

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

Mariliana Costa Tavares

Desafios da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral: análise de implementação em duas escolas da periferia de Fortaleza-CE

Juiz de Fora

2023

Mariliana Costa Tavares

Desafios da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral: análise de implementação em duas escolas da periferia de Fortaleza-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.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Alviano Júnior

Juiz de Fora

2023

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

Costa Tavares, Mariliana .

Desafios da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral: análise de implementação em duas escolas da periferia de Fortaleza-CE / Mariliana Costa Tavares. -- 2023.

133 f. : il.

Orientador: Wilson Alviano Júnior

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2023.

1. Educação em tempo integral. . 2. Políticas Públicas. . 3. Ceará..
I. Alviano Júnior, Wilson , orient. II. Título.

Mariliana Costa Tavares

Desafios da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral: análise de implementação em duas escolas da periferia de Fortaleza-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.

Aprovada em 04 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wilson Alviano Júnior – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Ayra Lovisi Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Moacyr dos Santos Oliveira
Prefeitura de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 14/07/2023.



Documento assinado eletronicamente por Wilson Alviano Junior, Professor(a), em 05/10/2023, às 18:32, 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 Moacyr dos Santos Oliveira, Usuário Externo, em 19/10/2023, às 06:37, 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 Ayra Lovisi Oliveira, Professor(a), em 20/10/2023, às 15:28, 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 1367758 e o código CRC FB593626.

Dedico a presente produção à minha família, que é meu suporte em todos os momentos. Meus pais e irmãos, esposo e filhos, sogros e cunhado, todos são a base e o motivo. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, ao Pai e à Nossa Senhora de Fátima, por serem meu suporte de fé nos momentos em que pensei em desistir.

À minha mãe, por sempre acreditar em mim e me incentivar ao estudo desde pequena e por ter procurado me dar todo o suporte que não teve no âmbito emocional e educacional. Ao meu pai João Batista (*in memorian*) que queria ter presente aqui, pois foi muito importante em toda minha vida acadêmica.

A meu esposo, Kleidson, por ter me aguentado nestes anos de estresse, crises de ansiedade e sacrifícios pessoais, sempre acreditando em mim e dando-me força.

Aos meus pequenos filhos, Miguel (*in memorian*), Murilo e Matias, por serem a força necessária para muitas vezes me levar a continuar, aceitando a mamãe dizer que teriam de passar o dia na vovó para que eu pudesse estudar.

Aos meus irmãos, Marilene e Marinélio, que acreditaram em meu potencial desde pequena e aceitaram momentos de distância.

À minha sogra, Francisca, por ser meu suporte, principalmente com as crianças. Sem ela, não poderia ter conseguido. Grata por toda a ajuda sempre, em todos os sentidos.

À minha psicóloga, Mônica Santos, que soube me ajudar a conduzir momentos de ansiedade que, muitas vezes, atrapalharam todo o processo, sendo, porém, amenizados com sua ajuda.

À Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), de forma especial na figura da servidora Erizeny Braga, pela dedicação, prontidão e atenção sempre dedicada aos estudantes do mestrado.

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).

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wilson Alviano Júnior, por aceitar fazer parte desta parceria e me guiar nos caminhos da produção da pesquisa.

Aos Agentes de Suporte de Orientação, Vitor Figueiredo, Diovana Bertoloti e Mayanna Martins, pela paciência, atenção, auxílio e suporte no percurso de escrita da dissertação. Todos foram essenciais nesse processo, mas quero deixar aqui meu agradecimento imenso e especial ao Victor, que me acompanhou e incentivou desde o início, sempre acreditando que seria possível.

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

Aos meus companheiros mais próximos da turma de 2019 do PPGP: Silvino Neto, Weksslei Luz, Cristiane Amorim, Mário Miranda e Derek Tavares, por compartilharem os momentos que vivemos nesse processo. Agradeço, principalmente, à Raquel Araújo, que, do mestrado, tornou-se amiga e cujas palavras de força foram parte de todo o processo.

Às gestoras das escolas analisadas, Ivana Garcia e Diana Mendes, pela ajuda e apoio durante o processo da produção da presente dissertação.

Aos amigos mais próximos que na reta final foram essenciais para que eu continuasse: Gisele Vasconcelos, Aluizio Gomes, Jokebed Montenegro, Mariana César, Roberta Anjo e Ivonilce Gomes (*in memoriam*).

Agradeço imensamente a todos.

Livros, para mim, são tão importantes quanto o que há mais sagrado nesta vida: um apanhado de folhas que nos transportam para mundos que nos confortam e parecem sempre aparecer na hora certa (Ceribelli, 2022, p. 252).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O caso de gestão estudado analisou as dificuldades de implementação da política pública de escola em tempo integral pelas escolas aqui denominadas Escola A e Escola B, localizadas na periferia de Fortaleza-CE. O referido processo foi iniciado, na Escola A, em 2019, e, em 2018, na Escola B, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, com previsão de ampliação gradual aos demais anos escolares. A execução da política pública, porém, tem enfrentado desafios em ambas escolas. A partir disso, foi definido o seguinte questionamento: como superar os desafios de implementação da política pública de escola em tempo integral nas escolas analisadas? O objetivo geral da presente pesquisa foi fazer uma análise do processo de implementação da política de educação em tempo integral no Ceará e propor ações para sanar os desafios relacionados às situações que a envolvem. Em que pese a intenção governamental de ampliar políticas públicas de educação em tempo integral em curto espaço de tempo para atender às metas do Plano Nacional de Educação, a hipótese ora defendida seria a de que muitos problemas enfrentados nas escolas que aderem a políticas públicas educacionais de tempo integral ocorrem devido à celeridade com que são implementadas e à falta de suporte que as ampare nesse processo. Para que a análise da situação aqui apresentada fosse possível, as referências teóricas foram pautadas nas reflexões de Condé (2012), Parente (2016), Mainardes (2006), Ball (1992) e Gonçalves (2006). A metodologia utilizada baseou-se em estudo de caso, por meio de uma abordagem qualitativa, para analisar as situações enfrentadas na implementação dessa política nos referidos locais. Para isso, foram entrevistados gestores e professores das duas escolas. Os dados coletados a partir das entrevistas serviram de suporte para o planejamento de ações que possam minimizar os desafios enfrentados pelas escolas no que diz respeito à implementação da política de tempo integral, à formação de professores para o Ensino Médio de tempo integral e reorganização estrutural da escola.

Palavras-chave: Educação em tempo integral. Políticas Públicas. Ceará.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional master's degree in education management and education Evaluation of the Policy Center and Evaluation of the Education of the Federal University of Juiz de Fora. The management case studied analyzed the difficulties in implementing the full-time school policy by schools: School A and School B, located on the outskirts of the city of Fortaleza. This process was started at School A in 2019, and in 2018 at School B, with first year of high school students, with gradual expansion to other school years expected. However, the implementation of the public policy has faced challenges in both schools. From this, the following question was defined: how to overcome the challenges to the implementation of the full-time school public policy in the analyzed schools? The general objective of this research was to analyze the implementation process of the full-time education policy in the state of Ceará and to propose actions to solve the challenges related to the situations that involve it. Despite the government's intention to expand public policy for full-time education in a short period of time to meet goals of the National Education Plan, the hypothesis defended it would be that many problems faced in schools adhere to full-time educational public policy occurs due to celerity in the implementation process and lack of support that patronize them in this process. For the analysis of the situation concerning the implementation of public policy it would be possible, the theoretical references were based on the reflections of Condé (2012), Parente (2016), Mainardes (2006), Ball (1992) and Gonçalves (2006). The methodology used was based on a case study, through a qualitative approach, to analyze the situations faced in the implementation of this policy in these places. For this, managers, and teachers from the two schools were interviewed. The collected data from the interviews served as support for the planning actions that can minimize the challenges faced by schools considering the implementation of the full-time policy, training teachers for full-time secondary education and structural reorganization of the school.

Keywords: Full-time education. Public policy. Ceará.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	—	Dimensões pedagógicas que norteiam o currículo das EEMTI	49
Figura 1	—	Exemplo de ementa de disciplina eletiva	51
Quadro 2	—	Etapas de implementação da política de tempo integral na Escola A.....	55
Figura 2	—	Ementa da eletiva “Química da Limpeza”	58
Figura 3	—	Cozinha e refeitório/pátio da Escola A (2019)	61
Figura 4	—	Refeitório/pátio da Escola A (2019)	61
Figura 5	—	Atual refeitório construído em 2021	62
Quadro 3	—	Etapas de implementação da política de tempo integral na Escola B	65
Figura 6	—	Cozinha e refeitório/pátio da Escola B (2018)	66
Figura 7	—	Contextos do processo de formação de uma política	77
Quadro 4	—	Diretrizes sobre a educação em tempo integral nas leis.....	78
Quadro 5	—	Componentes da ferramenta 5W2H.....	94
Quadro 6	—	Implementação da política de tempo integral	95
Quadro 7	—	Revisão e reestruturação do Projeto Político-Pedagógico da escola.....	97
Quadro 8	—	Avaliação da implementação da política de tempo integral.....	97
Quadro 9	—	Escolha das eletivas pelos estudantes.....	98
Quadro 10	—	Formação de docentes na escola- Educação Integral.....	99
Quadro 11	—	Formação de docentes na escola- Tempos eletivos	101
Quadro 12	—	Infraestrutura na Escola de Tempo Integral-Reorganização dos espaços.....	102

Quadro 13 — Infraestrutura na Escola de Tempo Integral - Pequenos reparos.....	103
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Ideb do Estado do Ceará, por etapa de ensino (2005-2021)	36
Tabela 2 — Ideb por Estados do Nordeste (2021)	36
Tabela 3 — Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares (2018-2021)	38
Tabela 4 — Matrículas em Ensino Médio em tempo integral na rede estadual do Ceará (2018-2022)	44
Tabela 5 — Quantidade de alunos por ano/série da Escola A	54
Tabela 6 — Quantidade de eletivas e informação sobre os professores	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
COETI	Coordenadoria de Educação de Tempo Integral
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola
CREI	Centro de Referência em Educação Integral
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EEEPs	Escolas Estaduais de Educação Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ETI	Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PEE	Programa Estadual de Educação
PNE	Programa Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
NTPPS	Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais
ONU	Organização das Nações Unidas
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SENARC	Secretaria Nacional de Renda e Cidadania

SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento e Execução e Controle
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UV	Unidade de Vizinhança

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA A E NA ESCOLA B	26
2.1	AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	26
2.2	A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ	40
2.2.1	A organização curricular da política de educação em tempo integral do Ceará	47
2.3	ESCOLAS ESTADUAIS ANALISADAS NO ESTUDO	52
2.3.1	A Escola A	53
2.3.2	A Escola B	64
3	ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS A E B	70
3.1	IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL.....	71
3.2	INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL.....	82
3.3	FORMAÇÃO DOCENTE PARA ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL	87
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	93
4.1	PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA	94
4.2	PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	98
4.3	PARA A INFRAESTRUTURA	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICE A- Roteiro para entrevista a ser aplicado aos gestores das escolas de educação em tempo integral	111
	APÊNDICE B- Entrevista da gestão da Escola A	113
	APÊNDICE C- Entrevista da gestão da Escola B	117

APÊNDICE D- Informações sobre componentes eletivos na Escola A.....	120
APÊNDICE E- Informações sobre componentes eletivos na Escola B.....	124

1 INTRODUÇÃO

Participar do processo que envolve a educação é encantador e, ao mesmo tempo, instigante e estimulador. A profissão docente é inspirada, muitas vezes, pela ânsia de melhorar o mundo pela educação, o que provoca inquietação diante de diversas situações. Desde 2001, atuo como professora em sala de aula. Minha carreira começou na escola particular, onde trabalhei exclusivamente até 2014. Sou graduada em Licenciatura de Língua Portuguesa e Espanhola e pós-graduada em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará. Fiz o concurso para professor da Educação Básica do estado do Ceará em 2013 e, em 2014, assumi minhas primeiras turmas, como professora de Língua Portuguesa, na escola pública. O impacto que senti, ao comparar as duas realidades, foi imenso, mas fui me adaptando e entendendo, aos poucos, a dinâmica da escola pública. Minha lotação permaneceu na mesma instituição de 2014 até 2022. Essa instituição, em 2014, era de ensino regular, tinha turmas de 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio nos turnos manhã e tarde. Os anos foram passando, e a escola permaneceu nessa modalidade até 2018, ofertando também turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite.

Em 2019, no mês de janeiro, entrei de licença-maternidade e retornei em agosto para a escola. Quando voltei, a escola já estava no regime de tempo integral. Nesse momento, passei a tentar entender a dinâmica da escola em tempo integral, embora sem saber nenhuma informação específica sobre esse regime. Vale ressaltar que, na Universidade, também não houve nenhum esclarecimento sobre esse tipo de organização educacional. Ao perceber, na prática, o cotidiano da escola, vi vários aspectos que me chamaram atenção, dentre os quais se destacaram a organização das eletivas - componentes curriculares ministrados por professores, tutores, membros da comunidade ou de autogestão dos alunos, que estão relacionados à construção do percurso formativo do estudante a partir da formação de seu currículo - e dos clubes (a organização de estudantes em torno de vivências de aprendizagem e desenvolvimento de atividades associadas a um tema de interesse comum, seja de natureza cognitiva, cultural, social, esportiva) (Seduc, 2020) – ambos componentes eletivos específicos de escolas em tempo integral -, a estrutura para receber os alunos durante nove aulas todo dia e a formação e o conhecimento dos docentes para a escola em tempo integral. Inicialmente, pensei na implementação da política em tempo integral como uma oportunidade para mudança na vida dos alunos. Entretanto, a partir da minha prática profissional nos primeiros momentos de implantação da política, percebi que a extensão da carga horária dos estudantes na escola, premissa da educação em tempo integral, provavelmente não estava resultando na

ampliação do conhecimento e da formação oferecida, de forma a instrumentalizar o estudante frente ao mercado de trabalho e nas situações cotidianas.

Nesse contexto, a inquietação inerente à profissão ficou em evidência e vi, na situação, a possibilidade de analisar os desafios enfrentados pela escola como sendo um caso de gestão para a presente dissertação. Com o tempo, percebi, no entanto, que os problemas poderiam ir muito além da realidade da escola em que trabalhava. Como estavam relacionados à implementação da política de tempo integral, os desafios enfrentados pela unidade de ensino não eram restritos, provavelmente, a ela, mas poderiam ocorrer em outras unidades também. Assim, o local em que trabalhei serviu de base para que a atual análise fosse feita. Todavia, o estudo não ficou restrito a esse lugar, outra unidade de ensino que se localiza no mesmo bairro, que começou o tempo integral um ano antes, também foi analisada.

Ao se estudar o contexto de efetivação das políticas públicas para a educação no Brasil, é perceptível que as relacionadas à implementação da educação em tempo integral vêm ganhando espaço, consolidando-se como uma das iniciativas mais relevantes do cenário educacional para o alcance da equidade na Educação Básica. A ampliação da jornada escolar dos alunos para horário integral, prevista em diversos documentos legais – como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996 –, determina que estudantes sejam expostos a situações de aprendizagem por meio da ampliação da jornada diária de permanência na escola. Tal fato proporciona uma possibilidade de desenvolvimento de uma formação integral.

A necessidade e a importância da educação integral foram reafirmadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que é um plano educacional decenal por força constitucional, idealizado para ser cumprido de 2014 até 2024. Para organizar a educação brasileira, as unidades federadas devem trabalhar unidas. Nesse contexto, de acordo com o MEC, o plano tem a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta de ensino da etapa obrigatória (de 4 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da Educação Básica e Superior, ampliar o acesso ao Ensino Técnico e Superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação. Assim, o PNE está organizado em duas partes: o corpo da Lei, que apresenta, por exemplo, questões gerais sobre o plano, tais como: diretrizes, formas de monitoramento e avaliação para a elaboração ou adequação dos planos subnacionais e para a instituição do Sistema Nacional de Educação e o Anexo, com as metas e respectivas estratégias.

De acordo com o MEC, o PNE é constituído por 20 metas e por 254 estratégias, dispostas no Anexo da Lei nº 13.005/2014. A Constituição Federal deixa clara a corresponsabilidade das unidades federativas, que devem organizar seus sistemas de ensino para que o trabalho ocorra de forma colaborativa. Assim, existem algumas metas de responsabilidade direta do Município, como, por exemplo, a expansão da oferta da Educação Infantil. Todavia, a responsabilidade não é só municipal. No caso do Ensino Fundamental, por exemplo, o Município e o Estado têm responsabilidade direta na oferta. Portanto, o plano deverá apontar as ações de ambos para essa etapa, bem como as interações que farão com a União para possibilitar a garantia do direito constitucional à educação.

O PNE, entre as 20 metas para educação para serem desenvolvidas nos próximos dez anos (2014-2024), estabeleceu a meta 6, que se destina exclusivamente à Educação Integral a qual objetiva: “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” (Brasil, 2014, s.p.).

Não se pode deixar de mencionar que os termos “educação integral” e “educação em tempo integral” são diferentes. A educação integral é uma modalidade de educação que tem como foco do processo o aluno, buscando seu desenvolvimento em todos os aspectos. Para que isso ocorra, é necessário que a escola esteja preparada para fornecer educação com um currículo capaz de formar o cidadão não só por meio de conteúdos relacionados ao intelecto, mas também por promover situações e projetos que auxiliem o estudante para a vida, de modo a fomentar esse processo nas seguintes dimensões: intelectual, físico, afetivo, social, ético/moral e simbólico. Sobre o assunto, Gonçalves (2006, p. 83) afirma: “[...] o conceito de educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional, que, além do cognitivo, tem afetos e relações sociais, que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial”.

Dessa forma, a educação integral busca que a formação do estudante seja feita de forma mais abrangente, com o objetivo de formar para e além da escola, pensando nesse indivíduo como um todo. Essa se torna, portanto, um elemento de articulação para uma formação educacional que tem conexão com a comunidade, a qual se organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, além de ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social.

Partindo do princípio de que uma forma de desenvolver a educação integral seja a ampliação da jornada escolar, fator muitas vezes relacionado com a educação em tempo

integral, a confusão entre as definições que envolvem os referidos termos ainda ocorre. Percebe-se, no entanto, que, enquanto a perspectiva de educação em tempo integral se preocupa mais especificamente em prover a ampliação da jornada escolar, a educação integral considera a totalidade do indivíduo como ser social, com os elementos que envolvem essa premissa desenvolvida por meio da educação, que pode ou não abarcar a ampliação da jornada na escola.

É imprescindível ressaltar, no entanto, que a ideia relacionada à educação em tempo integral não deve estar associada só ao aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola. Para que ocorra, deve ser planejada uma rotina para proporcionar esse aumento por meio da qualidade do que é ofertado porque o tempo - não apenas o que está além do comum, obrigatório, na grade convencional de disciplinas, mas todo o período escolar - é visto como oportunidade em que os conteúdos propostos são ressignificados com caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (gestores, professores, estudantes, comunidade escolar). Dessa forma, a educação ofertada na escola em tempo integral pode ser suporte para proporcionar uma educação integral.

Todavia, para que a escola em tempo integral funcione de acordo com seus propósitos- aumentar o tempo escolar e ampliar as oportunidades de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, além do protagonismo estudantil por meio de escolhas de componentes curriculares eletivos- é preciso que apresente condições adequadas para proporcionar tudo que a envolve enquanto política pública. Essas condições estão relacionadas à estrutura, à organização, dentre outros fatores, mas, segundo Gonçalves (2006), isso somente não basta. É necessário que algumas dessas condições existam *a priori*, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior.

O autor ressalta elementos que estão relacionados ao caso de gestão ora proposto, uma vez que a Escola A em estudo, por exemplo, mesmo após quatro anos de início de implementação da educação em tempo integral, não apresenta estrutura que favoreça o desenvolvimento de atividades capazes de proporcionar um aprendizado mais completo e relacionado ao proposto na escola em tempo integral, além do mínimo, ofertar um ambiente agradável para os estudantes, já que esses permanecem na escola durante nove horas de seu dia.

Já a Escola B, no início da implementação da política, passou por problemas relacionados à estrutura, uma vez que não estava em seu prédio original o qual se encontrava

em reforma. Contudo, mesmo após ser construída uma escola observando-se os padrões do Ministério da Educação (MEC)¹, a instituição ainda enfrenta problemas relacionados à infraestrutura. Vale dizer, em relação ao aspecto estrutura, que este não deve estar relacionado somente ao tempo em que o aluno permanece na escola, mas também ao desenvolvimento de atividades inerentes ao processo educativo, tornando-o mais encantador e proveitoso para os estudantes.

Além dos aspectos mencionados, é importante frisar que o aumento de tempo de permanência na instituição é feito por meio da instituição de atividades complementares que são de livre escolha da escola e dos estudantes- no caso dos componentes eletivos. Porém, para isso, deveria haver estrutura e meios para ofertá-las com qualidade aos estudantes.

No caso analisado nesta dissertação, percebemos que o Estado do Ceará viu a implementação da política pública relacionada à instituição da escola em tempo integral como uma forma de mudar a realidade educacional do Estado, principalmente das escolas consideradas prioritárias, ou seja, aquelas com baixos resultados nas avaliações externas e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é a situação das duas escolas aqui analisadas. Isso mostra que o interesse do governo estadual em implementar a educação em tempo integral está associado ao objetivo de buscar a melhoria da educação, fato reforçado por Parente (2016, p. 565) ao afirmar que “[...] a formulação e a implementação de uma política de educação integral em tempo integral no âmbito dos sistemas de ensino materializam o interesse do Estado em atuar nessa área”. Mas é necessário que o mesmo estado que institui a política permita que ela seja amplamente desenvolvida no ambiente escolar por meio de informações, verbas, reformas e formações que ajudem aos profissionais envolvidos nesse processo.

Parte-se do pressuposto de que, para se abordar uma temática que tem como norte a implementação de uma política pública, é imprescindível falar sobre o tema a partir de uma avaliação do que ocorre na realidade, baseando-se em reflexões que analisam e/ou discutam tal assunto. Assim, as reflexões propostas por Condé (2012) contribuem para esse objetivo, uma vez que apresentam conceitos relacionados à implementação de uma política pública, como: poder, política pública, instituições, atores, agenda, formulação, implementação,

¹ Escolas no padrão MEC são aquelas construídas a partir de recursos do Brasil Profissionalizado. Esses eram usados para construção, reforma e modernização de escolas técnicas, estruturação de laboratórios, além do financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação. As escolas escolhidas devem seguir uma agenda de execução das obras, desde a adesão ao programa, até o seguimento de projeto padrão disponibilizado pelo Ministério da Educação. (MEC)

monitoramento e avaliação. O pesquisador parte do princípio de que toda política pública está relacionada a problemas coletivos que ocorrem na sociedade. Ao se estudar a política pública que está relacionada à implementação da escola em tempo integral no Ceará, percebe-se que ela está associada ao desempenho escolar obtido em avaliações externas de larga escala. No Ceará, as escolas escolhidas, em 2016, para implementarem a educação em tempo integral, tinham esse princípio norteador de escolha, além de outros critérios, como municípios com ao menos duas escolas estaduais e baixo índice de aprovação (Seduc, 2016). Em 2017, outros critérios foram usados para a escolha das escolas e, a cada ano, eles foram sendo associados principalmente ao objetivo do governo em aumentar o número de escola em tempo integral no estado.

A partir das premissas supracitadas, eram definidas as escolas em condições de conversão em tempo integral a cada ano.

Não se pode deixar, entretanto, de mencionar que não é só um aspecto que norteia a escolha de uma instituição para a implementação de uma política pública. Na verdade, vários fatores são necessários nesse processo, dentre os quais estão: conhecimento de dados, sua análise, detecção de um problema para pensar a política pública a ser implementada, em quanto tempo e qual a expectativa de resultados a partir disso por meio de uma agenda a ser pensada de acordo com a realidade na qual tal política será implementada. Depois disso, os atores públicos que vão participar e suas funções na efetivação do processo. Sabe-se que a implementação de políticas públicas é necessária para mudar uma realidade da sociedade, mas “[...] o processo de formulação/desenho de políticas públicas nunca é meramente técnico: é também político, refletindo valores e estratégias de quem dele participa” (Condé, 2012, p. 88). Dessa forma, vários interesses estão relacionados com a criação e a execução de uma ação que envolve a implementação de uma política tanto a nível estadual quanto Federal.

No estudo de caso aqui apresentado, procedendo-se à análise desses aspectos relacionados à implementação de uma política, percebe-se que o contexto de influência e o contexto de prática constituem dois aspectos sensíveis no que se refere à análise das escolas localizadas na periferia. Isso porque a Escola A, em que a presente pesquisa foi inicialmente desenvolvida, passou a ser escola em tempo integral sem estrutura propícia, no quesito mínimo de comodidade, para acolher os alunos durante nove horas do dia e para proporcionar o desenvolvimento de um conhecimento mais amplo e integral, no que se refere à presença de aparatos físicos e estruturais. Vale ressaltar que tal fato também ocorreu na Escola B durante um tempo do ano de implementação (2018), já que ela se encontrava em um prédio provisório enquanto a nova escola estava sendo reconstruída. Além disso, não houve formação para os

profissionais de que delas faziam parte na época sobre a estrutura e reorganização necessária para a implementação de uma Escola de Tempo Integral (ETI), sobre currículo, sobre a organização, por exemplo, das disciplinas eletivas² e sobre a formação específica para os professores dessas instituições, ou seja, implantou-se a nova organização sem o oferecimento de ferramentas básicas para que pudesse de fato funcionar.

Diante das especificidades das escolas nas quais a presente investigação foi feita, percebem-se vários problemas, o que nos levou a propor a seguinte pergunta norteadora de pesquisa: como superar os desafios da implementação da política pública de escola em tempo integral?

Assim, o presente estudo de caso teve como objetivo geral fazer uma análise do processo de implementação da política de educação em tempo integral no Ceará e propor ações para minimizar os desafios relacionados às situações que a envolvem. Além disso, apresentou como objetivos específicos: i) descrever o processo de implementação da política pública de tempo integral em duas escolas de periferia em Fortaleza-CE; ii) identificar e analisar os desafios de implementação em Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) de mesma realidade de localização - mas de ciclos e estruturas diferentes; e iii) propor ações para minimizar as dificuldades de implementação que ainda permanecem nas instituições estudadas.

Para que as análises fossem desenvolvidas, o estudo foi feito por meio de uma pesquisa qualitativa, em que houve a observação do cotidiano de duas escolas de ensino regular, da periferia de Fortaleza-CE, que passaram, Escola B - em 2018 - e Escola A - em 2019 -, a ofertar a educação em tempo integral. Além disso, foi realizada entrevista com as gestoras das duas escolas e consulta a professores que ministravam eletivas para saber sobre a formação deles referente a disciplina pela qual estavam responsáveis.

No estudo de caso qualitativo, as leituras e as análises servem para que seja feita uma avaliação da implementação da política pública de educação em tempo integral nas unidades escolares. Nesse âmbito, segundo Triviños (1987), no estudo de caso qualitativo, o grau de complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto. Partindo desse princípio, foram usados, também, como suporte, para a presente pesquisa, documentos disponibilizados, por meio eletrônico, pela Seduc-CE - que tratam da educação em tempo

² Disciplinas eletivas são disciplinas escolhidas pelos estudantes que não fazem parte do perfil curricular do curso. As eletivas oferecem oportunidade de discutir temas atualíssimos e também dão aos discentes oportunidades de criar – seja criação artística, científica, elaboração e realização de projetos sociais etc. Obs.: As disciplinas - ou módulos eletivos - de Formação Cidadã são obrigatórias (SEDUC-CE).

integral no estado do Ceará, como o Projeto Político-Pedagógico de ensino médio em tempo integral na rede estadual do Ceará, o Catálogo das eletivas, a proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral, além do plano de governo, os 7 Ceará's e documentos disponibilizados pelas escolas - que se referem à implementação da política nesses locais.

No processo de análise, a partir das situações de observação, comecei a pesquisar sobre os documentos que norteavam a gestão da escola para a implementação da política. Questionando as gestoras, essas informaram que as orientações foram passadas pela Secretaria de Educação em formação com a gestão e que havia documentos disponibilizados em meio eletrônico que ajudavam nesse processo. Assim, o primeiro documento que foi lido para a presente pesquisa foi "Proposta de organização curricular em escolas de Tempo integral de 2016, que estava em construção e logo depois a Lei 1687 de implementação da Política de tempo integral no estado de 2017. Logo depois, em pesquisas feitas no meio eletrônico, localizei o Plano de gestão escolar- Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará, documento de 2017. Após leitura dos documentos e análise do Projeto Político Pedagógico das escolas, percebi que, no ano em que houve a implementação, esses não foram alterados. A Escola A ainda permanece até o presente ano de 2023 com o mesmo Projeto que possuía quando ofertava somente o ensino em tempo regular. A Escola B fez alterações em seu projeto em 2019.

Como a pesquisa foi iniciada em 2019, outros documentos foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado que orientaram de forma mais contundente a implementação da política, como o Projeto Político Pedagógico Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará de 2020, a Matriz curricular de referência com versão atualizada a cada ano. Mesmo assim, a Escola A ainda não fez modificações em seu projeto, embora tenha feito adequação do currículo escolar ao que é solicitado em uma ETI.

Além da análise de documentos dispostos nos meios eletrônicos da Seduc-CE, relacionados à educação em tempo integral desde o início da política, no final de 2016, foi feita a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada com as gestoras. No caso da gestora da Escola A, o momento da entrevista foi feito pessoalmente, mas a representante escolar não permitiu que a entrevista fosse gravada; no caso da Escola B, ficou mais difícil o acesso, assim, foram usados dois meios, formulário *Google* e ligações telefônicas; além disso, foi feita consulta aos professores que ministram eletivas nas duas escolas por meio de mensagens telefônicas, uma vez que seria complexa a coleta de dados nesse sentido devido à quantidade de profissionais envolvidos nesse processo.

Não seria possível fazer uma entrevista com todos os gestores que passaram pelo processo de implementação da política no mesmo ano em que as duas escolas analisadas passaram por vários fatores, como, por exemplo, dificuldade de contato com eles, distância de realidade com a das escolas analisadas. Dessa forma, foram escolhidas duas unidades de ensino que pertencem à mesma região - com ciclo de implementação de um ano de diferença - para que fossem feitas as entrevistas para análise de dados. As escolas foram pensadas a partir da premissa de que, ao fazerem parte da mesma região, mesmo com um ano de diferença de implementação, passam por dificuldades semelhantes e próprias desse processo.

