



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

CARLA SANTOS DE FREITAS

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL:
COMPREENDENDO SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ

FORTALEZA – CEARÁ

2022

CARLA SANTOS DE FREITAS

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL:
COMPREENDENDO SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior.

FORTALEZA – CEARÁ

2022

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

Freitas, Carla Santos de.

Ensino Médio em Tempo Integral: compreendendo sua implementação no estado do Ceará [recurso eletrônico] / Carla Santos de Freitas. - 2022. 126 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas - Profissional, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhaes Junior.

1. Políticas Públicas. 2. Políticas Educacionais. 3. Escola Pública. 4. Educação em Tempo Integral.. I. Título.

CARLA SANTOS DE FREITAS

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL:
COMPREENDENDO SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 10/11/2022

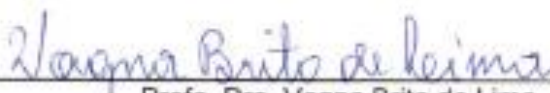
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva
Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC



Profa. Dra. Vagna Brito de Lima
Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC

Dedico esta pesquisa à escola e aos profissionais que a compõem, que a fazem viva! Principalmente, ao professor, profissional que, muitas vezes, com tantas dificuldades, persiste e as supera com a finalidade de honrar a proteção, a valorização e a transformação do outro a partir do seu fazer pedagógico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior, por despertar a consciência e a responsabilidade de fazer pesquisa acadêmica.

“Só juntos poderemos definir os caminhos
de futuro para a educação”.

(António Nóvoa)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender se o processo de implementação da política educacional de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), no Estado do Ceará, cumpriu a proposta do Plano de Governo, que embasa o processo de implantação de uma política pública. Para isto, fez-se uma análise teórico-documental dos instrumentos legais. Logo, o estudo é de natureza exploratória com abordagem qualitativa. A pesquisa foi de cunho documental, por meio do acesso a fontes, tais como: leis, portarias, notas técnicas, publicações em *site*, ou seja, documentos que fomentam o Ensino Médio em Tempo Integral como política pública. Quanto ao referencial teórico, obteve-se suporte nas assertivas de Rua (2014), Secchi (2010, 2019), Santos (2015) e Howelett, Rasmesh e Perl (2013). Com efeito, tem-se por objetivos específicos: investigar a implementação da política educacional de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Ceará; descrever o contexto de implementação desse Programa no Estado, a partir do trabalho do Gestor Escolar; bem como verificar se o que foi realizado no processo de implementação condiz com o que está proposto no plano de implementação. Pela análise, ressalta-se as dificuldades em viabilizar o repasse de recursos para a melhoria da infraestrutura das escolas; como também gerir a compreensão da concepção de Comunidade de Aprendizagem; compreender a proposta do NTPPS; manter a matrícula e evitar a evasão; planejar as propostas de eletivas numa perspectiva interdisciplinar e integradora; cumprir a proposta de ensino, pesquisa e inteligência socioemocional do NTPPS; como também lotar o professor de modo que sua carga horária esteja numa mesma unidade escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Políticas Educacionais. Escola Pública. Educação em Tempo Integral. Ensino Médio. Ceará.

ABSTRACT

This research has as general objective to understand if the process of implementation of the educational policy of High School in Full Time (EMTI) in the State of Ceará fulfilled the proposal of the Government Plan of the State of Ceará that base the process of implantation of a public policy. For this, a theoretical-documentary analysis of the legal instruments is carried out, so the study is of an exploratory nature, with a qualitative approach. The research was of a documentary nature, through access to sources such as: laws, ordinance, technical notes, publications on the website, that is, documents that promote Full-Time High School as a public policy, having as a theoretical reference was supported by Rua (2014), Secchi (2010 and 2019), Santos (2015) and Howelett, Rasmesh and Perl (2013). In this way, the specific objectives were to investigate the implementation of the educational policy of Full-Time Secondary Education in the State of Ceará; describe the context of implementation of this Program in the State, based on the work of the School Manager, as well as verify if what was done in the implementation process is in line with what is proposed in the implementation plan. The analysis highlights the difficulties in enabling the transfer of resources to improve the infrastructure of schools; Manage the understanding of the Learning Community concept; Understand the NTPPS proposal; Maintain enrollment and avoid evasion; Plan elective proposals from an interdisciplinary and integrative perspective; Comply with the NTPPS teaching, research and socio-emotional intelligence proposal; Fill the teacher so that his workload is in the same school unit.

Keywords: Public Policies. Educational Policies. Public school. Full-Time Education. High school. Ceará.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Definições de análise de política pública.....	27
Quadro 2 –	Variáveis pertinente para a Implementação de uma política pública e suas ações-chave.....	38
Quadro 3 –	Estrutura de Governança Ações do Pacto Ceará Pacífico.....	61
Quadro 4 –	Organograma da organização e estrutura das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará.....	78
Quadro 5 –	Dimensões Pedagógicas do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará.....	81
Quadro 6 –	Lista de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Fortaleza.....	84
Quadro 7 –	Proposta Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará.....	88
Quadro 8 –	Novo Ensino Médio (NEM) Mapa Curricular de referência para 1ª série do EEMTI (45 h/a).....	89
Quadro 9 –	Novo Ensino Médio (NEM) Mapa Curricular de referência para 1ª série do EEMTI (35 h/a).....	90
Quadro 10 –	Lista de Escolas Selecionadas para Pesquisa com os Gestores Escolares de Ensino Médio em Tempo Integral Fortaleza.....	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Acesso / Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados na escola Brasil – 2012 – 2020.....	49
Figura 2 –	Acesso / Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio - Brasil – 2012 – 2020.....	49
Figura 3 –	Acesso / Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – Brasil – 2020.....	50
Figura 4 –	Número de jovens de 15 a 17 anos fora da escola – Brasil – 2020.....	50
Figura 5 –	Conclusão / Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio Brasil – 2012-2020.....	51
Figura 6 –	Acesso / Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – 2012-2020 por unidades da federação.....	51
Figura 7 –	Estabelecimentos / Porcentagem e total de escolas públicas da Educação Básica com pelo menos uma matrícula em tempo integral – Brasil – 2011 – 2020.....	54
Figura 8 –	Escolas públicas da Educação Básica que possuem matrículas em tempo integral, de acordo com a porcentagem de matrículas nesta modalidade – Brasil – 2020.....	54
Figura 9 –	Número de matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica por etapa de ensino – Brasil – 2012-2020.....	55
Figura 10 –	Porcentagem de matrículas em tempo integral em	

