aula invertida, entre outros, porém sempre buscando apresentar metodologias diversificadas e que possam ser desenvolvidas pelos docentes em sala.

A proposta de realizar oficinas pedagógicas vem ao encontro tanto da necessidade da escola quanto dos professores, uma vez que a escola busca ter em sua equipe professores com perfis para desenvolver uma educação integral de qualidade e que possa resultar no pleno desenvolvimento dos estudantes, e os professores ensinam por formações que contribuam para suas práticas educativas.

4.2 DESENVOLVIMENTO DOS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS NA ESCOLA A PARTIR DE PROJETOS INTEGRADOS

Ao longo da vida escolar, é primordial que os discentes desenvolvam habilidades e competências de leitura e escrita para que possam dialogar entre si e com a sociedade. Para isso, é importante que a escola possa desenvolver práticas de ensino integradas ao currículo, em todas as disciplinas, que despertem o interesse dos estudantes para a leitura e para a escrita, por meio das atividades escolares e assim aprendam a utilizá-las assertivamente para se conhecer, refletir, desenvolver a criticidade, estudar e possibilitar o seu desenvolvimento integral.

Diante disso, como segunda ação, indicamos que todas as disciplinas organizem atividades que envolvam os letramentos múltiplos em suas aulas, de modo a atender às especificidades de cada área/disciplina e de maneira a contemplar os letramentos para além dos escolares. Para essa ação, serão necessárias a disponibilização de oficinas pedagógicas para os professores acerca dos letramentos múltiplos, a construção de projetos integrados e a promoção dos letramentos múltiplos nos tempos e espaços escolares. Desse modo, essa segunda ação, para melhor organização e entendimento, será subdividida em três subseções.

4.2.1 Realização de oficinas pedagógicas para os docentes sobre os letramentos múltiplos

No questionário realizado com os alunos e nas entrevistas realizadas com o NG e professores, pudemos identificar que os estudantes não têm o hábito de leitura e escrita idealizado pela escola, no entanto realizam outras práticas de leitura e escrita que estão presentes em seu cotidiano. Além disso, também pudemos constatar que os professores procuram associar em suas aulas, quando possível, os conhecimentos prévios dos alunos. À vista disso, constatamos que os docentes se esforçam em perceber os eventos que fazem parte do cotidiano dos alunos e trabalhá-los de forma mais efetiva, mas, possivelmente, falta formação específica para isso, o que acaba dificultando o êxito da prática. Acreditamos que isso seja consequência do processo de formação docente e, além disso, o processo de ensino voltado para os letramentos múltiplos é algo recente.

Partindo dessa perspectiva, pensamos que, de fato, os nossos educadores não foram formados e também não estão habituados a desenvolver metodologias voltadas ao ensino de modo associado às múltiplas práticas de letramentos. Para mais, precisamos acabar com o estigma de que as atividades de leitura e escrita devem ser realizadas apenas pela disciplina de Língua Portuguesa.

Posto isso, acreditamos que seja fundamental a oferta de uma oficina para os professores voltada para os letramentos múltiplos, bem como sua importância e necessidade para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Através do modelo 5W2H, o Quadro 10 apresenta, resumidamente, essa primeira etapa da quarta ação:

Quadro 10 - Oficinas Pedagógicas – Letramentos Múltiplos

Ação propositiva – 5W2H	
O quê?	Oficinas pedagógicas para os docentes acerca dos letramentos múltiplos.
Quem?	Coordenação Pedagógica e PCAs.
Onde?	EEMTI Padre Saraiva Leão.
Quando?	1º bimestre.
Por quê?	Devido à necessidade de se desenvolver práticas sociais de leitura e escrita na escola.
Como?	Tertúlia Pedagógica Dialógica.
Quanto?	Poderá haver custos relacionados à alimentação e ao material que será utilizado.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Essa etapa da segunda ação buscará apresentar aos professores de todas as disciplinas a importância de se promover e incentivar o hábito da leitura e da escrita entre os estudantes, uma vez que as práticas de letramentos estão presentes em todas as disciplinas. Em outras palavras, buscaremos refletir sobre a importância e responsabilidade de todos os docentes em desenvolver práticas de leitura e de escrita em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, também promoveremos discussões sobre os diversos gêneros textuais como forma de inseri-los e/ou aprimorar seu uso nas práticas de ensino e aprendizagem. Para tal, buscaremos (re)conhecer o que os professores já realizam em sala de aula, para possibilitarmos uma otimização desse trabalho desenvolvido e a inserção de novas práticas.

Para isso, realizaremos no primeiro bimestre, entre os meses de fevereiro e abril, quinzenalmente, com duração de até 2 horas/aulas, Tertúlias Pedagógicas Dialógicas, que consistem na leitura, debate e reflexão de textos científicos relacionados ao tema proposto, nesse caso, sobre letramentos múltiplos. Esses momentos serão mediados, inicialmente, pelas coordenadoras pedagógicas e, posteriormente, pelas PCAs de cada área do conhecimento. Desse modo, as coordenadoras e PCAs, previamente, irão se reunir, às segundas-feiras, para planejar as seis Tertúlias Pedagógicas que ocorrerão na EEMTI Padre Saraiva Leão no primeiro bimestre do ano letivo em curso. Como base para o planejamento e desenvolvimento das oficinas pedagógicas, abordaremos, entre outros, os referenciais teóricos abaixo citados:

- a) letramento e capacidades de leitura para a cidadania (ROJO, 2004);
- b) letramentos múltiplos, escola e inclusão social (ROJO, 2009);
- c) letramentos no Ensino Médio (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012);
- d) letramentos múltiplos: reflexões sobre práticas sociais de leitura e de escrita (LEITE; BOTELHO, 2011).

Outrossim, para o desenvolvimento dessa atividade, buscaremos convidar os professores parceiros da UNILAB, com referência nessa área, para colaborar para o momento e torná-lo mais rico e significativo.

4.2.2 Construção de projetos integrados de ensino

Ao viabilizar e incentivar a resolução de situações/problemas, o processo de ensino e aprendizagem por meio de projetos possibilita a contextualização dos conteúdos e oportuniza aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, bem como o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil.