Nesse caso, a escolha da entrevista foi feita por ser este um dos principais meios de coleta de informação e por considerar aspectos que envolvem o entrevistado. Partindo de perguntas que têm potencial de alimentar uma interação mais rica, a entrevista semiestruturada propicia um envolvimento maior dos entrevistados, uma vez que parte de perguntas iniciais que estimulam a uma conversa sobre o tema em que está sendo questionado.

Além das entrevistas, foram analisadas situações que se mostraram desafiadoras nesse processo de implementação que perduram desde 2018/2019 até os dias atuais nas escolas analisadas. Para apresentar as análises deste estudo de caso, a dissertação foi organizada, além deste primeiro capítulo introdutório, em mais três capítulos. O segundo capítulo apresenta o caso de gestão, o qual envolve os desafios da implementação da política pública de tempo integral em duas EEMTI em Fortaleza-CE. No terceiro capítulo, é feita a análise das premissas de uma política pública e sua implementação, da educação em tempo integral no Brasil e depois no Ceará, além das dificuldades com a política de educação em tempo integral. No último capítulo, são apresentadas propostas de ação para superar os desafios encontrados na implementação da política pública nessas escolas de escola em tempo integral.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ESCOLA A E NA ESCOLA A E NA ESCOLA B

O objetivo deste capítulo é descrever o processo de implementação da política pública de tempo integral na Escola A (UV10) e na Escola B (UV9). Para tanto, ele conta com três seções e duas subseções. A primeira seção apresenta a experiência de educação integral e de tempo integral no Brasil e as políticas públicas de tempo integral. A segunda descreve a trajetória educação integral e em tempo integral no estado do Ceará. A terceira seção apresenta as Escolas A e B e suas especificidades, desde a sua criação até a adoção do modelo de tempo integral, em 2019 e 2018, respectivamente, além de elencar os desafios encontrados na implementação da política de educação integral nas referidas instituições.

2.1 AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A educação integral no Brasil teve início em 1932³, quando um grupo de educadores brasileiros publicou o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”². Nessa época, transformações culturais, econômicas e políticas, como a Revolução Constitucionalista de 1932, que foi um conflito armado entre São Paulo e as tropas do presidente Getúlio Vargas, aconteceram. Esse fato político resultou na aprovação da Constituição de 1934, que tornou legítimo o regime democrático, o voto secreto, o voto feminino, o mandado de segurança, a autodeterminação dos sindicatos e assegurou aos trabalhadores uma legislação trabalhista. Isso ocasionou várias mudanças, o que também ocorreu no cenário educacional. Dentre os educadores que faziam parte do grupo da Escola Nova, estava Anísio Teixeira, que idealizava uma escola pública capaz de proporcionar uma educação integral, baseada no fortalecimento das atividades artísticas, intelectuais, físicas, assim como aspectos relacionados à ética, à filosofia e à formação para o mundo do trabalho.

³ O Manifesto dos Pioneiros de 1932 refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado, dentre outros, por grandes educadores da época, como Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior, o documento defendia novos ideais de educação e lutava contra o empirismo dominante. Ao atender ao pedido do Presidente Getúlio Vargas, por meio do Manifesto, em linhas gerais, havia uma defesa clara à escola pública, obrigatória, laica e gratuita, tendo como base a perspectiva da racionalidade científica (INEP).

Anísio Teixeira, em 1953, inaugurou, em Salvador, na função de Secretário da Educação do Estado da Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). No local, era oferecida uma educação voltada para o mercado de trabalho e para a atuação em sociedade, em tempo integral, com esse propósito de preparação.

A estrutura física da escola era organizada para o desenvolvimento de atividades em períodos e locais distintos: em um turno, os alunos estudavam na “Escola Parque”, na qual aprendiam artes, educação física e orientação para o mercado de trabalho; em outro, na “Escola Classe”, em que aprendiam o currículo normal. Essa foi a primeira experiência na educação brasileira relacionada ao modelo de escola em tempo integral. Em Brasília, ainda existem várias escolas que mantêm esse modelo de funcionamento.

Segundo Vasconcelos (2020), além dessa experiência, outra relacionada à educação integral no Brasil foi implementada no Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e 1990, pelo educador Darcy Ribeiro, então Secretário da Educação do Rio de Janeiro. Foram construídos cerca de 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) que tinham estrutura para oferecer uma educação diária de oito horas em que eram previstas atividades desportivas, assistência médica, alimentação e atividades culturais. Neles, havia uma única proposta pedagógica para toda a rede que seguia e mesma estrutura curricular.

O CECR e os CIEPs foram as iniciativas pioneiras no que se relaciona à educação integral no país. A primeira ofereceu uma formação humana para além da acadêmica, e a segunda, uma proposta educacional que se diferencia do que era cotidiano na educação em geral, com oficinas de arte e esporte em locais específicos para tal objetivo. Ambas serviram de “norte” para os governantes que implementaram a educação integral em suas gestões, embora se perceba distinção entre as duas propostas no que diz respeito, principalmente, à organização do espaço e à concepção do que é educação integral. De acordo com Coelho (2009, p. 42):

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

Além dessas, outras iniciativas foram proporcionadas pelos governos federal, estaduais e municipais. De acordo com Agostinho (2021), durante o governo de Fernando

Collor de Mello, em 1991, por exemplo, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), que tinham como proposta atender às crianças do Ensino Fundamental em tempo integral, com assistência à saúde, ao lazer e à iniciação ao trabalho. Quando Itamar Franco assumiu o governo, em 1992, os CIACs passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs). Esses propunham atenção integral à criança e ao adolescente, com ações voltadas à educação, à saúde, à assistência e à promoção social, além de integração comunitária. Ambos foram inspirados nos CIEPs de Darcy Ribeiro, principalmente na questão de proporcionar esses elementos em um espaço único.

De acordo com Vasconcelos (2020, p. 24), no espaço temporal compreendido entre os anos de 2008 e 2010, um número expressivo de estados e municípios do país procurou concretizar, no âmbito de suas jurisdições, suas peculiaridades relacionadas ao modelo de Educação em Tempo Integral (ETI), em seus estabelecimentos públicos de ensino. Destarte, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB-MEC), no ano de 2014, promoveu uma pesquisa no âmbito de todo o território nacional, com a participação de 18 Estados e 21 Municípios, com o intuito de produzir um diagrama georreferenciado acerca dos modelos de ensino cujas trajetórias tinham cargas horárias estendidas e que servisse de base para um modelo nacional. Para a realização e o desenvolvimento dessa pesquisa de caráter nacional, foram efetuadas parcerias entre o MEC e as seguintes Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Paraná (UFPA) e a Universidade de Brasília (UNB). A pesquisa, realizada entre os anos de 2008 e 2010, teve como objetivo proceder a um mapeamento dos experimentos vivenciados por esses entes federados, com relação à amplificação de suas etapas, no tocante aos horários estendidos, dentro do Ensino Fundamental, e fazer um diagnóstico sobre as perspectivas e os padrões utilizados por eles. Assim, de posse dessas referências empíricas adquiridas por esses estabelecimentos pesquisados, o MEC se utilizou desses conhecimentos práticos para dar embasamento a uma efetivação do sistema de Educação em Tempo Integral, de âmbito nacional.

As informações apresentadas nos relatórios das universidades apontaram os avanços e os desafios percebidos na organização da educação em tempo integral no Brasil. A pesquisa revelou como um dos grandes desafios, por exemplo, a formação de professores para atuar na educação integral, desenvolvida em tempo integral, além de constatar que há uma diversidade de modelo de ETI no país. De acordo com Vasconcelos (2020), embora muitos desafios, como a formação de professores, sejam comuns na implementação da política de educação em

tempo integral, percebe-se que as instituições tentam alcançar os objetivos da política pública, sendo a formação docente um dos caminhos para facilitar a consecução desses objetivos.

Dessa forma, torna-se necessário falar sobre o Programa Mais Educação, responsável pela expansão da ETI no Brasil contemporâneo. Quando se pensou recentemente em ofertar uma educação de formação integral em escolas, com carga horária ampliada, houve, para tornar a política pública uma realidade, a criação do Programa Mais Educação (PME), em 2007, que foi o indutor da Política Nacional de Educação Integral (Brasil, 2007). A educação integral no Brasil está embasada na Constituição de 1988, tendo sustento no artigo 6º, o qual define que a educação é o primeiro de dez direitos sociais. No artigo 205 do mesmo texto, define-se que “a Educação é o direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento das pessoas, fundamento da cidadania e da preparação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O artigo 206 da Constituição amplia a concepção de ensino ao afirmar que “[...] todos possuem a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). Assim, tendo como base a Constituição, leis foram criadas para sustentar as políticas relacionadas à educação.

No ano de 1990, foi sancionada a Lei nº 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujo texto assegurou a educação como o primeiro direito, seguido do direito à vida, à saúde e à alimentação (Brasil, 1990). A Lei nº 9394/1996, a qual define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), afirma que a escola é o lugar central do processo de ensino e de aprendizagem e prevê, em seu artigo 34, a ampliação progressiva do período de permanência do estudante no espaço escolar. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE) dispõe sobre a Educação Integral no Plano de Metas, por meio do Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007).

Em abril de 2007, foi implementado o PME, que passou a ser amparado pela Lei nº 11.494, de junho de 2007. Essa Lei criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) que define a educação integral para toda a formação básica, determinando a distribuição proporcional dos recursos financeiros. Além disso, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) financia as escolas que oferecem a educação em tempo integral. Os recursos disponibilizados pelo

PDDE⁴ são usados para a manutenção e o custeio das atividades, além da aquisição de materiais permanentes relacionados à manutenção e às ações do programa.

Toda a estrutura legal está associada à política de educação integral sustentada pelo PME, que, até 2016, induziu essas políticas no país, apoiando o desenvolvimento de atividades extracurriculares no contraturno escolar. As ações focadas nas crianças, nos jovens e nos adolescentes estavam direcionadas no PME e deveriam ser articuladas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Esse propósito do PME está presente no texto da Portaria Interministerial nº 17/2007, em seu artigo 1º, que estabelece:

Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Brasil, 2007, s.p.).

A adesão ao PME era prioritariamente para escolas com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo o PME, até 2009, atendido às capitais e às regiões metropolitanas. Em 2010, quando municípios menores aderiram ao programa, reflexões sobre o processo de adesão começaram a surgir. Em 2012, a política pública passou a admitir escolas rurais e urbanas, exigindo que ao menos 50% dos estudantes fossem beneficiários do Programa Bolsa Família⁵.

O Programa Mais Educação continuou dessa forma até 2016. Nesse ano, foi criado, a partir da Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, o Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2018). Este teve o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, para otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Em 2018, o Programa foi implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos

⁴ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, em consequente elevação do desempenho escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/financiamento-estadual/dinheiro-direto-na-escola>.

⁵ Programa da Secretaria Nacional de Renda e Cidadania (SENARC) que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Criado em outubro de 2003, possui três eixos principais: complemento da renda; acesso a direitos; e articulação com outras ações a fim de estimular o desenvolvimento das famílias. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/composicao/orgaos-especificos/desenvolvimento-social/senarc>

campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e no turno escolar contrário. O Programa teve por finalidade 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 – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (Brasil, 2018, s.p.-recurso *on-line*)

Aderiram ao programa escolas municipais, estaduais e distritais por meio do Sistema Integrado de Monitoramento e Execução e Controle (SIMEC)⁶. Em relação à organização dos tempos escolares, as escolas seguiam a adesão de planos com 5 ou 15 horas de atividades complementares semanais. As escolas que ofertassem 15 horas de atividades complementares por semana deveriam realizar duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com quatro horas de duração cada, e outras três atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas sete horas restantes. As que ofertassem cinco horas de atividades complementares por semana deveriam oferecer duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com duas horas e meia de duração cada uma, seguindo a indicação de organização:

- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 (duas) horas e meia de duração.
 - 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração.
- As escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, totalizando 8 (oito) horas, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola, sendo:
- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa com 4 (quatro) horas de duração;
 - 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração;

⁶ O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades (MEC).

- 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes. (Brasil, 2018, s.p. recurso *on-line*)

Tanto o Programa Mais Educação quanto o Novo Mais Educação representaram, na prática, a ideia inicial de implementação da ETI nas escolas do Brasil, uma vez que incentivavam uma ampliação da carga horária dos estudantes. Essa ampliação de carga horária nas escolas, juntamente com o que está estabelecido como meta 6 no PNE de 2014, incentivou muitos governos a executar a política pública de escola em tempo integral na sua organização de plano de governo. Entretanto, percebe-se que, mesmo com essa relação dos programas supracitados com a efetivação da política em tempo integral, eles não resultaram numa efetivação concreta do propósito a partir das situações vividas nas escolas analisadas no presente trabalho, já que somente ampliar permanência do estudante na escola não representa uma educação integral desenvolvida em tempo integral.

Conforme Araújo Júnior (2014), sabe-se que a educação é um instrumento essencial e fundamental para o desenvolvimento de qualquer nação civilizada. Tendo consciência dessa situação, o Estado brasileiro focou, ao longo das últimas décadas, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, no fortalecimento do setor educacional, por intermédio de medidas de suma importância, como a universalização da Educação Básica e as reformas nas normas pertinentes. No entanto, conforme menciona Carvalho (2006), o desenvolvimento educacional brasileiro só alcançou a sua universalização, no âmbito do território nacional, no princípio do século XXI, o que, segundo o autor, foi uma vitória imprescindível para o país, mas que, infelizmente, não teve respaldo político para que houvesse uma significativa melhoria, no âmbito das ações escolares, em virtude do processo pedagógico de ensino-aprendizagem para alcançar a universalização do mundo estudantil.

Essa realidade aconteceu porque a educação brasileira era pautada em uma educação tradicional, em que, segundo Saviani (2007, p. 104)), a escola era uma agência centrada no professor, cuja tarefa era transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos transmitidos. Sendo assim, a instituição escolar era um local de transmissão de conhecimento, como se o estudante fosse somente um depósito, sem participar efetivamente do processo de aprendizagem.

Entretanto, de acordo com Cavaliere (2002) e Soares (2004, p. 83-104), no Brasil, esse ensino público, inserido dentro do “arcaico modelo de ensino-aprendizagem”, pautado na educação tradicionalista, há muito foi passando por uma conjuntura de aniquilamento de sua uniformidade cultural e pedagógica, uma vez que se vislumbrou uma nova existência a qual

fez com que essas velhas corporações conquistassem novas funções, advindas de outras instituições mais modernas, aquém das antigas instruções escolares do passado. Isso, naturalmente, gerou, no corpo docente e discente, novas esperanças de melhorias no ensino.

Ainda segundo Cavaliere (2002) e Soares (2004), esses novos fenômenos educacionais, surgidos a partir de novas e melhores perspectivas de mudanças, corroboraram a implementação de uma plataforma inovadora relacionada a uma nova política quanto à implantação da educação do tipo integral. Desse modelo, surgem novos e cotidianos debates que se encontram em destaque em todas as propostas de reformas educacionais instituídas pelo Governo Federal, no que se refere ao Ensino Médio, no âmbito do território brasileiro. Conforme salienta Souza (2006), cabe ao Governo Federal a concepção primordial das políticas públicas de fomento e desenvolvimento educacionais no país, assim como também determinação e delimitação dos locais onde serão implementadas. Tais medidas e a referida destinação dos recursos para tal intento, assim como suas diretrizes, ações e metas a serem atingidas, devem ser pautadas nos interesses da classe docente e discente, comunidades beneficiadas, e também na determinação das prioridades, acolhendo, destarte, opiniões no intuito de alcançar o êxito dessas políticas públicas. Conforme menciona ainda a autora, essas mudanças propostas, com vistas às políticas públicas de fomento e de desenvolvimento da educação em todo o país, devem ser traduzidas nos propósitos e plataformas, previamente elaborados, dentro do grupo governamental, por equipes de profissionais da área capacitados, mesmo durante as campanhas eleitorais, transformando-se, no futuro, em programas de Estado - independentemente da liderança política que assumiu a função no estado em que foram implementadas- , com ações que irão produzir resultados positivos e/ou mudanças benéficas no mundo real.

Segundo Höfling (2001), a educação deve ser compreendida, no âmbito de qualquer governo, como uma política pública social. Como tal, deve ser inserida como algo prioritário na base do próprio Estado, já que ela leva a uma interferência direta no seio das relações sociais e pode provocar significativas e benéficas disposições na conservação dessas mesmas relações sociais. Sobre isso, a pesquisadora menciona que as políticas sociais

se referem às ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (Höfling, 2001, p. 31).

Partindo da premissa de haver uma relação entre a implementação de políticas e a diminuição de desigualdades em vários âmbitos, o Estado, desde as metas pensadas no PNE até o atual ano de 2023, encontra-se momentaneamente cerceado de promover o desenvolvimento social por causa das chamadas intensidades de alterações favoráveis a produtividades (como as alterações trabalhistas, por exemplo) e por rigorosas imposições de diretrizes internacionais, advindas do fenômeno da globalização internacional, fazendo que o Governo Federal tenha de impetrar certas políticas públicas (como as da educação), de modo distinto e de forma inclusiva. Conforme salienta a autora, a legislação educacional brasileira atual transfere uma agilidade incomum, no tocante aos direitos sociais subjetivos, com foco em um só vetor: a educação. Prova disso, de acordo com a autora, é que cada unidade escolar de qualquer município do Brasil ou ente federado pode se adequar às particularidades de seus alunos e as suas respectivas comunidades (urbanas ou rurais), de modo que possa contemplar suas necessidades, de forma organizada, dentro do conceito de organização escolar, no seu devido tempo e da maneira mais conveniente para atender a todos, alunos, professores e comunidade.

De acordo com Oliveira (2007), a flexibilização é garantida à escola, ao corpo docente, discente e à comunidade, uma vez que todas as partes estabeleçam uma ligação de modo educativo, que seja fundamentada no fortalecimento pleno dos estudantes. O autor cita ainda o texto da declaração da Organização das Nações Unidas na parte em que “[...] prioriza a inclusão social, como garantia dos direitos inerentes à liberdade, igualdade e a dignidade, quanto a etnia, sexo, origem, classe social, fator econômico, local de nascimento e à educação” (Oliveira, 2007, p. 390).

No âmbito do MEC, a propositura da implantação da ETI, na amplitude do território brasileiro, constitui um plano educacional apropriado às necessidades do estudante brasileiro quando são levados em consideração a vida, as possibilidades e os interesses da própria classe estudantil. Essa é a proposta contida no Plano Nacional de Educação (PNE), com as metas definidas pelo MEC para o período de dez anos (2014-2024) (Brasil, 2016). Partindo das metas do Plano, ao se fazer uma análise dos dados contidos no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, no Brasil, vê-se que as matrículas referentes ao ensino de tempo integral, oriundas do Ensino Médio, tiveram um crescimento de forma progressiva, em

relação ao total de matrículas efetuadas. Segundo os dados contidos no relatório, houve um aumento real de 19,2%, em relação ao ano de 2018, se comparados os mesmos números referentes ao ano de 2017 (MEC, 2019). Entretanto, o aumento nesse número de matriculados leva à reflexão sobre a qualidade de ensino oferecido nas escolas em tempo integral, vez que nem sempre a escola possui o suporte necessário para receber o aluno durante as mínimas sete horas diárias propostas no plano de escola em tempo integral.

Ainda de acordo com os dados do relatório, no Brasil, com relação ao Ideb do Ensino Médio, existe um quadro de quase estagnação com relação às metas definidas no PNE do MEC para o período específico de 2011 a 2017. O Ideb de 2017 é de 3,8, tendo esse quadro se mantido inalterado, desde o ano de 2011, quando o índice foi de 3,7 (MEC, 2019). Segundo os dados do relatório, em todo o país, foram 19 as unidades da federação que apresentaram avanços no Ideb e, mesmo assim, os dados são referentes ao período de 2015 a 2017, tendo cinco unidades da federação apresentado redução. A meta do MEC é fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, proporcionando melhorias no fluxo escolar e no ensino-aprendizagem (MEC, 2019).

A partir da análise apresentada, não se pode deixar de fazer uma relação com o que ocorreu nos últimos anos no Brasil, em que houve uma grande turbulência política no Governo Federal, ocasionada por graves crises econômicas, sistêmicas e políticas, com a brusca mudança de governo, resultante do *impeachment* de uma governante e sua substituição por seu vice. Além disso, houve as eleições conturbadas do ano de 2018, quando se elegeu um novo governo e, conseqüentemente, um novo gabinete ministerial. Outro fator importante a ser mencionado foi a demora da União em definir políticas públicas institucionais, o que provocou um “vácuo” em vários setores da máquina estatal, notadamente na educação.

Frente a isso, muitos governos estaduais procuraram preencher essa lacuna, por intermédio de medidas setoriais e parcerias através de intercâmbios de experiências adquiridas, com outras unidades da federação e patrocinadas pelos constantes fóruns e encontros promovidos pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), que culminaram por se tornarem políticas públicas permanentes no âmbito de seus territórios. Dessa forma, como em muitos governos, o Ceará elegeu a implementação da política de educação em tempo integral como uma forma de fomentar o crescimento dos índices do Estado a partir dessa política e avançar nos dados relacionados à educação. O referido avanço pode ser percebido nos dados apresentados nas séries históricas do Ideb do estado, para o Ensino Fundamental (tabela 1) e na comparação do Ideb (2021) entre os estados do Nordeste (tabela 2).

Tabela 1 – Ideb do Estado do Ceará, por etapa de ensino (2005-2021)

Etapa	2005		2007		2009		2011		2013		2015		2017		2019		2021	
	Meta	Ideb																
EF - Anos Iniciais	---	3,8	3,9	4,2	4,2	4,6	4,6	5,0	4,9	5,2	5,2	5,5	5,5	5,8	5,7	5,9	5,1	6,1
Anos Finais	---	3,5	3,5	3,8	3,7	4,0	3,9	4,1	4,4	4,2	4,7	4,5	5,0	4,7	5,2	4,9	4,8	5,3
Ensino Médio	---	3,4	3,4	3,5	3,5	3,6	3,7	3,7	3,9	3,7	4,3	3,7	4,3	3,8	4,5	4,2	4,8	4,4

Fonte: Elaborada pela autora com base em SAEB (2020).

Tabela 2- Ideb por Estados do Nordeste 2021

Estado	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
Ceará	6,3	5,5	4,4
Piauí	5,6	5	4,3
Alagoas	5,6	4,9	4,2
Paraíba	5,4	4,8	4,1
Pernambuco	5,4	4,8	4,1
Sergipe	5,2	4,8	3,6
Bahia	5,2	4,5	3,6
Maranhão	5,0	4,4	3,6
Rio Grande do Norte	5,0	4,3	3,4

Fonte: Elaborada pela autora com base em IDEB (2021).

Procedendo à análise dos números apresentados na tabela 1, percebe-se que, em que pese o fato de terem ocorrido avanços no Ideb nos Anos Iniciais, houve uma estagnação no Ensino Médio de 2011 até 2017, não tendo o crescimento de 2018 sido tão relevante, visto que o índice subiu um décimo. Desse modo, havia a necessidade de ações para que essa realidade fosse modificada e o Ideb de Ensino Médio tivesse um crescimento significativo. Para isso, políticas públicas passaram a ser pensadas com esses objetivos, dentre as quais está a de escola em tempo integral. Não se pode deixar de mencionar que, segundo o relatório do Ideb de 2017, o Estado do Ceará se destacou no seletor grupo de oito estados da federação com nota igual ou superior a 6,0, marcando 6,2 pontos, superando, inclusive, a meta prevista no PNE do MEC para o ano de 2021 (Brasil, 2017). De acordo com os dados contidos no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, os avanços nos números obtidos pelo Estado do Ceará, nos anos de 2018 e 2019, com relação ao Ideb, superaram as metas estabelecidas em todas as etapas da escolarização e chamaram a atenção, pelos índices alcançados, por serem maior que a meta nacional: 6,2 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 5,1 nos Anos Finais do Ensino Fundamental; e 4,1 no Ensino Médio. Foram ainda destaques, também, os níveis de aprendizado em Língua Portuguesa (Brasil, 2019).

Essas informações são importantes para reconhecer a evolução da educação no Estado do Ceará. Para isso, é interessante saber um pouco mais sobre as especificidades dessa região. Conforme os dados do relatório do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, o Estado conta, em 2019, com uma população de 8.962.834 habitantes; uma renda média per capita de R\$ 1.286,60; todos os professores da rede básica de ensino possuem Ensino Superior completo; possui, na sua rede ensino básico, 7.702 estabelecimentos, sendo 6.114 públicos e 1.588, da rede privada de ensino. De acordo com os dados, o estado ultrapassou as metas propostas, em todas as áreas da Educação Básica, do Ensino Fundamental 1 e 2 ao Ensino Médio, sendo destaque no Nordeste (Brasil, 2019).

Ainda segundo os dados do relatório do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, o Estado do Ceará ultrapassou a meta 6 (MEC) em todas as áreas. Quanto às matrículas efetuadas, nos estabelecimentos da rede básica de ensino, foram: 1.755.974 na rede pública e 419.690 na rede privada, com um total de 2.175.664 alunos matriculados em todo o estado. Esses dados podem estar associados, além da relação com os incentivos financeiros repassados aos municípios cearenses que se destacaram na Educação Básica, com o aumento

no repasse do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)⁷ e com o empenho dos profissionais envolvidos no processo educacional (Brasil, 2019).

Não se pode deixar de reconhecer os avanços da educação cearense, seu crescimento, principalmente, a partir da análise de resultados em avaliações externas. Pode-se, com isso, constatar uma relação entre a melhoria dos resultados no estado e as políticas nele implementadas, principalmente a de escola em tempo integral. Vejamos, assim, a tabela 3 que indica o percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece, no mínimo, sete horas diárias na escola de 2108 até 2021.

Tabela 3- Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares (2018-2021)

	Meta	Situação (%)						
		Brasil	Centro-Oeste	Norte	Sudeste	Sul	Nordeste	Ceará
2018	50	33,1	37,6	14,7	43,9	42,5	28,6	39,6
2019		33,0	38,4	13,9	40,2	42,3	30,6	55,1
2020		29,5	33,6	9,2	43,4	42,1	21,3	43,2
2021		30,6	26,7	13,4	37,2	30,6	29,0	49,8

Fonte: Elaborada pela autora com base no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021).

No exame dos dados apresentados na tabela 3, percebe-se que o estado do Ceará superou todas as regiões em relação ao número de alunos na condição de permanência de mais de sete horas na escola. Assim, mais uma vez, o estado cearense se destaca, uma vez que os números mostram uma aproximação entre a meta e o que acontece de avanço nos resultados nas avaliações no estado. Uma situação que não pode deixar de ser observada no estado, em relação a outras regiões do país, é que o número de alunos matriculados na modalidade de tempo integral cresce com o passar dos anos, fato que mostra o objetivo do estado em alcançar a meta 6 do PNE.

Percebe-se, com isso, que o estado cearense apresenta números que ultrapassam a meta estabelecida para o país. Tal fato pode ser resultado do desejo do governo estadual em atingir a meta estabelecida no PNE. Essa busca parece estar coerente com a organização política do Governo do Estado, fato registrado no programa de governo intitulado: “Os 7

⁷ Em 2019, o Fundeb distribuiu R\$ 156,3 bilhões para a rede pública. Atualmente, garante dois terços dos recursos que os municípios investem em educação. Cerca de 90% dos recursos do Fundeb vêm de impostos coletados nos âmbitos estadual e municipal, e os outros 10% vêm do governo federal. Os repasses da União não entram no teto de gastos (Emenda Constitucional 95, de 2016). A PEC torna permanente o Fundeb, que, pela legislação atual, acabaria no fim deste ano. Também aumenta dos atuais 10% para 23% a participação da União no Fundo. Essa participação será elevada de forma gradual: em 2021 começará com 12%; passando para 15% em 2022; 17% em 2023; 19% em 2024; 21% em 2025; e 23% em 2026 (Agência Senado, 2020, recurso *on-line*).

Cearás”, que apresentava - desde o momento que era uma proposta de candidatura governamental -, como um dos objetivos de plano de governo, proporcionar a Escola em Tempo Integral e Profissionalizante para toda a rede estadual (Os 7 Cearás, 2014).

No estado, o início da implementação mais contundente da política de educação em tempo integral ocorreu em 2016, com o lançamento, pelo Governo Federal, do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. O Programa teve como objetivo apoiar os sistemas de ensino público dos estados e do Distrito Federal a oferecer a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante.

No Brasil, aderiram ao programa as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal. Para isso, foi necessário assinar um termo de compromisso e apresentar um plano de implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e um plano de marcos de implementação. A partir disso, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) fez uma avaliação do Plano de Implementação e o Plano de Marcos de Implementação, além de calcular o valor a ser transferido à Secretaria de Educação.

De acordo com o Ministério da Educação (2017), os recursos que chegaram às escolas foram destinados a despesas de custeio e a despesas de capital. Esses deveriam ser utilizados em gastos para manutenção e desenvolvimento do ensino nas escolas participantes do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral que constam dos planos de implementação aprovados pela SEB/MEC. Fazendo-se uma relação com a realidade de uma das escolas analisadas- a Escola A-, como os recursos iniciais não foram logo disponibilizados, a instituição - que era regular - passou a ser de tempo integral de um ano, 2018, para outro, 2019. Nesse contexto, os recursos referentes à escola em tempo integral para que houvesse, por exemplo, uma mudança para melhorar estruturar a escola, só vieram no final de 2019 para a reforma do primeiro ambiente, a quadra. Os recursos referentes ao ano de 2019 foram indicados a partir das mesmas premissas em 2018, ou seja, número de alunos e manutenção da escola. Tal situação nos leva a questionar como seria possível dar os suportes específicos que uma escola em tempo integral pode ofertar aos estudantes sem ter recursos para que eles tivessem uma educação em tempo integral com todo o potencial que essa metodologia pode oferecer. Isso porque os recursos de capital, que poderiam ter sido utilizados na construção de instalações, como intervenções que aumentassem a área construída da escola, agregassem valor ou alterassem completamente o uso previsto para a dependência, exigindo uma remodelação, não chegaram antes de o ano letivo seguinte começar.

Dessa forma, mais uma vez, questiona-se a implementação de políticas públicas educacionais cuja vontade maior seja a de atingir metas propostas em uma instância governamental mais elevada sem atentar para as necessidades básicas para que a política seja, de forma coerente para todos os envolvidos, implementada.

Na próxima seção, vamos conhecer um pouco mais sobre a educação em tempo integral no Ceará.

2.2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ

Percebe-se, pela análise de dados relacionados à educação em tempo integral e à educação profissional, que o estado do Ceará, ao longo dos últimos 15 anos (2008-2023), obteve avanços na educação pública por meio da implementação de políticas educacionais relacionadas a essas modalidades de ensino.