	escolas públicas da Educação Básica por etapa de ensino – Brasil – 2012 – 2020.....	55
Figura 11 –	Estabelecimentos Escolas públicas da Educação Básica com pelo menos uma matrícula em tempo integral – 2015-2020 por unidades da federação.....	56
Figura 12 –	Matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica – 2020 por etapa de ensino e unidades da federação.....	56
Figura 13 –	Programa Mediação Pacífica de Conflitos e Redução de Vulnerabilidades.....	63
Figura 14 –	Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral.....	68
Figura 15 –	Percentual de escolas públicas que ofertam educação em tempo integral.....	69
Figura 16 –	Mapa Política de Ensino Médio em Tempo Integral.....	71
Figura 17 –	Iniciativas do Ensino Médio em Tempo Integral.....	83
Figura 18 –	Print da tela do SIGE.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
PNE	Plano Nacional de Educação
SEFOR	Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CIEMs	Centros Integrados de Educação Municipal
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
CIEMs	Centros Integrados de Educação Municipal
CIACs	Centros Ligados ao Apoio da Criança
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	POLÍTICAS PÚBLICAS.....	19
2.1	Conceitos e perspectiva histórica.....	19
2.2	Análise das Políticas Públicas a partir do modelo de ciclo das políticas.....	25
2.3	A etapa de implementação no modelo de ciclo das políticas...	31
2.4	Política Pública educacional de Ensino em Tempo Integral a partir do Novo Ensino Médio.....	39
2.5	O Ensino Médio em Tempo Integral: implementação na Política Educacional.....	47
3	ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA SUA IMPLEMENTAÇÃO.....	58
3.1	Dimensões fundantes do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará.....	58
3.2	Diretrizes do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará.....	67
3.3	Arquitetura técnica e pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará.....	75
4	A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ.....	92
4.1	A Construção da Política Educacional do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).....	92
4.2	Análise da implementação.....	101
4.2.1	A legislação e os objetivos.....	103

4.2.2	Teoria, fatores causais e a jurisdição para alcançar os objetivos...	104
4.2.3	Estruturação do processo de implementação para o desempenho Desejado.....	104
4.2.4	O gerenciamento dos líderes em prol dos objetivos.....	106
4.2.5	Apoio ao programa.....	107
4.2.6	Objetivos: relevância e prioridade.....	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	115

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, inserida no campo das Ciências Sociais e Políticas, se propôs a compreender se o processo de implementação da política educacional de Ensino Médio em Tempo Integral¹ (EMTI), no Estado do Ceará, cumpriu a proposta do Plano de Governo² que embasa o processo de implantação de uma política pública. Nesse cenário, a ampliação da jornada escolar ganhou destaque com a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE)³, e constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras, pois assumiu o compromisso de oferecer, conforme a meta 6, educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, ao menos, vinte e cinco por cento dos estudantes da educação básica (BRASIL, 2015).

No Estado do Ceará, durante a primeira gestão do Governador Camilo Santana (2014-2019), do Partido dos Trabalhadores (PT), com a Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017, instituiu-se a política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no âmbito da rede estadual de ensino, como estratégia de promoção da qualidade da Educação no Ensino Médio.

Esta política teve como objetivo a progressiva adequação das escolas já em funcionamento para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), com 45 (quarenta e cinco) horas semanais.

Sendo assim, para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Estado do Ceará, espera-se melhorar as condições socioeducativas dos educandos e as condições de trabalho para os professores e para a equipe gestora, dinamizar tempos e espaços pedagógicos no intento de potencializar o êxito educacional dos discentes; ampliar o repertório cultural e artístico; propiciar vivências de práticas educativas mais significativas; propiciar um maior desenvolvimento do raciocínio

¹ Em 2016, no Estado do Ceará, foi implementado em 26 escolas estaduais de ensino regular o projeto-piloto das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Em 2020, 71 municípios ampliaram a jornada escolar com EMTI; Já, em Fortaleza, tem-se 49 unidades. Em 2021, 49 EMTI em Fortaleza, e 106 EMTI no interior do Estado, logo tem-se o registro de 155 escolas de com jornada escolar ampliada em nove horas, com um currículo composto por 30 horas semanais de disciplinas da base comum a todos e 15 horas na parte flexível, sendo que 10 são escolhidas pelos estudantes.

² Compõe a proposta do Plano de Governo levar progressivamente a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral e Profissionalizante para toda a rede estadual.
CEARÁ. Os 7s Cearás Propostas para o Plano de Governo. Governo do Estado do Ceará, 2014. P. 129.

³ Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras.

crítico e criativo, enfim; contribuir com a formação integral da juventude cearense⁴ (CEARÁ, 2017, p. 07)

Quanto ao mapeamento dos trabalhos publicados sobre o Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará, leu-se as produções acadêmicas de Sousa (2020), Pinheiro (2018) e Maia (2020), e percebeu-se que, Sousa (2020), por exemplo, descreve o processo de oferta e escolha das disciplinas eletivas, componente curricular das escolas de tempo integral; analisa a elaboração e gestão deste currículo flexível; e propõe um Plano de Ação Escolar (PAE) que se configure em instrumental de apoio à gestão, não só de uma escola, mas também de outras, na busca pela melhoria do processo de definição dos tempos eletivos.

Notou-se que os estudos apontam perspectivas relevantes, contanto, observou-se uma lacuna vinculada às Ciências Sociais e Políticas sob o viés do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que a presente pesquisa auxiliou a preencher em relação à implementação da política pública educacional. Logo, esse estudo procurou compreender se o processo de implementação da política educacional de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Estado do Ceará cumpriu as normas que embasam o processo de implantação de uma política pública. Como objetivos específicos, buscou-se investigar a implementação da política educacional de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Ceará; descrever o contexto de implementação desse Programa no Estado, a partir do trabalho do Gestor Escolar, bem como verificar se o que foi realizado no processo de implementação condiz com o que está proposto no plano de implementação.

O estudo foi de natureza exploratória, com abordagem qualitativa. Somado a isso, estabeleceu-se embasamento de cunho documental, por meio do acesso a fontes, tais como: leis, portarias, notas técnicas, publicações em *sites*, ou seja, documentos que fomentam o Ensino Médio em Tempo Integral como política pública. Os documentos constituem uma fonte da qual podem ser retiradas informações que fundamentam as indagações da pesquisa. Sendo assim, este estudo contou com uma revisão bibliográfica sobre políticas públicas com foco no ciclo de políticas públicas, explorando o processo de implementação.

Foram realizados contatos com Secretária Executiva, Coordenadoria de Ensino Médio em Tempo Integral (COETI) e técnicos da Secretaria da Educação do

⁴ (Ceará, Projeto Político Pedagógico, 2017. p. 07).

Estado do Ceará, bem como organizou-se um instrumental eletrônico com questões objetivas e abertas, para dar voz a três Gestores Escolares da rede de ensino pública que, de forma direta ou indireta, tiveram envolvimento com a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na unidade escolar em que são gestores no período de recorte desta pesquisa, visto que os Gestores de Unidades Escolares em Fortaleza são atores burocratas e responsáveis por assegurar os cumprimentos de políticas, programas e projetos nas unidades escolares. Como referencial teórico, apoiamo-nos nas assertivas de Rua (2014), Secchi (2010; 2019), Santos (2015) e Howelett, Rasmesh e Perl (2013).