Ademais, a utilização de projetos permite que o aluno fortaleça o trabalho em equipe, otimize e potencialize o pensamento reflexivo e o senso crítico, além de promover a interdisciplinaridade, envolver os alunos em práticas sociais de leitura e escrita, tornar o ensino mais significativo e proporcionar uma aproximação entre professores e estudantes.

Nesse sentido, nesta etapa da segunda ação, sinalizamos o desenvolvimento de projetos integradores desenvolvidos pelos professores em parceria com os

profissionais lotados nos apoios pedagógicos. Os temas desse projeto deverão ser pensados na Semana Pedagógica, para que possam ser desenvolvidos pelos professores ao longo do ano letivo e tenham a sua culminância no Ceará Científico, que é desenvolvido pela SEDUC, por meio das CREDEs e SEFORs, em meados de setembro/outubro com a etapa escolar e novembro com a etapa regional.

Para acompanhamento desses projetos, deverão ocorrer reuniões mensais, em cada área do conhecimento, para avaliar e, se necessário, ajustar e/ou adaptar o projeto para que possa de fato cumprir com o seu papel de possibilitar a aprendizagem de forma significativa, através dos letramentos múltiplos e da contextualização de situações/problemas de forma interdisciplinar.

Logo abaixo, o Quadro 11 retrata essa última ação:

Quadro 11 - Projetos integrados entre as disciplinas e ambientes pedagógicos

Ação propositiva – 5W2H	
O quê?	Desenvolvimento de projetos que integrem as disciplinas e ambientes pedagógicos que desenvolvam as variadas práticas de leitura e escrita.
Quem?	Professores.
Onde?	EEMTI Padre Saraiva Leão.
Quando?	Anualmente, desde a Semana Pedagógica até meados de setembro/outubro com a culminância no Ceará Científico.
Por quê?	Possibilita o desenvolvimento do protagonismo estudantil, da autonomia, do pensamento reflexivo e da criticidade, além de possibilitar o engajamento com o outro e com os professores e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo.
Como?	Desenvolvimento de atividades interdisciplinares (projetos) por meio das práticas sociais de leitura e escrita e da contextualização de conteúdos através da resolução de situações/problemas.
Quanto?	Sem custo extra, uma vez que serão desenvolvidos com os materiais que a escola dispõe e com o orçamento já previsto anualmente para o Ceará Científico.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para a realização dessa ação, na Semana Pedagógica iremos debater com os professores sobre os projetos a serem implementados na escola. Dessa forma, no terceiro dia da SP, no momento da tarde, iniciaremos refletindo sobre a importância de se trabalhar por meio de projetos interdisciplinares. Logo após esse momento, iremos definir as temáticas a serem trabalhadas, discutiremos as possíveis situações/problemas e assuntos que envolvem os temas propostos e traçaremos os objetivos dos projetos a serem implementados na escola. É importante destacar que

os temas geradores dos projetos deverão estar relacionados ao contexto social, produtivo, ético e político em que o aluno está inserido. Além disso, apesar de interdisciplinares, os projetos serão divididos nos seguintes eixos pedagógicos: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Matemática; Educação Ambiental; Robótica e Automação; Expressões Artísticas Culturais na Pesquisa em Educação Ambiental; e Ferramentas Tecnológicas em Educação e Aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Em seguida, em fevereiro, nos primeiros planejamentos coletivos de área, e sempre contando com a presença dos professores dos ambientes pedagógicos, serão selecionados os conhecimentos e materiais necessários para dar suporte às disciplinas e que ajudarão no desenvolvimento do projeto. Além disso, os envolvidos nos projetos elaborarão a sequência das atividades propostas ao plano de trabalho que deverão ser executadas durante todo o ano letivo.

A partir de março, logo após a etapa de elaboração, todas as disciplinas realizarão atividades pedagógicas para o desenvolvimento dos projetos. As horas destinadas para a realização dessas oficinas serão proporcionais às suas respectivas cargas horárias, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática e NTPPS disponibilizarão duas horas/aulas semanais para a composição do projeto; as demais disciplinas, uma hora/aula semanal da sua carga-horária; e aquelas que têm apenas uma hora/aula semanal realizarão as oficinas de 15 em 15 dias.

Os professores dos ambientes pedagógicos deverão incentivar os estudantes a utilizarem esses espaços para pesquisa e produção dos projetos e, além disso, proporcionar um suporte pedagógico para que os professores possam desenvolver os projetos em suas aulas.

Inicialmente, as oficinas deverão ser destinadas para a obtenção de um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação aos assuntos que irão compor os projetos. A seguir, com a análise desses dados, as atividades estarão voltadas para as práticas de leitura e escrita necessárias para um melhor entendimento das temáticas. Logo após esse momento de conhecimento das temáticas, as oficinas deverão ser focadas em ações que contribuirão para o desenvolvimento dos projetos de forma interdisciplinar e sempre objetivando os múltiplos letramentos dos discentes.

Vale ressaltar que, durante o decorrer dessas etapas, mensalmente, haverá coletivo de professores de cada área para acompanhar a execução dos projetos e possibilitar ajustes e correções de rotas, se necessário. Essas reuniões serão realizadas pelos PCAs de cada área do conhecimento, podendo contar com a participação das coordenadoras pedagógicas.

Ao fim do terceiro semestre, acontecerá a mostra cultural da escola, na qual os alunos terão a oportunidade de compartilhar, para toda comunidade escolar, suas produções e os conhecimentos adquiridos durante todo o processo de desenvolvimento dos projetos. Os trabalhos que mais se destacarem serão inscritos na etapa regional do Ceará Científico, que é um evento promovido pela SEDUC, por meio das CREDEs e SEFORs, e que, geralmente, acontece em novembro.

Importa ressaltar que a avaliação dos professores em relação aos projetos desenvolvidos pelos alunos deve ser considerada como processo formativo e desenvolvida ao longo do tempo, sob prisma dialógico. Além disso, as ferramentas e critérios de avaliação devem conversar e manter coerência com os objetivos da aprendizagem do projeto.