O Estado do Ceará, atualmente, oferece dois tipos de modalidade que envolve o Ensino Médio em Tempo Integral: a escola em tempo integral e a Educação Profissional. Na modalidade da escola em tempo integral, há a oferta de uma jornada diária de nove horas, em que são garantidas três refeições diárias. O currículo é composto por 30 horas semanais de disciplinas da base comum a todos estudantes e 15 horas na parte flexível, sendo que 10 são escolhidas pelos alunos (Seduc, 2016).

Esse modelo de ensino tem como objetivo aumentar o tempo de permanência do estudante na escola e ampliar as oportunidades de aprendizado, fatos que favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Além disso, o protagonismo estudantil é incentivado por meio de escolhas de componentes curriculares eletivos pelos alunos.

É importante, nesse sentido, ver a oferta de educação em tempo integral não só como uma ampliação de carga horária na escola, mas como uma oportunidade de perceber as necessidades dos estudantes, de acordo com a situação em que estejam inseridos, e adequar o projeto político da instituição no sentido de desenvolver o educando, em suas potencialidades, para fazer parte de uma sociedade em que seu senso crítico é importante e sua formação pensando em futuro mercado de trabalho.

Nesse sentido, a escola em tempo integral, no Ceará, busca favorecer o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais. Isso ocorre por meio de um projeto político-pedagógico que incorpora uma parte formada pela Base comum curricular e por uma parte diversificada, composta por estratégias que possibilitam o

desenvolvimento mais amplo do educando e organização curricular da instituição: o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS; o Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT e os Tempos Eletivos.

O NTPPS, de acordo com o Projeto Político-pedagógico do Ensino médio em tempo integral (Seduc, 2020), articula as áreas do conhecimento de modo interdisciplinar e contextualizado, por meio de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes e trabalha as competências socioemocionais, de forma transdisciplinar, por meio de oficinas. Ele está relacionado à dimensão pedagógica que tem a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo.

Nesse sentido, o Núcleo estimula o protagonismo juvenil e a autonomia intelectual do educando, com a carga horária de 4h/a semanais, sendo sempre de 2h/a geminadas. Os principais eixos temáticos a serem trabalhados no Núcleo são: Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Iniciação à Pesquisa Científica.

Em relação ao Projeto de Vida, o estudante é estimulado, por meio das oficinas e das atividades do Núcleo, a pensar sobre seu futuro profissional a partir das atividades desenvolvidas na instituição escolar, com apoio do professor, que o orienta e apoia.

O Mundo do Trabalho surge, como parte do Núcleo, como uma forma de o estudante refletir sobre suas escolhas profissionais, por meio de conversas, discussões, vivências a partir da realidade em que a escola e os estudantes estão inseridos.

E a Iniciação à Pesquisa Científica busca desenvolver no estudante da educação básica um olhar mais investigativo sobre situações relacionadas a seu cotidiano por meio do estímulo a uma reflexão crítica, incentivo à autonomia e criatividade durante os três anos do ensino médio. Os temas das pesquisas surgem da análise do aluno do que acontece ao seu redor, para que o resultado final da pesquisa seja algo não só informativo, mas também significativo para ele.

No que se refere à desmassificação do ensino, o PDDT traz um professor- chamado diretor de turma -, de qualquer disciplina, que assume o papel de ser responsável pelos estudantes de uma turma durante o ano letivo. Seu objetivo é conhecer, de forma mais detalhada, a realidade de cada estudante que faz parte da turma para orientá-lo, auxiliá-lo nas situações que surgem durante o decorrer do ano letivo.

O professor diretor de turma ministra uma disciplina de 1h/a semanal chamada Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, cuja

operacionalidade ultrapassa o conceito de “aula”, uma vez que é, também, a oportunidade que o Diretor de Turma tem para trabalhar questões que a turma está, clara ou veladamente, solicitando debater ou refletir os mais diversos temas que

possam contribuir de maneira interventiva no processo de crescimento e amadurecimento social e emocional dos alunos, como cidadãos socialmente responsáveis, críticos e participativos.

Quanto à execução, as aulas são ministradas sob o formato que melhor convier a dinâmica de cada turma: seminário, assembleia, esquete, filme, slides, aula etc. Sua avaliação se dá de forma descritiva, sendo de responsabilidade do Conselho de Turma, que acontece bimestralmente, ao final de cada período letivo (Seduc-CE, 2020).

Além disso, o diretor tem mais 3h/a semanais para se dedicar ao atendimento dos alunos de forma individualizada, para a mediação de conflitos que ocorrem na escola e para conversar com os pais/responsáveis de cada estudante.

Ainda há, na parte diversificada, os componentes eletivos, que são ofertados pela escola e ministrados por professores, tutores ou os próprios estudantes. Na escola em tempo integral, no Ceará, elas

possibilitam aos alunos a construção do seu percurso formativo a partir da elaboração do seu próprio currículo, além de propiciar a ampliação, a diversificação e/ou o aprofundamento de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento que, geralmente, não são privilegiados pelos currículos tradicionais (Seduc-CE, 2020).

Esses componentes proporcionam a diversificação do currículo, o que resulta na construção do itinerário formativo de cada estudante a partir de suas escolhas para o futuro. Por meio deles, os estudantes ampliam os estudos relacionados às áreas do conhecimento contempladas na base.

Já na Educação Profissional, o governo integrou o Ensino Médio à formação profissional de nível técnico, oferecendo outra possibilidade de educação em tempo integral aos jovens cearenses. Esse modelo integrado possibilita a qualificação para que o aluno ingresse no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que é habilitado a disputar a uma vaga na universidade, principalmente a pública

A Educação Profissional possibilita uma maior abrangência à concepção do direito à educação por gerar condições para que se estabeleça um diálogo com o mundo do trabalho. Essa proposta, desde 2008, foi criada com o objetivo de ofertar o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, na lógica de tempo integral.

Todo esse processo foi baseado em uma experiência de 2005 quando a rede pública estadual de ensino do Ceará criou a primeira Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, o Colégio Estadual Justiniano de Serpa, em Fortaleza. Essa experiência, somada à necessidade de uma escola que possibilitasse a promoção da formação profissional dos jovens, incentivou a criação, em 2008, das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) com o Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

De acordo com a Seduc (2016), no início, foram criadas 25 escolas estaduais com a oferta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional e em tempo integral. Os currículos dessas escolas contemplam os componentes da Base Comum, o que corresponde aos componentes curriculares definidos pela LDB, que são Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso. A parte diversificada contempla os conteúdos complementares, identificados na realidade regional e local, que devem ser escolhidos em cada sistema ou rede de ensino e em cada escola. A escola tem autonomia para incluir temas do interesse da sua comunidade para a indicação dos componentes dessa parte e da base técnica dos cursos ofertados.

Em 2015, de acordo com informações da Secretaria de Educação, havia 115 escolas distribuídas em todas as regiões do estado do Ceará com esse modelo curricular, atendendo a 44.038 alunos, o que correspondia a, aproximadamente, 14% da matrícula de Ensino Médio na rede estadual de ensino. No entanto, o estado possuía a meta de ampliação de matrículas em escolas de tempo integral, que era, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado, oferecer, até 2024, em regime de colaboração entre estado e municípios, educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e instituições de Educação Infantil, de forma a atender, pelo menos, a 25% dos estudantes da Educação Básica.

Isso forçou a criação das escolas de tempo integral - não profissionalizantes - em 2016 (Ceará, 2017). Inicialmente, 26 escolas da rede pública estadual foram convidadas a participar de um seminário para apresentação da proposta e para sondagem se havia interesse em aderir à sugestão, que, inicialmente, previa a implementação apenas nos primeiros anos do Ensino Médio dessas instituições. Dessas escolas, seis estavam localizadas em Fortaleza e as outras 20 distribuídas uma por cada Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola (CREDE). O Estado possui 20 Credes e três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR⁸).

Nesse contexto, a proposta de Ensino Médio em Tempo Integral implementada na rede pública estadual do Ceará visava oportunizar a ampliação da jornada escolar dos estudantes, no sentido de contribuir com sua formação integral. Uma justificativa dessa premissa seria

⁸ A Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR, como parte integrante da estrutura da Secretaria da Educação – SEDUC, é responsável pela execução das políticas educacionais no âmbito das escolas estaduais de Fortaleza, buscando maior eficácia na gestão escolar, com foco no processo de aprendizagem, visando a melhoria dos resultados acadêmicos. A SEFOR coordena e monitora as ações administrativas, de gestão e pedagógicas desenvolvidas pelas Unidades Escolares – U.E., em consonância com os três pilares de sustentação: informações gerenciais, administrativo financeiro e desenvolvimento escolar (Seduc-CE, recurso *on-line*).

por exemplo, proporcionar uma melhor formação por meio de uma organização curricular diferenciada dessas escolas, que vai além das disciplinas regulares, possibilitando disciplinas eletivas oferecidas pela própria instituição.

Embora, na idealização da política da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, sem cunho profissionalizante, seja esse o objetivo, muitas vezes, na prática, isso não acontece da forma sugerida nos documentos norteadores. Prova disso é que as eletivas, não raro, são pré-selecionadas pela gestão da escola, de acordo com as habilidades do quadro docente para, depois, serem apresentadas à comunidade escolar. Isso mostra que, mesmo que a implementação de políticas públicas nos remeta à preocupação governamental em resolver as situações que envolvem o cotidiano do estudante, nem sempre conseguem ter o êxito esperado.

Assim, dentre as diversas políticas pensadas e implementadas no nosso cotidiano, ao analisarmos aquelas associadas à área educacional, temos a política relacionada às escolas em tempo integral. Partindo desse princípio e do desejo dos governantes do estado em cumprir metas, percebe-se, na tabela 4, o crescimento das matrículas no estado, em escola de tempo integral, de 2018 a 2022.

Tabela 4- Matrículas em Ensino Médio em tempo integral na rede estadual do Ceará (2018-2022)

Matrículas	2018	2019	2020	2021	2022
	75.421	86.418	97.196	112.681	126.714

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2018, 2019, 2020, 2021, 2022).

Observando-se o número de matrículas dos alunos no Ensino Médio em tempo integral no estado do Ceará de 2018 a 2022, percebe-se o trabalho intenso do governo do estado (de 2016 até 2022) em proporcionar e incentivar as matrículas em tempo integral, uma vez que o crescimento dos números apresentados aponta que o estado tem ampliado a oferta nessa modalidade de ensino, buscando a universalização dessa oferta. Contudo, ainda há poucas informações objetivas e sistematizadas sobre a qualidade da educação oferecida nas escolas em tempo integral.

É importante salientar que as políticas públicas educacionais têm relação direta com o PNE, uma vez que, de acordo com o MEC, os planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios são instrumentos importantes para o desenvolvimento social de cada lugar a partir do que é estabelecido no PNE. Eles possibilitam uma íntima relação com o que um local projeta para seu futuro, devendo, ser intersetoriais, com a participação dos diferente

órgãos dos governos estadual e municipal. O plano de cada local, então, deve contribuir para que o país atinja as metas nacionais, mas não deve ser uma simples reprodução das 20 metas do PNE aprovado, porque precisa considerar as prioridades específicas de cada lugar para a próxima década.

Ao se relacionar o PNE com as políticas públicas, tem-se, inicialmente, a ciência de que os governos fazem um planejamento que está constantemente permeado pela reflexão, pelo exame e pela análise de estratégias. Tal fato envolve um conjunto de opções que conjugam componentes técnicos e políticos. Tomar decisões na seleção de alternativas e caminhos em busca de resultados implica um complexo processo de escolhas. Os gestores devem levar em consideração pelo menos três aspectos articulados e interdependentes: a) o projeto que deseja alcançar; b) a governabilidade perante os demais atores; e c) a capacidade de execução, envolvendo recursos financeiros e capacidade técnica (Matus, 1998).

O plano, ao final, deve ser o resultado de um processo rico de planejamento; um registro que deve ser continuamente revisto e confrontado com a realidade e com o resultado que se deseja alcançar, explicitando o que se pensa fazer, de que modo, quando, com quais recursos e com que atores (Vasconcellos, 1997). Muitas vezes, esse planejamento parte da análise de problemas que ocorrem no cotidiano da população, que resultam na criação de políticas públicas que tentam sanar as problemáticas encontradas. Assim, são criadas as políticas públicas. Portanto, a construção de uma política pública envolve a leitura de uma realidade, expressa no modo de compreensão das causas dos problemas a serem solucionados e nas propostas para a sua superação. Esse modo de interpretação do mundo pode ser traduzido nos referenciais orientadores da política pública planejada e expressão das orientações políticas predominantes, incorporando também recursos de poder oriundos dos grupos e classes que pressionam pelo atendimento de suas demandas (Azevedo, 2003; 2010).

A partir desse contexto, o estado do Ceará tem o objetivo de seguir a meta 6 do PNE (2014) que é, como fora mencionado, “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (MEC, 2014). Para chegar a tal objetivo, o governo do Estado, ainda em época de campanha eleitoral para governo do estado, em 2014, instituiu o plano intitulado “Os 7 Cearás”, com demandas e necessidades específicas: o Ceará do Conhecimento, o Democrático, o Pacífico, o de Oportunidades, o Acolhedor, o Saudável e o Sustentável (Ceará, 2014). A Educação estava inserida no “Ceará do Conhecimento, sendo uma das propostas levar a progressivamente a Educação em Tempo Integral e Profissionalizante para toda a rede de estadual (Ceará, 2014).

Assim, após a eleição, o plano começou a se consolidar, passando a educação em tempo integral a fazer parte do cotidiano da educação pública do estado. De forma mais específica relacionada à educação em tempo integral, o plano, agora na prática, apresenta, como um de seus objetivos, “[...] assegurar a todo cidadão uma formação educacional básica e fundamental inclusiva e de qualidade, institucionalizando a escola em tempo integral e modernizando a gestão educacional” (Ceará, 2018, s.p. recurso *on-line*).

Seguindo esse pressuposto, segundo informações da Secretaria de Educação do Ceará, a escola em tempo integral deve estruturar seu projeto pedagógico a partir de três dimensões fundantes da prática educativa, a saber: “1. A escola deve ser concebida como comunidade de aprendizagem; 2. A aprendizagem cooperativa deve ser o método pedagógico estruturante; 3. O protagonismo estudantil é um princípio imperativo para a proposta de ensino médio” (Seduc-CE, 2018).

De acordo com a proposta de organização curricular em escolas de tempo integral (Seduc, 2016), as dimensões fundantes devem ser trabalhadas de forma intrínseca, vez que são inseparáveis. A escola, por ser uma comunidade de aprendizagem, está relacionada ao conceito de que educação de qualidade se baseia em dois processos: as interações e a participação da comunidade. Em outra dimensão, os princípios norteadores da aprendizagem cooperativa trazem, para a organização pedagógica, a ideia de uma educação ativa, cuja aprendizagem ocorre de forma consistente quando os sujeitos envolvidos no processo agem com o compromisso de se desenvolver intelectualmente a partir da interação com seus colegas. E, finalmente, é importante que a escola tenha sempre o jovem no centro do processo educativo, não como mero receptor de conhecimentos e conselhos morais e, sim, em uma perspectiva de que o jovem estimulado pode ser protagonista de sua própria vida, fazer escolhas e ajudar seus pares a superarem os desafios que surgem e a encontrarem formas criativas de superação. Com políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio, que é uma estrutura de oferta própria do governo estadual, já que o município fica responsável pelo Ensino Fundamental, a educação em tempo integral no Ensino Médio, prioriza

[...] melhorar as condições socioeducacionais dos educandos e as condições de trabalho para os professores e para a equipe gestora, dinamizando tempos e espaços pedagógicos com vistas a potencializar o sucesso acadêmico dos alunos; ampliar o repertório cultural e artístico; propiciar vivências de práticas educativas mais significativas; propiciar um maior desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo, enfim; contribuir para a formação integral da juventude cearense (Seduc-CE, 2020, p. 7).

Nesse contexto, com a construção de uma educação em tempo integral que objetiva uma formação mais completa do estudante, o governo do Ceará mostra que sua preocupação, além de aumentar valores relacionados ao Ideb, é, também, ampliar as oportunidades educacionais, diversificar a oferta do Ensino Médio e proporcionar uma educação de qualidade para uma formação mais completa que visa à formação de um cidadão para atuar no mundo e na vida.

Na seção seguinte, abordaremos as dimensões relacionadas à educação em tempo integral.

2.2.1 A organização curricular da política das EEMTIs do Ceará

Dentro da perspectiva de a escola em tempo integral apresentar uma grade curricular considerada “comum” e outra diversificada, seu currículo é diferente do daquelas chamadas regulares, uma vez que se considera a educação integral desenvolvida em tempo integral como um projeto educativo dialógico e transformador, cujo currículo deve ser integrado. Zanardi (2016) reitera que a ampliação da jornada escolar para o tempo integral deve estar comprometida com a ideia de uma educação global, que permita o redimensionamento do saber, do espaço e do tempo, para além da proposta do currículo tradicional.

Vale aqui retomar brevemente a diferença entre educação integral e educação em tempo integral já tratada no capítulo anterior. A educação integral enfatiza a necessidade de uma formação total, completa, global, do indivíduo como um todo, nos aspectos cognitivos, físicos, emocionais, políticos, éticos, cidadãos. Ela surgiu na antiguidade, em um contexto relacionado à vida moderna, que exigiu do ser humano uma atitude nova diante da vida e da educação em relação à conveniência da formação de um indivíduo completo (Boto, 2003; Coelho, 2009, *apud* Ferreira; Bernardo; Menezes, 2018). Nesse caso, o indivíduo é considerado em todas as suas potencialidades de desenvolvimento com um objetivo de desenvolvimento social e político de onde vive.

Assim, percebe-se que, “na perspectiva da Educação Integral, [...] o currículo deve [...] entrelaçar as diferentes áreas do conhecimento a fim de responder a uma multiplicidade de exigências do indivíduo e do contexto em que se vive” (Felício, 2012, p. 7). A partir disso, o currículo, na realidade da educação integral, deve ser como a somatória dos desdobramentos dos seguintes documentos: os materiais didáticos produzidos para uso por professores e alunos, as formas de organização de tempos, espaços e sujeitos na escola, as escolhas de conteúdo e forma realizadas pelos professores em suas aulas, ou seja, aquilo que se define

como o que vai expressar se houve a aprendizagem nas avaliações externas a que são submetidos os estudantes (Galian, 2016).

A educação integral, desse modo, vai além do aspecto meramente cognitivo, compreendendo o ser em sua multidimensionalidade, ao considerá-lo de forma holística, devendo seu currículo, por isso, ir além dos conteúdos disciplinares. Em termos de proposta curricular, os objetivos de uma educação que se proponha integral só são plenamente atingidos quando diferentes linguagens dialogam entre si, de maneira integrada (Todos pela Educação; Fundação Itaú Social, 2015).

A educação integral é quando o estudante recebe uma educação complexa, integrada sob vários fatores, em que a conexão entre conhecimentos e aspectos do aprendizado, além do cognitivo, são considerados; engloba a formação do indivíduo na sua totalidade e não apenas em relação ao conteúdo que aprende. É importante ressaltar, nesse sentido, que educação integral está associada ao aprendizado não só no universo escolar, mas em vários ambientes e situações em que o indivíduo está inserido, que está em constante aprendizagem, não importa se na escola, em casa, na rua, no trabalho. Assim, não se pode relacionar o desenvolvimento de uma educação integral somente como uma estratégia para melhorar os resultados em avaliações externas, uma vez que ela propõe muito mais que uma formação para resultados, ela parte da ideia de que a formação do indivíduo é mais complexa e por isso é mais abrangente, completa.

Essa visão difere do que se associa, muitas vezes, à escola em tempo integral, embora não esteja desvinculada dela, uma vez que várias experiências de educação integral pressupõem duas dimensões inseparáveis: dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno) e dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Dessa forma, o tempo integral deveria ampliar e fortalecer a educação integral.

A educação em tempo integral está relacionada à ampliação do tempo no ambiente escolar e à instituição de um currículo flexível. Nesse aspecto, ao invés de um currículo repleto de disciplinas desconectadas, a escola em tempo integral precisa pensar, por meio da mediação pedagógica, a proposta de um currículo integrado, que “[...] não pressupõe a inexistência da estrutura curricular por disciplinas ou a negação destas. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento” (Limonta, 2014, p. 130).

Além da integração curricular, que presume a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, também deverá estar presente, no currículo da escola de educação integral em tempo integral, o desenvolvimento, junto aos educandos, de competências

cognitivas e socioemocionais, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. Não se pode deixar de lembrar que tal processo só se desenvolverá com um prévio planejamento e uma avaliação processual e contínua desde a escolha feita pela escola até a efetivação do currículo no cotidiano escolar. Outro aspecto que não se pode deixar de mencionar, nesse contexto da escola em tempo integral, é que ela pressupõe ações educativas articuladas e integradas entre escola, família e comunidade em busca de uma aprendizagem mais ampla em diversas situações do cotidiano.

Nas escolas de educação em tempo integral regulares, no Ceará, ou seja, aquelas que não oferecem a Educação Profissional, o documento norteador da construção do currículo chama-se: “Proposta de organização curricular em escolas de tempo integral”, da Secretaria de Educação, que tem como princípio:

Assegurar a todo cidadão uma sólida formação educacional básica e fundamental inclusiva e de qualidade, institucionalizando a escola em tempo integral e modernizando a gestão educacional, com transparência das atividades e monitoramento no uso dos recursos públicos pela sociedade (Ceará, 2014, p. 45).

Seguindo esse pressuposto, a escola estrutura seu projeto pedagógico a partir de três dimensões fundantes da prática educativa, a saber: 1. a escola deve ser concebida como comunidade de aprendizagem; 2. a aprendizagem cooperativa deve ser o método pedagógico estruturante; 3. o protagonismo estudantil é um princípio imperativo para a proposta de Ensino Médio. Tais dimensões são inseparáveis e devem ser norte para a construção do currículo da escola. Nesse contexto, não se pode deixar de mencionar as dimensões pedagógicas que também orientam a formação do currículo que são: a) a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo; b) a desmassificação do ensino; c) os itinerários formativos diversificados. De acordo com documento disponibilizado pela Seduc-CE, essas três dimensões podem ser materializadas, podendo ser vistas no quadro 1.

Quadro 1- Dimensões pedagógicas que norteiam o currículo das EEMTI

Dimensão pedagógica Estratégia estruturada	Dimensão pedagógica Estratégia estruturada
A pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo	Desde 2012, a SEDUC desenvolve, em parceria com o Instituto Aliança, a experiência de reorganização curricular do Ensino Médio a partir da implantação em escolas regulares do Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS), fortemente inspirado nos Protótipos Curriculares do Ensino Médio, elaborado pela Representação da UNESCO no Brasil e no Projeto Com.Domínio Digital.

A desmassificação do ensino	Desde 2008, inspirado na experiência de Portugal, implantou-se, em praticamente a totalidade das escolas, o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Em sua premissa está a desmassificação do ensino que se torna possível com o acompanhamento “pessoalizado” dos estudantes por um professor.
Itinerários formativos Diversificados	Esses itinerários podem ser estruturados a partir da oferta de componentes curriculares eletivos ou possibilitando aos estudantes se organizarem para desenvolver atividades entre pares de cunho autônomo e protagonista. Duas escolas de tempo parcial desenvolvem uma experiência desde 2013 de oferta de eletivas para alunos utilizando quatro horas semanais da parte diversificada.

Fonte: Elaborado pela autora com base em: Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral (Seduc-CE, 2016)

De acordo com as informações apresentadas, a educação pública no Ceará busca, desde 2012, desenvolver uma educação, em parceria com outros institutos, pautada em ampliação de projetos que desenvolvem outros aspectos além do conteúdo programático, como o Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS). Além disso, em 2008, o estado trouxe, inspirado em experiências desenvolvidas em Portugal, o Projeto Professor Diretor de Turma⁹, que busca um acompanhamento mais pessoal com cada aluno e os Itinerários Formativos, que podem ser estruturados a partir da oferta de componentes curriculares eletivos ou possibilitar aos estudantes se organizarem para desenvolver atividades entre pares de cunho autônomo e protagonista.

As Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, na parte diversificada do currículo, oferecem componentes curriculares eletivos que são norteados por documento disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado. Essas disciplinas são ofertadas de acordo com escolha prévia dos estudantes, juntamente com a comunidade escolar. Além disso, é considerada a preparação dos profissionais disponíveis na instituição educacional para ministrá-las. O documento, intitulado “Catálogo de atividades eletivas”, apresenta algumas possibilidades de eletivas que podem ser escolhidas pela escola. Nesse catálogo, são apresentadas as ementas da disciplina eletiva para nortear sua organização. A figura 1 mostra um exemplo de disciplina eletiva com suas especificações.

⁹ O Projeto Professor Diretor de Turma se baseia na experiência educacional portuguesa, cujo objetivo é intensificar o acompanhamento dos alunos na sua rotina escolar e no seu desenvolvimento pessoal. Esse profissional é escolhido entre os professores da base comum para assumir a responsabilidade por uma turma específica na qual atua também como professor. Cada professor se dedica cinco horas semanais ao projeto, sendo uma hora para lecionar sobre a disciplina Formação para a Cidadania, referente à parte diversificada do currículo. As quatro horas restantes são divididas entre atividades administrativas, preparação de dossiê do aluno e interlocução com professores, pais e núcleo gestor. Esse projeto tem contribuído para fortalecer a formação educacional e ampliar o vínculo entre as famílias e a comunidade escolar (Ceará, 2015, recurso *on-line*).

Figura 1 - Exemplo de ementa de disciplina eletiva

ABC008	LITERATURA ATRAVÉS DO CINEMA	40H/A
<p>Definição</p> <p>A Literatura é a manifestação da arte através da palavra. Por ela, o homem consegue expressar suas emoções, contar suas histórias e fazer o leitor viajar em seu imaginário. Por sua vez, o surgimento do Cinema trouxe uma nova perspectiva ao fazer com que esse imaginário tivesse vida, transformando as narrativas em situações reais. O Cinema e a Literatura estão intimamente ligados, pois são formas de arte e de expressão que se completam. Como exemplo, temos o roteiro, que é um formato literário adaptado para as filmagens. Além disso, existem diversos livros que foram adaptados para o Cinema e se tornaram filmes de grande sucesso.</p>		
<p>Objetivos de Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender as adaptações para o cinema de algumas obras literárias; - Desenvolver o senso crítico; - Identificar as diferenças existentes nas adaptações do livro para o cinema. - Oferecer aos alunos uma lista de obras literárias que foram adaptadas ao cinema para a escolha de quais serão abordados. 		
<p>Conteúdos Sugeridos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sugere-se que sejam trabalhados tanto obras clássicas quanto modernas, incluindo best sellers, abrangendo assim a nossa Literatura Brasileira e a Literatura Internacional. - Sugere-se que para cada obra escolhida sejam dedicadas 8 h/a que ficarão distribuídas em: 2 h/a para a exibição do filme e 6 h/a para debate sobre a temática e análise da adaptação ao cinema. - Sugere-se que cada obra tenha um grupo de alunos responsáveis para ler o livro e ao final do semestre apresente um seminário que aborde as diferenças e semelhanças entre o livro e o filme. 		
<p>Áreas do Conhecimento Afins</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 	<p>Observações</p>	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Seduc-CE (2018).

Dessa forma, percebe-se que a escola em tempo integral está relacionada a uma educação integradora, buscando o desenvolvimento mais amplo do indivíduo, não só com a ampliação do tempo escolar, mas com sua relação com projetos que envolvam não apenas a escola em si, mas a comunidade e os responsáveis pelos estudantes.

Nesse sentido, o mínimo que a escola deve ter para oferecer uma educação em tempo integral que contemple todos os aspectos que a envolvem é infraestrutura adequada, no que diz respeito ao oferecimento de ambiente propício para que o aluno permaneça de sete a nove horas diárias nela ou, para ofertar uma disciplina eletiva, ter profissionais capacitados e/ou orientados para ministrar tais aulas, além de possibilitar a escolha dos alunos desses componentes eletivos. Entretanto, o processo de implementação de algumas políticas públicas, devido à dinâmica de como ocorrem, compromete um resultado de qualidade, que realmente impacte o futuro do indivíduo mais importante nesse processo, o estudante.

Alguns estudos mostram consequências da implementação da política de escola em tempo integral de forma não planejada, em nível de escola, como é caso do trabalho de Vasconcelos (2018), em que o autor mostra a inabilidade dos professores que assumiram as oficinas devido à falta de formação para tal fim, fato que levou a uma repetição de oficinas em que os professores já tinham formação, ou seja, não houve inovação. Além desse, outro

estudo que indica as dificuldades da implementação da política é o de Fernandes Filho (2019) que nos faz conhecer a realidade da falta de um planejamento em relação aos atores que participaram do processo de implementação de uma escola em tempo integral que, durante o processo, acumularam tarefas, como foi a situação de uma supervisora pedagógica que, além dessa função, teve que assumir a função de coordenadora pedagógica.

Dessa forma, percebe-se que, quando não há um planejamento detalhado dos aspectos que envolvem a implementação de uma política pública, aqueles que deveriam ser beneficiados nesse processo acabam sendo, de alguma maneira, prejudicados.

Na próxima seção, as escolas que se constituem objeto do estudo de caso serão apresentadas. O objetivo é trazer ao conhecimento do leitor o contexto em que as escolas estão inseridas, como se deu a implementação da política de escola em tempo integral, suas consequências e os desafios após o processo iniciado.

2.3 ESCOLAS ESTADUAIS ANALISADAS NO ESTUDO

As Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral analisadas no presente trabalho estão localizadas no Bairro Conjunto Ceará, um dos 121 de Fortaleza. O bairro é o 30º mais populoso da capital. Resultado do projeto da Companhia de Habitação do Ceará no fim da década de 1970, foi idealizado utilizando o conceito urbanístico de Unidade de Vizinhança (UV), de Clarence Perry¹⁰, tendo sido inaugurado em 1977. O bairro é um dos mais densos e populosos de toda Fortaleza com, aproximadamente, 43 mil pessoas e mais de 12 mil residências, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pode ser considerado uma pequena cidade porque oferece vários equipamentos: escolas públicas estaduais e municipais, delegacia de polícia civil, quartel da polícia militar, quartel dos bombeiros, hospital distrital, postos de saúde, terminal de ônibus, posto de Detran, Vila Olímpica, Projeto ABC, bancos e comércio em geral (Fortaleza, 2019, recurso *on-line*).