A pesquisa buscou informações contextualizadas e evidências para constatar que a política foi implantada de acordo com as orientações conceituais de implementação e escopo de uma política pública. Nesse sentido, a base teórica para estabelecer os aspectos necessários para uma política sair do papel e ser implementada na prática, foram pautadas na contribuição de Rua (2014). Por fim, buscou-se ordenar e sistematizar as informações para responder aos objetivos da investigação.

A pesquisa relevou que a Secretaria Estadual da Educação vem consolidando as diretrizes de implantação, mesmo que a chegada da política de Ensino Médio em Tempo Integral tenha imposto muitos desafios aos Gestores Escolares, no que concerne à adaptação e permanência dos alunos que precisam compreender a organização da escola para se habituar aos tempos da Base Comum e aos tempos eletivos. Nesse processo, considera-se as elevadas taxas de transferências, especialmente no ano inicial de implementação; os desafios dos Gestores Escolares no que concerne à organização do tempo do professor na escola, na organização do planejamento da Base Comum e, principalmente, das eletivas, como também da ampliação do tempo do estudante na escola para que haja o seu envolvimento nos tempos eletivos e, principalmente, na permanência destes ao longo de todo o Ensino Médio.

Nesse viés, enquanto pesquisadora e professora da rede estadual de educação, atuo na Coordenação Pedagógica de uma unidade de Ensino Médio em Tempo Integral, ao qual participei das mudanças das unidades escolares de Ensino Médio em tempo regular para Ensino Médio em Tempo Integral. Deste fato, tal ocorrência possui uma direta relação com o Ensino Médio no serviço público no Estado do Ceará, bem como tem o compromisso para assegurar o cumprimento das

políticas educacionais. Portanto, entende-se que o Ensino Médio em Tempo Integral é um tema pertinente, principalmente pelas suas dimensões fundantes e comunidade de aprendizagem que podem contribuir para futuras pesquisas.

Ademais, como forma de sistematizar esta pesquisa, dividiu-se as explanações em cinco seções. A primeira seção se trata desta introdução, em que apresentamos de forma genérica as assertivas dos principais autores/pesquisadores que discorrem a temática do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará

Na segunda seção, aborda-se o referencial teórico-metodológico, em seus conceitos acerca de políticas públicas e desenvolvimento de seu ciclo, tendo os autores Rua (2014), Secchi (2010-2019), Santos (2015), Howelett, Rasmesh e Perl (2013), como significantes no embasamento de retrocitada temática para o contexto social, educacional e político brasileiro.

Na terceira seção, fez-se uma investigação teórico-documental sobre a política educacional de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Estado do Ceará, como estratégia de garantia da jornada escolar ampliada para promover a formação integral da juventude cearense.

Na quarta seção, verificou-se o que foi realizado no processo de implementação educacional para o Ensino Médio em Tempo Integral, e se este condiz com o que está proposto no plano de implementação no Estado do Ceará. Na quinta seção, concluímos com as considerações finais, em que se aglutinou as assertivas de todas as seções anteriores, com síntese da discussão auferida nesta pesquisa.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Esta seção apresenta as políticas públicas como área autônoma do conhecimento e se estende por cinco subseções, que perpassam pelos conceitos e perspectivas históricas das políticas públicas, pelo ciclo das políticas públicas como modelo de análise, destacando a política educacional e o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como elemento de transformação social, exercício da cidadania e como uma educação para a liberdade, a partir de suas dimensões fundantes.

Inicialmente, tendo em vista a pluralidade de conceitos, na primeira subseção far-se-á uma abordagem histórica sobre as políticas públicas, conceituando-as. Na segunda subseção, realizar-se-á uma análise das políticas públicas, a partir da sua representação como um ciclo, o qual contempla, como etapa inicial à formação da agenda; e como última etapa, a avaliação das políticas.

A terceira subseção destacará a etapa da implementação, tendo em vista ser a fase central da presente dissertação, posto ser necessário compreender as suas peculiaridades, as dificuldades de implementação, bem como as facilidades. No caso da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Ceará, norteiam-se pelas diretrizes propostas por Rua (2012).

Na quarta subseção, far-se-á a diferenciação teórica sobre Educação em Tempo Integral e Escola de Tempo Integral, contextualizando a sua historicidade; como também detalhar-se-á a política pública educacional de Ensino Médio em Tempo Integral a partir do Novo Ensino Médio. Por fim, na quinta subseção apresentar-se-á a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na política educacional, na perspectiva do cumprimento das metas do Plano Estadual de Educação do Estado do Ceará.

2.1 Conceitos e perspectiva histórica

Como o estudo de Políticas Públicas é recente, iniciou-se na década de 1930, logo se ancorou nas Ciências Sociais e Políticas numa perspectiva de visualizar a realidade das atuações do que o Governo deixou ou não de realizar a partir dos problemas sociais eminentes, e que merecem atenção do ciclo da agenda pública.

Como área de conhecimento e disciplina acadêmica, a política pública nasceu nos EUA, rompendo a tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, tendo em vista que se concentravam, dessa forma, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Sendo assim, a área de política pública na Europa se tornou uma consequência dos desdobramentos dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o Estado e sobre o papel de uma das mais importantes instituições do Estado, ou seja, o governo, produtor por excelência de políticas públicas.

No mundo acadêmico dos EUA, as políticas públicas surgiram sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, já que passou a enfatizar a ação dos governos. A base da área das políticas públicas nos EUA foi a de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo fez ou deixou de fazer foi passível de ser: a) formulado cientificamente e b) analisado por pesquisadores independentes (SOUZA, 2003).

Com efeito, nos EUA, a disciplina que nasceu da ciência política, abriu o terceiro caminho para a ciência política norte-americana, tendo em vista o mundo público. O primeiro, seguindo a tradição de Madison⁵, focaliza o estudo das instituições consideradas fundamentais para limitar a tirania e as paixões inerentes à natureza humana. O segundo caminho segue a tradição de Paine e Tocqueville⁶, que localiza nas organizações locais a virtude cívica para promover o “bom” governo. O terceiro caminho é o das políticas públicas como um ramo da ciência política voltado para o entendimento de como e por que os governos optam por determinadas ações (SOUZA, 2003).

Cabe destacar que a área contou com quatro grandes “pais” fundadores: H. Laswell, H. Simon; C. Lindblom e D. Easton. Laswell (1936) introduziu a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos de 1930, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção

⁵ James Madison (16 de março de 1751 – 28 de junho de 1836), um dos pais fundadores dos Estados Unidos da América e o seu quarto presidente. Madison é considerado o “Pai da Constituição”, por seu papel fundamental na elaboração e promoção da Constituição dos Estados Unidos e da Declaração de Direitos. HAMILTON, Alexandre. MADISON, James. JAY, John. Os artigos federalistas. 1ª edição. São Paulo: Avis Rara Editora, 2021.