Em suma, essa ação tem como principal finalidade o desenvolvimento do protagonismo estudantil, da autonomia, do pensamento reflexivo e da criticidade dos estudantes. Além disso, também tem como objetivo possibilitar o engajamento dos alunos com o outro e com os professores, e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e que possa resultar tanto nos letramentos múltiplos, quanto no pleno desenvolvimento dos estudantes.

4.2.3 Promoção dos letramentos múltiplos nos tempos e espaços escolares

Decerto, é fundamental que a escola, uma das principais agências de letramentos, promova atividades que envolvam a leitura e a escrita no cotidiano escolar. Outrossim, é função da escola incentivar os alunos a lerem e escreverem bem como ampliar a participação dos estudantes nos diversos eventos de letramentos e auxiliar na melhoria das habilidades e competências de leitura e escrita. Portanto, é essencial que os professores, não só os de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas, estimulem as mais variadas leituras, promovam atividades de produção textual e instiguem a oralidade. São atividades que todo docente pode desenvolver

associado à sua disciplina e assim ampliar a capacidade de comunicação, de repertório e de linguagem de seus alunos.

Desse modo, a segunda etapa dessa ação visa ao desenvolvimento dos múltiplos letramentos em todas as disciplinas. A seguir, o Quadro 12 resume essa segunda etapa da quarta ação:

Quadro 12 - Desenvolvendo práticas de leitura e escrita

Ação propositiva – 5W2H	
O quê?	Desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em todas as disciplinas.
Quem?	Docentes.
Onde?	EEMTI Padre Saraiva Leão.
Quando?	Semanalmente, a partir de março.
Por quê?	A escola, como principal agência de letramentos, precisa desenvolver atividades de letramentos múltiplos para que os alunos possam ampliar e melhorar suas habilidades e competências em leitura e escrita.
Como?	Por meio de atividades pedagógicas desenvolvidas por cada disciplina.
Quanto?	Poderá haver custos relacionados ao material que será utilizado.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os professores, a partir de março, serão incentivados a planejar e realizar as suas aulas buscando desenvolver, em seu processo de ensino, atividades pedagógicas que trabalhem com os diversos tipos de leitura e de escrita, em especial, relacionados com as atividades que já realizam, mas que ainda precisam de orientação para explorar melhor a potencialidade dos textos, de modo a buscar associar os letramentos não escolares com os escolares, para que a leitura e a escrita possam fazer sentido para o aluno, assim como faz os letramentos não escolares, uma vez que fazem parte de seu cotidiano. É preciso que as aulas sejam planejadas de maneira a dar sentido ao aluno para o que está sendo ensinado, para que assim ele veja sentido em aprender.

Em vista disso, semanalmente, os professores irão planejar suas aulas utilizando metodologias que instiguem a oralidade, a leitura e a escrita dos estudantes aliadas às suas matérias escolares e, se possível, interligando com os demais colegas de outras disciplinas. Para os planejamentos das aulas, os educadores contarão com o apoio e suporte dos PCAs, como também com o auxílio das coordenadoras pedagógicas.

Para o desenvolvimento dessas aulas, os docentes poderão contar com o auxílio dos profissionais lotados nos ambientes pedagógicos, como também com os mais variados suportes textuais e recursos metodológicos para possibilitar aos alunos os múltiplos letramentos e que estes sejam capacitados a participar dos diferentes tipos de eventos sociais de uso da leitura e da escrita.

Para além da sala de aula, os docentes lotados nos ambientes pedagógicos de aprendizagem deverão inserir projetos que estimulem o envolvimento dos estudantes em atividades esportivas, culturais e artísticas, dentre outras, como forma de incentivar os letramentos múltiplos e o protagonismo estudantil.

4.3 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DA AÇÃO DOCENTE

O ato de planejar é fundamental para a organização e o desenvolvimento das ações em busca dos objetivos traçados. No entanto, tão importante quanto o planejar é o ato de acompanhar as ações que estão sendo desenvolvidas. No processo de ensino, isso não é diferente.

O acompanhamento pedagógico contribui para o desenvolvimento de ações que possibilitam ao professor identificar as dificuldades do processo de ensino e de aprendizagem, além de promover uma aprendizagem significativa baseada em circunstâncias reais e em suas relações sociais. Para tanto, um acompanhamento eficiente das ações docentes requer registros qualificados e constantes que promovam observações qualitativas da prática pedagógica, colaborando para evidências dos processos de intervenções.

À vista disso, como terceira e última ação, propomos o acompanhamento pedagógico da ação docente a fim de ofertar uma educação integral de qualidade. Dessa forma, o Quadro 13 apresenta a síntese dessa ação:

Quadro 13 - Acompanhamento Pedagógico

(continua)

Ação propositiva – 5W2H	
O quê?	Acompanhamento pedagógico das ações desenvolvidas pelos professores.
Quem?	Coordenação pedagógica e PCAs.
Onde?	EEMTI Padre Saraiva Leão.
Quando?	Semanalmente.

Quadro 13 - Acompanhamento Pedagógico

(conclusão)

Ação propositiva – 5W2H	
Por quê?	É fundamental que as ações desenvolvidas pelos professores sejam acompanhadas com o intuito de auxiliar as práticas pedagógicas dos docentes e sempre em busca da oferta de um ensino de qualidade.
Como?	Através do acompanhamento dos planejamentos de área, bem como por meio da observação de sala de aula.
Quanto?	Sem custo extra.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O acompanhamento pedagógico será realizado, semanalmente, tanto pelas coordenadoras pedagógicas quanto pelas PCAs. Essa ação reforça a necessidade da participação dos planejamentos coletivos de área, de modo a contribuir para a prática pedagógica, como também a de conhecer o planejamento individual de cada professor e observar se o desenvolvimento das aulas alcança os objetivos idealizados, ou seja, se resulta na aprendizagem do aluno.

Ademais, esse acompanhamento pedagógico tem como intuito identificar possíveis obstáculos na construção e desenvolvimento dos projetos integrados de ensino, bem como na promoção de tempos e espaços de letramentos.