No bairro há 13 escolas, nove das quais são estaduais, sendo quatro de tempo integral, quatro de ensino regular e uma profissional, reunindo 5.698 estudantes, segundo o Censo 2021. Nesse contexto, estão as Escolas A - também conhecida como UV10 -, por esta

¹⁰ “A unidade de vizinhança fora definida como um setor urbano que acomodava organicamente a população necessária para o funcionamento de uma escola primária, configurado de modo que nenhuma criança caminhasse além de meia milha até a escola – aproximadamente 800 metros –, de preferência sem ter que cruzar sequer uma via de tráfego importante” (MUMFORD, 2000, p. 307-308). “Além de (1) escola e (2) parque e área de lazer, a unidade de vizinhança deveria acolher (3) pequenas lojas para promover o comércio local necessário ao (4) ambiente residencial” (REGO, 2017, p. 402).

localizada na Unidade de Vizinhança 10, e Escola B -UV9 -, ambas oferecendo o Ensino Médio .

2.3.1 A Escola A

A Escola A faz parte de um conjunto de nove escolas públicas do bairro que ofertam o ensino regular e de tempo integral. No bairro, também há uma escola profissionalizante e o Liceu do Conjunto Ceará, que é uma escola de Ensino Médio, com 1.163 alunos, que constitui uma realidade diferente em se tratando de escola pública estadual, conhecida por desenvolver experiências inovadoras e bem-sucedidas. Além do Liceu, das escolas localizadas no bairro, oito são de responsabilidade do estado e três, da prefeitura. Das oito escolas que são de responsabilidade do estado, quatro são de tempo integral e, dentre elas, somente uma passou por reforma para ser considerada escola padrão MEC, aquelas que, especificamente no que concerne à infraestrutura educacional, passam pela padronização das diretrizes técnicas e de construção dos projetos arquitetônicos, disseminando critérios denominados pelo Ministério da Educação de padrão construtivo mínimo com o objetivo de uniformizar a qualidade das edificações escolares em todo o país.

Presente no bairro há 44 anos, a escola oferece Ensino Médio em tempo integral até o 3º ano. Em 2023, ela apresenta: 12 professores efetivos, 8 temporários; a gestão é composta por dois coordenadores escolares, uma diretora - efetiva da rede - e uma secretária, um apoio financeiro, duas auxiliares de secretaria, duas cozinheiras, quatro auxiliares de limpeza, quatro vigilantes, um porteiro cuja prestação de serviço é terceirizada.

Em relação ao prédio, a escola, em 2019, possuía nove salas de aula, uma sala de vídeo, uma sala de Mídias, um Laboratório de Informática, um pátio, dois banheiros para os alunos, uma sala dos professores com dois banheiros, uma secretaria, uma sala de coordenação, uma sala de direção, uma sala do grêmio e uma cozinha.

No que se refere a projetos e/ou protagonismo juvenil, a escola tem grêmios estudantis cujo objetivo é desenvolver ações que envolvam os alunos nos projetos da instituição. No que se refere à execução de projetos com a comunidade ou com os responsáveis dos estudantes, atualmente, não existe um nada específico a esse respeito. Ambas as situações apresentadas estão relacionadas às dimensões pedagógicas da escola em tempo integral.

No que tange aos estudantes atendidos pela instituição, desde o ano de implementação da política – 2019 - até o presente ano – 2023 -, apresenta a seguinte quantidade de alunos por série.

Tabela 5 – Quantidade de alunos por ano/série da Escola A

Etapa e turma	2019	2020	2021	2022	2023
1º A	28*	36*	46	32	28
1º B	31*	34*	0	28	25
1º C	0	32*	0	34	0
2º A	39	34*	29	25	40
2º B	29	0	29	23	27
3º A	28	40	38	26	35
3º B	28	30	0	23	0
TOTAL	183	204	142	191	155

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados da secretaria da escola.

*Somente essas turmas estavam no regime de ensino em tempo integral.

Como fora anteriormente mencionado, desde julho de 2014, passei a fazer parte da rede pública de ensino do estado do Ceará como professora de Língua Portuguesa na Escola A. Fiquei lotada na referida escola até o ano de 2022. Atualmente, estou lotada em outra escola da rede estadual de ensino, EEMTI Johnson, que faz parte de outra Sefor, mas também é regular em tempo integral. Quando estava na escola anterior, retornei de licença-maternidade, iniciada em janeiro de 2019, em agosto do mesmo ano, quando a instituição se transformara em uma Escola em Tempo Integral (ETI). Inicialmente, ao se pensar em uma escola em tempo integral, tem-se em mente que o local em que essa forma de ensino é ofertada está equipado para receber os alunos com suporte estrutural e técnico que esteja relacionado às premissas que envolvem o tempo integral. Contudo, a escola não representava bem essa realidade, o que ocorre ainda até o presente ano – 2023 -, tornando a implementação da escola em tempo integral algo desafiador para todos que estão envolvidos no processo na instituição de ensino mencionada.

É importante salientar, ainda, o momento de desenvolvimento da pesquisa aqui realizada. Todo o processo de estudo e análise da escola começou em 2019, mais precisamente no mês de agosto. Foi nesse mês que retornei à escola após a licença-maternidade. Ao chegar novamente à instituição, busquei informações sobre a implementação da escola em tempo integral. Sobre o processo de implementar a política, em reuniões, com professores e gestores, foi informado, no início do ano de 2019, que a escola, naquele ano, iria oferecer o Ensino Médio em Tempo Integral às turmas de 1º ano. Com isso, a gestão escolar passou nas salas de aula, no final de 2018, explanando sobre essa nova modalidade de ensino que seria ofertada pela escola no ano seguinte.

Quanto ao próprio processo de implementação da política, inicialmente, houve o interesse da gestão da escola na adesão a tal política. Além disso, há a meta de disseminação dessa política pelo governo do estado desde a época de candidatura do candidato da época

Camilo Santana, em 2014, e se estendeu até o final de seus dois mandatos, em 2022. Nesse contexto, em 2018, o governo anunciou que haveria a possibilidade de mais escolas regulares aderirem ao programa de educação em tempo integral. A gestão, que já possuía o interesse em fazer parte desse processo, manifestou esse desejo. Com isso, passaria a ser uma escola em tempo integral em 2019. O desejo da gestão se tornou realidade. Em 2019, o governo do Estado anunciou que mais 22 instituições escolares seriam ETI. Então, no mesmo ano, já que o ano letivo de 2019 começou em fevereiro, a escola iniciou suas atividades oferecendo o 1º ano no regime de tempo integral. O processo seguiu as seguintes etapas descritas no quadro 2. Vale salientar que não há registros do processo nos documentos da escola, somente a publicação, no diário oficial, das escolas que seriam em tempo integral a partir de 2019 e uma lista de assinatura de quando ocorreram as reuniões com os pais para escolher as primeiras eletivas ofertadas aos alunos.

Quadro 2– Etapas de implementação da política de tempo integral na Escola A

Etapas de implementação de uma política pública	Como as etapas foram realizadas
<ul style="list-style-type: none"> • Formalização do convite para ser ETI/Opção da escola 	A Seduc, por meio da Sefor 3, informou a disponibilidade de vagas em escola em tempo integral para a região, tendo a gestão manifestado vontade de fazer parte da política.
<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões com a gestão e Seduc 	No final de 2018, houve encontros entre a gestão e a Seduc.
<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões de consulta com a comunidade escolar 	Como a escola que fez a opção, não houve a consulta à comunidade escolar sobre o processo. Houve a apresentação de como seria a escola, quando passasse a ser de tempo integral, por turma. Houve a consulta aos pais sobre as eletivas, de uma forma geral, em que foram apresentadas as áreas e solicitadas sugestões.
<ul style="list-style-type: none"> • Implementação da política (termo de adesão e ata de consulta à comunidade escolar). 	Houve a apresentação de como seria a escola a partir do regime em tempo integral.
<ul style="list-style-type: none"> • Construção do currículo escolar 	De forma específica, não houve reuniões para a construção do currículo. Nos encontros com os professores de coordenação de área com a equipe, foram feitas adaptações do currículo da escola para a realidade de escola em tempo integral.
<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões com o corpo docente 	Não houve reuniões para falar sobre a política. Nos dias de encontro pedagógico, no início do ano letivo de 2019, foi apresentado, de uma forma geral, o modo como seria estruturada a escola.
<ul style="list-style-type: none"> • Monitoramento 	Em relação à implementação da política, não há um monitoramento específico. Há a avaliação dos resultados da escola pela Seduc e pela Superintendência.
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação 	Até o momento do ano de 2023, ainda não ocorreu.

Fonte: Elaborado pela autora com base em entrevista com a gestão e em documento de registro dos encontros.

A política de educação em tempo integral, então, foi efetivamente implementada na Escola A no ano de 2019. É importante salientar que, mesmo com o interesse da gestão e sendo uma política pública, há vários desafios nesse processo que foram sendo percebidos desde a implementação, tendo alguns permanecido até o presente ano de 2023, enquanto outros surgiram.

A partir disso, vários aspectos passaram a preocupar quando o regime em tempo integral se tornou realidade na instituição, dentre os quais, três foram escolhidos para a presente análise: a implementação da política, a formação docente voltada para planejamento de aulas/currículo flexível relacionada às práticas pedagógicas e as premissas da ETI e a infraestrutura escolar.

O primeiro aspecto a ser analisado é a informação para o corpo docente sobre o regime de escola em tempo integral. Na Escola A, o ano de 2018 terminou sem que os professores fossem reunidos para explicar que a escola ofereceria ensino em tempo integral. Assim, quando o ano letivo de 2019 teve início, a instituição já estava nesse regime. Essa informação foi passada na semana pedagógica e não houve formação ou informação específica sobre esse processo e sobre o funcionamento da escola nesse processo de transição, tampouco isso ocorreu até o final do ano de 2022. Esse fato certamente prejudica a implementação da política pública, uma vez que, sem conhecer os detalhes que envolvem a Escola em Tempo Integral, é difícil desenvolver, acreditar e buscar a melhor forma de, coletivamente, implementar a política.

Para além da implementação, há a formação específica - ou ao menos mínima - dos profissionais que fazem parte da escola acerca do regime em tempo integral que, naquele momento de implementação, não foi feito. Nesse contexto, é importante frisar que não se pode relacionar a falta de formação com o pouco tempo do professor na escola, uma vez que, no estado do Ceará, os educadores possuem, em sua carga horária de trabalho semanal, uma quantidade de horas destinadas a planejamento, em que está envolvida a parte de formação. De acordo com a Seduc, o professor, a depender de sua carga de lotação na escola, possui 1/3 desta destinada a esse momento. Assim, se o profissional possui 20 horas semanais na escola, sete delas são destinadas a tal objetivo. Mas, mesmo com a possibilidade de usar esse momento para a formação sobre o ETI, isso não foi feito e os profissionais foram informados como se daria a dinâmica escolar a partir do início do ano letivo de 2019, uma vez que a escola tinha uma parte dos alunos seguindo o ensino em tempo regular e a outra o ensino em tempo integral.

Nesse sentido, a escola como um todo se percebeu diante de situações desafiadoras devido às dificuldades enfrentadas no início do processo. Com a participação de todos, o cotidiano escolar sofreria mudanças, visto que parte da escola passaria a funcionar em tempo integral e parte continuaria com o ensino regular.

No que diz respeito à política de ETI, um aspecto envolvido, além da jornada diária mínima de sete e máxima de nove aulas, é o curricular. Na base de organização da política, o currículo é composto por 30 horas semanais de disciplinas da base comum a todos estudantes e 15 horas na parte flexível, sendo que 10 são escolhidas por eles, os chamados tempos eletivos. Nesse âmbito, a instituição, em 2019, fez uma reunião em que apresentou aos pais opções de eletivas a serem escolhidas pelos alunos. Os pais indicaram algumas que posteriormente foram apresentadas para os estudantes que escolheram as que mais lhes interessavam. A escola organizou sua rotina de maneira que as eletivas fossem oferecidas no mesmo turno e horário. Na prática, contudo, a dinâmica desse processo foi complexa. Isso porque os alunos ora iam para a eletiva escolhida, ora iam para outra, manifestando o desejo de mudar constantemente a escolha feita inicialmente.

Outra situação delicada era o momento dos clubes. Nessa atividade, alunos que apresentassem características de liderança mais evidentes ficariam nas salas, orientando os colegas de acordo com as demandas do clube, como monitoria de algumas disciplinas. Contudo, havia muitas dificuldades em manter os estudantes na sala.

Uma questão que também prejudicou esse momento inicial de implementação foi a própria organização do horário do clube e das eletivas. Em 2019, por exemplo, os clubes aconteciam na sexta-feira, nas duas aulas depois do intervalo da tarde, fato que levava muitos alunos a solicitarem a saída antecipada da escola com a justificativa de que não tinha mais aula, que clube era só “besteira”.

Em relação à outra parte do currículo flexível, as eletivas, um dos pontos a ser bem analisado e entendido é relacionado ao processo de sua escolha pelos alunos. O primeiro fator a se mencionar sobre elas é que a disponibilidade de eletivas a ser ofertada é previamente escolhida pela gestão da escola, a partir do catálogo da Seduc, e não pelos alunos. Vale mencionar que, no início da implementação da política, a escola tentou seguir as diretrizes do documento norteador da política, mas não houve sucesso devido à situação já mencionada anteriormente. Então, a partir do 2º semestre de 2019, a gestão, com o propósito de promover uma distribuição mais igualitária do número de alunos pela quantidade de disciplinas eletivas oferecidas, passou a indicar os alunos para as eletivas específicas, uma vez que a escolha dos alunos acabava priorizando umas eletivas em detrimento de outras. Entretanto, tal atitude vai

de encontro ao princípio básico de escolha proposto na própria implementação da política. Vale ressaltar que todo esse processo foi feito de maneira informal, com a tentativa de minimizar as situações enfrentadas no início do ano de 2019 e melhorar a organização da rotina escolar. Não há um documento que registre essa forma de organização da escola.

Em 2020, os alunos foram novamente distribuídos pela gestão da escola nas eletivas ofertadas, com a promessa de que, até o final do ano, teriam cursado todas as disciplinas ofertadas em um sistema de rodízio. Para deixar mais clara a situação: se a escola oferecia 10 eletivas, os alunos eram igualmente distribuídos entre elas. Ficavam, durante dois meses, na eletiva e, depois, passavam para outra também à escolha da escola.

Ainda em relação às disciplinas eletivas, outra situação que chama a atenção é que algumas não possuíam material específico para que ocorressem. Alguns exemplos podem ilustrar essa realidade. O primeiro está relacionado às eletivas “Química da limpeza” e “Práticas laboratoriais”. As disciplinas eram oferecidas sem que a escola dispusesse de laboratório e insumos para serem usados nas aulas práticas. Vale ressaltar, também nesse caso, que, até o presente ano de 2023, a escola não possui laboratório. No contexto das eletivas mencionadas, em conversa com os profissionais envolvidos que as ministravam e com os estudantes, foi informado que, para que algumas aulas fossem desenvolvidas, a docente solicitava que os alunos levassem material de casa. Analisando-se a ementa da eletiva “Química da limpeza”, por exemplo, percebe-se a necessidade de alguns produtos específicos para as aulas, uma vez que um dos seus objetivos é desenvolver competências no aluno para que este possa produzir produtos de limpeza, como mostra a figura 2 a seguir.

Figura 2- Ementa da eletiva “Química da Limpeza”

ECIO15	EDUCAÇÃO CIENTÍFICA QUÍMICA DA LIMPEZA	40H/A
<p>Definição</p> <p>Esta eletiva proporciona aos alunos envolvidos um conhecimento químico contextualizado em que os conteúdos da química orgânica são utilizados para a compreensão da composição e propriedades dos produtos de limpeza, assim como são apresentadas as características e as funções de cada substância utilizada.</p>		

Objetivos de Aprendizagem

- Desenvolver as competências e habilidades no aluno para produzir produtos de limpeza;
- Identificar as transformações químicas pela percepção de mudanças na natureza dos materiais na preparação dos produtos de limpeza;
- Conhecer o processo na produção dos produtos limpeza: detergente, desinfetante, água sanitária e sabão.

Conteúdos Sugeridos

- Propriedades e transformações das substâncias utilizadas;
- Estudo dos compostos oxigenados e nitrogenados;
- Nomenclatura da química orgânica;
- Substâncias orgânicas: composição, propriedades e transformações.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Seduc-CE (2018).

Outro fato, também relacionado às eletivas, está na formação dos profissionais, visto que a Secretaria de Educação (Seduc) não oferece direcionamento ou formação específicos nesse sentido para todas as eletivas, somente para algumas. A Seduc fornece um catálogo, com ementa das eletivas, e o professor, muitas vezes, escolhe aquela que está mais próxima de sua área de formação inicial básica. Tal fato pode prejudicar o objetivo da aprendizagem proposto na ementa da eletiva, uma vez que, para que seja completo, o profissional de educação precisa ter uma formação mais específica em relação ao que ele ministra e não algo que esteja somente relacionado ao conteúdo. Por mais que os profissionais sejam capacitados em suas áreas específicas, é necessária uma formação mais próxima da proposta da eletiva para que o docente possa desenvolver melhor sua didática em sala de aula e proporcionar um aprendizado mais completo para o estudante.

Nesse contexto, segue tabela 6 com a quantidade de eletivas oferecidas pela instituição A desde 2019 e a indicação de formação ou não dos profissionais para ministrar eletivas

Tabela 6- Quantidade de eletivas e informação sobre os professores

ANO	QUANTIDADE DE ELETIVAS	QUANTIDADE DE PROFESSORES	SITUAÇÃO DE CONTRATAÇÃO	FORMAÇÃO PARA A ELETIVA
2019	8	6	TEMPORÁRIOS	5 SEM FORMAÇÃO 1 COM FORMAÇÃO
2020	12	11	TEMPORÁRIOS	TODOS SEM FORMAÇÃO
2021	19	15	12 TEMPORÁRIOS 3 EFETIVOS	TODOS SEM FORMAÇÃO
2022	50	24	18 TEMPORÁRIOS 6 EFETIVOS	20 SEM FORMAÇÃO 4 COM FORMAÇÃO
2023	7	6	1 TEMPORÁRIO 5 EFETIVOS	5 SEM FORMAÇÃO 1 COM FORMAÇÃO

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados fornecidos pela escola e pelos profissionais.

A partir da tabela 6, é importante analisar a relação entre a formação do profissional mais próxima da realidade da eletiva com o objetivo de proporcionar uma formação mais completa para o estudante. Os dados da tabela demonstram que, a cada ano, não tem havido muita diferença em relação ao número de profissionais que possuem formação para a eletiva. Os que possuem formação constituem exceção o que leva a refletir acerca do prejuízo que essa deficiência pode acarretar para os estudantes.

Vale, ainda, outra reflexão, uma vez que, nesse contexto de trabalho, é comum o profissional adequar seu conhecimento de formação básica da área, à ementa da eletiva ou, em algumas situações, tornar o encontro semanal um momento de aula tradicional, já que ele não teve um esclarecimento mais profundo de como tornar o aprendizado proposto pela eletiva escolhida algo distante de uma transmissão de conhecimentos. Além do prejuízo que tal situação pode acarretar para a aprendizagem do educando, todo o desenvolvimento do processo na Escola A dificulta umas das premissas da disciplina eletiva, que é a possibilidade de uma diversificação do currículo relacionado à construção do itinerário formativo por cada estudante de acordo com seus interesses.

Além desses aspectos, não se pode deixar de mencionar, como fatores intensificadores dos desafios, a mudança constante de coordenação na escola e a ausência de laboratórios de Ciências e de Matemática.

Em relação à mudança de coordenação escolar, em 2018, final do ano, duas novas coordenadoras assumiram a escola. Elas participaram ativamente do processo de implementação da política de tempo integral na unidade escolar junto à direção, mas, em abril de 2019, saíram da escola. Depois disso, novos coordenadores chegaram à instituição e permaneceram até o final de 2019. Em 2020, a escola começou o ano letivo com dois novos coordenadores. Um deles permaneceu até o início de 2022. Em fevereiro de 2022, chegou mais um novo profissional até julho de 2022. Em agosto de 2022, foi aberta mais uma vez seleção para a coordenação da escola. Em setembro, um novo coordenador assumiu o cargo. Ele permanece juntamente com o que está na escola desde 2020. Com essas informações, percebe-se que há uma inconstância na gestão, o que resulta em uma dificuldade de trabalho, organização e execução de tarefas no ambiente escolar, visto que cada novo membro que chega à coordenação da escola traz novas ideias, que tentam ser implementadas, mas não há continuidade porque o idealizador não está mais na instituição, ou seja, a cada mudança, tudo recomeça.

Em relação à infraestrutura, a escola terminou o ano de 2018 com nove salas de aula - número que permanece até hoje - adaptadas à quantidade de turmas e demandas da escola.

Das nove salas, nenhuma é climatizada e nem todas as salas de aula disponibilizavam, até o final de 2022, armário para os alunos, sendo que, atualmente, todas as turmas estão no regime de tempo integral na instituição. Há, também, uma sala de vídeo, uma biblioteca (Centro de Multimeios), um laboratório de informática. Durante um tempo, o antigo pátio da escola foi transformado em refeitório improvisado para o qual chegaram mesas, cadeiras, bebedouro e mesa de servir comida quente, como se vê na figura 3.

Figura 3 - Cozinha e refeitório/pátio da Escola A (2019)



Fonte: acervo da autora

Figura 4 - Refeitório/pátio da Escola A (2019)



Fonte: acervo da autora.

Em 2021, o refeitório da escola foi construído (figura 5), o que tornou o momento das três refeições oferecidas na escola mais organizado.

Figura 5- Atual refeitório construído em 2021



Fonte: acervo da autora

Em relação ao descanso, não há local específico para esse fim após o almoço. A sala de vídeo, a biblioteca, a sala de informática e a quadra são usadas para esse momento. Sobre a acomodação dos professores, o ar condicionado que fica na sala dos professores não funciona regularmente e também não se dispõe de espaço para descanso após o almoço. Tais fatores dificultam a implementação da política pública, já que a instituição não conta com uma estrutura condizente que torne mais cômoda a permanência dos alunos e dos profissionais de educação o dia todo na unidade escolar.

Outra situação relacionada à estrutura é que não há um vestiário para os alunos tomarem banho. Como só havia um chuveiro em cada banheiro, os alunos precisavam se revezar para o banho. Conquanto, desde 2019, houvesse a proposta de reforma do banheiro e construção de vestiários para os alunos, até 2023, essa reforma ainda não foi concluída, por situações que envolveram desde o momento de isolamento a partir da situação vivenciada pela pandemia da Covid-19 até problemas com as licitações de empresa para a reforma/construção do local. Vários foram os processos de licitação, algumas empresas escolhidas para executar a obra desistiram e até hoje ainda não foi finalizada a construção, que está em processo, visto que a última empresa escolhida está cumprindo com o contrato. Dessa forma, de 2021 até o presente momento (2023), os alunos usam um dos banheiros dos professores.

Como fora mencionado, a instituição não possui laboratório de Ciências e Matemática. O laboratório na disciplina de Matemática, por exemplo, é extremamente importante para que o estudante consiga fazer uma relação mais concreta entre conteúdo e prática. Na parte de Matemática que envolve Geometria Espacial, conteúdo no qual os alunos costumam ter dificuldade, possuir contato com os sólidos geométricos torna o aprendizado mais fácil. Os objetos, os instrumentos do laboratório trazem uma visão mais real da relação entre conteúdo e cotidiano, tornando o estudo mais significativo para o discente. Na Escola A, os instrumentos do laboratório só chegaram no final de 2022. A escola adaptou uma sala que era usada para planejamento para guardar o material que chegou. Está sendo construído um novo local que, futuramente, será destinado ao laboratório. Mas, até lá, os estudantes perdem momentos ricos de aprendizagem, vez que a aula permanece sendo tradicional, com os estudantes tendo muitas dificuldades em abstrair o conhecimento a partir de fórmulas e cálculos. Isso nos faz pensar sobre a implementação da política no local mencionado, em um prédio antigo em que não houve muitas adaptações, em vários sentidos, para tornar reais as premissas da escola em tempo integral.

Não se pode deixar ainda de mencionar que, desde o início da pesquisa, tivemos rotina de trabalho revista devido à pandemia da Covid-19, que fez o contexto escolar ser modificado desde março de 2020. No referido ano, mais precisamente no dia 16, a partir do decreto nº 33.510/20, o estado decretou situação de emergência em saúde e dispôs sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. De acordo com o decreto:

Art. 3º Ficam suspensos, no âmbito do Estado do Ceará, por 15 (quinze) dias: I - eventos, de qualquer natureza, que exijam prévio conhecimento do Poder Público, com público superior a 100 (cem) pessoas; II - atividades coletivas em equipamentos públicos que possibilitem a aglomeração de pessoas, tais como shows, cinema e teatro, bibliotecas e centros culturais; III - atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir de 17 de março (CEARÁ, 2020, p. 1).

Nesse contexto, a escola suspendeu suas atividades presenciais no dia 19 de março de 2020. As aulas, então, passaram a ser remotas, *on-line*, por meio de salas de aula virtuais, usando o *Google Meet*, uma situação desafiadora, na medida em que muitos estudantes de escola pública não tinham acesso à internet. Conforme o relatório “Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2021”

feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), metade dos alunos de 15 a 17 anos matriculados na rede pública de ensino não possuíam equipamentos ou acesso à internet para acompanhar as aulas remotas durante a pandemia. Dessa forma, o processo educacional, nesse contexto, passou por diversas dificuldades para ajudar na formação dos estudantes. Vale ressaltar que esse fato se estendeu, por meio de vários decretos governamentais, até agosto de 2021, quando o ensino presencial voltou, de forma híbrida, em algumas escolas da rede pública, de acordo com a normativa divulgada no Decreto nº 34.084/2021. Na Escola A em estudo, a implementação do ensino híbrido aconteceu em outubro de 2021, uma vez que essa passava por reformas no banheiro, interrompidas, como fora mencionado, devido a problemas com a empresa que ganhara a licitação para a construção. O ensino exclusivamente presencial voltou a ser realidade apenas no dia 8 de novembro de 2021, com as turmas divididas em grupos indo para a escola em turnos diferentes.

A partir da situação apresentada e já tendo como referência também o ano de 2020, várias situações estão relacionadas ao desafio de implementar esse modelo de educação como uma política pública do estado do Ceará. Questões que envolvem implementação, estrutura escolar, formação dos professores e qualidade do tempo em que o estudante permanece na escola me fazem querer buscar uma forma de mudar essa realidade, visto que esse tempo na instituição de ensino deve ser usado em benefício do aprendizado do aluno em sua totalidade e não em ampliação do tempo do estudante na escola, com repetição de aulas tradicionais, durante nove horas do dia dele, mas, sim, com o oferecimento de momentos marcantes que resultem em aprendizado e transformação de vidas.

2.3.2 Escola B

A política de escola em tempo integral foi implementada em algumas escolas que se localizam no mesmo bairro que a instituição inicialmente analisada. Uma delas é Escola B (UV9) que, em 2018, um ano antes da escola anteriormente descrita, iniciou a implementação da política de escola em tempo integral, fazendo parte da mesma Sefor da Escola A. De acordo com os dados do Censo 2021, a Escola B tem 534 alunos matriculados, dos quais 52 são da Educação de Jovens e Adultos e 15, da Educação Especial.

Essa outra instituição, fundada em 1982, até 2018, oferecia modalidade de ensino regular para a comunidade, que envolvia alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola funcionava no mesmo prédio desde sua fundação. Em novembro de

2015, foi anunciada pela Seduc a sua reforma e de mais 14 escolas de Ensino Médio, que passariam a ter a construção de acordo com o padrão MEC. A reconstrução dessas unidades tinha como objetivo ofertar um espaço físico adequado, contribuindo para o acesso e a permanência dos alunos na escola, além de melhores condições de trabalho para os profissionais da educação.

Em relação à implementação da política de tempo integral na instituição, em 2018, o processo foi semelhante ao que acontecera na Escola A, com alguns pequenos diferenciais.

Quadro 3 – Etapas de implementação da política de tempo integral na Escola B

Etapas de implementação de uma política pública	Como as etapas foram realizadas
<ul style="list-style-type: none"> • Formalização do convite para ser ETI/Opção da escola 	A Seduc, por meio da Sefor 3, informou a possibilidade de escolha da escola para se tornar de tempo integral a partir dos critérios de escolha das instituições para se tornarem de tempo integral.
<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões com a gestão e Seduc 	No final de 2017, houve encontros entre a gestão e a Seduc.
<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões de consulta com a comunidade escolar 	Houve reuniões com a comunidade escolar sobre a implementação da política, como também com alunos e professores.
<ul style="list-style-type: none"> • Implementação da política (termo de adesão e ata de consulta à comunidade escolar). 	Após a consulta e a aprovação, a escola elaborou uma ata em que manifestou o interesse dos atores da comunidade escolar em aderir à política de tempo integral.
<ul style="list-style-type: none"> • Construção do currículo escolar 	De forma específica, não houve, inicialmente, reuniões para a construção do currículo novo. Nos encontros com os professores de coordenação de área com a equipe, foram feitas adaptações do currículo da escola para a realidade de escola em tempo integral.
<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões com o corpo docente 	As reuniões foram, após a implementação, ocorrendo nos momentos de planejamento, nos dias de encontro pedagógico, durante o ano letivo de 2018, e nos anos que se seguiram.
<ul style="list-style-type: none"> • Monitoramento 	Em relação à implementação da política, não há um monitoramento específico. Há a avaliação dos resultados da escola pela Seduc e pela superintendência.
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação 	Até o momento, ainda não ocorreu.

Fonte: Elaborado pela autora com base em entrevista com a gestão e em documento de registro dos encontros.

Dessa forma, percebe-se que a Escola B conseguiu consultar a comunidade escolar sobre a implementação da nova organização da instituição, tendo realizado conversas e formações sobre o novo regime que seria instaurado na unidade escolar.

No período em que a Escola B estava esperando a nova sede ser concluída, durante dois anos e meio, as aulas aconteceram em um prédio de outra escola no mesmo bairro. Esse momento foi bem desafiador para a Escola B porque o prédio era antigo, estava sem uso havia

seis meses, encontrava-se bem sujo e com muitos problemas estruturais. Além disso, ficava distante do prédio originário, o que obrigou a gestão a alugar transporte para levar os alunos para assistir às aulas. Foi nesse contexto que a Escola B começou a implementação da política de tempo integral, em um prédio que não seria o definitivo da instituição. Isso tornou mais desafiadora a implementação inicialmente, uma vez que, sem estar em seu prédio originário, ficava difícil desenvolver algumas atividades, como as que envolviam uso de laboratórios e eletivas. A Escola B teve, como a Escola A, de fazer algumas adaptações no prédio em que estavam ocorrendo as aulas, uma vez que não haveria a possibilidade de uma reforma, já que a nova sede estava terminando de ser construída. Um exemplo de adaptação foi o pátio, que passou a ser usado para refeitório como ocorreu na Escola A.

Figura 6 - Cozinha e refeitório/pátio da Escola B (2018)



Fonte: acervo da escola.