⁶ Para uma análise comparativa do pensamento político de Alex de Tocqueville e Thomas Paine, sobre o processo de surgimento da democracia contemporânea nos movimentos revolucionários da Revolução Francesa, a independência dos Estados Unidos e as revoluções de 1830 e 1848, sugiro a leitura de Democracia e Tradição. SOUZA, Ricardo Luiz. Tocqueville, Burke, Paine: Revolução, Democracia e Tradição. 1ª edição. Ponta Grossa: UFGP, 2013.

empírica dos governos, e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo (SOUZA, 2003).

Simon (1957) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Para Simon, a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por vários problemas, tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, autointeresse dos decisores etc., mas a racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos), que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção dos resultados visados, restringendo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios (SOUZA, 2003).

Lindblom (1959) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon, e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o qual não teria necessariamente um fim ou um princípio. Daí porque as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise, além das questões de racionalidade, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse (SOUZA, 2003).

Easton (1965) contribuiu para a área ao defini-la como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo Easton, as políticas públicas recebem *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos (SOUZA, 2003).

As ideias e interesses que formam as acepções que acompanham as definições basilares de políticas públicas são apresentadas:

Mead (1995) quando a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) quando a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) quando segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) quando sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. No entanto, a definição mais conhecida continua sendo a de Lasswell, ou seja, as decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24).

As questões levantadas por Dye e Lasswell sobre a política pública, segundo Souza (2006), orientam os pontos que devem ser respondidos em análise mais elaborada. Sendo assim, a abordagem conceitual deve considerar um entendimento amplo do processo de constituição e aplicação, reconhecendo a natureza política das ações e as forças dos grupos.

Como campo do conhecimento, a política pública permite a ação do governo, bem como a análise dessa ação, visto que as mudanças de rumo ou curso promovem resultados ou transformações no contexto da ação. Que, para Souza (2006)

Políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p. 26).

Para o campo analítico, determinados conceitos são relevantes à compreensão, e três dimensões influenciam as políticas públicas: *policy* refere-se as instituições políticas; *politics*, aos processos políticos; e, *polity*, aos conteúdos da política. Frey (2000) acrescenta que:

A dimensão institucional “*policy*” se refere à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo; No quadro da dimensão processual “*politics*” tem-se em vista o processo político, frequentemente de carácter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição; A dimensão material “*polity*” refere-se aos conteúdos concretos, isto é, ao conteúdo material das decisões políticas (FREY, 2000, p. 216)

Nas asseverações de Rua (2017, p. 17), a política pública (*polity*) é decorrente da atividade política (*politics*), que abrange o conjunto das decisões e ações relativas “[...] à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos”.

Segundo Wollmann (1985, p. 74 *apud* FREY, 2000, p. 215), a

[...] *policy analysis* contém o potencial analítico de superar uma abordagem isolada, que dá prioridade ou à dimensão institucional (*polity*) ou à dimensão político-processual, ao deixar confluir a dimensão material de política (isto é, fins, impactos etc.) com as dimensões institucional e político-processual.

Dessa forma, na realidade política, essas dimensões se influenciam e são entrelaçadas. Na ciência política, abordagens sobre o sistema político, a análise das forças políticas no processo decisório e a avaliação das contribuições podem ser fontes para a verificação do problema a ser investigado (FREY, 2000).

Percebe-se que a análise de política constituiu uma base para a investigação da política pública, consolidada como campo de pesquisa no exterior ao longo das últimas décadas, e mostra sinais de afirmação no Brasil que, impulsionado pela redemocratização do país, apresenta dois momentos na análise das políticas públicas. O primeiro ocorrido na década de 1980 e o segundo na década de 1990.

Melo (1998 *apud* TREVISAN; VAN BELLEN, 2008) afirma que foram três os motivos para a expansão vivenciada na década de 1980: o deslocamento da agenda política dos anos 1970, que se concentrava no modelo brasileiro de desenvolvimento, para uma agenda voltada para políticas municipais e de descentralização; a percepção de que o fim do período autoritário não representou a extinção dos obstáculos à consecução de políticas sociais efetivas; e a repercussão interna da ideia internacional, reinante nos anos 1980-90 sobre a necessidade de reforma do Estado.

Nos anos 1990, o Estado deixa de ser o único foco dos estudos, e a sociedade civil passa a ocupar lugar de destaque. Na década seguinte, conforme observa Arretche (2003 *apud* TREVISAN; VAN BELLEN, 2008), verifica-se um grande interesse no estudo das políticas públicas consubstanciado na multiplicação de dissertações e teses relacionadas às políticas governamentais; na criação e inserção de disciplinas de políticas públicas nos programas de graduação e pós-graduação; e na criação de linhas de pesquisa e fomento na área.

Como peculiaridade de uma nova área do saber, verifica-se uma multiplicidade de conceitos. Para Höfling (2001), as Políticas públicas são entendidas como o Estado em ação. Para Gobert; Muller (1987 *apud* HÖFLING, 2001), é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Gomes (2011, p. 19) acrescenta ainda que:

As políticas públicas são construções sociais e históricas cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes podem ser classificados, em linhas gerais, como sociais, culturais, políticos e econômicos (GOMES, 2011, p. 19).

Ainda para Lynn (1980), as políticas públicas são um conjunto de ações governamentais, que produzem efeitos específicos. Já para Peters (2001), as políticas públicas são a soma das atividades do Governo, que influenciam a vida dos

cidadãos. Souza (2006) afirma que a definição de Laswell é a mais conhecida, já que diz que decisões e análises sobre política pública implicam, em linhas gerais, responder a questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz.

Política Pública, para Rua (2014, p. 17), “[...] geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas.” Rua (2014, p. 19) acrescenta ainda que “[...] as políticas públicas são resultantes da atividade política e que esta consiste na resolução pacífica de conflitos, processo essencial à preservação da vida em sociedade.”

Secchi (2010), sob influência de Heidemann, compreende que a perspectiva de política pública vai além do governamental, por não ser o governo o único a promover políticas públicas.

O que define se uma política é ou não pública é a sua intenção de responder a um problema público, e não se o tomador de decisão tem personalidade jurídica estatal ou não estatal. São os contornos da definição de um problema público que dão à política o adjetivo de pública (SECCHI, 2010, p. 4).

Percebe-se que as definições de políticas públicas foram sendo construídas e apresentadas em conformidade com as conjunturas analíticas. No entanto, em sua essência, deduz-se que a política pública é a promoção de ação para enfrentar um problema que seja considerado relevante e que envolva uma coletividade. Souza (2006) sintetizou os principais elementos, assim:

A política pública distingue entre o que o governo pretende fazer e que, de fato, faz.

A política pública envolve vários níveis de governo e não necessariamente se restringe a participação formais, já que os informais são também importantes.

A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.

A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.

A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.

A política envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, ela implica também em implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p. 36)

Por fim, para este estudo, dentre as diversas conceituações abordadas, obteve-se como referência a definição defendida por Souza (2002, p. 5): “[...] o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos

traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.”