Nessa perspectiva, o acompanhamento pedagógico da ação docente consiste em:

- a) auxiliar o planejamento dos professores e a construção dos projetos integrados de ensino;
- b) observar as aulas dos professores e o desenvolvimento dos projetos;
- c) refletir e avaliar as práticas docentes observadas em conjunto com as coordenadoras e PCAs;
- d) dar *feedback* individual aos professores sobre a observação das aulas;
- e) apresentar os achados ao coletivo de professores; e
- f) propor estratégias para aprimoramento e/ou superação de dificuldades.

Para a realização dessas etapas a serem desenvolvidas, inicialmente, as coordenadoras pedagógicas e PCAs definirão um cronograma para observação das aulas dos professores, inclusive das próprias PCAs. Em seguida, iremos estabelecer os critérios a serem avaliados durante a observação das aulas. Após esse momento, nos planejamentos de área, deixaremos os professores cientes quanto à importância desse acompanhamento pedagógico, inclusive das aulas, assim como da finalidade

dessa ação. É importante que os professores reconheçam essa ação como um auxílio às práticas docentes, visto que pretendemos identificar as possíveis dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem e sugerir estratégias ou até mesmo o replanejamento das ações para que as metas definidas possam ser alcançadas.

Dessa forma, as segundas-feiras serão destinadas para, além da organização dos planejamentos de área e das oficinas, dividir e refletir sobre as impressões observadas durante as aulas dos professores. Ademais, as coordenadoras e PCAs acompanharão os planejamentos de cada área do conhecimento e, ao final de cada mês, reunir-se-á o coletivo de professores para que, juntos, possamos refletir, avaliar e replanejar, se necessário, as ações pedagógicas, baseados na análise das observações realizadas durante o mês corrente, uma vez que, para um melhor engajamento dos diversos atores responsáveis com as ações traçadas, de forma direta ou indireta, é fundamental ter na escola um ambiente de diálogo e de coletividade em relação à problematização das práticas desenvolvidas.

4.4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA PARA ALÉM DO OLHAR DA ESCOLA

As ações do PAE foram pensadas com o intuito de minimizar as dificuldades encontradas na EEMTI Padre Saraiva Leão no processo de implementação da política das escolas estaduais em tempo integral cearense. Nesse sentido, a escola tem buscado proporcionar uma educação integral de qualidade e constantemente avalia suas ações pedagógicas visando sempre à melhoria do ensino integral ofertado.

Sabemos que é essencial o acompanhamento e a avaliação das ações pedagógicas de forma a possibilitar a melhoria das atividades realizadas e de modo a garantir que as metas e os objetivos estabelecidos sejam alcançados. Deste mesmo modo, é fundamental que a Política de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual de ensino do Ceará assim como as escolas integrais sejam revisitadas e avaliadas pela SEDUC. É importante que a SEDUC seja conhecedora dos desafios encontrados pelas escolas em busca da oferta de uma educação integral de qualidade e que, sendo conhecedora, possa respaldar o trabalho dessas unidades de ensino elaborando e implementando estratégias para sanar tais dificuldades.

Diante dos desafios encontrados na EEMTI Padre Saraiva Leão, desafios esses que acreditamos não ser um fato isolado, seria ideal que as EEMTIs tivessem

um corpo docente alinhado com a proposta de ensino da educação integral e com dedicação exclusiva. Para isso, a SEDUC poderia estipular como requisito para a lotação de professores em EEMTIs, além de se encaixar no perfil, cursos voltados para esse tipo de ensino, como também priorizar a atuação desses profissionais na mesma unidade de ensino.

Dessa forma, as escolas teriam professores capacitados e com perfil para atuar nessa modalidade de ensino, minimizando, assim, os desafios da educação integral em tempo integral. Além disso, as escolas teriam professores dedicados exclusivamente à educação integral, uma vez que é primordial para as escolas integrais que os professores também sejam de tempo integral, para que possam dedicar-se a desenvolver um bom trabalho, sem a necessidade de estar se deslocando de uma escola para a outra e assim facilitar o planejamento e os momentos de estudos para desenvolver boas aulas voltadas para o pleno desenvolvimento dos estudantes. Outrossim, proporcionaria aos estudantes um acompanhamento mais focado em suas necessidades visando ao desenvolvimento integral.

Por fim, seria importante também que a SEDUC se comprometesse em agilizar a melhoria da infraestrutura das escolas, conforme trata o parágrafo segundo da Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017, que institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino básico em todo o estado, uma vez que o espaço, assim como os tempos pedagógicos, influencia diretamente na aprendizagem dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender os desafios no processo de implementação da política pública estadual de ensino médio de tempo integral e promover práticas de letramentos múltiplos na EEMTI Padre Saraiva Leão. Além disso, os objetivos específicos consistiam em descrever o processo de implementação da proposta para as escolas de tempo integral; investigar e analisar as dificuldades e os fatores que inviabilizaram essa implementação de forma satisfatória no ambiente escolar; e propor estratégias pedagógicas para viabilizar de forma satisfatória a implementação de tempos e espaços de letramentos múltiplos que auxiliem no pleno desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, na melhoria dos indicadores de desempenho da escola em estudo.

Para alcançar esse objetivo, primeiramente apresentamos o contexto histórico sobre a educação integral no Brasil e no estado do Ceará, bem como a história da EEMTI PSL e o processo de implementação da política de tempo integral na referida escola. Em seguida, realizamos o estudo da literatura pertinente ao objeto desta pesquisa, apresentamos a metodologia e os instrumentos de pesquisa que foram utilizados e realizamos as análises dos dados coletados. Logo após, sugerimos um Plano de Ação Educacional ser desenvolvido na EEMTI PSL a fim de propiciar a superação das dificuldades encontradas no processo de implementação da política de educação em tempo integral, com vistas a inserir, no cotidiano escolar, a promoção de tempos e espaços de letramentos múltiplos que resulte no pleno desenvolvimento do estudante.

Ao longo desta pesquisa, pudemos compreender que a educação integral em tempo integral requer que as práticas educativas sejam integradas e voltadas para o pleno desenvolvimento do sujeito-estudante. Para isso, a escola deve inserir no processo de ensino metodologias que envolvam o estudante, buscando desenvolver o Protagonismo Estudantil, por meio da Aprendizagem Cooperativa e da Comunidade de Aprendizagem, dentre outras metodologias.