É importante perceber que ambas escolas apresentavam a mesma estrutura inicial para a implementação da política, mas em nenhum momento a Escola B mencionou a estrutura como algo delicado na execução da política. Depois de alguns meses de implementação, os estudantes passaram ao novo prédio, ainda em 2018. A sede nova da escola foi construída de acordo com o padrão MEC. Desse modo, o novo prédio passou a ter capacidade para receber até 540 alunos por turno (manhã, tarde e noite), totalizando, assim, 1.620 estudantes. A estrutura ficou composta de 12 salas de aula, dois laboratórios de Informática, dois laboratórios multidisciplinares de Ciências e biblioteca, todos climatizados. O projeto incluiu ainda refeitório com cozinha, onde seriam ofertadas três refeições diárias; auditório com capacidade para 120 pessoas, áreas administrativas e de apoio, além de quadra poliesportiva coberta e vestiários.

Em relação às matrículas da escola, em 2018, quando a educação em tempo integral foi implementada, havia 362 alunos matriculados no Ensino Médio; em 2019, 415 alunos; em 2020, 408, e, em 2021, 538 alunos.

Sobre a sua composição geral, ela apresenta, em 2023, 33 professores efetivos e 15 temporários, uma diretora, três coordenadoras, uma secretária e quatro auxiliares de secretaria, seis funcionários que fazem serviços gerais, um porteiro e quatro vigilantes.

Uma das dimensões pedagógicas da escola em tempo integral é buscar desenvolver projetos junto à comunidade. Como a escola não os possui, uma forma de aproximação com a comunidade é a cessão de sua quadra esportiva para grupos de capoeira, futsal e jiu-jitsu.

Sobre a representação dos estudantes, a escola possui grêmios estudantis, eleito democraticamente pelos alunos. Sendo bastante atuante, o grêmios desenvolve projetos pontuais, nos intervalos, de artes, esporte, música. Ademais, os integrantes do grêmios contribuem com a rotina da escola na hora do almoço, organizando as filas para não haver acúmulo de alunos, além de participarem da organização e da execução de eventos.

Em relação aos componentes eletivos, foi um grande desafio para a gestão escolar no início, uma vez que houve resistência dos docentes - principalmente os efetivos (aqueles com vínculo ao estado por meio de concurso) - em assumir essas disciplinas. Durante os primeiros anos de implementação, as eletivas foram sendo ofertadas aos alunos de forma que eles escolhessem as que queriam, mas, devido à dificuldade de organização que envolvem problemas estruturais e logísticos, a escola passou a determinar as que seriam ofertadas de acordo com a turma/série. Não há, então, a escolha pelo estudante. Mais um ponto em comum entre a Escola A e a B em relação ao currículo da escola em tempo integral.

Em 2023, a escola disponibiliza as seguintes eletivas: Espanhol através de músicas, Artes visuais, Cinema audiovisual, Futsal, Vôlei, Jogos de tabuleiros, Jogos pré-desportivos, Literatura brasileira, Leitura e produção textual, Língua Portuguesa para o Enem, Redação para o Enem, Espanhol básico, Mitologias gerais, Gênero e Diversidade, Cultura Digital, Cartografia Básica, Cultura das Regiões brasileiras, Mudanças ambientais globais, Jovem empreendedor, Empreendedorismo, Medicina popular, Educação Fiscal e Cidadania, Geopolítica, Matemática para o Enem, Entomologia, História do Ceará, Atualidades para o Enem, História para o Enem, Memória e Cultura afro-brasileira e Indígena, Regiões Brasileiras, Dinâmicas climáticas, Gêneros textuais, Introdução à estatística, Educação, saúde e bem-estar, Educação sexual e Introdução à Filosofia contemporânea. Em relação à formação dos profissionais que ministram as eletivas, das que são ofertadas, somente alguns

profissionais receberam formação específica disponibilizada pela Seduc, como é o caso da eletiva de Empreendedorismo.

Nesse contexto, segue tabela 7 com a quantidade de eletivas oferecidas pela instituição B desde 2018 e a indicação de formação ou não dos profissionais para ministrar eletivas

Tabela 7- Quantidade de eletivas e informação sobre os professores

ANO	QUANTIDADE DE ELETIVAS	QUANTIDADE DE PROFESSORES	SITUAÇÃO DE CONTRATAÇÃO	FORMAÇÃO PARA A ELETIVA
2018	16	8	TEMPORÁRIOS	6 SEM FORMAÇÃO 2 COM FORMAÇÃO
2019	32	8	TEMPORÁRIOS	6 SEM FORMAÇÃO 2 COM FORMAÇÃO
2020	48	14	10 TEMPORÁRIOS 4 EFETIVOS	11 SEM FORMAÇÃO 3 COM FORMAÇÃO
2021	48	14	7 TEMPORÁRIOS 7 EFETIVOS	10 SEM FORMAÇÃO 4 COM FORMAÇÃO
2022	48	14	7 TEMPORÁRIOS 7 EFETIVOS	10 SEM FORMAÇÃO 4 COM FORMAÇÃO
2023	37	15	8 TEMPORÁRIOS 7 EFETIVOS	13 SEM FORMAÇÃO 2 COM FORMAÇÃO

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados fornecidos pela escola e pelos profissionais.

Na referida escola, foi desafio inicial também a preocupação com a evasão escolar. Além disso, havia pouco conhecimento acerca da estrutura da escola em tempo integral e formação insuficiente para organizar de forma satisfatória todos os aspectos de carga horária, currículo e da rotina escolar. Como havia resistência de alguns professores em relação às disciplinas eletivas, elas acabavam sendo ministradas, na sua maioria, por temporários. Registraram-se dificuldades dos funcionários de cozinha e serviços gerais para se adaptarem à rotina de dois lanches, um almoço e necessidade maior de limpeza nos banheiros e vestiários, tendo em vista que os alunos passam o dia na escola. Existe, desde a implementação até o ano de 2023, ainda, resistência de alguns alunos em passar o dia inteiro na escola, com pedidos constantes para sair mais cedo.

O presente trabalho, ao apresentar as duas escolas mencionadas, quer mostrar diferenças e/ou semelhanças em relação aos desafios de implementação entre as duas instituições. Ambas fazem parte da mesma Sefor, apresentam estrutura diferente, mas compartilharam de desafios iniciais em sua implementação. O que é comum às duas que permanece até hoje? Surgiu algum novo desafio?

Quanto ao momento inicial de implementação da política de tempo integral, as escolas

tiveram problemas em relação à implementação da política, pois, para ambas, não havia tantas informações sistematizadas sobre a política de escola em tempo integral. Hoje, a Escola A tem desafios referentes à organização dos tempos curriculares, principalmente relacionados às eletivas e ao novo ensino médio, além da preocupação com a evasão escolar.

A Escola B apresenta como desafios a busca pela qualidade de educação, aumento de notas em avaliações externas e permanência do aluno na escola.

3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS A E B

O objetivo deste capítulo é fazer uma análise do processo de implementação da política de Ensino Médio em tempo integral em duas escolas que se localizam no mesmo bairro, mas cujo processo de execução se deu em anos diferentes, apresentando, também, estruturas diversas.

Antes disso, porém, objetiva-se mostrar como ocorre a implementação da política de educação em tempo integral no Ceará e os desafios enfrentados após o início do processo, especialmente a partir das situações identificadas na Escola A.

Após a constatação de desafios na EEMTI na qual o estudo de caso foi iniciado-Escola A-, percebeu-se a necessidade de investigar se a situação também ocorria em outra escola localizada no mesmo bairro, na qual a implementação fora feita um ano antes. Assim, a escolha foi norteadada pela ideia de que os desafios podem ser semelhantes em ambas.

Para isso, a metodologia utilizada neste estudo de caso foi qualitativa, tendo a coleta de dados sido dividida em duas etapas. Na primeira, foi feita a análise do processo de implementação em cada uma das escolas analisadas a partir da realidade de cada uma delas. Na segunda, foram realizadas entrevistas com a gestão de cada uma das escolas sobre o processo de implementação e sobre os desafios apresentados na época da implementação, buscando conhecer quais permanecem até hoje.

As entrevistas foram semiestruturadas, método em que perguntas previamente pensadas são feitas ao entrevistado e, a partir delas, há uma conversa entre os interlocutores do processo com possibilidade de questionar aspectos não previstos no planejamento. O roteiro da entrevista foi pensado a partir de eixos relacionados à implementação da política de tempo integral, como a infraestrutura das escolas de tempo integral, a formação docente para escolas de tempo integral, o planejamento da educação de tempo integral e a implementação da política. Os eixos foram escolhidos por se relacionarem aos desafios/problemas presentes na escola em que o estudo de caso foi iniciado.

O capítulo está dividido em três seções. Na primeira, é apresentado como ocorre o processo de implementação de políticas públicas, com foco nas de educação em tempo integral. Na segunda seção, a abordagem é sobre um problema caro às escolas de tempo integral do Ceará, ou seja, os espaços escolares. Do mesmo modo que a seção anterior, o foco das análises da terceira recai sobre outra dificuldade da iniciativa de educação integral cearense, a formação docente.

3.1 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Nos conceitos que envolvem a educação integral, percebe-se a preocupação com uma educação mais completa no sentido de considerar o indivíduo em sua totalidade. Trata-se de uma educação voltada não somente para conteúdos ditos como obrigatórios, mas para a formação do indivíduo como ser de uma sociedade, que vivencia situações fora da Escola. A partir da qual adquire conhecimentos em diversos âmbitos que o envolvem. O estudante não aprende somente na escola, há vários outros locais que lhe possibilitam algum tipo de aprendizagem que será impactante em sua vida. Nesse sentido, a educação integral traz uma possibilidade de desenvolver uma educação pública de mais qualidade no país.

A educação integral em tempo integral incorpora esses ideais, desenvolvendo-se, entretanto, a partir de algumas premissas, dentre as quais há o aumento da carga horária do estudante na escola. Esse aspecto remete à necessidade de uma reestrutura do tempo escolar, readaptando currículo, espaços e, muitas vezes, tendo a necessidade da presença de mais profissionais na escola.

Esse aumento de permanência do estudante na escola e a conseqüente reorganização do tempo e do currículo escolar precisam ser bem planejados, uma vez que não podem ser reduzidos a momentos em que há acréscimo de muitos conteúdos extracurriculares, geralmente associados a oficinas em alguns componentes eletivos.

Esse pensamento de que a ampliação da jornada escolar está relacionada a conteúdos escolares relacionados a oficinas, por exemplo, remonta do Programa Mais Educação, que foi criado como estratégia do Ministério da Educação - portaria 17/2007, regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10 - para a indução da construção de uma educação integral que buscava a ampliação da jornada escolar na escola pública para, no mínimo, 7 horas diárias com atividades optativas que poderiam envolver vários aspectos, como acompanhamento pedagógico, educação ambiental. Assim, a escola, de acordo com seu projeto, escolhia, a cada ano, seis atividades para compor o macrocampo acompanhamento pedagógico.

A partir do programa, a Educação Integral passou a ser fomentada na escola de Ensino Fundamental por meio de uma experiência inovadora na educação pública brasileira ao pensar a instituição como não só a unidade escolar em si, mas tudo que a envolve, incluindo seu entorno, com a comunidade e a cidade e as possibilidades de aprendizado que estas podem trazer para que a vida em uma sociedade democrática, como a brasileira, seja cada vez completa a partir de vivências e experiências na escola.

As unidades escolares brasileiras que tinham interesse aderiam ao programa Mais Educação por meio de formulário eletrônico de captação de dados, sendo estabelecidos alguns critérios para que a escola fizesse parte, como ter Ideb baixo. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o objetivo da educação brasileira é alcançar Ideb 6,0, média comum aos países em excelência com relação à educação. O que está abaixo desse índice, é considerado baixo. Além do Ideb baixo, a unidade escolar precisava estar localizada em zonas de vulnerabilidade social. Para desenvolver as atividades na escola, o Governo Federal repassava recursos que seriam usados de acordo com as atividades planejadas. Dessa forma, a escola organizava atividades no contraturno para que os alunos ficassem mais tempo na unidade escolar, sendo que, não raro, esse tempo encontrava-se reduzido a dinâmicas, oficinas.

Em 2016, foi instituído o Programa Novo Mais Educação, criado a partir da Portaria MEC nº 1.144/2016, regida pela Resolução FNDE nº 17/2017. O Programa foi mais uma estratégia do MEC cujo objetivo era melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

A partir desses preceitos advindos do Programa Mais Educação, principalmente o Novo Mais Educação, a ideia de melhorar os índices das escolas passou a ser cada vez mais evidente e constante nas secretarias de educação. Assim, o objetivo era manter o estudante mais tempo na escola, na tentativa de, com o acréscimo de aulas, aumentar o valor nos índices de avaliações externas. Nessa época, ambas escolas analisadas neste trabalho aderiram ao programa Novo Mais Educação, já que, na época da adesão, a Escola A possuía Ideb 3,2 e a Escola B, 3,1 (QEDU, 2023) e, no estado, eram consideradas escolas prioritárias para adesão.

Com esse pensamento, no Ceará, a implementação da política de educação em tempo integral está embasada, inicialmente, na busca governamental em cumprir com a meta 6 estabelecida no PNE, que trata do compromisso de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos(as) da Educação Básica. Uma das formas de buscar que esse objetivo seja concretizado é o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, instituído pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, atualmente regido pela Portaria nº 2.116, de 2 de dezembro de 2019. Esse é executado pela Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica, no âmbito da Coordenação-Geral de Ensino Médio (DPD/COGEM), integrante do Ministério da Educação. Seu objetivo é apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com critérios definidos

pela referida portaria, por meio da transferência de recursos para as secretarias estaduais e distrital de educação.

Para que a escola em tempo integral funcione de acordo com seus propósitos, é preciso que apresente condições para proporcionar tudo que a envolve enquanto política pública. Essas condições estão relacionadas à estrutura, à organização, dentre outros fatores. Como fora anteriormente citado, é preciso que algumas dessas condições existam *a priori*, como um corpo docente preparado, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior.

Nesse sentido, segundo Costa, Rosa, Paiva (2017), “tempo, espaço e escola são aspectos essenciais quando pensamos em uma jornada escolar ampliada”. Ao se analisar o pensamento dos autores, percebe-se uma relação desse com o caso de gestão aqui proposto, uma vez que uma das escolas analisadas não apresenta estrutura que seja um aliado em proporcionar um aprendizado em tempo integral de forma mais cômoda para os estudantes, visto não haver na instituição, por exemplo, sala-ambiente de ciências, armário suficiente -até o ano de 2022- para todos os alunos guardarem seus pertences nas salas de aula. Somente duas turmas, das quatro que eram de tempo integral na Escola A em 2020, um ano depois da implementação, dispunham desse espaço. Dessa forma, repensar os espaços escolares é necessário com o propósito maior de proporcionar uma educação em tempo integral, uma vez que não é só deixar o estudante mais tempo na escola que integraliza a educação, mas vários aspectos estão envolvidos nesse processo.

Assim, é importante frisar que, na educação em tempo integral, o aumento de tempo de permanência na escola é feito por meio da instituição de atividades complementares que são de livre escolha da escola que, para isso, deve ter estrutura e meios suficientes para ofertá-las com qualidade aos estudantes.

A partir das leituras e da análise do caso apresentado, vê-se que o estado do Ceará concebeu a implementação da política pública relacionada à instituição da escola em tempo integral como uma forma de mudar sua realidade educacional, principalmente das escolas consideradas prioritárias, ou seja, aquelas com baixos resultados no Ideb e nas avaliações externas. Isso mostra que o interesse do estado em implementar a educação em tempo integral está relacionado ao anseio de buscar a melhoria da sua educação, fato reforçado por Parente (2016, p. 565):

[...] a formulação e a implementação de uma política de educação integral em tempo integral no âmbito dos sistemas de ensino materializam o interesse do Estado em atuar nessa área. Mas é necessário que o mesmo estado que institui a política permita que ela seja amplamente desenvolvida no ambiente escolar por meio de verbas, reformas e formações que ajudem aos profissionais envolvidos nesse processo.

Parte-se do princípio de que, para se abordar uma temática que tem como norte a implementação de uma política pública, é necessário falar sobre o tema a partir de uma análise do que ocorre na realidade, baseando-se em autores que analisam e/ou discutem tal assunto. Assim, um dos autores que contribui nesse processo é Condé (2012), que apresenta conceitos relacionados à implementação de uma política pública, como: poder, política, atores, agenda, formulação e implementação.

O autor parte da ideia de que toda política pública está relacionada a problemas coletivos que ocorrem na sociedade. Dessa forma, no caso da implementação da política de escola em tempo integral no estado do Ceará, inicialmente, a Seduc-Ce identificou um problema nas escolas escolhidas, que era o baixo desempenho nas avaliações externas, avaliou a situação dessas unidades escolares - no caso as duas escolas avaliadas na presente pesquisa estão localizadas em uma região de periferia, em cujo entorno há a presença da violência - motivo pelo qual a comunidade tinha interesse de permanência do estudante mais tempo na escola, de acordo com entrevista das gestoras das escolas avaliadas, uma vez que ter o estudante mais tempo na escola representa uma menor possibilidade de esse estar relacionado a situações que envolvem a criminalidade. Nas instituições avaliadas, percebe-se que integralizar a educação está relacionada a uma vontade da comunidade escolar em diminuir as possibilidades de relação da juventude com a violência. Esse pensamento é reforçado por Cavaliere, Mauricio e Giolo (2012, *apud* Rosa; Oliveira, 2022, p. 10):

[..] as diversas experiências públicas de educação em tempo integral registradas no Brasil, através da ampliação da jornada escolar, terem sido organizadas para a instrução e a formação de crianças das camadas populares da sociedade, apresentando-se como uma forma de democratização do ensino e como garantia de permanência da criança na escola com o propósito de, além de transmitir o conhecimento, abrandar os impactos das divergências sociais e amenizar os problemas relacionados às condições de pobreza da população.

Percebe-se, dessa forma, que a comunidade escolar, ao ser consultada sobre a escola em tempo integral, tinha o anseio de melhorar, com a implementação da política nas duas unidades escolares, as condições de aprendizagem dos estudantes e minimizar a relação deles com a criminalidade.

Assim, estudando-se a política pública que está pautada na implementação da escola em tempo integral, vê-se que, para a população, ela está associada a essa situação de criminalidade, e, para a Seduc, ao baixo rendimento escolar em índices de avaliação externa nas disciplinas de Português e Matemática, o que se constituiu, no Ceará, um princípio norteador de escolha das escolas em que a política seria implementada. Como fora mencionado, as duas instituições analisadas estão localizadas em um bairro da periferia de Fortaleza, no Ceará. Havia o interesse das gestoras na implementação da política, principalmente pelo objetivo de aumentar os resultados nos índices de avaliações externas. Nesse sentido, Ferreira; Pinheiro (2018) relacionam o aumento da carga horária à pretensão de equalizar as oportunidades de aprendizagem e atender a necessidades associadas ao mundo do trabalho. Nesse âmbito, de acordo com entrevista feita com as gestoras, além do interesse estatal, a gestão e a comunidade tinham também essa vontade de trazer o tempo integral para a comunidade, fato evidenciado principalmente pela gestão da Escola B. Dessa forma, levar a política para a execução nas escolas estava relacionado a objetivos de buscas relacionadas a uma qualidade educacional para esses estudantes de periferia por meio da ampliação de tempo escolar.

Entretanto, a forma como a política foi implementada, em ambas as escolas, leva-nos a refletir sobre como a agenda foi implantada. Nesse contexto, Dye (2009) argumenta que é possível considerar algumas possibilidades relevantes da construção da agenda de implementação de uma política se, de cima para baixo (*top/down*), ou de baixo para cima (*bottom/up*) e quais consequências isso pode trazer. Segundo Condé (2012), a implementação *top/down* está relacionada à força do poder constituído; já a *bottom/up*, ocorre a partir da pressão de grupos ou de indivíduos influentes. Na realidade em que houve a implementação do tempo integral, as escolas não conheciam as particularidades de oferta desse tipo de educação, segundo informações das próprias gestoras. Assim, percebe-se que o modelo de implementação nos dois casos estava interligada ao interesse governamental, ou seja, numa agenda *top/down*, já que houve a execução da política sem tantos esclarecimentos sobre ela.

Sabe-se que a implementação de políticas públicas é necessária para mudar uma realidade da sociedade, mas “[...] o processo de formulação/desenho de políticas públicas nunca é meramente técnico [...] é também político, refletindo valores e estratégias de quem dele participa” (Condé, 2012, p. 88). Dessa forma, vários interesses estão relacionados na criação e execução de uma política pública. Logo, não se pode deixar de mencionar que, em um processo de implementação, alguns aspectos devem ser levados em consideração, como as

facetas ou arenas políticas que, segundo Mainardes (2006, *apud* Ball; Bowe, 1992), são: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

A política proposta está relacionada às intenções do governo, da escola, das autoridades a partir das quais as políticas emergem; a política de fato, à base legal que apresenta a política pública a ser implementada e a política em uso, que é a que postula sobre discursos e práticas institucionais a partir do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam na prática. Fazendo-se uma relação com a situação das duas escolas no momento da implementação, vê-se que, a partir de informação das gestoras, a política proposta foi executada a partir da política legal, mas a política em uso foi a que mais teve prejuízos, já que, segundo as entrevistadas, não havia tanto conhecimento sobre a educação em tempo integral por ambas escolas.

Entretanto, os termos relacionados à implementação da política pública – a política proposta, a política de fato e a política em uso –, pensados inicialmente para se fazer uma relação com a implementação das políticas públicas, foram repensados por Ball e Bowe, pelo fato de representarem uma abordagem pouco abrangente em relação ao que eles pensavam sobre a implementação das políticas em um local.

A partir de estudos que fizeram após essa indicação inicial dos tipos de políticas públicas, Ball e Bowe (1992) mostram que o foco, ao analisar políticas, deve ser sobre a formação do discurso da política e a interpretação que os profissionais que atuam em sua implementação fazem para relacionar a lei que está no papel com sua prática efetiva no cotidiano. Para que isso ocorra, vários processos estão envolvidos e devem ser analisados, como resistência, acomodação, subterfúgio e conformismo. Assim, um ciclo de implementação de políticas públicas envolve vários contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política os quais estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal e não são etapas lineares. A figura 7 representa essa inter-relação.

Figura 7 – Contextos do processo de formação de uma política



Fonte: Adaptado de Mainardes (2006, p. 51, *apud* Bowe *et al.*, 1992, p. 20).

O contexto de influência, no qual as políticas são organizadas, está relacionado à construção do discurso político. O contexto da produção de texto envolve a articulação com a linguagem do interesse público mais geral. Assim, os textos políticos representam a política. O contexto da prática é aquele em que a política está sujeita à interpretação e recriação, é onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. O contexto dos resultados é o que se preocupa com questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual. O contexto da estratégia política está relacionado à identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

A partir dessa nova forma de pensar dos autores, percebe-se ainda mais os prejuízos vivenciados pelas instituições à época de implementação, uma vez que não houve participação na construção da política, ela foi praticamente uma imposição devido à situação em que as escolas se encontravam.

Não se pode deixar de mencionar que, para que uma política pública seja implementada, é necessário conhecer os contextos em que tal fato está sendo construído e

sugerido e perceber o problema que a inspira de forma mais profunda para que haja uma tomada de decisões relacionadas a ela. Dessa forma, vários fatores podem ser norteadores para essa influência, como mostra o quadro a seguir, em que se percebe, na legislação, aspectos relacionados à política de educação em tempo integral.

Quadro 4 – Diretrizes sobre a educação em tempo integral nas leis

Lei	Ano	Metas
LDB	1996	Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.
PNE	2014	Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica.
PEE-Ce	2016	Oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% dos estudantes da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996, 2014), Ceará (2016).

A ideia da ampliação de tempos dos estudantes na escola já aparece na LDB. Posteriormente, de forma mais contundente, no PNE, com meta estabelecida e ano de início e conclusão para seu cumprimento. Isso mostra que o pensamento de instituir a educação em tempo integral foi algo gradativo na sociedade brasileira. No caso do PEE do Ceará, a meta do estado reforça os preceitos do Plano Nacional de Educação. Ora, se o objetivo é cumprir meta estabelecida no PEE, as instituições envolvidas nesse processo passam a fazer parte dele quando a Seduc já vem com a sugestão da integralização a partir da situação da escola, sem muito poder de escolha.

Depois de todos os elementos que envolvem a criação da política, com um plano a ser desenvolvido a partir de sua implementação, vem o momento real, que, muitas vezes, é difícil de ser vivenciado por diversos fatores: os atores envolvidos nesse processo, o contexto de implementação, as metas estabelecidas, o acompanhamento, a avaliação. Sobre o acompanhamento de uma política pública, Condé (2012, p. 96) enfatiza a necessidade de fazê-lo: “Deve-se monitorar [...] porque o investimento público realizado em uma política deve ser verificado quanto ao atendimento de suas metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade”. Quando há um acompanhamento efetivo de todo o processo, há a possibilidade

de um maior sucesso da implementação da política pública, o que já deve ser parte do desenho da política a ser implementada. Segundo entrevista com as gestoras, após a implementação da política nas instituições, não houve uma avaliação do processo. Há a visita da Superintendência escolar para avaliar índices e resultados, mas a execução específica da política, não.

De uma forma geral, Condé (2012) se propõe a apresentar a complexidade que envolve as dimensões e os desafios de se implementarem políticas públicas. O autor mostra as etapas que envolvem a sua execução e os elementos relacionados a cada uma delas. Já que o caso de gestão aqui apresentado está relacionado aos desafios enfrentados pelas escolas após a implementação da política pública de escola em tempo integral da periferia em Fortaleza, faz-se relevante lançar luz à análise desse processo.

Nesse contexto de análise de implementação da política relacionada ao caso de gestão estudado, vê-se que houve uma certa celeridade do governo do Ceará em tentar atingir mais rápido a meta 6 do PNE. Dessa forma, ao propor a política de educação em tempo integral para ser implementada nas escolas estudadas, aspectos como as etapas relacionadas à implementação dessa política não foram amplamente considerados, uma vez que, desde 2018, na Escola B, e de 2019, na Escola A, até hoje, há o enfrentamento de desafios relacionados a esse processo. Com isso, não é possível dar todo o suporte necessário para que o estudante tenha uma educação em tempo integral com todas as suas potencialidades, como passar um tempo de qualidade na escola, com todas as condições que tal fato demanda e esse tempo representar o diferencial em sua vida estudantil, social e profissional.

Isso é enfatizado pelas gestoras escolas quando reforçam que é difícil conseguir que o aluno permaneça na escola nos tempos diários - 9 horas - em ambas unidades escolares. De acordo com a gestão da Escola A: “A permanência do estudante na escola durante nove tempos diários é algo bem delicado na comunidade”. Nesse sentido, é necessário um engajamento e comprometimento com a nova proposta educativa, segundo Ferreira e Pinheiro (2018), para perceber a escola como espaço em que a aprendizagem representa algo maior que a mera transmissão de conhecimento e precisa de todos nesse processo. Mas isso só é possível se os preceitos da política implementada são conhecidos pelos que estão fazendo parte do seu desenvolvimento.

Dessa forma, não ter conhecimento sobre a política a ser implementada, planejá-la, antes de efetivamente implementá-la, é uma realidade que, muitas vezes, não é considerada na agenda de implementação da política, visto que este ocorre, geralmente, segundo Dalfior e colaboradores (2015), a partir de vários estágios, relacionados ao “Ciclo das Políticas

Públicas". Os estágios estão relacionados à agenda, em que são selecionadas as prioridades; à formulação, em que são apresentadas soluções ou alternativas; à implementação, em que são executadas as políticas; e à avaliação, em que ocorre a análise das ações tomadas.

Conquanto, na teoria, sejam essas as fases a serem seguidas, na prática, as etapas se misturam e nem sempre seguem a sequência proposta, sendo tal segmentação mais significativa para uma melhor compreensão do assunto. No caso da implementação da política de tempo integral, no Ceará, já se tratava de uma proposta de governo, feita em época eleitoral em 2014, que passou a fazer parte da realidade da educação cearense quando o então candidato da época se tornou governador do estado. Cabe, ainda, nesse contexto, relacionar a implementação da política de tempo integral ao que se chama fase de implementação *top-down* (cima-para-baixo). Nesse modelo, há dois sujeitos que podem interferir no processo, os formuladores e os implementadores, sendo assim excluídos os demais sujeitos políticos que poderão ser impactados por essa política. Esse tipo de modelo resulta em prejuízos, já que as políticas públicas partem das demandas de um determinado grupo que se organiza, excluindo os demais do processo. Esse modelo é considerado, portanto, hierárquico (Secchi, 2012), sendo os formuladores (políticos) separados dos implementadores (administração). Fatos esse percebido nas duas escolas em que houve a execução da política, uma vez que a sua proposta já estava formulada e foi apresentada para os implementadores a executarem no cotidiano escolar.

Dessa forma, ao se pensar sobre a implementação da política de tempo integral no Ceará nesse contexto, percebe-se que as escolas analisadas seguiram orientação da Secretaria de Educação na época de implementação, já que havia um direcionamento na escolha das instituições em que seria executada a política. Na época de implementação das primeiras escolas de tempo integral, a Seduc considerava os seguintes aspectos:

Definição das Escolas

Para definir as escolas que iniciaram a política do Tempo Integral em 2016 foram utilizados os seguintes critérios:

Escolas elegíveis

- 50% ou mais dos alunos recebendo Bolsa Família.

Critérios de viabilidade

- Menos de 60% de ocupação das vagas.
- Implementação em municípios com, pelo menos, duas escolas estaduais.

Critérios de Priorização

- 1 Escola por região (Crede/Sefor).
- Condições de infraestrutura para iniciar em 2016
- Baixo índice de aprovação. (SEDUC, 2016)

Nesse sentido de critérios de priorização da escolha das escolas, a partir das situações vivenciadas pelas unidades escolares analisadas, percebe-se que a Seduc não considera o conhecimento dos atores que participam do processo, o órgão pensa na implementação como forma de melhorar os índices educacionais e oportunizar que o estudante fique mais tempo do seu dia no ambiente escolar.

Em 2017, os critérios para escolha eram: municípios mais populosos e com jovens em situação de vulnerabilidade social; escolas potenciais; conversão ano a ano; professores; salas disponíveis; modelos de simulação; priorização; distância de migração; investimento na conversão. Há critérios que reforçam o pensamento de Ferreira e Pinheiro (2018) de que a escola de tempo integral é, para muitas comunidades, a esperança de alterar o rumo da vulnerabilidade social. Assim, ambas as instituições avaliadas representavam essa expectativa.