2.2 Análise das Políticas Públicas a partir do modelo de ciclo das políticas

Nesta subseção, as políticas públicas são apresentadas a partir do referencial teórico-analítico, cuja abordagem possibilita investigar a trajetória de uma política por fases independentes e sem a necessidade de ser compreendida de forma linear, que é pelo modelo do ciclo das políticas públicas (*policy cycle*). Sobre o ciclo de políticas públicas, surgiram propostas analíticas das quais se destacaram Lasswell (1956), Lindblom (1968), May e Wildavsky (1978) e Jones (1984), tendo em vista que o ciclo de política analisa a elaboração de uma política à sua extinção.

O ciclo de políticas (*policy cycle*) é um importante passo para a compreensão das políticas públicas. Logo, essa concepção encerra a visão de que as políticas públicas constituem um ciclo deliberativo, que tem estágios diversos e se constitui como um processo dinâmico e de aprendizado (SOUZA, 2006).

Para Secchi (2010), a concepção do ciclo de política (*policy cycle*) permite compreender o processo das políticas públicas em fases sequenciais e independentes, que, por vezes, se apresentam misturadas e com alteração nas sequências.

Dye (2005) defende que o ciclo de políticas (*policy cycle*) é um modelo útil, já que contribui para compreender as várias decisões e atividades envolvidas na formulação de políticas. Ao longo dos anos, vários estudiosos forneceram tratamento diferente ao modelo inicial engendrado por Lasswell, e as transformações terminaram por afastar, em parte, as críticas feitas ao sistema. Isto porque a visão essencialmente pragmática da *policy making* deu lugar a uma compreensão mais flexível e abrangente.

Segundo Howlett, Ramesh e Perl (2013), enquanto Lasswell e Dye analisavam o processo de *policy making*, enfatizando a tomada de decisão ocorrida no interior do governo, dando pouca ou nenhuma importância às influências externas sobre o Estado, autores como Brewer forneciam conceitos que ultrapassavam as fronteiras do governo na hora de analisar como os problemas são reconhecidos e incorporados à agenda política.

Outra importante contribuição de Howlett, Ramesh e Perl (2013), diz respeito ao reconhecimento do processo da política pública como um ciclo em

constante movimento. O estudo do ciclo da política somente ressoa importante quando se compreende a divisão de forma não linear, como diz Rua (2012), mas, ao contrário, entendida “[...] como uma unidade contraditória, em que o ponto de partida não está claramente definido e as atividades de etapas distintas podem ocorrer simultaneamente ou as próprias etapas podem apresentar-se parcialmente superpostas” (RUA, 2012, p. 35).

O ciclo de políticas públicas, pensado do ponto de vista democrático e dinâmico, em que os atores, as agendas, os interesses e as arenas se movem e se conformam a partir das negociações e tensões que são próprias do processo decisório, ganha uma representação processual que revela como o Estado opera e como as políticas se tornam relevantes, a ponto de definir as hierarquias e as prioridades da política pública implementada.

Na realidade, o que se quer dizer é que há um caminho a ser percorrido até que uma intenção se transforme efetivamente numa ação e, conseqüentemente, essa ação seja implementada. Isto tendo em vista a implementação como uma dimensão centralizada do processo do ciclo de políticas públicas.

O ciclo de uma política é um esquema que possibilita interpretações de cada fase, sendo assim, cada fase viabiliza o processo de definição da agenda, do comportamento dos atores sociais, possibilitando a ampliação do olhar para além do conteúdo da política pública em si, permitindo, inclusive, entender para quem e o porquê de ter sido elaborada. Por isso, as perspectivas de estudo de uma política pública são amplas, permitindo, dessa forma, várias abordagens que segundo Saravia (2006, p. 31), inspirando-se em Hogwood e Gunn (1993), apresenta assim:

- 1) Estudo de conteúdo político, em que o analista procura descrever e explicar a gênese e o desenvolvimento de políticas específicas;
- 2) Estudo do processo das políticas, em que se presta atenção às etapas pelas quais passa um assunto e se procura verificar a influência de diferentes setores no desenvolvimento desse assunto;
- 3) Estudo de produto de uma política, que trata de explicar por que os níveis de despesa ou fornecimento de serviços variam entre áreas;
- 4) Estudos de avaliação, que se localizam entre análise de política e as análises para a política, e podem ser descritos ou prescritivos;
- 5) Informação para a elaboração de uma política, em que os dados são organizados para ajudar os tomadores de decisão a adotarem decisões;
- 6) Análise de processo, em que se procura melhorar a natureza dos sistemas de elaboração de políticas;
- 7) Análise de política, em que o analista pressiona, no processo político, em favor de ideias ou opções específicas (SARAIVA, 2006, p. 31)

A fim de contribuir com a análise de política pública, considerando o sentido prescritivo, cada fase da abordagem do ciclo de políticas pode ter um recorte de objeto de análise com foco no recomendar, orientar e intervir. Secchi (2019) cita sobre as definições de análise de política pública os seguintes autores (Ver quadro 1) .

Quadro 1 – Definições de análise de política pública

Autor	Definição
Dunn (1981, p. 9).	“Análise de política pública é uma disciplina social aplicada que usa múltiplas metodologias de pesquisa e argumentação para produzir e transformar informações relevantes que poderão ser utilizadas no contexto político para resolver problemas públicos.”
Torgerson (1986, p. 33).	“[...] atividade voltada para o desenvolvimento de conhecimento relevante para a formulação e implementação de política pública”.
Bobrow; Dryzer (1987, p. 16).	“[...] a essência da análise de política reside na intervenção com base no conhecimento para processo de construção de uma política pública.”
Patton; Sawicki (1993 p, 24).	“[...] análise de política é [...] uma avaliação sistemática da viabilidade técnica, econômica e política de alternativas de <i>policy</i> (ou planos programas) estratégicas de implementação, e as consequências da sua adoção.”
Yanow (2020, p. 8).	“Análise de política pública busca informar algum público – tradicionalmente, o tomador de decisão – sobre uma potencial política pública: qual será seu impacto sobre a população alvo, se tem chances de atingir os objetivos desejados, se é política correta para enfrentar um problema específico.”
Weimer; Vinining (2011, p. 24).	“[...] análise de política pública é uma recomendação relevante para a decisão pública, orientada a um cliente e informada por valores sociais.”
Ficher; Gottweis (2012, p. 2).	“[...] uma disciplina aplicada [...] para a tomada de decisão no mundo real.”

Fonte: Secchi (2019).

Homlett, Ramesh e Perl, (2013) destacam que mais importante que a sequência de um ciclo é a percepção de que a política é formada por estágios com características específicas. Há várias versões para o modelo do ciclo de políticas públicas. Os autores fazem referências do modelo proposto por Horold Lasswell (1971), que dividiu o processo em sete estágios: “informação, promoção, prescrição, invocação, aplicação, término e avaliação.

O estudo em curso tem como referência as sete fases apresentadas por Secchi (2010, p. 33): “[...] identificação do problema; formulação da agenda;

formulação de alternativas; tomada de decisão; implementação; avaliação; e extinção.”