Em outras palavras, no desenvolvimento da educação integral, os estudantes devem estar no centro do processo, sendo incentivados a fortalecer e ampliar seus conhecimentos, potencializar suas competências e habilidades cognitivas, socioemocionais e culturais. Para tanto, segundo Gadotti (2009), a escola pública precisa fazer sentido para o aluno, além de integral deve ser integrada e integradora.

Ademais, entendemos que a formação integral do estudante também está relacionada a sua atuação em sociedade. Para tal, é necessário que os sujeitos-estudantes no seu processo educacional desenvolvam habilidades e competências de leitura e escrita para que possam permear nos mais diversos eventos de letramentos, uma vez que os indivíduos estão em constante interação entre si e em sociedade, executando diversas atividades permeadas de práticas sociais de leitura e de escrita.

Por conseguinte, ao pensarmos a educação integral como aquela que busca o pleno desenvolvimento do aluno para que ele possa inserir-se na sociedade e dela participar, e os letramentos múltiplos como o uso social das práticas de leitura e escrita na sociedade, podemos relacioná-los, pois, para que os indivíduos sejam cidadãos atuantes em nossa sociedade. Para isso, é necessário que eles dominem as habilidades e competências das múltiplas práticas de letramentos presentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, os letramentos múltiplos são práticas sociais de uso da linguagem que viabilizam o envolvimento dos sujeitos no contexto sociocultural da sociedade, como também oportuniza o exercício da cidadania, assim como preconiza a educação integral. Em outros termos, para que haja a formação integral do indivíduo, é necessário que o sujeito saiba relacionar-se em sociedade das mais variadas formas, ou seja, conheça e saiba usar as múltiplas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Diante do exposto, no decorrer da pesquisa, constatamos que um dos desafios encontrados pelos educadores da EEMTI PSL se refere à carência de formações continuadas que contribuam para o desenvolvimento de um ensino voltado para a educação integral, bem como para o uso das metodologias indicadas nos documentos norteadores das EEMTIs, como também para a atuação integrada dos profissionais lotados em ambientes pedagógicos com os professores lotados em sala de aula.

Outro fator destacado tratava-se da necessidade de se ter professores lotados na unidade escolar com perfil para atuarem em escolas de educação integral, ou seja, professores compromissados com um processo de ensino que esteja centrado no aluno e para o seu pleno desenvolvimento.

Além disso, evidenciamos que, embora os professores busquem integrar as disciplinas, por meio de atividades e projetos interdisciplinares, essas práticas educativas pouco ocorrem, assim como também são poucas as disciplinas que

buscam desenvolver atividades de leitura e escrita contextualizada com a realidade dos alunos como forma de facilitar e tornar mais significativo o processo de ensino e de aprendizagem. Acreditamos que essas ausências no desenvolvimento, em todas as disciplinas, de variadas práticas sociais de leitura e escrita e de projetos interdisciplinares sejam uma falha no processo de formação de professores que acaba refletindo no ambiente escolar.

Outrossim, percebemos que os estudantes têm o hábito de ler, uma vez que estão inseridos em diferentes eventos de letramentos no seu cotidiano. No entanto, são leituras que não são as valorizadas pela escola. Acreditamos que a escola, como principal agência de letramentos, deve inserir em suas práticas educativas os letramentos múltiplos, pois assim tornará o processo de ensino mais significativo para os alunos, como também possibilitará que eles tenham acesso a outros tipos de letramentos.

Perante os desafios e as dificuldades apresentadas pela escola, propusemos um Plano de Ação Educacional que pudesse auxiliar e possibilitasse uma atuação da equipe escolar voltada para a educação integral e para os letramentos múltiplos, entre eles: a realização de oficinas pedagógicas para os docentes com foco na educação integral, o desenvolvimento dos letramentos múltiplos na escola e, por fim, o acompanhamento pedagógico da ação docente.

Podemos afirmar que a política pública estadual de ensino médio em tempo integral cearense é uma forma de garantir que as escolas cumpram com a sua função social além de ofertarem uma educação de qualidade, ao passo que visa à melhoria dos indicadores educacionais. Ademais, a educação integral e os letramentos múltiplos possibilitam a ocorrência de transformações sociais, minimizando, assim, as desigualdades sociais, uma vez que proporciona uma educação para a cidadania e para a atuação em sociedade.

Portanto, é essencial que as escolas tenham condições efetivas de ofertar uma educação integral de qualidade e que os atores educacionais tenham o compromisso em desenvolver um ensino que possibilite o pleno desenvolvimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Antonio Idilvan de Lima. **A política de educação profissional do estado do Ceará na perspectiva da responsabilidade social**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

Disponível em:

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2217/1/antonioidilvanlimaalencar.pdf>.

Acesso em: 25 out. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ALVES, Vinicius Borges. **Educação Integral e Escola de Tempo Integral do Brasil: uma análise do “Programa Mais Educação”**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3348/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Vinicius%20Borges%20Alves%20-%202013.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

ANDRADE, Manoel. **Aprendizagem Cooperativa e Solidária**. Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE). Instituto Coração de Estudante (ICORES), Ceará, 1994. Disponível em:

<https://redeprece.icores.org.br/local/staticpage/view.php?page=metodologia>. Acesso em: 1 nov. 2019.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ÁVILA, Ivany Souza. Por entre olhares, danças, andanças, os alfabetismos, letramentos na perspectiva da educação integral. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 258-266.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2014) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 196, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 30 dez. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola Brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CEARÁ. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**: caderno 1: série 2: Poder Executivo, Fortaleza, ano 11, n. 245, p. 1, 23 dez. 2008. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081223/do20081223p01.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

CEARÁ. Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**: caderno 1: série 3: Poder Executivo, Fortaleza, ano 9, n. 137, p. 1, 21 jul. 2017b.

CEARÁ. Portaria nº 1.493/2019-GAB, de 14 de novembro de 2019. Estabelece as normas para matrícula dos estudantes nas escolas públicas estaduais para o ano de 2020 e dá outras providências **Diário Oficial do Estado do Ceará**: caderno 1: série 3: Poder Executivo, Fortaleza, ano 11, n. 219, p. 31-34, 19 nov. 2019c.