A partir das premissas apresentadas, foram definidas as escolas em condições de conversão em tempo integral a cada ano. As unidades escolares analisadas no presente trabalho tiveram como premissa de escolha os critérios dos anos iniciais de implementação.

A Lei nº 16.287, que regulamentou a escola de tempo integral no Ceará, só foi publicada no Diário Oficial em 2017. Na implementação da política nas escolas analisadas, a partir da fala das gestoras, nem todos os atores participaram desse processo, somente elas. Nesse sentido, segundo a gestora da Escola A: “Tivemos reuniões na Secretaria de Educação sobre a política”. De acordo com a gestora da Escola B: “A direção, uma coordenação e um professor participavam das reuniões e formações e ficavam de passar para o grupo maior o conteúdo”. Assim, uma parte dos atores da escola participava dos encontros, e a outra, em reunião ou encontro pedagógico, tinha informações gerais sobre a política.

Nesse contexto, a gestão da Escola A afirma: “Muitas vezes as demandas do chão da escola, as preocupações em implementar a política diminuiu o tempo que tivemos para nos reunir e conversar sobre a política de tempo integral”. Já na Escola B, a gestora enfatiza que “no momento de implementação, houve resistência dos professores, principalmente quanto às eletivas, talvez por não conhecer a proposta de desenvolvimento desse componente”. A possibilidade para que essa situação tenha ocorrido seria porque os atores que faziam parte da política não a conheciam bem.

Aqui, vale destacar o pensamento que “a lei é para ser lida, antes mesmo de ser obedecida” (Faria Filho, 1998, p. 103). Se nem todos conheciam a política de tempo integral e suas demandas, como participar da implementação e apoiar a gestão da escola nesse

processo? Fica extremamente difícil defender algo que não se conhece e é imposto como parte da escola.

Dessa maneira, ambas instituições enfrentaram entraves no início do processo. A Escola A teve dificuldades porque, além da falta de conhecimento, a reorganização da rotina escolar, principalmente no que diz respeito aos componentes eletivos, foi algo mais complexo, uma vez que houve troca de parte da gestão - no caso da coordenação - nos anos iniciais de implementação até agosto de 2022. Já na Escola B, em relação ao momento inicial, a maior resistência foi assumir as eletivas, principalmente no que diz respeito aos professores efetivos. Dessa forma, questiona-se sobre a falta de conhecimento dos profissionais para a participação desse processo.

Assim, expectativas de uma formação mais ampla para os estudantes ficam relegadas a segundo plano e à mercê de uma educação em tempo integral que gera muitas possibilidades, mas que, na prática, traz muitas frustrações para gestores, docentes, discentes e comunidade escolar em geral, numa espécie de aceitação de todos de uma realidade mascarada de oferecimento de uma educação integral de qualidade em tempo integral.

3.2 INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Nesta seção, o objetivo é abordar sobre a infraestrutura das escolas em tempo integral. Nesse contexto, para as instituições escolares que ofertam a educação em tempo integral, elementos que envolvem os espaços e a infraestrutura são importantes, dado que os estudantes passarão a maior parte do seu dia na instituição. Dessa forma, analisar o que a instituição de ensino oferta é uma medida importante de diagnóstico para as tomadas de decisão da Secretaria de Educação em relação ao processo de desenvolvimento da Política de Educação em Tempo Integral. Nesse contexto, os espaços devem ser entendidos a partir de usos, práticas, além das relações individuais e coletivas que neles se dão.

Nesse sentido, “o espaço provoca simbolicamente influências naqueles que o habitam ou habitaram. [...] é um elemento que contribui para a formação humana” (Costa; Rosa; Paiva, 2017, p. 33). Dessa forma, deve-se pensar nos espaços escolares como locais que propiciam práticas pedagógicas. Assim, os espaços das escolas, como salas de aula, refeitório, áreas externas, banheiros, sala dos professores, corredores, salas para projetos, cozinha, apresentam uma diversidade de características quanto a tamanho, mobiliário, iluminação, limpeza, ventilação, acústica, segurança e estado de conservação física e devem ser vistos e analisados com cuidado para que sejam tomadas as devidas providências para torná-los adequados. Ao

investigar o estado desses espaços na Escola A, percebe-se que há um distanciamento entre as necessidades de proporcionar um ambiente alinhado a uma realidade que exige de servidores e estudantes passar a maior parte do seu dia na unidade escolar. Um exemplo a ser analisado nesse sentido é que das nove salas de aula da Escola A, de 2019 até o ano de 2023, nenhuma tem ar condicionado. Só em 2023 todas as turmas da escola passaram a disponibilizar armário para todos os alunos guardarem seus pertences, já que o número de turmas e alunos da escola diminuiu. Até o ano de 2022, era uma dificuldade no cotidiano escolar e alvo de reclamação dos alunos o fato de eles não terem armário para guardar, principalmente, os 13 exemplares de livros didáticos que possuíam, sendo que muitos eram usados no mesmo dia. No início da implementação da política na Escola B, esse fato também acontecia, uma vez que ela estava em outro prédio, emprestado provisoriamente.

Segundo Soares e Soares (2007), conhecer melhor a condição atual das escolas do país, em especial as públicas, responsáveis por 90% da matrícula do ensino fundamental, é essencial. Dessa forma, acessar as informações referentes aos espaços, geralmente presentes nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e nas informações mais específicas das escolas, permite definir melhor a escolha das unidades educacionais em que a política será implementada. Dessa maneira, escolas com quadras, bibliotecas, área externa atrativa e com menor número de alunos podem ser as primeiras a iniciar o programa, enquanto se preparam outras unidades para recebê-lo. Contudo, não foi essa premissa que norteou a escolha de algumas das escolas que iriam ofertar o ensino em tempo integral no Ceará.

No caso das duas escolas avaliadas, a Escola A apresentava prédio e estrutura antigos, que não sofreram modificações no momento da implementação. Segundo a gestão da escola: “Não houve reformas no prédio da escola, começamos a implementação da política com o prédio escolar do mesmo jeito que estava sendo usado antes que a escola era regular”. Houve somente pequenos ajustes e adaptações. Um exemplo para ilustrar essa situação foi o refeitório que era improvisado no pátio até o refeitório definitivo ser construído em 2021, no final do ano letivo. Outra questão foi o banheiro dos estudantes, que também teve de passar por reforma, ainda não concluída até novembro de 2023. Tal situação levou os alunos a dividirem o banheiro com os professores em 2022, situação que perdura em 2023, como já mencionado.

Na Escola B, essa situação de adaptação também aconteceu, uma vez que, no início da implementação da política, todos estavam em um prédio provisório. Segundo a gestão da escola, “o prédio em que ficamos era antigo, estava sem uso há seis meses, estava sujo e com

problemas estruturais, foi uma época bem difícil”. Isso ocorreu, como fora anteriormente citado, porque a escola estava em construção, para a nova sede ter estrutura padrão MEC.

Para o funcionamento das escolas que ofertam ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes em ambientes de aprendizagem, necessita-se fundamentalmente de espaços amplos, em especial nos refeitórios e áreas externas, que possam garantir o deslocamento e a permanência segura dos alunos, além de servirem para diferentes atividades pedagógicas. Há, inclusive, autores que sugerem uma relação entre infraestrutura e melhoria em aprendizagem. Segundo Marri e Racchumi (2012 *apud* Sá; Werle, 2017), há a associação positiva entre infraestrutura escolar e desempenho dos alunos. Assim, ao mesmo tempo que os espaços estão relacionados a uma possível melhoria no aprendizado, eles não são pensados no momento de implementação da política.

Nesse aspecto relacionado ao uso de ambientes para atividades pedagógicas, a presença de laboratórios é vista como uma forma de suporte de aprendizagem. Nas instituições analisadas, a Escola A não possui laboratório de Ciências e Matemática até o presente ano de 2023, estando a sala sendo construída. Vale ressaltar que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola em tempo integral,

enquanto espaço, a escola em tempo integral precisa garantir seu uso pedagógico, entendendo que a sala de aula não se apresenta como único ambiente de aprendizado. Laboratórios, salas de multimídia e demais espaços de convivência também podem servir de ambiente de aprendizado escolar. Além desses, o entorno escolar ganha uma dimensão de relevância, pois é compreendido dentro dessa perspectiva como mais um território pedagógico, favorável à aprendizagem e às vivências de conceitos, de práticas sociais, culturais e artísticas que aprofundam o conhecimento e lhe dão significado (Seduc, 2020, p. 8).

Desse modo, só a sala de aula, com a aula tradicional, não deveria ser uma constante na escola em tempo integral. A instituição precisa utilizar o espaço, quando possui, para que o aprendizado do aluno seja, de fato, resultado de uma educação que abranja as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano através da ampliação do tempo, espaço e reestruturação do currículo. Ou, caso não o tenha, os atores educacionais precisam repensar seus espaços para tornar a referida realidade possível.

Nas escolas em que as boas condições dos espaços são parte da realidade de todos, é notório o impacto positivo no cotidiano. Isso torna mais fáceis aspectos relacionados à gestão escolar, o que garante melhor aproveitamento dos tempos escolares. É preciso, por exemplo, pensar nas instalações relacionadas à higiene, à alimentação e ao descanso, uma vez que “o tempo não teria como ser medido ou materializado se não houvesse o elemento espaço”

(Costa; Rosa; Paiva, 2017, p. 57). Assim, é necessária para o desenvolvimento de uma educação mais equânime, a reestruturação dos espaços escolares com esse fim de relacionar ao tempo de permanência na unidade escolar. Procedendo-se à comparação das duas escolas analisadas, vê-se que a Escola A não apresenta uma infraestrutura que possibilite, por exemplo, atividades desenvolvidas em laboratório de Ciências e Matemática, já que não os possui e os materiais específicos de laboratório chegaram à instituição no final de 2022, ficando a unidade de ensino sem possibilitar esse tipo de contato ao estudante desde a implementação da política até 2023. Já a Escola B, por possuir esses ambientes e os materiais de que deles fazem parte, teve a possibilidade de propiciar uma aprendizagem que não ficou restrita a uma transmissão de definições, mas uma aula mais dinâmica e atrativa ao seu estudante, o que só constata a necessidade de proporcionar uma estrutura que seja igualitária para a difusão de conhecimento de forma a possibilitar a equidade na qualidade de ensino.

Outro fato é que, comparando-se as duas escolas avaliadas, no quesito estrutura e escolha dos alunos onde vão estudar, a preferência de escolha é a Escola B, fato comprovado pela matrícula de 2023, em que a Escola A apresenta pouco mais de 150 alunos e a Escola B mais de 500, e ambas se localizam uma próxima a outra.

No contexto escolar, percebe-se que o estudante aprende em várias circunstâncias, mas a ampliação do conhecimento e o desenvolvimento das suas potencialidades devem ser considerados, também, a partir da infraestrutura ofertada no ambiente escolar. Segundo Xavier e Alves (2017), infraestrutura escolar não está associada a uma definição única, mas grande parte dos estudos percebe a infraestrutura escolar como acesso aos serviços de saneamento básico, espaço físico com disponibilidade de biblioteca, laboratório e quadra esportiva, como também o acesso aos equipamentos tecnológicos e material didático – pedagógico, elementos necessários para o pleno desenvolvimento de uma educação de qualidade.

No caso das duas escolas avaliadas, houve uma situação problemática nesse sentido no início da implementação. Na Escola A, no início da execução da política, por exemplo, a quadra esportiva não estava finalizada e as eletivas de Educação Física ocorriam de forma improvisada em uma parte do pátio da escola. Vale ressaltar que o material didático a ser usado nos laboratórios só chegou à escola no final de 2022. A Escola A oferece o ensino de tempo integral desde 2019. Como, nesse contexto, oferecer mais possibilidades de ensino/aprendizagem aos estudantes?

A Escola B também passou por situações semelhantes no início da implementação, uma vez que o prédio provisório não disponibilizava laboratórios, quadra e as salas de aulas

não eram climatizadas. Vale ressaltar também, no contexto da Escola B, que, segundo a gestora, “mesmo a escola passando a funcionar no prédio novo, problemas estruturais foram detectados, como infiltrações e problemas elétricos”. A fala da gestão, nesse caso, mostra que estar em um prédio construído de acordo com o padrão MEC não significa ter garantida a infraestrutura sem problemas, dado que o cotidiano traz consequências de uso que impactam no cotidiano escolar. Há problemas de infiltração, de goteiras nos ares condicionados, por exemplo, o que, às vezes, inviabiliza o uso dos ambientes em que esses problemas acontecem.

Ao se perceber a situação das duas instituições, infere-se que, na Escola A, o ideal seria a gestão junto com comunidade ter repensado os espaços escolares para proporcionar uma aprendizagem mais ampla. No caso da Escola B, percebe-se que, mesmo está sendo uma escola padrão MEC, não está isenta de ter problemas em sua infraestrutura que podem prejudicar o processo ensino-aprendizagem. O mais importante aqui é a reflexão inicial da Secretária de Educação sobre os locais escolhidos para a implementação; depois, quando já feito o processo de execução, a escola repensar e potencializar seus espaços, percebendo, em sua estrutura, o que pode ser feito pro do ensino.

Nesse sentido, as atividades escolares tornam-se mais atrativas em um ambiente escolar estruturado, visto que atividades extracurriculares desenvolvidas em ambientes variados na escola enriquecem o aprendizado. Dessa forma, uma infraestrutura escolar que possibilite uma organização curricular relacionada ao ensino em tempo integral, com seus projetos e propostas específicos, pode resultar em benefícios para a aprendizagem, como a socialização dos alunos por meio de atividades práticas, mais dinâmicas; oferta de diferentes formas de aprendizagem; estímulo à criatividade, mais engajamento dos alunos, possibilidade de participação familiar. Todo esse conjunto resulta em melhora no desempenho acadêmico do estudante, já que suas potencialidades têm mais possibilidades de serem desenvolvidas em um ambiente diversificado de opções, em que ele pode escolher, adaptar-se de acordo com suas aptidões.

No contexto da escola de tempo integral, o aspecto da infraestrutura escolar, segundo Cavaleri (2007, p. 1022 - 1023), “[...] precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo”. Ao analisar a realidade das duas escolas e a implementação da política de tempo integral em ambas, pensar uma reorganização do tempo a partir dos espaços escolares pode ter como consequências resultados positivos para a instituição, além de gerar a possibilidade de reduzir problemas, como evasão escolar, distorção idade-série e trazer ampliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, promovendo, de forma indireta, uma elevação na qualidade da educação no Brasil.

Assim, pensar a estrutura da escola, o que ela pode ofertar aos alunos que passam ao menos sete horas do seu dia no regime de tempo integral deve ser algo a ser refletido antes da implementação da política e não após sua concretização na escola. Com a estrutura bem organizada, desde os espaços escolares disponíveis na instituição, com os materiais disponibilizados e a relação desses elementos com a política de ensino em tempo integral, oferece-se o necessário para o desenvolvimento de uma aprendizagem que foca não somente no ensino tradicional, mas em um ensino efetivamente integral, que visa ao desenvolvimento de vários aspectos dos alunos, como o protagonismo. Assim, ter uma escola que possibilite isso ao estudante só resultará em uma política implementada que trará resultados importantes e qualitativos no aprendizado. Porém, se isso não for possível, ter a oferta de ensino em tempo integral será só mais um momento de o estudante ampliar seu tempo na escola sem aumentar suas possibilidades de aprendizado a partir das premissas da política de tempo integral.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Nesta parte do capítulo, o objetivo é abordar a formação dos docentes para as escolas de educação em tempo integral. No Ceará, como já citado, o tempo integral foi lançado pela Secretaria da Educação (Seduc) em janeiro de 2016, anterior ao programa nacional, com a implantação de um projeto-piloto em 26 escolas. Regulamentado no ano seguinte pela aprovação da Lei Estadual nº 16.287/2017, o projeto foi estendido a mais 45 escolas, em 2017, e a outras 40 instituições, em 2018. Estabelecendo uma jornada semanal de 45 horas-aula, em um total de 1800 horas anuais, a Política de Ensino Médio em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino, do mesmo modo, segmenta o currículo em parte comum, correspondente a 30 horas-aula, e parte flexível, com 15 horas-aula. Destas, 10 horas são reservadas às atividades eletivas, componentes curriculares que visam à diversificação do currículo e à formação dos itinerários formativos.

É necessário salientar a importância do papel do professor nesse processo em que o estudante, além das disciplinas curriculares, também tem contato com as disciplinas eletivas. Para que tudo ocorra de forma a satisfazer aos anseios dos estudantes e do projeto de educação em tempo integral, é necessária uma formação continuada dos professores sobre os preceitos que envolvem a educação em tempo integral e, de forma mais específica, acerca das disciplinas eletivas.

Nesse caso, a busca constante que se faz é por uma formação docente capaz de agregar benefícios para a escola de tempo integral como espaço de mudança (Paro, 1988). Nesse

sentido, cada profissional que atua na sala de aula tem sua formação em Licenciatura para tal fim e busca conhecimentos extras para enriquecer suas aulas, mas isso ocorre, muitas vezes, relacionada ao engrandecimento de sua formação básica de graduação, e não com a busca específica para lecionar disciplinas eletivas. Com isso, quando o profissional não possui formação mais abrangente para uma disciplina, pode prejudicar o processo de ensino e desvincular-se de um dos objetivos da educação em tempo integral. Não se pode deixar de pensar, então, na formação docente como premissa para uma educação mais completa, uma vez que ela é essencial para alcançar os níveis desejáveis de educação no nosso país, tanto em relação à busca de aumento nos índices de resultados das avaliações externas quanto na formação proposta aos estudantes.

No caso do professor que faz parte da educação em tempo integral, a formação se faz necessária, inicialmente, no sentido de conhecer os preceitos que envolvem o ensino em tempo integral. Para muitos, este se resume ao aumento de tempo do estudante na escola ou à retirada deste da rua como uma forma de minimizar situações de violência e diminuir impactos sociais que podem ser vivenciadas por ele. Tal fato é reforçado pelo pensamento de Luckesi (1994) e Nóvoa (2009) os quais afirmam que as políticas públicas educacionais desenvolvidas têm contribuído para que a Escola A assuma o papel de redentora. Já outros veem como uma forma de seguir ordens governamentais em busca de alcance de metas.

Na fala das gestoras de ambas escolas, fica claro que os docentes-também atores no processo de implementação- não conheciam os pormenores relacionados à escola em tempo integral. Ainda na fala delas, a formação que ocorreu sobre a escola de tempo integral foi somente com a gestão e, na época da implementação das duas, ainda não havia muitos documentos para estudo destinados aos profissionais. Fato que gerou resistência sobre algumas disciplinas. Com isso, percebe-se a necessidade de os docentes conhecerem as especificidades da escola em tempo integral para que possam proporcionar, de forma concreta, ao estudante, meios de construir uma educação que faça diferença na sua vida e não seja reduzida a um maior tempo dentro da escola. Entretanto, o que aconteceu nas duas escolas analisadas é que a implementação foi feita sem esses esclarecimentos para todos os servidores que dela fizeram parte e o pensamento de aumento de tempo na escola é replicado de forma comum.

No caso da escola em tempo integral que não oferece o ensino profissionalizante, existe a oferta dos tempos eletivos que fazem parte da reorganização curricular. Nesse contexto, a despeito do fato de a formação dos professores com o objetivo de ministrar as eletivas ser imprescindível, muitas vezes, não ocorre por não ser disponibilizada pela

Secretaria de Educação do Estado. Assim, para trabalhar com essas disciplinas, o professor costuma associar sua formação básica à eletiva que ele escolhe para lecionar.

De uma forma geral, os educadores reconhecem que a importância de uma formação continuada consistente em um contexto de constantes mudanças. Entretanto, essa consciência não leva, em muitos casos, a uma busca de formação contínua por alguns profissionais.

No contexto que envolve os professores que atuam na escola em tempo integral, essa situação de formação é mais desafiadora, uma vez que, de acordo com Cavaliere (2009, p. 51),

a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. E o incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural [...].

Nesse processo, a formação docente é algo sensível e necessário não só na base de formação do profissional, mas para que este possa estar capacitado para integrar os elementos que fazem parte da reorganização do currículo da escola em tempo integral, como os componentes eletivos. Na realidade das duas escolas avaliadas, é comum, no discurso da gestão, destacar que os professores não possuem, em sua maioria, formação específica para ministrar as eletivas. Muitas vezes, associa-se a indicação da eletiva para um professor a partir de sua formação inicial, de graduação. Na fala da gestão da Escola A:

Algumas eletivas estão relacionadas à formação do professor. Ele escolhe no catálogo disponibilizado pela Seduc a eletiva que vai ministrar. Às vezes, alguns professores que têm um curso que possa estar relacionado a uma eletiva faz a escolha nesse sentido. É difícil conseguir profissionais para algumas eletivas que poderiam ser mais atrativas para o aluno, por isso, para fazer a lotação dos professores e o estudante não ficar sem aula, são usados esses critérios.

Na fala da gestão da Escola B:

Para a escolha dos professores que ministram as eletivas, leva-se em consideração a relação das eletivas disponibilizadas pela Seduc e a formação básica do professor na área da eletiva. Alguns professores, mesmo não sendo da área, se tem alguma capacitação técnica, com cursos feitos pagos pelo próprio professor, assumem eletivas com que tenham habilidade para assumir.

Nas escolas analisadas, há um número expressivo de disciplinas eletivas, sendo a maioria ministrada por professores temporários. Na Escola A, essa situação não foi resultado da resistência inicial dos professores, pois muitos não conheciam o que era esse componente. Já na Escola B, a gestão, em entrevista, afirmou que “no momento de implementação, houve

resistência dos professores quanto às eletivas talvez por não conhecer a proposta de desenvolvimento desse componente”. Talvez isso tenha ocorrido por falta de conhecimento do que seriam esses componentes ou por falta de formação para assumir a disciplina. Vale dizer que a Seduc disponibilizou, desde o início da implementação da política, catálogo de eletivas ofertadas com as ementas das disciplinas, mas era comum os professores que as ministravam dizer que davam aula de conteúdos da base nessas disciplinas.

De acordo com Cavaliere (2007), a formação docente inicial e a continuada se configuram como norte da reformulação das propostas constantes no projeto político pedagógico da escola que levem à eficácia escolar através de reflexão sobre e na ação, da pesquisa, da descoberta, do repensar de paradigmas e modelos já consolidados. Com isso, se só há a formação inicial do educador- a graduação-, sem uma relação específica com as disciplinas eletivas, não há como repensar a educação, principalmente na modalidade de tempo integral.

Em relação a esses componentes eletivos, outro desafio é percebido: a escolha deles pelos alunos. De acordo com Projeto Político Pedagógico Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará (2020), as atividades eletivas são parte do currículo flexível da escola. Elas são

os componentes curriculares ofertados pela escola, ministrados por professores, por tutores, por membros da comunidade ou que sejam de autogestão dos alunos. Essas Atividades Eletivas possibilitam aos alunos a construção do seu percurso formativo a partir da elaboração do seu próprio currículo, além de propiciar a ampliação, a diversificação e/ou o aprofundamento de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento que, geralmente, não são privilegiados pelos currículos tradicionais. Vale ressaltar que as Eletivas possibilitam a diversificação do currículo e oportunizam a construção do itinerário formativo por cada aluno de acordo com seus interesses (Seduc, 2020, s/p.).

A partir de documento norteador ofertado pela Seduc, os componentes eletivos são disponibilizados para os alunos, a quem caberia escolher aqueles que são de seu interesse. Nesse caso, devem ser desenvolvidas ações, projetos e atividades orientados pelo Projeto de Vida que efetivem a diversificação das experiências escolares para levar os estudantes a aprofundarem, enriquecerem e ampliarem os estudos relativos às áreas do conhecimento contempladas na BNCC.

Contudo, isso não acontece em ambas instituições. Analisando-se os dados referentes à formação dos professores que ministram as disciplinas eletivas nas escolas estudadas, a partir da fala das gestoras e de questionamento sobre a formação dos profissionais que possuem esse componente em sua lotação, percebe-se que a maioria não recebeu formação

específica para uma eletiva que talvez fosse mais relevante para a escolha do estudante, com expectativas de interferência em sua formação futura. Dessa forma, a escola se vê, muitas vezes, em uma situação difícil em ofertar esses componentes, já que, sem formação específica, o profissional usa seu conhecimento de formação básica de área para tal fim, o que torna o momento de aula, muitas vezes, uma repetição do ensino tradicional, de transmissão de conteúdos de forma expositiva, já que o aluno não escolhe, é o professor que indica a disciplina que deseja ministrar.

O estudante deveria escolher o componente eletivo de acordo com seus interesses em melhorar sua formação e conhecimento. Nas escolas analisadas, os estudantes não escolhem as eletivas que farão parte de seu currículo, sendo esses componentes previamente indicados pela gestão da escola de acordo com as turmas, permanecendo como parte flexível do currículo do aluno por seis meses. No meio do ano, as disciplinas são modificadas, levando em consideração não a escolha dos estudantes mais uma vez, mas a oferta de profissionais que as assumam e a escolha feita por eles que irão ministrar. Assim, algo que era para ser enriquecedor, deveria proporcionar um momento de aprendizagem ímpar para os estudantes-e para o futuro deles-, acaba desviando-se do que é proposto no projeto da política de tempo integral.

Ainda há outro aspecto relevante sobre as eletivas. Embora elas primem por trazer um conhecimento que desenvolva o estudante em vários aspectos que resultem em impactos na sua vida e componham o currículo, os alunos, geralmente, não querem assistir a essas aulas por saberem que são disciplinas as quais não reprovam, por isso são resistentes em participar das aulas, com a justificativa de que não escolheram, que essa não nenhuma relação com o futuro desejado.

Toda essa situação vivenciada nas duas instituições mostra que há uma distância entre o Projeto Pedagógico proposto pela Seduc em relação ao componente curricular eletivo, uma vez que, em muitos casos, a necessidade de adequar as opções de eletivas disponibilizadas no catálogo a uma formação do profissional faz o estudante vivenciar cotidianos escolares que não são de seu desejo, que não fazem, para ele, sentido algum.

Além disso, a formação docente quanto à escola em tempo integral é necessária, para que ele possa, com isso desenvolver, junto à gestão, à comunidade escolar, projetos e ações em prol do desenvolvimento educacional dos estudantes a partir das premissas que envolvem a integralização do ensino.

Com isso, ao se analisar as duas instituições em relação aos aspectos mencionados, vê-se a necessidade de ações para minimizar os desafios relacionados à implementação a escola

em tempo integral. Assim, para cada problemática, são sugeridas ações com o objetivo de que a política de escola em tempo integral seja efetivada de forma mais ampla e coerente com o Projeto Político proposto pela Seduc.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

A implementação de políticas públicas se faz necessária, no cotidiano do cidadão brasileiro, a fim de sanar problemas que estão relacionados ao seu dia a dia e ao bem comum em geral. No caso das políticas públicas relacionadas ao âmbito educacional, vários fatores são considerados ao se pensar a política, desde a identificação do problema, até a sua implementação, execução, prática e avaliação. No caso da implementação da política de escola de tempo integral no Ceará, alguns desafios são comuns e evidentes. O presente Plano de Ação Educacional (PAE) aqui apresentado objetiva sugerir melhorias que fortaleçam a implementação e a efetivação da política aqui analisada.

Vale ressaltar que a sugestão deste PAE foi criada a partir da análise da implementação da política de tempo integral em duas escolas que se localizam na periferia de Fortaleza-CE. Ambas fazem parte da Sefor-CE, estão localizadas no mesmo bairro e tiveram a implementação da política com um ano de diferença. A Escola A teve a implementação em 2019 e a Escola B em 2018.

Vivenciei esse processo na Escola A desde a sua implementação até a minha saída da escola em 2023. Fazer parte da mudança de uma escola que era regular para uma escola em tempo integral me fez analisar aquela situação e refletir sobre a política. Assim, as sugestões aqui pensadas visam à melhoria desse processo, que se desenvolve cada vez mais no estado do Ceará, já que o objetivo do Governo é atingir - até superar - a meta 6 do PNE.

A partir da necessidade de propor uma melhoria no processo de implementação da escola em tempo integral, é válido ressaltar que não foi uma tarefa fácil pensar em ações, já que isso envolve atores que, muitas vezes, resistem em participar de ações pensadas em melhorias, demandando a ação conjunta de várias partes que fazem parte da escola.

Nesse contexto, foram pensadas ações que envolvem a implementação da política, a formação de docentes e a infraestrutura da escola relacionadas, muitas vezes, à reorganização dos tempos escolares em que houve a implementação da política.

A partir desses desafios, o PAE estabelece ações a serem desenvolvidas: i) reorganização da implementação inicial da política pública; ii) formação continuada para os docentes com foco na educação integral e nos componentes eletivos; iii) reorganização dos espaços escolares com foco na reorganização dos tempos escolares e na infraestrutura da escola.

Para isso, usou-se a ferramenta 5W2H por ser uma proposta de organização que define, a partir de problemas, estratégias a serem desenvolvidas e monitoradas com o fim de

melhoria e alcance de resultados. Nesse sentido, de acordo com Franklin e Nuss (2006), o modelo 5W2H é baseado em questionamentos cujas respostas possibilitam o planejamento de ações com foco em melhoria de resultados. Dessa forma, orientam-se as ações à medida que as questões apresentadas vão sendo resolvidas, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 5 - Componentes da ferramenta 5W2H

ESTRUTURA 5W2H			
5W	WHAT?	O quê?	Qual ação será executada?
	WHO?	Quem?	Quem executará a ação?
	WHERE?	Onde?	Onde será executada a ação?
	WHEN?	Quando?	Quando será executada a ação?
	WHY?	Por quê?	Por que a ação será executada?
2H	HOW?	Como?	Como será executada a ação?
	HOW MUCH?	Quanto custa?	Quanto será gasto para executar a ação?

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Franklin e Nuss (2006).

Por direcionar de forma clara e efetiva as ações a serem executadas a partir de problemas detectados, o modelo 5W2H auxilia o processo desde o planejamento até a execução, sendo imprescindível por sua praticidade.

4.1. PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA

No processo de implementação da escola de tempo integral que aconteceu nas escolas analisadas, muitos atores não foram considerados no processo, uma vez que o governo do estado do Ceará, como anteriormente mencionado, a partir de um Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral, objetiva atingir a meta 6 do 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) e a meta 6 do Plano Estadual de Educação (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, a 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da Educação Básica. Para isso, a implementação da política nas escolas foi feita a partir de critérios prioritários, que, inicialmente, foram usados nas escolas aqui analisadas, mas que, ao passar dos anos, deixaram de ser usados, uma vez que o objetivo atual do governo é tornar todas as escolas de Educação Básica do estado de tempo integral, não tendo mais como premissa os critérios prioritários usados no início da implementação.

Atualmente, a cada ano, são definidas as escolas em condições de conversão ao regime em tempo integral.