A fase da formulação da agenda do ciclo de políticas é composta pelos processos de definição e escolha dos problemas que merecem a intervenção estatal, a produção de soluções ou alternativas de tomadas de decisões (SECCHI, 2010). Sendo assim, a agenda ocorre com a inclusão de um problema público na lista de prioridade do poder público, e acontece quando há a decisão de intervir desse poder público.

A identificação do problema é algo a ser diagnosticado, sendo assim, a escolha sofre influências sociais, ou seja, os reflexos das arenas políticas. Observa-se ainda que, após o reconhecimento do problema, inicia-se o segundo momento, que é o ato de incorporar o problema – já considerado público na agenda de governo.

A agenda pode ser entendida como um conjunto de problemas encarados como relevantes pelos atores envolvidos com a política, que “[...] pode ser concretizada em um programa de governo, um planejamento orçamentário ou mesmo um estatuto partidário” (SECCHI, 2013, p. 46). Sendo assim, há três tipos de agendas: (a) agenda política (ou sistêmica); (b) agenda formal (ou institucional); (c) agenda da mídia (SECCHI, 2013).

A agenda política é caracterizada por um conjunto de problemas que a comunidade política entende como merecedor de uma intervenção pública. A agenda formal é aquela formada por problemas que o governo já decidiu enfrentar. Por fim, a agenda da mídia se refere aos problemas que recebem atenção dos meios de comunicação, que, em muitos casos, têm o poder de influenciar fortemente as demais agendas (SECCHI, 2013).

Secchi (2013) reconhece também três condições para que um problema ingresse na agenda política:

(a) atenção (atores devem considerar que é necessária uma intervenção na situação apresentada); (b) resolatividade (ações devem ser consideradas necessárias e factíveis); (c) competência (o problema deve tocar responsabilidades públicas). A fase de formulação de programas é apresentada em dois estágios: (a) o da formulação de alternativas e (b) o da tomada de decisão (SECCHI, 2013, p. 48- 55).

Acerca desta primeira etapa, o autor realiza uma citação que merece ser reproduzida aqui: “[...] a definição das alternativas é o instrumento supremo de

poder, porque a definição de alternativas é a escolha dos conflitos, e a escolha dos conflitos aloca poder” (SCHATTSCHEIDER, 1960, p. 68). A assertiva reforça a importância desta etapa em todo o ciclo da política, contudo, é preciso fazer uma ressalva em relação a essa valorização. Nem todos os conflitos de uma política são claramente previstos quando as alternativas são definidas e explicitadas, é possível que conflitos imprevisíveis aflorem na fase de implementação da política.

É fato que a escolha de alternativas é extremamente relevante, mas não se pode desconsiderar as disputas e alocações de poder em outros estágios do ciclo. Em relação à tomada de decisão, reconhece-se três modelos: o de racionalidade (absoluta e limitada), o incremental (que será tratado a seguir) e o de fluxos múltiplos (derivado do “lata do lixo”).

No modelo de racionalidade absoluta, entende-se que a decisão é fruto de uma atividade puramente racional, enquanto na racionalidade limitada são reconhecidas as limitações cognitivas e informativas dos agentes decisores. No modelo de fluxos múltiplos, a política pública é tomada como dependente da confluência de problemas, soluções e condições políticas favoráveis. Nessa abordagem se admite que haja janelas de oportunidades, que favorecem o lançamento de soluções em condições políticas favoráveis (SECCHI, 2013, p. 51-55).

A implementação da política é a concretização da solução dos problemas que foram definidos na agenda decisória, problemas que deverão ser tratados a partir dos critérios definidos na etapa anterior. Uma forma de caracterizar a fase de implementação é “[...] aquela em que regras, rotinas e processos sociais são convertidos de intenções em ações” (SECCHI, 2013, p. 55).

Na percepção de Rua (2014, p. 35), a implementação é o momento em que “[...] as decisões inicialmente tomadas deixam de ser apenas intenções e passam a ser intervenção na realidade”. A autora cita que:

Na prática, a implementação pode ser compreendida como o conjunto de decisões e ações realizadas por grupos ou indivíduos, da natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores sobre uma determinada política pública (RUA, 2014, p. 89).

A implementação deve ser encarada não como um mero problema técnico, mas sim como um complexo conjunto de elementos políticos que podem não ser concretizados da maneira planejada. Além disso, é no momento da

implementação que funções administrativas, como lideranças e coordenação de ações são colocadas à prova.

Alguns exemplos de instrumentos de implementação de política pública: “[...] regulamentação, legalização, impostos, subsídios, prestação de serviço público, transferências de renda, campanhas e concursos” (SECCHI, 2013, p. 58-59). Esses e outros instrumentos podem ser combinados, a fim de estruturar instrumentos mistos. Ponto importante na fase de implementação é o consenso sobre as metas e os objetivos entre aqueles que executam a política e os que a formulam.

Merecem também atenção dois modelos de implementação de políticas públicas, que Secchi (2013, p. 60-61) extraiu da obra de Sabatier (1986): “[...] (a) *top-down* e (b) *bottom-up*”. No primeiro modelo há uma rígida separação entre as fases de tomada de decisão e de implementação, baseia-se em uma abordagem funcionalista e tecnicista, que entende que a política deve ser formulada na esfera pública, e que a implementação é um esforço administrativo banal.

Já o modelo *bottom-up* preconiza maior atuação de burocratas e redes de atores, tanto na concepção, como na execução das políticas. Nessa perspectiva, haveria maior liberdade por parte daqueles que implementam a política para realizar os ajustes necessários para o alcance das metas delineadas. Desta forma, haveria uma maior discricionariedade de gestores e burocratas no trâmite da política.

Por fim, a avaliação consiste na interrogação sobre o impacto da política. A fase de avaliação pode ocorrer em três diferentes etapas da implementação da política: antes (*ex ante*), durante (*in itinere* ou monitoramento) ou depois (*ex post*). Importante considerar que os parâmetros de avaliação devem ser claramente expostos, a fim de que esta etapa sirva adequadamente para a melhoria das atividades em curso e para a formação dos envolvidos mais diretamente com a política. Desse modo, a avaliação pode ser embasada por diagnósticos que verifiquem os impactos das ações empreendidas, fornecendo aos executores das ações recursos informacionais preciosos para formação de quadros ou ajustes de rotas nos projetos.

As avaliações encerram o ciclo da política pública, fornecendo subsídios para o início de um novo ciclo, voltado para a resolução do problema não equacionado ou indicando a resolução completa das questões que a política objetivava resolver.

No que se refere à extinção de uma política, segundo Secchi (2010), esta geralmente está condicionada a três fatores, a saber:

O problema que originou a política é percebido como resolvido. Os programas, as leis ou as ações que ativaram a política pública são percebidos como ineficazes; O problema, embora não resolvido, perdeu progressivamente importância e saiu das agendas políticas e formais. (SECCHI, 2010, p. 53)

A operacionalização de política, programa, projeto ou ações dependem de um conjunto de normas. Com o propósito de compreender as normas que orientam o processo de implementação da política educacional de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Estado do Ceará, a subseção seguinte versa acerca da implementação desse projeto.