CEARÁ. Portaria nº 1.589/2019-GAB, de 19 de dezembro de 2019. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2020 e dá outras providências **Diário Oficial do Estado do Ceará**: caderno 1: série 3: Poder Executivo, Fortaleza, ano 11, n. 241, p. 36-42, 19 dez. 2019b.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Catálogo de Componentes Eletivos - 2021**. Fortaleza: SEDUC, 2021b. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Com 25 novas escolas em tempo integral, jornada ampliada de ensino chega a 38% da rede estadual**. Fortaleza: SEDUC, 13 fev. 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2020/02/13/com-25-novas-escolas-em-tempo-integral-jornada-ampliada-de-ensino-chega-a-38-da-rede-estadual/>. Acesso em: 25 out. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Educação profissional – Criação das EEEPs**. Fortaleza: SEDUC, 12 nov. 2018a. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103. Acesso em: 25 out. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Educação profissional – Endereço das escolas**. Fortaleza: SEDUC, 29 mar. 2019a. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=192&Itemid=344. Acesso em: 25 out. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)**. Fortaleza: SEDUC, 2017a. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>. Acesso em: 1 mar. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Grêmios Estudantis**. Fortaleza: SEDUC, 1 jan. 2018d. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/01/01/gremio-estudantil/>. Acesso em: 27 set. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Nota Técnica para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 04/2017 – Matriz Curricular 2018**. Fortaleza: SEDUC, 27 dez. 2017c. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_004_2017.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação: **Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS**. Fortaleza: SEDUC, 2018c. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/nucleo-de-trabalho-pesquisa-e-praticas-sociais-ntpps/>. Acesso em: 5 mar. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT**. Fortaleza: SEDUC, 2018b. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>. Acesso em: 5 mar. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **SIGE ESCOLA**. Fortaleza: SEDUC, 2021a. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2020.

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO CEARÁ. Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância. **Comunidade de Aprendizagem**. [Curso]. Fortaleza: CED, 2019. (Módulo I, unidade I). p. 1. Disponível em: <http://avaced.ced.ce.gov.br/tw/2018.3/comunidadeaprendizagemm1u1c1.html>. Acesso em: 29 out. 2019.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece**. Juiz de Fora: CAED/UFJF, 2018. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/>. Acesso em: 11 set. 2020.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>. Acesso em: 8 nov. 2020.

COSTA. Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo**. [S. l. s. n.], 2007. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2019.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

ESCOLA PADRE SARAIVA LEÃO. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Redenção: EEMTI Padre Saraiva Leão, 2019.

FERRARI, Márcio. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. [S. l.]: **Nova Escola**, 1 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>. Acesso em: 8 nov. 2020.

FIRMIANO, Ednaldo Pereira. **Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula**. Fortaleza: Programa de Educação em Células Cooperativas – PRECE, 2011.

FIRPO, Patrícia Forgiarini; DORNELLES, Clara. Protagonismo discente em processos de constituição de letramentos acadêmicos. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 49, p. 67-79, jul./set. 2019.

FRANKLIN, Yuri.; NUSS, Luis Fernando. Ferramenta de gerenciamento. *In*: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA E GESTÃO DA TECNOLOGIA, 14., 2006, Resende. **Anais** [...]. Resende: Faculdades Dom Bosco, 2006. p. 1-10. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/465_PA_FerramentadeGerenciamento02.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

FURGHESTI, Luciane da Silva; GOULART, Marileia Mendes; CARDOSO, Rosinete Costa Fernandes. Espaço e tempo: entrelaçamentos no processo de leitura e escrita do bloco alfabetizador. *In: ANPED SUL*, 10., out. 2014, Florianópolis. Anais [...]. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1260-0.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Coleção Educação Cidadã). v. 4.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados da cidade de Redenção/CE**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/redencao/panorama>. Acesso em: 2 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Boletim de Desempenho SAEB 2017**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 13 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Histórico do ENEM**. Brasília, DF: INEP, 2019a. Disponível em: <http://inep.gov.br/enem/historico>. Acesso em: 10 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica – Perfil de Escolas Similares**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_perfil_de_escolas_similares.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, DF: INEP, 11 out. 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 10 out. 2020.

INSTITUTO NATURA. **Comunidade de Aprendizagem**. São Paulo: Instituto Natura, [ca. 2014]. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/6/580d15e17ff1060840d2c6606046dc28.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Índice de Alfabetismo Funcional**. Ação Social do Ibope. [S. l.]: Instituto Paulo Montenegro, 2017. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

LEITE, Josieli Almeida de Oliveira; BOTELHO, Laura Silveira. Letramentos múltiplos: reflexões sobre práticas sociais de leitura e de escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, n. 10, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDMx>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MAGALDI, Juliana Alves. **Por que adotamos a metodologia do caso no PPGP?** Juiz de Fora: CAEd/UFJF, [2017?].

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014.

PESTANA, Simone Freire Paes. **Letramento e o Programa mais Educação: concepção e prática(s) para uma educação integral?** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino). v. 19. p. 15-36.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane. Por novos e múltiplos letramentos. Entrevista. **Na ponta do lápis**, São Paulo, ano 22, n. 27, p. 6-11, ago. 2016.

SANTOS, Clairton Lourenço. **Política Estadual de Educação em Tempo Integral: desafios de implementação em uma escola de Ensino Médio do Ceará**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/politica-estadual-de-educacao-em-tempo-integral-desafios-de-implementacao-em-uma-escola-de-ensino-medio-do-ceara/>. Acesso em: 6 out. 2019.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 20, jan./dez. 2018.

SINGER, Helena. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. *In*: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (org.). **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar**. 1. ed. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, Brian V. **Cross-cultural Approaches to Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNIVERSIDADE DE BARCELONA. **Relatório *Includ-ed* final**: estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. Barcelona, Espanha: Universidade de Barcelona, 28 mar. 2012. Disponível em: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2021.