Nesse contexto, a implementação do Ensino Médio em tempo integral ocorre de forma imposta, todos aceitam o processo, independentemente de sua posição sobre a política. Nesse contexto, muitos não conseguiram – e ainda não conseguem - trabalhar de forma articulada com a política e interdisciplinar com as áreas de conhecimento. Assim, antes da efetivação da política, faz-se necessário conhecer suas premissas, os objetivos da Seduc em implementá-la na escola, dispor de informações precisas acerca da razão de escolha da instituição.

Diante disso, a primeira ação proposta está relacionada à realização de encontros com os atores que fazem parte da escola em que será implementada a política sobre a Política de Ensino Médio em Tempo Integral informando sobre a política, sobre a escola de tempo integral, qual o objetivo do governo, como será feito o processo na escola, como deve ser pensada a reorganização estrutural e curricular da escola com esse fim. Assim, no quadro a seguir, apresento a primeira ação do PAE aqui proposto.

Quadro 6 - Implementação da política de tempo integral

O quê?	Implementação da Política Pública de Tempo Integral.
Quem?	Representantes da Seduc.
Onde?	Nas escolas em que a política será implementada.
Quando?	Antes da implementação da política na escola (seis meses antes).
Por quê?	Para minimizar os desafios da implementação da Política de Tempo Integral nas escolas.
Como?	Palestras, formações.
Quanto custa?	Custo mínimo relacionado a materiais a serem usados, alimentação e convidados.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Franklin e Nuss (2006).

Os encontros, que acontecerão por meio de palestras e formações, serão organizados pela Seduc e representantes da Coordenadoria de Educação de Tempo Integral (COETI). A partir disso, ao menos seis meses antes da implementação efetiva na unidade escolar, ocorrerão dois encontros com a finalidade de esclarecer sobre a política a ser implementada na escola.

A partir da indicação/escolha da escola pela Seduc para ser implementada a política, serão pensados encontros com os atores que fazem parte dela, com representantes da Seduc e

da Coeti, para informar sobre a escola de tempo integral e sobre a política de governo a ser implementada.

Os encontros vão acontecer durante dois momentos, antes da implementação, para informes, esclarecimentos e dúvidas sobre a política e sua implementação na escola.

Nessa oportunidade, representantes da Seduc e responsáveis pela educação de tempo integral participarão dos encontros. Para auxiliar nesse processo, para que seja mais rico, alguns autores e obras são sugeridos como:

1. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais (Jefferson Mainardes);
2. Políticas educacionais – questões e dilemas (Stephen J. Ball);
3. O Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral do Ceará (Seduc, CE);
4. Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017 (sobre a implementação do ensino de tempo integral no Ceará).

Esses encontros podem ser presenciais ou virtuais, mas é imprescindível a participação do maior número de atores que fazem parte da unidade escolar para que a implementação traga bons resultados e os desafios que acontecem durante sua implementação sejam minimizados.

Nesses encontros, serão abordados temas como políticas públicas, políticas públicas educacionais, política pública de tempo integral.

As formações acontecerão por meio de palestras informativas a partir das temáticas sensíveis a esse processo de implementação. Assim, espera-se que dúvidas sejam sanadas, conhecimentos sejam compartilhados e a implementação na unidade escolar seja mais fácil a partir das informações apresentadas.

Outro aspecto importante em relação à política da escola em tempo integral é a revisão e reestruturação do Projeto Político Pedagógico da escola a partir das premissas da escola em tempo integral. Essa ação deve ser feita para concretizar, no ambiente escolar, o desenvolvimento da escola em tempo integral. Assim, a segunda ação do PAE nesse sentido é essa revisão/adequação.

Quadro 7 - Revisão e reestruturação do Projeto Político-Pedagógico da escola

O quê?	Revisão e Reestruturação do Projeto Político-pedagógico da escola
Quem?	Gestão e professores
Onde?	Nas escolas em que a política será implementada.
Quando?	Na semana pedagógica.
Por quê?	Adequar o Projeto político-pedagógico ao ensino em tempo integral
Como?	Debates e conversas
Quanto custa?	Custo mínimo relacionado a materiais a serem usados e alimentação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Franklin e Nuss (2006).

Além desse momento, é importante, para a implementação e concretização de uma política pública a avaliação do processo. Dessa forma, sugiro como terceira ação que faz parte do PAE relacionado à implementação da política um momento de avaliação na unidade escolar em que ela foi concretizada. Essa ação ocorrerá de acordo com as informações presentes no quadro 8.

Quadro 8 - Avaliação da implementação da política de tempo integral

O quê?	Avaliação da Implementação da Política Pública de Tempo Integral.
Quem?	Superintendente responsável pela unidade escolar.
Onde?	Nas escolas em que a política será implementada.
Quando?	Anualmente, antes do ano letivo seguinte ser iniciado.
Por quê?	Para minimizar os desafios da implementação da Política de Tempo Integral nas escolas e tentar sanar alguns que foram identificados.
Como?	Conversa com gestão, professores e estudantes. Análise de dados relacionados às avaliações internas e externas da escola.
Quanto custa?	Custo mínimo relacionado a materiais a serem usados e alimentação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Franklin e Nuss (2006).

Haverá um encontro com a superintendência responsável pela unidade escolar avaliada, no qual serão vistos resultados, conversas com os atores que fazem parte da implementação para avaliação dessa e possibilidade de mudar situações na escola para o ano seguinte, com objetivo de fortificar cada vez mais a política de escola em tempo integral.

Outra ação relacionada à implementação da política é a escolha das eletivas pelos alunos. O estudante, a partir do projeto-político da escola em tempo integral, escolhe as eletivas que farão parte de seu currículo. Uma forma de organizar para que realmente ele escolha seria a proposta feita na quarta ação desse tópico.

Quadro 9 - Escolha das eletivas pelos estudantes

O quê?	Escolha das eletivas pelos estudantes
Quem?	Estudantes das escolas
Onde?	Nas escolas analisadas.
Quando?	Antes do início do ano letivo (matrícula)
Por quê?	Para possibilitar o desenvolvimento do protagonismo juvenil na escolha do itinerário formativo.
Como?	Formulário
Quanto custa?	Custo mínimo relacionado a materiais a serem usados (folha de ofício).

Fonte: Elaborado pela autora

Para a escolha das eletivas que farão parte do ano letivo do estudante, no momento da matrícula, pode ser disponibilizado um formulário, por série, e de acordo com as áreas de conhecimento, para que esse faça a escolha daquelas que são relacionadas a sua futura escolha profissional.

Dessa forma, no que se refere à implementação da política, espera-se, com as ações sugeridas, minimizar desafios relacionados a esse momento.

4.2 PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

No processo de implementação da escola de tempo integral ocorrido nas escolas analisadas, um dos atores que fez parte foi o docente o qual teve de assumir um processo a respeito do qual não tinha o mínimo conhecimento. Nesse processo, a impressão que se teve a partir da implementação é ter sido algo imposto, que todos deveriam aceitar, independentemente de sua posição sobre a política. Nesse contexto, muitos não conseguiram – e ainda não conseguem - trabalhar de forma articulada com a política e interdisciplinar com as áreas de conhecimento. Assim, fazer parte do ensino de tempo integral, tornou-se, em muitos casos, uma reprodução do ensino tradicional tido, com aulas expositivas, como natural por muitos desde a sua formação básica.

Diante disso, a ação proposta relacionada a uma formação contínua dos professores está pautada em dois aspectos: i) o ensino de tempo integral, buscando refletir e propor ações

que tornem as premissas da política algo comum ao cotidiano de todos e ii) a formação de acordo com os componentes eletivos ofertados pela Seduc.

Com isso, os atores terão a oportunidade de conhecer, analisar, refletir e reorganizar práticas cotidianas com o fim de melhorar o ensino e, conseqüentemente, os resultados das escolas analisadas. Assim, no quadro subsequente, apresento ações PAE relacionadas a esses dois aspectos.

Quadro 10 - Formação de docentes na escola- Educação Integral

O quê?	Formação para docentes com foco na educação integral em tempo integral.
Quem?	Gestores, PCAs e convidados.
Onde?	Nas escolas analisadas.
Quando?	Durante todo o ano letivo (semana pedagógica; nos encontros de planejamento de área).
Por quê?	Para minimizar a carência de conhecimento e ações voltadas para a realidade da educação integral em tempo integral.
Como?	Oficinas, debates, estudos.
Quanto custa?	Custo mínimo relacionado a materiais a serem usados, alimentação e convidados.

Fonte: Elaborado pela autora

Os encontros formativos, que acontecerão por meio de oficinas, estudos, debates, serão organizados pela gestão da escola, formada por direção, coordenação e professores coordenadores de área, a partir da análise das demandas deficientes que foram detectadas, relacionadas à educação integral em tempo integral, desde a implementação da política nas escolas. A partir disso, desde a semana pedagógica realizada no início do ano letivo, serão feitas formações com esse fim.

Na semana pedagógica, a gestão abordará a temática do Ensino Médio em tempo integral, com a participação de um convidado da Seduc, cujo objetivo será esclarecer, refletir e sanar as principais dúvidas e arestas na escola quanto ao desenvolvimento da política no que se diz respeito à educação integral, educação em tempo integral, currículo flexível, organização dos tempos e espaços escolares, disciplinas eletivas, clubes.

A partir desse primeiro encontro e reflexão de todos que fazem parte do corpo escolar, as principais demandas serão analisadas e anotadas, para que as ações quanto a elas sejam pensadas no decorrer do ano letivo.

As formações, após a semana pedagógica, acontecerão durante os encontros para planejamento. No estado do Ceará, esse planejamento ocorre de acordo com a quantidade de horas que o professor possui na instituição, uma vez que, se o professor tem uma carga horária semanal de 20 horas, sete delas são destinadas ao planejamento; se ele possui 40 horas, 13 delas são destinadas ao planejamento. Sabendo da necessidade que o docente tem de planejar suas aulas semanalmente nos horários específicos para esse fim, as formações propostas aqui no PAE não serão desenvolvidas toda semana, mas a cada dois meses, de acordo com o dia de planejamento de cada área de conhecimento: terça-feira (Linguagens), quarta-feira (Matemática e Ciências da Natureza) e quinta-feira (Ciências Humanas). Com esse fim, serão organizadas formações de até duas horas, com a participação máxima de docentes que fazem parte da área no dia em que vai acontecer.

Nesses momentos, gestão e coordenadores de área, com eventuais participações dos responsáveis da Seduc pela Educação de tempo Integral, participarão dos encontros. Para auxiliar nesse momento, para que seja mais rico, alguns autores e obras são sugeridos como:

1. Caminhos para Educação Integral no Brasil (Jaqueline Moll).
2. Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral (Antônio Gomes Ferreira; Elisângela da Silva Bernardo; Janaína Specht da Silva Menezes).
3. Pesquisa sobre Educação Integral e Tempo Integral (Ana Maria Villela Cavaliere; Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho).

Ao longo de um ano letivo, serão organizados seis encontros, a contar com o que aconteceu na semana pedagógica, seguido de um segundo, no mês subsequente, e, depois, a cada dois meses, ou seja, em janeiro - na semana pedagógica -, fevereiro, abril, junho, agosto e outubro.

Nesses encontros, serão abordados temas como Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará (Seduc, 2020), Currículo Flexível, Tempos eletivos.

As formações sobre o ensino em tempo integral acontecerão por meio de oficinas, debates, reflexões a partir das temáticas que serão trabalhadas e, a partir do conhecimento e das reflexões advindas dessas formações, serão feitos realinhamentos e reorganizações do cotidiano escolar, desde seu projeto pedagógico até a prática docente, com a participação e a sugestão de todos que fazem parte da organização da escola.

No caso dos componentes eletivos, o seguinte quadro apresenta também uma proposta de ação, visto que essa parte do currículo flexível da escola em tempo integral precisa ser

revista nas escolas em que a política está implementada, buscando minimizar aspectos relacionados à repetição do ensino tradicional, geralmente relativo à base, nas eletivas.

Quadro 11 - Formação de docentes na escola- Tempos eletivos

O quê?	Formação para docentes com foco na nos tempos eletivos.
Quem?	Gestores, PCAs e convidados.
Onde?	Nas escolas analisadas.
Quando?	Durante todo o ano letivo (semana pedagógica; nos encontros de planejamento de área).
Por quê?	Para minimizar a carência de formação em um maior número de disciplinas eletivas ofertadas pela Seduc.
Como?	Oficinas, formações, conversas e debates.
Quanto custa?	Custo mínimo relacionado a materiais a serem usados, alimentação e convidados.

Fonte: Elaborado pela autora

Essas formações acontecerão em dois encontros anuais ofertados pela Seduc com foco na formação docente para ministrar as eletivas. Atualmente, a Seduc disponibiliza, de forma eletrônica, um catálogo com a ementa de 450 eletivas, não sendo prevista formação para todas elas. Para aquelas em que há uma necessidade de conhecimentos mais específicos, a Seduc disponibilizaria formação, que aconteceria durante dois encontros, presenciais ou *on-line*. Nesses encontros, além de um direcionamento mais específico para a eletiva, poderiam ser discutidos aspectos relacionados à necessidade de formação do professor para ministrar essas disciplinas, levando à reflexão se esta está relacionada à formação ou a um planejamento do feito pelo profissional. Outra maneira de possibilitar a formação e a orientação para os docentes em relação às eletivas é a produção de mais “Fascículos da Coleção Componentes eletivos fundantes”. Atualmente, há dois disponibilizados no site da Seduc que ajudam na organização e no direcionamento das eletivas.

Assim, os estudantes terão, na prática, a possibilidade de um desenvolvimento pleno, e os professores, a partir do conhecimento, terão formação que contribua para sua prática docente a partir das premissas da escola em tempo integral.

4.3 PARA A INFRAESTRUTURA

No processo de implementação da escola em tempo integral ocorrido nas escolas analisadas, um dos pontos sensíveis, principalmente em relação à Escola A, é a infraestrutura e sua relação com a implementação da política. Nesse sentido, ter uma instituição que ofereça uma estrutura capaz de estar relacionada com as premissas e os objetivos da educação em tempo integral torna o processo menos desafiador, já que essa está associada à ampliação do tempo no ambiente escolar e à instituição de um currículo flexível.

Nesse sentido, há situações que envolvem a infraestrutura escolar que vão além do desejo da gestão em promover melhorias, na construção de ambientes ou em agilizar consertos de ambientes escolares que são danificados a partir do uso cotidiano, uma vez que vários procedimentos relacionados aos aspectos mencionados envolvem processo de licitação, liberação de verbas, início e finalização de obras. Dessa forma, a escola, dentro de sua realidade, precisa pensar em ações que: i) relacionem sua realidade à organização e estruturação do tempo integral em sua instituição e ii) promovam consertos com a parceria da comunidade escolar.

Diante disso, em relação à infraestrutura escolar, são propostas duas ações apresentadas nos quadros 12 e 13.

Quadro 12 - Infraestrutura na Escola de Tempo Integral-Reorganização dos espaços

O quê?	Reorganização dos espaços escolares, relacionando-os ao ensino em tempo integral.
Quem?	Gestores, PCAs, docentes e representantes estudantis.
Onde?	Nas escolas analisadas
Quando?	Durante a organização do ano letivo e semana pedagógica.
Por quê?	Para minimizar problemas associados à infraestrutura escolar que influenciam no desenvolvimento da política de tempo integral.
Como?	Conversas, debates e estruturação dos ambientes.
Quanto custa?	Custo mínimo relacionado a materiais a serem usados, alimentação e reorganização dos ambientes.

Fonte: Elaborado pela autora

A ação apresentada no quadro 12 será pensada a partir dos problemas analisados no ano letivo anterior concernentes à organização dos tempos eletivos e atividades curriculares

na escola de tempo integral. Assim, serão catalogadas as situações que podem ser melhoradas e os ambientes que a escola já tem que possam ser usados. Um exemplo seria o desenvolvimento de atividades específicas de laboratório em uma escola que não possui o ambiente, mas recebeu os materiais, como é o caso da Escola A. Se a escola tem algum ambiente que não está sendo usado, ou pouco usado, ele pode ser adaptado para laboratório até o ambiente específico ser construído. Outro exemplo seria o oferecimento de uma eletiva de “Laboratório de redação”, que pode ser desenvolvida na biblioteca da escola. Essas reestruturações e indicações de ambiente devem ser feitas na semana pedagógica da escola, visto que a organização dos tempos eletivos e estruturação do ano que vai começar ocorrem nesse momento. Após uma conversa, escolha das eletivas, com participação ativa dos atores escolares, a escola pensará na melhor forma de adaptar os ambientes que já possui a essa realidade.

Quadro 13 - Infraestrutura na Escola de Tempo Integral - Pequenos reparos

O quê?	Reparos na infraestrutura da escola.
Quem?	Gestão e grêmio escolar em parceria com a comunidade escolar.
Onde?	Nas escolas analisadas.
Quando?	Durante todo o ano letivo.
Por quê?	Para minimizar problemas relacionados à infraestrutura escolar que influenciam no desenvolvimento da política de tempo integral.
Como?	Pequenos consertos na escola.
Quanto custa?	Custo mínimo dos materiais a serem usados nos consertos.

Fonte: Elaborado pela autora.

As demandas escolares advêm de diversas situações, sendo uma delas o reparo de pequenos problemas que aparecem durante o ano letivo na escola. Não raro, problemas pequenos, como o reparo de uma torneira quebrada, por exemplo, podem durar dias por demandar a abertura de uma chamada de conserto na Seduc. Assim, desenvolver um projeto em parceria com a comunidade escolar tornaria o processo mais célere e resolveria aquele problema da escola. Essa ação seria desenvolvida durante todo o ano, a partir das necessidades das escolas.

As próprias instituições, por meio de ação conjunta com o grêmio escolar, iriam em busca dessas parcerias com a comunidade no início do ano letivo.

Dessa forma, problemas de infraestrutura poderiam ser minimizados no ambiente escolar, tanto em relação à implementação da política, como indicado no quadro 12, quanto em relação a reparos, como apresentado no quadro 13.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova política de educação do Governo Federal propondo ampliação da jornada escolar com o oferecimento de uma educação em tempo integral e estabelecendo metas de qualidade foi implementada no estado da Ceará em 2016, através de política governamental com o objetivo de alcançar a meta do PNE.

A Escola de Ensino Médio em tempo integral, a partir de documento disponibilizado pela Seduc, apresenta currículo integrado com as atividades artísticas, culturais e de práticas esportivas, além das atividades regulares. Para tanto, necessita da participação ativa de todos da comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ambiente escolar e também de infraestrutura adequada para a consecução da rotina das atividades em tempo integral.

Nesse sentido, a educação em tempo integral é uma ferramenta única capaz de auxiliar na promoção de uma educação mais plena do estudante, que não reproduza somente conteúdos, mas que vá além do que consta no livro didático, buscando formas de o cidadão evoluir a partir do desenvolvimento de suas potencialidades, que torna a concretização da meta 6 do 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- fato imprescindível em busca de tornar essa realidade parte do cotidiano do estudante brasileiro.

Entretanto, há desafios na implementação dessa política, muitas vezes relacionados a um processo que deixa de considerar aspectos importantes - como formação para a execução da política - em busca de cumprir metas estabelecidas pelo estado. Assim problemas relacionados à implementação da política, à formação dos professores e à infraestrutura foram percebidos nas insituições analisadas. Para que a execução da política seja feita de forma que os desafios que lhe são inerentes sejam minimizados, é necessário pensar em ações que busquem efetivar sua implementação, desde os aspectos o início e as premissas que dela são necessárias, como conhecimento dos atores sobre a educação em tempo integral e suas especificidades, além da necessária formação do docente para atuar nesse tipo de organização escolar. Outro fator importante na escola de tempo integral é a infraestrutura, que pode ser usada como fator de facilitação do desenvolvimento da política ou obstáculo para o processo, devendo, por esse motivo, ser também pensada pelos atores envolvidos nesse processo.

No caso das escolas avaliadas, percebe-se, inicialmente, algo comum no desafio de implementação, que são as dificuldades de se adaptar a uma inovação no ensino. Todavia, a

partir das entrevistas com as gestoras, percebe-se que a Escola B, mesmo com essa situação inerente a um processo de implementação, conseguiu passar de forma mais leve por esse processo, uma vez que se organizou melhor e não houve interrupção na gestão (coordenação).

Já a Escola A, passou por momentos desafiadores no início da implementação, que talvez pudessem ter sido minimizados se houvesse uma organização melhor do processo. Vale ressaltar que a instituição ainda apresenta situações problemáticas que permanecem até hoje, como aquelas relacionadas à infraestrutura. Assim, são necessárias ações para mudar essa realidade ou nem deixar que elas aconteçam na instituição escolar em que a política será implementada.

Dessa forma, pode-se afirmar que, no Ceará, a política pública de tempo integral é cada vez mais desenvolvida com o intento de, além de melhorar índices educacionais, garantir que as escolas cumpram com a sua função social, ofertando uma educação de qualidade aos estudantes de escola pública. Para a consecução dessa finalidade, precisa de uma organização na unidade escolar, o que deve ser desenvolvido desde o momento da escolha da instituição para fazer parte dessa modalidade de ensino, tornando o processo mais ameno e mais passível de sucesso.

Para que isso ocorra, portanto, as escolas precisam ter condições de oferecer plenamente forma de proporcionar o ensino, com organização, planejamento, com vistas a tornar, cada vez mais, a educação cearense destaque nacional em oferta e excelência, proporcionando o desenvolvimento estudantil integral em tempo integral, desenvolvendo habilidades, competências e vivências importantes para o futuro pessoal, social e profissional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luciana. **Ser e fazer-se docente no ensino médio mediado por tecnologia: o caso do professor presencial de Rondônia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2018.

AGUSTINHO, Alex Ferreira. Escolas de tempo integral: da escala nacional à escala local. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 13, 13 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/13/escolas-de-tempo-integral-da-escala-nacional-a-escala-local>

ARAÚJO JÚNIOR, José Nunes; justo, Wellington Ribeiro; ROCHA, Roberta de Moraes; GOMES, Sônia Maria Fonseca Oliveira. Eficiência Técnica das Escolas Públicas dos Estados do Nordeste: Uma Abordagem em dois Estágios. In: XXII Fórum Banco do Nordeste de Desenvolvimento e do XXI Encontro Regional de Economia. **Anais...** Fortaleza, CE, 2016.

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

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb)-Resultados e Metas**. Brasília/DF, Inep: 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 5 de mar 2021

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painéis de BI (Business Intelligence) do Inep**. Brasília/DF, Inep: 2020. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/>. Acesso em: 21 de jan. 2021

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **PNE em movimento: relatório de metas**. Brasília/DF, MEC: 2019. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 20 de jan. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio Integral (EMTI)**. Brasília/DF, MEC: 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-acoes/programa-de-fomento-as-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL, Observatório Plano Nacional de Educação (OPNE). **Educação integral**. São Paulo, OPNE: 2020. Disponível em: <https://observatoriodopne.org.br/meta/educacao-integral> Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. *Vade Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec). PNE 2014-2024, Meta 6**. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 21 jan. 2021.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, v. 5.000, p. 7 - 11, 01, out. 2006.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100- Especial, p. 1015-1035, 2007.

CEARÁ, Secretaria de Educação (Seduc). **Criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs)**. Ceará, Seduc:2018. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103. Acesso em: 21 jan. 2021

CEARÁ, Secretaria de Educação (Seduc). **Educação: governo lança programa de ensino médio integral no Ceará**. Ceará, Seduc:2017. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2017/03/06/educacao-governo-lanca-programa-de-ensino-medio-integral-no-ceara/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

CEARÁ, Secretaria de Educação (Seduc). Escola em Tempo Integral. **Ceará, Seduc: 2021**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escola-em-tempo-integral/>. Acesso em: 6 mar. 2021

CEARÁ, Secretaria de Educação (Seduc). **Escolas públicas e municípios cearenses lideram ranking do Ideb 2019**. Ceará, Seduc:2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/09/16/escolas-publicas-e-municipios-cearenses-lideram-ranking-do-ideb-2019/>. Acesso em: 19 jan. 2021

CEARÁ. **Educação: governo lança programa de ensino médio integral no Ceará**. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/09/16/escolas-publicas-e-municipios-cearenses-lideram-ranking-do-ideb-2019/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CEARÁ. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. 2019**. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/09/16/escolas-publicas-e-municipios-cearenses-lideram-ranking-do-ideb-2019/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CERIBELLI, Marcela. **Aurora: o despertar da mulher exausta**. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2022.

COSTA, Valdeney Lima da; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento; PAIVA, Flávia Russo Silva. Tempos e espaços na ampliação da jornada escolar na educação brasileira. In: **Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral: História, Políticas e Práticas**. Cavaliere, Ana Maria Vilela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa(Org.). Curitiba: CRV, 2017.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e debate em educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24/22>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna, 2019. https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

FERNANDES FILHO, Vanderlei. **Desafios na implementação do projeto de educação integral em uma escola de Ribeirão das Neves/MG**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FERREIRA, António Gomes; PINHEIRO, Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo. A compreensão da educação integral no Brasil a partir do discurso sobre o programa Mais Educação. In: **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral**. FERREIRA, António Gomes; BERNARDO, Elisângela da Silva; MENEZES, Janaína Specht da Silva (Org.) Curitiba: CRV, 2018.

FRANKLIN, Yuri.; NUSS, Luis Fernando. Ferramenta de gerenciamento. In: SIMPÓSIO DE EXCELENCIA 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: 7 jul. 2023.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Guia Políticas de Educação Integral**. São Paulo, Fundação Itaú Social: 2020. Disponível em: <https://guia.educacaoeparticipacao.org.br/espacos-e-infraestrutura/>. Acesso em: 8 abr. 2021

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>. Acesso em: 30 mai. 2020.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 31-41, nov./2001.

KLEIN, Célia. **Por que mudar? Resistências no ciclo de uma política pública educacional para o ensino médio do estado de Rondônia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2018.

OLIVEIRA, Sérgio Godinho. **A nova educação e você – o que os novos caminhos da educação básica pós LDB tem a ver com educadores, pais, alunos e com a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6183769.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

SÁ, Jauri dos Santos; WERLEI, Flávia Obino Corrêa. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de pesquisa**. v.47 n.164 p.386-413 abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/d7HtWkVGVWq4PN6xScL4wM4n/>. Acesso em: 30 agost. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, Campinas, v. 37, n. 130, p.99-134, - jan. 2007. 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em 04.09.2023.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Madri, Espanha, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.

SOARES NETO, Joaquim José; CASTRO, Elianice Silva. Escalas específicas para medir a infraestrutura escolar da educação básica. **Pesquisa e Debate em Educação**, Minas Gerais, v. 10, n. 1, p. 1160–1189, jan./jun. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, Rosa do Socorro Gomes; OLIVEIRA Ney Cristina Monteiro de. Tempo integral e jornada ampliada na política educacional brasileira: conceitos em debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1494-1513, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17084/14131>. Acesso em: 10 ago. 2023

VASCONCELOS, Hudson Miguel de. **Os desafios na formação dos professores da política de educação de tempo integral na escola estadual João Augusto de Carvalho no município de Simonésia/MG**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2018.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 82-107, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26354>. Acesso em: 21 mar. 2018.

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista a ser aplicado aos gestores das escolas de educação em tempo integral

Prezado(a),

Sou aluna do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) e desenvolvo uma pesquisa com o objetivo de analisar os desafios enfrentados pelas escolas de tempo integral pela celeridade de implementação da política. A entrevista a seguir compõe a pesquisa e a sua contribuição poderá cooperar no melhor entendimento do objetivo deste estudo.

Nome: _____

Cargo que ocupa: _____

IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

- Gostaria que falasse um pouco de como era a escola antes da implementação do tempo integral: quais os principais desafios enfrentados pela escola nessa época, quando era regular?

PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO

- Como ocorreu a tomada de decisão da implementação da política? Essa decisão aconteceu com a participação de quais esferas de gestão (CREDE, Gestão da escola, governo estadual?)
- Que fatores você considera que mais influenciaram nessa decisão de implementar a educação integral na escola?
- Como a comunidade participou desse processo de tomada de decisão?

AGENDA/PLANEJAMENTO/IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO TEMPO INTEGRAL

- Com relação ao planejamento para implementação da educação em tempo integral na sua escola, quais foram as etapas seguidas para a implementação dessa política na sua escola? Quais os sujeitos da escola envolvidos no processo?
- Houve participação da comunidade escolar nesse processo de planejamento da implementação? Qual segmento? Como foi essa participação?
- Quais adaptações no currículo da escola foram feitas para a adequação ao projeto?

MONITORAMENTO/AVALIAÇÃO

- Como a Seduc conduziu/conduz o monitoramento da implementação da política na escola?
- Quando há a detecção de algum problema relacionado à implementação, como geralmente se dá o encaminhamento e solução?

INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

- Houve alguma avaliação prévia dos espaços escolares antes da implementação da escola em tempo integral? Como aconteceu?
- O que mudou com relação à estrutura de sua escola com a implementação da política na escola?

FORMAÇÃO DOCENTE PARA ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

- Como ocorreram as formações sobre a implementação da política de tempo integral para os docentes? (Quantas formações no ano? Atenderam a qual público – gestor / docente, parte dos docentes ou todos?)
- Como ocorreu o processo de seleção dos professores para ministrar as disciplinas eletivas?
- Como acontece a formação continuada oferecida aos professores da sua escola no que concerne à educação integral?

APÊNDICE B

ENTREVISTA DA GESTÃO DA ESCOLA A

ENTREVISTADA: DIRETORA DA ESCOLA

IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

- Gostaria que falasse um pouco de como era a escola antes da implementação do tempo integral: quais os principais desafios enfrentados pela escola nessa época, quando era regular?

Antes da implementação do ensino médio em tempo integral, a escola passava por situações que envolviam a evasão escolar, muitas vezes influenciada pelo contexto social e profissional (necessidade de trabalhar do aluno) e a violência no entorno da escola.

PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO

- Como ocorreu a tomada de decisão da implementação da política? Essa decisão aconteceu com a participação de quais esferas de gestão (CREDE, Gestão da escola, governo estadual?)

A tomada de decisão foi influenciada pela presença da Política Pública Estadual de aumentar a quantidade de escola em tempo integral no estado e isso representar uma projeção em todo o estado.

- Que fatores você considera que mais influenciaram nessa decisão de implementar a educação integral na escola?

O estado escolhe as escolas onde a política será implementada de acordo com o perfil da escola e da comunidade em que ela se encontra, já que é uma política estadual. Havia relatos de melhora nos índices de avaliações externas dos alunos que passaram a estudar na escola de tempo integral, mesmo com queda inicial do número de matriculados, cresce a qualidade no ensino, assim a Sefor chama as escolas que o governo indica. Além dessa forma de escolha da Sefor, achava interessante essa proposta de ensino integral, o que me fez, como gestora, pensar que seria bom para a escola.