2.3 A etapa de implementação no modelo de ciclo das políticas

Nesta subseção, destaca-se a etapa da implementação tendo em vista ser a fase central da presente dissertação, já que é necessário compreender as suas peculiaridades, as dificuldades de implementação bem como as facilidades, sendo assim, norteia-se pelas diretrizes propostas por Rua (2012).

A implementação é a etapa do ciclo de políticas públicas, que é frequentemente tida como irrelevante para os pesquisadores da área de Ciências Sociais e Políticas, mas não menos importante do que as demais, já que a ênfase que se dá às demais etapas do ciclo de políticas - montagem de agenda, formulação da política e tomada de decisão política - que é simples, automático e não ocorre na etapa de implementação, tendo em vista que o processo de implementação de políticas públicas envolve a execução de ações com vistas a operacionalizar objetivos definidos.

Na realidade, a implementação pode ser compreendida como um conjunto de ações realizadas por grupos e indivíduos, de natureza pública ou privada, com vistas à obtenção de objetivos estabelecidos antes ou durante a execução das políticas. Por exemplo, para Rua (1997), a implementação diz respeito às ações necessárias para que uma política saia do papel e funcione efetivamente. Rua (2012, p. 92) complementa sobre a análise da implementação como:

[...] um processo de diversos estágios que compreende diversas decisões para a execução de uma decisão básica, previamente definida em um

conjunto de instrumentos legais. Idealmente essa decisão identifica os problemas a serem resolvidos, os objetivos a serem alcançados e as estruturas (arranjo institucional) de execução. A implementação, portanto, compreende o conjunto dos eventos e atividades que acontecem após a definição das diretrizes de uma política, que incluem tanto o esforço para administrá-la, como seus substantivos impactos sobre as pessoas (RUA, 2012, p. 92).

Na literatura sobre os modelos de análise de implementação de políticas públicas, destacam-se duas possibilidades de abordagens hegemônicas: *top-down* e *bottom-up*. A primeira toma por foco de análise o processo de formulação da política pública, bem como as variáveis referentes às normas estruturais. A segunda enfatiza em sua abordagem elementos dos contextos de ação de implementação. Entende-se nesta pesquisa que as variáveis são condições dos espaços locais e as burocracias que a implementação exige.

Numa perspectiva *top-down* (de cima para baixo), o ponto de partida é a estrutura normativa formal. Isto é, o conjunto de normas que apresenta a estrutura de funcionamento da política, definindo os objetivos, os atores executores e as suas respectivas responsabilidades; os recursos que serão utilizados, e como serão disponibilizados; os resultados esperados e os meios para alcançá-los (LIMA; D'ASCENZI, 2016, p. 69).

O pressuposto desse enfoque é de a implementação ser um processo técnico-administrativo, que deve seguir as determinações expressas na estrutura normativa formal dada à priori. Essa visão, do ponto de vista gerencial, tem duas implicações inter-relacionadas: a política seria implementada com sucesso se fossem seguidas as determinações expressas na estrutura normativa formal; e, para que isso ocorra, as ações e o desempenho dos atores implementadores devem ser controlados. Disso decorre a relevância de processos de treinamento, os quais devem socializar os implementadores nos marcos da política, explicitando e esclarecendo seus objetivos e as atividades que devem ser empreendidas para atingi-los. Além disso, ganham relevo os mecanismos de monitoramento das ações e os de controle de desempenho.

O processo, portanto, dependeria das características de solidez da estrutura normativa formal: a política deve estar baseada numa relação de causa e efeito válida (de nada adianta agir sobre uma causa que não é crítica para solucionar o problema); os textos norteadores devem ser claros, evitando ambiguidades; os recursos devem estar tempestivamente disponíveis; as atividades

a serem executadas devem estar de acordo com as capacidades, habilidades e atitudes da estrutura administrativa que irá implementá-las – se não estiver, deve-se construir tais condições; e elaborar mecanismos de controle e monitoramento da implementação.

A abordagem *top-down* se ancora na abordagem do ciclo de políticas públicas numa perspectiva sequencial, já que política pública é vista como uma sequência de etapas distintas e guiadas por lógicas diferentes (MULLER; SUREL, 2002). Na abordagem *top-down*, a formulação da política pública segue a lógica da atividade política, enquanto a implementação segue a prática administrativa. Inclusive, a implementação na abordagem *top-down* corresponde a “[...] execução de atividades [...] com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas” (SILVA; MELO, 2000, p. 4). Dessa forma, na abordagem *top-down* fica claro a distinção dentre decisão e operacionalização que tem arenas e atores distintos (ELMORE, 1996).

A forma como a análise *top-down* é construída possui muitas críticas pelo fato de como a mesma pensa a política pública de forma hierárquica. De acordo com Silva e Melo (2000), a caracterização do *policy environment* é uma idealização ingênua e irreal da administração pública, pois seu funcionamento não corresponde a um mecanismo operacional perfeito, no qual fosse possível assegurar a implementação tal qual a sua proposta na formulação.

Além disso, alguns estudos trouxeram outra forma de analisar a etapa de implementação, de acordo com estes casos, verificou-se que nessa fase há presença de trocas, barganhas, contradições e ambiguidades de objetivos, problemas de coordenação, limitação de recursos e escassez de informações. Sendo assim, os formuladores não têm como controlar ou prever eventualidades que poderão atingir o *policy environment* (SEGATTO, 2012).

Buscando analisar a implementação de uma maneira mais realista, surgiu o segundo modelo analítico, o denominado *bottom-up*, que ao contrário da perspectiva anterior, focaliza nas ações sendo o centro das análises os atores responsáveis pela implementação. Nesta perspectiva, a implementação da política é vista como um processo interativo, desde modo, a mesma pode vir a ser alterada durante a sua execução.

O processo *bottom-up* é observado a partir da ação dos executores das iniciativas. O pressuposto é de que mesmo o melhor dos planejamentos tenderia a

ser incapaz de prever a dinâmica do problema social, as limitações das organizações executoras das políticas, os conflitos que vão surgindo no decorrer do processo de execução e as outras situações imponderáveis conformadas a partir do momento em que as atividades são colocadas em prática.

Aceita-se, ainda, que a habilidade para resolver problemas está na ponta, consequentemente, o poder e a autoridade são dispersas; o processo de implementação é descentralizado; e a habilidade para resolver o problema depende da maximização da discricionariedade no ponto onde a estrutura administrativa o encontra (ELMORE, 1980).

Logo, ao longo do processo de implementação vão surgindo imprevistos, que são, de fato, enfrentados pelos atores. Cada decisão tomada para dar conta dessas situações vai conformando a política pública, não necessariamente como foi previsto. Isso significa que, concretamente, as políticas se tornam eminentemente locais. Um produto sempre em processo, tendo em vista a resultante das escolhas, que toda a diversidade de atores vai fazendo a partir dos recursos de poder de que dispõem.