APÊNDICE A – Roteiro utilizado na entrevista realizada com o Núcleo Gestor

Prezadas Gestoras,

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Agradeço por contribuir com minha pesquisa e também pela permissão de gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Esclareço também que, toda contribuição é voluntária e, antecipadamente, informo meu compromisso ético como pesquisadora em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais, o que assegura o pleno anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa. Os dados serão utilizados somente para os fins relativos à pesquisa. Todas as observações serão bem-vindas.

Atenciosamente,
Raquel Araújo Facundo Lemos.

DADOS GERAIS:

1. Qual é a sua idade?
2. Qual a sua escolarização?
3. Há quantos anos você está na docência?
4. Qual a sua função e a quanto tempo está nessa função?
5. Há quantos anos você trabalha na EEMTI Padre Saraiva Leão?

PERGUNTAS

01. O que você entende sobre Educação Integral? E por Educação em Tempo Integral?
02. Como você avalia a educação integral na sua escola?
03. Como se deu o processo de transição da escola regular para escola regular de tempo integral? Você percebeu diferenças? Quais?
04. Como os tempos e espaços da escola são utilizados para o desenvolvimento das atividades de educação em tempo integral?
05. Como você percebe a implementação das práticas pedagógicas na sua escola? Você pode detalhar? As práticas pedagógicas de leitura e escrita estão presentes em todas as disciplinas? Você pode comentar a respeito?
06. Quais os pontos positivos e negativos de uma escola em tempo integral?
07. Para você, qual a função da leitura? E qual a função da leitura na escola?
08. Você percebe uma relação entre as leituras propostas na escola e o hábito de ler dos alunos? Como seria essa relação?
09. A escola promove tempos e espaços de leitura e escrita para os alunos? Como eles são organizados?
10. Para você, o que poderia ser melhorado na sua escola quanto às práticas pedagógicas visando a educação integral dos estudantes?

APÊNDICE B – Roteiro utilizado na entrevista realizada com os docentes

Prezados(as) Professores(as),

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Agradeço por contribuir com minha pesquisa e também pela permissão de gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Esclareço também que, toda contribuição é voluntária e, antecipadamente, informo meu compromisso ético como pesquisadora em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais, o que assegura o pleno anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa. Os dados serão utilizados somente para os fins relativos à pesquisa. Todas as observações serão bem-vindas.

Atenciosamente,
Raquel Araújo Facundo Lemos.

DADOS GERAIS:

1. Qual é a sua idade?
2. Qual a sua escolarização?
3. Há quantos anos você trabalha como professor?
4. Há quantos anos você leciona na EEMTI Padre Saraiva Leão?
5. Qual/quais disciplina leciona nesta unidade de ensino?

PERGUNTAS

01. O que você entende sobre Educação Integral? E por Educação em Tempo Integral?
02. Como você avalia a educação integral na sua escola?
03. Como se deu o processo de transição da escola regular para escola regular de tempo integral? Você percebeu diferenças? Quais?
04. Como os tempos e espaços da escola são utilizados para o desenvolvimento das atividades de educação em tempo integral?
05. Quais os pontos positivos e negativos de uma escola em tempo integral?
06. Para você, qual a função da leitura? E qual a função da leitura na escola?
07. Você percebe uma relação entre as leituras propostas na escola e o hábito de ler dos alunos? Como seria essa relação?
08. Fale um pouco da relação entre conhecimento prévio e vivência do cotidiano dos alunos e a sua prática pedagógica.
09. Você desenvolve projetos interdisciplinares ou integrados a outras disciplinas? Pode citar algum?
10. Seus alunos têm acesso a outras fontes de leitura, de textos diversos para além do Livro Didático? Pode indicar quais são as fontes? Biblioteca, internet, outros?
11. Para você, o que poderia ser melhorado na sua escola quanto às práticas pedagógicas visando a educação integral dos estudantes?

APÊNDICE C – Roteiro de questionário realizado com os docentes

Prezados(as) Professores(as),

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Agradeço por contribuir com minha pesquisa e também pela disponibilidade. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Esclareço também que, toda contribuição é voluntária e, antecipadamente, informo meu compromisso ético como pesquisadora em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais, o que assegura o pleno anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa. Os dados serão utilizados somente para os fins relativos à pesquisa. Todas as observações serão bem-vindas.

Atenciosamente,
Raquel Araújo Facundo Lemos.

DADOS GERAIS:

1. Qual é a sua idade?

- Entre 20 e 29 anos
- Entre 30 e 39 anos
- Entre 40 e 49 anos
- 50 anos ou mais

2. Qual seu grau de escolarização?

- Graduado
- Especialista
- Mestre
- Doutor

3. Há quantos anos você está na docência?

- 1 ano
- Entre 2 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- 11 anos ou mais

4. Há quanto tempo você leciona na EEMTI Padre Saraiva Leão?

- até 1 ano
- Entre 2 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- 11 anos ou mais

5. Qual/quais disciplina(s) leciona nesta unidade de ensino?

- Arte
- Educação Física
- Língua Espanhola
- Língua Portuguesa
- Redação
- Filosofia
- Geografia
- História
- Sociologia
- Matemática
- Biologia
- Física
- Química
- Formação para a Cidadania
- NTPPS
- Disciplinas Eletivas

PERGUNTAS

1. A proposta da escola em tempo integral possibilita formação integral dos estudantes nas dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética.
 - Discordo totalmente
 - Discordo
 - Nem concordo nem discordo
 - Concordo
 - Concordo Totalmente

2. Existe diferença entre educação integral e educação em tempo integral.
 - Discordo totalmente
 - Discordo
 - Nem concordo nem discordo
 - Concordo
 - Concordo Totalmente

3. A estrutura física da escola e seus espaços escolares atendem à proposta de tempo integral.
 - Discordo totalmente
 - Discordo
 - Nem concordo nem discordo
 - Concordo
 - Concordo Totalmente

4. A escola de tempo integral ajuda os estudantes a melhor se prepararem para o futuro.
 - Discordo totalmente
 - Discordo
 - Nem concordo nem discordo
 - Concordo
 - Concordo Totalmente