- Como a comunidade participou desse processo de tomada de decisão?

Conversa nas salas com todas as turmas para explicar o processo. Reunião de pais para escolha das eletivas e mostrar os benefícios de implementação da política pública.

AGENDA/PLANEJAMENTO/IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO TEMPO INTEGRAL

- Com relação ao planejamento para implementação da educação em tempo integral na sua escola, quais foram as etapas seguidas para a implementação dessa política na sua escola? Quais os sujeitos da escola envolvidos no processo?

Núcleo Gestor, pois tivemos reuniões na Secretaria de Educação sobre a política, comunidade escolar (para votação das eletivas). Não houve uma preparação mais específica sobre a escola em tempo integral.

Muitas vezes as demandas do chão da escola, as preocupações em implementar a política diminuiu o tempo que tivemos para nos reunir e conversar sobre a política de tempo integral. Mas houve seminários com a gestão, a jornada pedagógica da escola, mas muito se aprendeu (e) mais no cotidiano. Como nossa escola aderiu a política em 2019, muitas informações que pudessem ajudar nessa implementação não estavam disponíveis, assim a forma que vimos para que não fôssemos tão “perdidos” foi conversar com gestores de outras escolas que já estavam com o tempo integral na sua rotina. Uma delas foi o UV9, que passou a ofertar o tempo integral em 2018 e se localiza bem próximo a nossa escola.

- Houve participação da comunidade escolar nesse processo de planejamento da implementação? Qual segmento? Como foi essa participação?

Somente na escolha das eletivas.

- Quais adaptações no currículo da escola foram feitas para a adequação ao projeto?

A base comum não foi modificada, houve o aumento da carga horária e a implementação das disciplinas eletivas. Esse processo, por sinal, foi bem delicado, uma vez que, naquele ano, só havia um documento norteador com o nome das eletivas e algumas ementas. Muitos professores não estavam preparados para ministrar eletivas que poderiam ser mais interessantes para o aluno. Uma forma que a escola viu de ofertar foi mostrar uma lista para os pais com eletiva que poderiam estar relacionadas com a formação acadêmica do professor ou que ele tivesse algum conhecimento sobre a temática da eletiva, pois não havia formação para os profissionais pela Seduc.

MONITORAMENTO/AVALIAÇÃO

- Como a Seduc conduziu/conduz o monitoramento da implementação da política na escola?

Há visitas na escola e acompanhamento dos resultados da escola em avaliações externas, mas nada específico sobre a política.

- Quando há a detecção de algum problema relacionado à implementação, como geralmente se dá o encaminhamento e solução?

Apresentação dos problemas e direcionamentos para a resolução

INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

- Houve alguma avaliação prévia dos espaços escolares antes da implementação da escola em tempo integral? Como aconteceu?

Não houve avaliação prévia e nem uma mudança na estrutura da escola para a implementação, a prioridade foi de fazer pequenas reformas e aquisição de equipamentos. Não houve reformas no prédio da escola, começamos a implementação da política com o prédio escolar do mesmo jeito que estava sendo usado antes que a escola era regular. Isso me deixou bem preocupada por nosso aluno passar o dia na escola. E também por achar que iríamos perder muitos alunos. Costumo dizer que o UV10 é um elefante branco. Está localizado próximo ao UV9, que é uma escola em tempo integral com padrão MEC; próximo a outra escola, de tempo regular, também padrão MEC e próxima ao Liceu do bairro, que é de ensino regular. Isso já fazia a escola ter menos alunos no geral que essas outras. Ao ofertar tempo integral, fiquei bem preocupada em perder aluno.

- O que mudou com relação a estrutura de sua escola com a implementação da política na escola?

No começo da implementação, nada mudou. Depois foi necessária a reforma do banheiro, que devido a situações que envolvem licitação de empresas para a obra, ainda não foi finalizada. O refeitório foi construído em 2021. A quadra reformada foi entregue em 2019(após o meio do ano). Hoje, 2023, está sendo construída uma sala que será destinada a laboratório de matemática e ciências e a reforma do banheiro está em processo de execução.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

- Como ocorreram as formações sobre a implementação da política de tempo integral para os docentes? (Quantas formações no ano? Atenderam a qual público – gestor / docente, parte dos docentes ou todos?)

Não houve formação inicial sobre a implementação e a educação em tempo integral. Nas jornadas pedagógicas e nos planejamentos, os documentos relacionados à política eram apresentados. De uma forma geral, não havia muito material que pudesse ajudar porque era uma política bem recente, então, a forma que vimos para melhorar a implementação foi buscar dicas e informações com gestores de outras unidades escolares.

- Como ocorreu o processo de seleção dos professores para ministrar as disciplinas eletivas?

De acordo com a formação de cada um e a adequação às eletivas disponíveis no catálogo de eletivas da Secretaria de Educação, já que não havia uma formação destinada às eletivas, só para algumas. Algumas eletivas estão relacionadas à formação do professor. Ele escolhe no catálogo disponibilizado pela Seduc a eletiva que vai ministrar. Às vezes, alguns professores que têm um curso que possa estar relacionado a uma eletiva faz a escolha nesse sentido. É difícil conseguir profissionais para algumas eletivas que poderiam ser mais atrativas para o aluno, por isso, para fazer a lotação dos professores e o estudante não ficar sem aula, são usados esses critérios. A Seduc não disponibiliza formação para os professores em todas as eletivas que estão no documento que está a indicação delas.

- Como acontece a formação continuada oferecida aos professores da sua escola no que concerne à educação integral?

Nos planejamentos e reuniões, sempre que possível, são apresentados os documentos relacionados ao ensino médio em tempo integral para que o professor busque uma leitura mais aprofundada sobre o assunto. Quanto a uma formação específica não ocorre, visto que a rotina escolar é muito dinâmica e são várias as tarefas desenvolvidas na escola.

APÊNDICE C

ENTREVISTA DA GESTÃO DA ESCOLA B

ENTREVISTADA: DIRETORA DA ESCOLA

- Em que ano a escola passou a ser de tempo integral?

Em 2018 teve as quatro primeiras turmas de tempo integral. Fechou o ciclo com as três séries em tempo integral no ano de 2020.

- Como era a escola antes da implementação do tempo integral: quais os principais desafios enfrentados pela escola nessa época, quando era regular?

A escola ofertava ensino regular, funcionando os três turnos. O maior desafio era a evasão escolar, pois tínhamos perder alunos, que agora iriam ficar o dia todo na escola. Como a escola se localiza em uma região de periferia, muitos trabalham para ajudar no sustento da família.

Além desse, muitos foram os desafios no momento da implementação do tempo integral. Citamos: pouco conhecimento da estrutura e formação insuficiente para organizar de forma satisfatória todos os aspectos da carga horária, currículo e da rotina escolar. Resistência de alguns professores em relação às disciplinas eletivas, talvez por não conhecer a proposta de desenvolvimento desse componente, que acabavam sendo ministradas na sua maioria por temporários. Dificuldades dos funcionários de cozinha e serviços gerais para se adaptarem à rotina de dois lanches, um almoço e necessidade maior de limpeza nos banheiros e vestiários, tendo em vista que os alunos passam o dia na escola. Resistência de alguns alunos em passar o dia inteiro na escola, com pedidos constantes para sair mais cedo.

- Como ocorreu a tomada de decisão da implementação da política? Essa decisão aconteceu com a participação de quais esferas de gestão (CREDE, Gestão da escola, governo estadual?)

Pelo desejo da escola, da comunidade e incentivo do governo em implementar o tempo integral em escolas da periferia.

- Que fatores você considera que mais influenciaram nessa decisão de implementar a educação integral na escola? Como a comunidade escolar participou desse processo de tomada de decisão?

Era um desejo latente na comunidade, uma vez que havia necessidade de aumentar a permanência dos jovens na escola.

- Quais foram as etapas seguidas para a implementação dessa política na sua escola?

Quais os sujeitos da escola envolvidos no processo?

Núcleo Gestor, parte do corpo docente, pesquisa com pais. O processo de adesão se deu com muito diálogo por meio de apresentação da proposta onde todos os professores deram sua opinião; formal consultados também alunos, representação de cada sala. A partir disso, foi feita uma ata que foi encaminhada a Seduc com a adesão à proposta de ensino médio em tempo integral.

- Quais adaptações no currículo da escola foram feitas para a adequação ao projeto?

Várias: recebimento de novas disciplinas (NTPPS, ELETIVAS), além do tempo de permanência de todos na escola, com a implantação do almoço para os estudantes.

- Houve alguma avaliação prévia dos espaços escolares antes da implementação da escola em tempo integral? Como aconteceu? O que mudou com relação a estrutura de sua escola com a implementação da política?

Antes da implantação do tempo integral, a escola foi reconstruída, no padrão MEC, mas passamos três anos aguardando a obra ficar pronta; o ano letivo de 2018 começou ainda no prédio provisório. Esse momento foi bem difícil. A escola provisória em que ficamos, enquanto a nossa passava por reforma era distante de nossa escola, por isso tivemos que alugar ônibus para nossos alunos serem levados para a escola. O prédio em que ficamos era antigo, estava sem uso há seis meses, estava sujo e com problemas estruturais, foi uma época bem difícil, mas passamos 2 anos e meio lá.

Depois disso fomos para a sede nova, padrão Mec, muito bonita, com muitos recursos. Mas, com o passar do tempo, mesmo a escola passando a funcionar no prédio novo, problemas estruturais foram detectados, como infiltrações e problemas elétricos. Foi uma alegria muito grande passarmos para a escola padrão Mec, mas, mesmo como toda a estrutura, não deixamos de ter problemas de manutenção da escola.

- Como ocorreram as formações sobre a implementação da política de tempo integral para os docentes?

A direção, uma coordenação e um professor participavam das reuniões e formações e ficavam de passar para o grupo maior o conteúdo. Todos passaram por várias formações (na SEDUC, do Instituto Unibanco e Instituto Aliança) notadamente, os professores de NTPPS.

- Como ocorreu/ocorre o processo de seleção dos professores para ministrar as disciplinas eletivas?

Para conhecimento do funcionamento das eletivas, as formações, na maioria das vezes, eram para direção, um coordenador e um professor, para multiplicação entre os pares. Para a escolha dos professores que ministram as eletivas, leva-se em consideração a relação das

eletivas disponibilizadas pela Seduc e a formação básica do professor na área da eletiva. Alguns professores, mesmo não sendo da área, se tem alguma capacitação técnica, com cursos feitos pagos pelo próprio professor, assumem eletivas com que tenham habilidade para assumir.

- Como acontece a formação continuada oferecida aos professores da sua escola no que concerne à educação integral?

Alguns professores- principalmente os temporários- já foram demonstrando interesse em ministrar eletivas, pois tinham formação profissional específicas e gostariam de compartilhá-las com os estudantes. As formações ocorrem até hoje, principalmente, nos planejamentos pedagógicos.

- Como a Seduc conduziu/conduz o monitoramento da implementação da política na escola? Quando há a detecção de algum problema relacionado à implementação, como geralmente se dá o encaminhamento e solução?

Sempre recebemos visita da Superintendente e temos o canal de comunicação aberto para tirar dúvidas ou pedir Encaminhamentos.

- Quais desafios ainda permanecem na escola após dois ciclos completos?

Depois de dois ciclos completos, obtivemos o domínio dos aspectos curriculares, carga horária das diversas disciplinas que compõem o tempo integral e maior experiência de elaboração de horários e estratégias pedagógicas para manter o alunado consciente da sua jornada escolar, participativo e com melhor acompanhamento do seu desenvolvimento pedagógico. Os desafios de hoje, porém, não estão ligados à estrutura do tempo integral, mas sim, aos desafios da educação como um todo e que fazem parte da luta de todos os educadores, como por exemplo, a qualidade da educação e permanência do aluno na escola, melhores indicadores de aprendizagem e resultados nas avaliações externas.

APÊNDICE D- INFORMAÇÕES SOBRE COMPONENTES ELETIVOS NA ESCOLA A

ANO	ELETIVA	PROFESSOR	EFETIVO OU TEMPORÁRIO	FORMAÇÃO PARA MINISTRAR A ELETIVA
2019	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	PREVENÇÃO AO USO INDEVIDO DE DROGAS	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	JOGOS COOPERATIVOS, RECREATIVOS E PRÉ DESPORTIVOS	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	FUTSAL	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	PRIMEIROS SOCORROS	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	JOGOS MATEMÁTICOS	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	MÚSICA	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	EMPREENDEDORISMO	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	SIM- SEDUC
2020	GÊNEROS TEXTUAIS	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	TERTÚLIAS LITERÁRIAS	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	PREVENÇÃO AO USO INDEVIDO DE DROGAS	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	TEATRO	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	FUTSAL	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	PRIMEIROS SOCORROS	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	JOGOS MATEMÁTICOS	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	MÚSICA	PROFESSOR I	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO

2020	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	PORTUGUÊS PARA O ENEM	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	LABORATÓRIO DE REDAÇÃO PARA O ENEM	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	ATAULIDADES PARA O ENEM	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	GÊNEROS TEXTUAIS	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	BIOLOGIA PARA O ENEM	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	BIODIVERSIDADE	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	ESPAÑHOL BÁSICO	PROFESSOR H	EFETIVO	NÃO
2021	MATEMÁTICA BÁSICA	PROFESSOR I	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENEM	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	MÚSICA DE PERIFERIA	PROFESSOR K	EFETIVO	NÃO
2021	CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENEM	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	MATEMÁTICA PARA O ENEM	PROFESSOR M	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	PROFESSOR M	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	ESTUDO ORIENTADO	PROFESSOR M	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	FILOSOFIA PARA O ENEM	PROFESSOR N	EFETIVO	NÃO
2021	SOCIOLOGIA PARA O ENEM	PROFESSOR O	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	ORTOGRAFIA	PROFESSOR A	EFETIVO	NÃO
2022	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	INTROD. A PROGRAMAÇÃO E FERRAMENTAS DO GOOGLE	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	SIM-SEDUC
2022	EDIÇÃO DE IMAGENS	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	NÃO

2022	PRODUÇÃO CULTURAL	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	DANÇA	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	DESENHO E PINTURA	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	LINGUA PORTUGUESA PARA O ENEM	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA ESCOLA	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	SIM – SEDUC
2022	LINGUA PORTUGUESA PARA AS OLIMPÍADAS	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	GÊNEROS TEXTUAIS	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENEM	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	FÍSICA PARA O ENEM	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	EDUCAÇÃO NUTRICIONAL	PROFESSOR I	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	ANATOMIA E FISIOLOGIA	PROFESSOR I	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	HUMANAS EM QUADRINHOS	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	CIRCULO DE DIÁLOGO E CULTURA DE PAZ	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	ATUALIDADES PARA O ENEM	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	MINIEMPRESA	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	SIM-SEDUC
2022	JOGOS MATEMÁTICOS	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	JOVEM EMPREENDEDOR I	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	SIM- SEDUC
2022	EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENEM	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	FUTSAL	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	JOGOS COOPERATIVOS E PRÉ DESPORTIVOS	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	MATEMÁTICA BÁSICA I	PROFESSOR M	TEMPORÁRIO	NÃO

2022	MATEMÁTICA PARA OLIMPÍADAS	PROFESSOR N	EFETIVO	NÃO
2022	MATEMÁTICA PARA O ENEM	PROFESSOR N	EFETIVO	NÃO
2022	CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENEM	PROFESSOR O	EFETIVO	NÃO
2022	MITOLOGIAS GERAIS	PROFESSOR P	EFETIVO	NÃO
2022	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	PROFESSOR Q	EFETIVO	NÃO
2022	HORTA NA ESCOLA	PROFESSOR R	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	RACIOCÍNIO LÓGICO	PROFESSOR R	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	PROFESSOR S	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSOR S	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	XADREZ E OUTROS JOGOS DE TABULEIRO	PROFESSOR S	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	PROFESSOR T	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSOR T	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	TERTÚLIAS LITERÁRIAS	PROFESSOR U	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSOR V	EFETIVO	NÃO
2022	QUÍMICA PARA O ENEM	PROFESSOR X	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	QUÍMICA DA LIMPEZA	PROFESSOR X	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	MANEJO DE ÁGUA NA ESCOLA	PROFESSOR X	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	SABOARIA MEDICINAL	PROFESSOR X	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	INGLÊS PARA O TURISMO	PROFESSOR Y	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	MUNDO GEEK	PROFESSOR Y	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA	PROFESSOR Y	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	PROFESSOR A	EFETIVO	NÃO
2023	PORTUGUÊS PARA O ENEM	PROFESSOR B	EFETIVO	NÃO
2023	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	PROFESSOR C	EFETIVO	NÃO
2023	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	PROFESSOR D	EFETIVO	NÃO
2023	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	NÃO

2023	EMPREENDEDORISMO	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	SIM
2023	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	PROFESSOR F	EFETIVO	NÃO

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados fornecidos pela escola e pelos profissionais.

APÊNDICE E- INFORMAÇÕES SOBRE COMPONENTES ELETIVOS NA ESCOLA B

ANO	ELETIVA	PROFESSOR	EFETIVO OU TEMPORÁRIO	FORMAÇÃO PARA MINISTRAR A ELETIVA
2018	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2018	LÍNGUA PORTUGUESA PARA SPECE	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2018	JOGOS COOPERATIVOS, RECREATIVOS E PRÉ DESPORTIVOS	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2018	FUTSAL	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2018	MATEMÁTICA PARA SPAECE	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	NÃO
2018	JOGOS MATEMÁTICOS	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2018	MÚSICA	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	NÃO
2018	EMPREENDEDORISMO	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	SIM- SEDUC
2018	RACIOCÍNIO LÓGICO	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	NÃO
2018	MATEMÁTICA FINANCEIRA	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	NÃO
2018	TERTÚLIAS LITERÁRIAS	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2018	HORTA NA ESCOLA	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO
2018	TEATRO	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	NÃO
2018	CANTO	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	SIM
2018	INFORMÁTICA BÁSICA	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	NÃO

2018	FOTOGRAFIA COM SMARTPHONE	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	EDUCAÇÃO , SAÚDE E BEM ESTAR	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	VOLEIBOL	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	GÊNERO E DIVERSIDADE	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	MATEMÁTICA BÁSICA	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	MITOLOGIAS GERAIS	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	ORTOGRAFIA	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	GÊNEROS TEXTUAIS	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	GEPOLÍTCA	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	GEOMETRIA BÁSICA	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	DANÇA	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	ARTES VISUAIS	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	LITERATURA DE CORDEL	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	QUÍMICA DA LIMPEZA	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	LÍNGUA PORTUGUESA PARA SPECE	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	JOGOS COOPERATIVOS, RECREATIVOS E PRÉ DESPORTIVOS	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	FUTSAL	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	MATEMÁTICA PARA SPAECE	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	JOGOS MATEMÁTICOS	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	MÚSICA	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	EMPREENDEDORISMO	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	SIM
2019	RACIOCÍNIO LÓGICO	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	NÃO

2019	MATEMÁTICA FINANCEIRA	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	TERTÚLIAS LITERÁRIAS	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	BOTÂNICA	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	TEATRO	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	CANTO	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	SIM
2019	INFORMÁTICA BÁSICA	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	FOTOGRAFIA COM SMARTPHONE	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	HORTA NA ESCOLA	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2019	DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO

2020	FOTOGRAFIA COM SMATPHONE	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	INTROD. A PROGRAMAÇÃO E FERRAMENTAS DO GOOGLE	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	SIM-SEDUC
2020	EDIÇÃO DE IMAGENS	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	PRODUÇÃO CULTURAL	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	DANÇA	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	TEATRO	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	FOTOGRAFIA	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	DESENHO E PINTURA	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	LINGUA PORTUGUESA PARA O ENEM	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA ESCOLA	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	SIM – SEDUC
2020	LINGUA PORTUGUESA PARA AS OLIMPÍADAS	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	GÊNEROS TEXTUAIS	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	MATEMÁTICA PARA O SPAECE	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENEM	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO

2020	FÍSICA PARA O ENEM	PROFESSOR O	EFETIVO	NÃO
2020	EDUCAÇÃO NUTRICIONAL	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	ANATOMIA E FISIOLOGIA	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO	PROFESSOR M	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	HUMANAS EM QUADRINHOS	PROFESSOR M	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	VOLEIBOL	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	ATUALIDADES PARA O ENEM	PROFESSOR M	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	MINIEMPRESA	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	SIM-SEDUC
2020	JOGOS MATEMÁTICOS	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	JOVEM EMPREENDEDOR I	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	SIM- SEDUC
2020	EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENEM	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	FUTSAL	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	JOGOS COOPERATIVOS E PRÉ DESPORTIVOS	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	MATEMÁTICA BÁSICA I	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	MATEMÁTICA PARA OLIMPIADAS	PROFESSOR G	EFETIVO	NÃO
2020	MATEMÁTICA PARA O ENEM	PROFESSOR G	EFETIVO	NÃO
2020	FILOSOFIA PARA O ENEM	PROFESSOR M	EFETIVO	NÃO
2020	MITOLOGIAS GERAIS	PROFESSOR M	EFETIVO	NÃO
2020	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	PROFESSOR O	EFETIVO	NÃO
2020	HORTA NA ESCOLA	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	RACIOCÍNIO LÓGICO	PROFESSOR R	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	BIODIVERSIDADE E SAÚDE	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSOR S	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	XADREZ E OUTROS JOGOS DE TABULEIRO	PROFESSOR N	EFETIVO	NÃO
2020	GEOMETRIA BÁSICA	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	PORTUGUÊS PARA O ENEM	PROFESSOR I	EFETIVO	NÃO

2020	LABORATÓRIO DE REDAÇÃO PARA O ENEM	PROFESSOR I	EFETIVO	NÃO
2020	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	QUÍMICA PARA O ENEM	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	MÚSICA DA PERIFERIA	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2020	SOCIOLOGIA PARA O ENEM	PROFESSOR N	EFETIVO	NÃO
2020	SABOARIA MEDICINAL	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO

2021	FOTOGRAFIA COM SMATPHONE	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	INTROD. A PROGRAMAÇÃO E FERRAMENTAS DO GOOGLE	PROFESSOR C	EFETIVO	SIM-SEDUC
2021	EDIÇÃO DE IMAGENS	PROFESSOR C	EFETIVO	NÃO
2021	PRODUÇÃO CULTURAL	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	DANÇA	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	TEATRO	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	ARTES PARA O ENEM	PROFESSOR E	EFETIVO	NÃO
2021	ESCREVER FÁCIL	PROFESSOR E	EFETIVO	NÃO
2021	LINGUA PORTUGUESA PARA O ENEM	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA ESCOLA	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	SIM – SEDUC
2021	LINGUA PORTUGUESA PARA AS OLIMPÍADAS	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	GÊNEROS TEXTUAIS	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	MATEMÁTICA PARA O SPAECE	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	NÃO

2021	CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENEM	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	FÍSICA PARA O ENEM	PROFESSOR O	EFETIVO	NÃO
2021	EDUCAÇÃO NUTRICIONAL	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	ANATOMIA E FISIOLOGIA	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO	PROFESSOR M	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	HUMANAS EM QUADRINHOS	PROFESSOR M	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	VOLEIBOL	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	ATUALIDADES PARA O ENEM	PROFESSOR M	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	MINIEMPRESA	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	SIM-SEDUC
2021	JOGOS MATEMÁTICOS	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	JOVEM EMPREENDEDOR I	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	SIM- SEDUC
2021	EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENEM	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	FUTSAL	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	JOGOS COOPERATIVOS E PRÉ DESPORTIVOS	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	MATEMÁTICA BÁSICA I	PROFESSOR G	EFETIVO	NÃO
2021	MATEMÁTICA PARA OLIMPÍADAS	PROFESSOR G	EFETIVO	NÃO
2021	MATEMÁTICA PARA O ENEM	PROFESSOR G	EFETIVO	NÃO
2021	FILOSOFIA PARA O ENEM	PROFESSOR M	EFETIVO	NÃO
2021	MITOLOGIAS GERAIS	PROFESSOR M	EFETIVO	NÃO
2021	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	PROFESSOR O	EFETIVO	NÃO
2021	HORTA NA ESCOLA	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	RACIOCÍNIO LÓGICO	PROFESSOR R	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	BIODIVERSIDADE E SAÚDE	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	XADREZ E OUTROS JOGOS DE TABULEIRO	PROFESSOR N	EFETIVO	NÃO
2021	GEOMETRIA BÁSICA	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	NÃO

2021	PORTUGUÊS PARA O ENEM	PROFESSOR I	EFETIVO	NÃO
2021	LABORATÓRIO DE REDAÇÃO PARA O ENEM	PROFESSOR I	EFETIVO	NÃO
2021	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	QUÍMICA PARA O ENEM	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2021	LITERATURA PARA O ENEM	PROFESSOR I	EFETIVO	NÃO
2021	SOCIOLOGIA PARA O ENEM	PROFESSOR N	EFETIVO	NÃO
2021	SABOARIA MEDICINAL	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO

2022	FOTOGRAFIA COM SMATPHONE	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	INTROD. A PROGRAMAÇÃO E FERRAMENTAS DO GOOGLE	PROFESSOR C	EFETIVO	SIM-SEDUC
2022	INFORMÁTICA BÁSICA	PROFESSOR C	EFETIVO	NÃO
2022	PRODUÇÃO CULTURAL	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	PRIMEIROS SOCORROS	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	BIOLOGIA PARA O ENEM	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	ARTES PARA O ENEM	PROFESSOR E	EFETIVO	NÃO
2022	ESCREVER FÁCIL	PROFESSOR E	EFETIVO	NÃO
2022	LINGUA PORTUGUESA PARA O ENEM	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA ESCOLA	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	SIM – SEDUC
2022	LINGUA PORTUGUESA PARA AS OLIMPÍADAS	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	GÊNEROS TEXTUAIS	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	PROFESSOR F	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	MATEMÁTICA PARA O SPAECE	PROFESSOR G	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENEM	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	FÍSICA PARA O ENEM	PROFESSOR O	EFETIVO	NÃO
2022	EDUCAÇÃO NUTRICIONAL	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO

2022	ANATOMIA E FISIOLOGIA	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO	PROFESSOR M	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	HUMANAS EM QUADRINHOS	PROFESSOR M	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	VOLEIBOL	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	ATUALIDADES PARA O ENEM	PROFESSOR M	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	MINIEMPRESA	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	SIM-SEDUC
2022	JOGOS MATEMÁTICOS	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	JOVEM EMPREENDEDOR I	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	SIM- SEDUC
2022	EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENEM	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	FUTSAL	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	JOGOS COOPERATIVOS E PRÉ DESPORTIVOS	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	MATEMÁTICA BÁSICA I	PROFESSOR G	EFETIVO	NÃO
2022	MATEMÁTICA PARA OLIMPIADAS	PROFESSOR G	EFETIVO	NÃO
2022	ESTUDO DAS FUNÇÕES	PROFESSOR G	EFETIVO	NÃO
2022	FILOSOFIA PARA O ENEM	PROFESSOR M	EFETIVO	NÃO
2022	MITOLOGIAS GERAIS	PROFESSOR M	EFETIVO	NÃO
2022	MATEMÁTICA PARA O SPAECE	PROFESSOR O	EFETIVO	NÃO
2022	HORTA NA ESCOLA	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	RACIOCÍNIO LÓGICO	PROFESSOR R	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	BIODIVERSIDADE E SAÚDE	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	XADREZ E OUTROS JOGOS DE TABULEIRO	PROFESSOR N	EFETIVO	NÃO
2022	GEOMETRIA BÁSICA	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	PORTUGUÊS PARA O ENEM	PROFESSOR I	EFETIVO	NÃO
2022	LABORATÓRIO DE REDAÇÃO PARA O ENEM	PROFESSOR I	EFETIVO	NÃO
2022	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO

2022	QUÍMICA PARA O ENEM	PROFESSOR J	TEMPORÁRIO	NÃO
2022	LITERATURA PARA O ENEM	PROFESSOR I	EFETIVO	NÃO
2022	SOCIOLOGIA PARA O ENEM	PROFESSOR N	EFETIVO	NÃO
2022	SABOARIA MEDICINAL	PROFESSOR H	TEMPORÁRIO	NÃO

2023	ESPAÑHOL ATRAVÉS DE MÚSICAS	PROFESSOR F	EFETIVO	NÃO
2023	ARTES VISUAIS	PROFESSOR I	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	CINEMA AUDIOVISUAL	PROFESSOR I	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	FUTSAL	PROFESSOR J	EFETIVO	NÃO
2023	VÔLEI	PROFESSOR J	EFETIVO	NÃO
2023	JOGOS DE TABULEIROS	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS	PROFESSOR K	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	LITERATURA BRASILEIRA	PROFESSOR G	EFETIVO	NÃO
2023	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	PROFESSOR G	EFETIVO	NÃO
2023	LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENEM	PROFESSOR H	EFETIVO	NÃO
2023	REDAÇÃO PARA O ENEM	PROFESSOR H	EFETIVO	NÃO
2023	ESPAÑHOL BÁSICO	PROFESSOR F	EFETIVO	NÃO
2023	MITOLOGIAS GERAIS	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	GÊNERO E DIVERSIDADE	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	CULTURA DIGITAL	PROFESSOR I	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	CARTOGRAFIA BÁSICA	PROFESSOR M	EFETIVO	NÃO
2023	CULTURA DAS REGIÕES BRASILEIRAS	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	MUDANÇAS AMBIENTAIS GLOBAIS	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	JOVEM EMPREENDEDOR	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	SIM
2023	EMPREENDEDORISMO	PROFESSOR C	EFETIVO	SIM
2023	MEDICINA POPULAR	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO

2023	EDUCAÇÃO FISCAL E CIDADANIA	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	GEOPOLÍTICA	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	MATEMÁTICA PARA O ENEM	PROFESSOR E	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	ENTOMOLOGIA	PROFESSOR C	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	HISTÓRIA DO CEARÁ	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	ATUALIDADES PARA O ENEM	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	HISTÓRIA PARA O ENEM	PROFESSOR D	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	MEMÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	REGIÕES BRASILEIRAS	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	DINÂMICAS CLIMÁTICAS	PROFESSOR A	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	GÊNEROS TEXTUAIS	PROFESSOR O	EFETIVO	NÃO
2023	INTRODUÇÃO À ESTATÍSTICA	PROFESSOR N	EFETIVO	NÃO
2023	EDUCAÇÃO, SAÚDE E BEM-ESTAR	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	EDUCAÇÃO SEXUAL	PROFESSOR B	TEMPORÁRIO	NÃO
2023	INTRODUÇÃO À FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA	PROFESSOR L	TEMPORÁRIO	NÃO