5. O protagonismo estudantil é desenvolvido e estimulado na proposta de ensino em médio em tempo integral.
- Discordo totalmente
 - Discordo
 - Nem concordo nem discordo
 - Concordo
 - Concordo Totalmente
6. O protagonismo estudantil auxilia na formação integral do estudante.
- Discordo totalmente
 - Discordo
 - Nem concordo nem discordo
 - Concordo
 - Concordo Totalmente
7. Em minhas aulas procuro desenvolver/despertar o protagonismo estudantil.
- Discordo totalmente
 - Discordo
 - Nem concordo nem discordo
 - Concordo
 - Concordo Totalmente
8. A Aprendizagem Cooperativa é desenvolvida e estimulada na proposta de ensino médio em tempo integral.
- Discordo totalmente
 - Discordo
 - Nem concordo nem discordo
 - Concordo
 - Concordo Totalmente
9. A Aprendizagem Cooperativa contribui com o processo de ensino e aprendizagem de forma a auxiliar na formação integral do estudante.
- Discordo totalmente
 - Discordo
 - Nem concordo nem discordo
 - Concordo
 - Concordo Totalmente
10. Em minhas aulas utilizo as variadas metodologias da Aprendizagem Cooperativa.
- Discordo totalmente
 - Discordo
 - Nem concordo nem discordo
 - Concordo
 - Concordo Totalmente
11. Gosto de utilizar as metodologias da Aprendizagem Cooperativa em minhas aulas.
- Discordo totalmente
 - Discordo
 - Nem concordo nem discordo
 - Concordo

Concordo Totalmente

12. Tenho dificuldade em utilizar metodologias da Aprendizagem Cooperativa.

Discordo totalmente

Discordo

Nem concordo nem discordo

Concordo

Concordo Totalmente

13. A Comunidade de Aprendizagem é desenvolvida e estimulada na proposta de ensino médio em tempo integral.

Discordo totalmente

Discordo

Nem concordo nem discordo

Concordo

Concordo Totalmente

14. A Comunidade de Aprendizagem contribui com o processo de ensino e aprendizagem de forma a auxiliar na formação integral do estudante.

Discordo totalmente

Discordo

Nem concordo nem discordo

Concordo

Concordo Totalmente

15. Em minhas aulas utilizo algumas práticas educativas de êxito da Comunidade de Aprendizagem.

Discordo totalmente

Discordo

Nem concordo nem discordo

Concordo

Concordo Totalmente

16. Gosto de utilizar algumas das práticas educativas de êxito da Comunidade de Aprendizagem em minhas aulas.

Discordo totalmente

Discordo

Nem concordo nem discordo

Concordo

Concordo Totalmente

17. Tenho dificuldade em utilizar as práticas educativas de êxito da Comunidade de Aprendizagem.

Discordo totalmente

Discordo

Nem concordo nem discordo

Concordo

Concordo Totalmente

18. Sinto-me capacidade para atuar em escola de ensino médio de tempo integral de forma a atender a proposta pedagógica presente na política das escolas estaduais de tempo integral.
- Discordo totalmente
 - Discordo
 - Nem concordo nem discordo
 - Concordo
 - Concordo Totalmente
19. Sinto a necessidade de realizar cursos voltados para minha atuação em escola de ensino médio de tempo integral.
- Discordo totalmente
 - Discordo
 - Nem concordo nem discordo
 - Concordo
 - Concordo Totalmente
20. O que poderia ser feito pela escola, CREDE 8 e/ou SEDUC para facilitar suas práticas metodológicas tendo em vista o desenvolvimento da Aprendizagem Cooperativa, Comunidade de Aprendizagem e Protagonismo Estudantil?

APÊNDICE D – Roteiro de questionário realizado com os estudantes

Caros(as) estudantes,

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Agradeço por contribuir com minha pesquisa. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Esclareço também que, toda contribuição é voluntária e, antecipadamente, informo meu compromisso ético como pesquisadora em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais, o que assegura o pleno anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa. Os dados serão utilizados somente para os fins relativos à pesquisa. Todas as observações serão bem-vindas.

Atenciosamente,
Raquel Araújo Facundo Lemos.

DADOS GERAIS:

1. Qual é a sua idade?
 16 anos
 17 anos
 18 anos
 19 anos
 20 anos ou mais
2. Qual seu gênero?
 feminino
 masculino

PERGUNTAS

1. A escola de tempo integral está auxiliando no seu desenvolvimento referente as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética?
 Sim
 Não
2. Você percebe diferenças entre a escola regular e a escola regular em tempo integral?
 Sim*
 Não
* Quais?
3. Na sua opinião, a EEMTI Padre Saraiva Leão por ser escola em tempo integral está melhor contribuindo para o seu futuro?
 Sim
 Não

4. Você gosta de estudar em escola de tempo integral?

() Sim

() Não

Por quê?

5. Para você, o que poderia ser melhorado no desenvolvimento da educação integral?

6. Você costuma ler?

() Sim

() Não

7. Em um dia, quanto tempo você gasta:

	Até uma hora	Duas horas	Três horas	Quatro horas ou mais	Não realizo esta atividade
lendo?					
assistindo TV?					
escutando música?					
estudando ou realizando as atividades escolares de casa?					
navegando nas redes sociais?					
realizando atividades domésticas?					

8. Que tipos de leitura você costuma realizar?

() livros de literatura (romance, ficção...)

() textos jornalísticos

() revistas

() conteúdos da internet

() outros.*Quais?

9. Para você existe diferença entre ler e estudar?

() Sim*

() Não

*Qual?

10. Você utiliza a biblioteca da escola para leitura ou pesquisas?

() Sim

() Às vezes

() Não

11. Em quais disciplinas, ocorre o incentivo à leitura e a escrita no desenvolvimento das aulas?

- Arte
- Educação Física
- Língua Espanhola
- Língua Portuguesa
- Redação
- Filosofia
- Geografia
- História
- Sociologia
- Matemática
- Biologia
- Física
- Química
- Formação para a Cidadania
- NTPPS
- Disciplinas Eletivas
- Clube Estudantil

12. Você considera importante ler e escrever?

- Sim
 - Não
- Por quê?

13. Como a escola poderia auxiliar na sua formação para que você possa desenvolver variadas habilidades e competências de leitura e escrita?