Do ponto de vista da gestão de políticas públicas, os esforços para garantir a efetividade em um cenário como este envolveriam a construção de capacidades de resolução de problemas e fortalecimento de conhecimentos e habilidades técnicas e relacionais. Entretanto, essa abordagem chama a atenção para o caráter incerto dos resultados das políticas.

Na abordagem *bottom-up*, questiona-se duas proposições: o da influência decisiva dos formuladores sobre o processo de implementação; e o de que as diretrizes explícitas, a determinação precisa de responsabilidade administrativa, e a definição exata de resultados aumentam a probabilidade de as políticas serem implementadoras com êxito (ELMORE, 1996). Assim, as análises são centradas nos atores organizacionais responsáveis pela implementação, bem como o sucesso ou insucesso da implementação da política é percebida à medida que é executada através de um processo iterativo de formulação, implementação e reformulação.

Tanto o modelo *top-down* quanto o *bottom-up* se diferenciam em relação ao foco de análise, já que o primeiro valoriza as características da estrutura normativa e o segundo os atores implementadores e suas ações. As abordagens destacam condições e limitações materiais determinantes no percurso da

implementação da política pública, deixando, dessa forma, espaço para outras variáveis associadas às ideias, aos valores e concepções de mundo dos atores.

Por fim, a implementação pode ser observada a partir das relações estabelecidas pelos atores para lidar com dado problema social. A ideia subjacente aqui é a da conformação de redes de políticas públicas. Ou seja, a partir da percepção de compartilhamento de um objetivo e de interdependência da ação, no que diz respeito à minimização do problema social entre determinados atores sociais, eles podem se agregar para utilizar os recursos de poder e repertórios de ação de forma articulada.

Em outras palavras, atores que desenvolvem atividades voltadas a lidar com um dado problema social percebem que sua ação é limitada, e que a efetividade depende da integração em um conjunto mais amplo de esforços que visam ao mesmo objetivo. Motivados por isso, formam essas estruturas de interação. Das decisões e ações tomadas nessas redes, nasceria uma política pública caracterizada, no limite, pela descentralização, pela relação de interdependência e autonomia dos atores, pela gestão compartilhada e pela pluralidade de recursos.

Esse enfoque reconhece a importância de múltiplos atores nos processos das políticas públicas, o que se deve à complexidade dos problemas públicos e ao ativismo dos grupos que desejam contribuir para a resolução das mazelas sociais. Nesse viés, os atores isolados, Estado e Sociedade, podem não deter os recursos e repertórios de ação capazes de lidar com tais problemas. Nesse sentido, a ideia de que os atores se conectam para minimizar suas limitações tem como pressuposto a dispersão dos recursos sociais (fonte da interdependência), do que resulta a inefetividade da ação solitária.

Dito isto, ressalta-se que Rua (2012, p. 94) lembra que “[...] o mais importante papel da análise da implementação consiste em identificar as variáveis que afetam a consecução dos objetivos legais no curso do processo.”

Para Mazmanian e Sabatier (1989 *apud* RUA, 2012), há reconhecimento de três variáveis importantes a serem consideradas no processo de análise da implementação de política pública, que são as seguintes: tratabilidade do problema; a capacidade dos dispositivos legais da política para estruturar favoravelmente o processo de implementação; o efeito de um conjunto de variáveis políticas do contexto no apoio aos objetivos, que ao longo da pesquisa detalhar-se-á.

A tratabilidade do problema consiste no grau de facilidade para se lidar com o problema, devido a questões técnicas ou de outra ou outras como: diversidade do comportamento ou serviço prescrito (complexidade); tamanho do público-alvo – quanto menor o grupo, mais fácil de definir e mobilizar; extensão da mudança comportamental requerida (quanto maior a mudança pretendida, mais difícil será a implementação).

A capacidade dos dispositivos legais da política para estruturar favoravelmente o processo de implementação é feito pela definição dos objetivos, pela seleção das instituições implementadoras, pela previsão de recursos financeiros, pelo direcionamento das orientações políticas dos agentes públicos, e pela regulação dos critérios, das oportunidades, dos mecanismos e canais de participação dos atores não públicos.

O efeito de um conjunto de variáveis políticas – do contexto no apoio aos objetivos – apresenta dois importantes processos do contexto que conferem um dinamismo próprio à implementação: a necessidade de apoio político para superar os obstáculos para a busca de cooperação entre muitas pessoas (inclusive e especialmente a burocracia do nível de rua), várias das quais veem seus interesses adversamente afetados pelos objetivos da política; e o efeito de mudanças das condições tecnológicas e socioeconômicas sobre o apoio do público em geral, grupos de interesse e soberanos, aos objetivos da política.

A segunda variável identificada por Mazmanian e Sabatier (1989 *apud* RUA, 2012) seria a capacidade dos dispositivos legais da política para estruturar favoravelmente o processo de implementação: isso é feito pela definição dos objetivos, pela seleção das instituições implementadoras, pela previsão de recursos financeiros, pelo direcionamento das orientações políticas dos agentes públicos, e pela regulação dos critérios, das oportunidades, dos mecanismos e canais de participação dos atores não públicos.

A terceira variável apontada pelos autores seria o efeito de um conjunto de variáveis políticas do contexto no apoio aos objetivos: nesse sentido, há dois importantes processos do contexto que conferem um dinamismo próprio à implementação: a necessidade de apoio político para superar os obstáculos para a busca de cooperação entre muitas pessoas (inclusive e especialmente a burocracia do nível de rua), várias das quais veem seus interesses adversamente afetados pelos objetivos da política, e o efeito das mudanças das condições tecnológicas e

socioeconômicas sobre o apoio do público em geral, grupos de interesses e soberanos aos objetivos da política.

Há autores que identificam seis condições para uma implementação bem-sucedida de uma política que são citados por Rua (2012, p. 93-94):

- 1) a legislação que estabelece objetivos claros e consistentes, ou pelo menos estabelece critérios para solucionar problemas;
- 2) a legislação incorpora uma teoria que identifica os principais fatores causais que afetam os objetivos da política e proporciona aos agentes implementadores jurisdição sobre os grupos-alvo e outros aspectos necessários para alcançar os objetivos;
- 3) a legislação estrutura o processo de implementação de maneira a maximizar a probabilidade de que os agentes implementadores e grupos-alvo tenham o desempenho desejado;
- 4) os líderes da agência implementadora possuem habilidades gerenciais e políticas suficientes e estão comprometidos com os objetivos definidos em lei;
- 5) o programa é ativamente apoiado por grupos organizados da sociedade e por alguns parlamentares-chaves durante o processo de implementação, com o judiciário sendo neutro ou simpático;
- 6) a prioridade dos objetivos não é subvertida durante o tempo pela emergência de políticas contraditórias ou por mudanças em condições socioeconômicas relevantes que fragilizem a teoria causal ou as bases de apoio ao programa (RUA, 2012, p. 93-94)

Ainda Rua (2012, p. 94-95), baseado em pesquisa bibliográfica, cita dez diretrizes importantes para uma perfeita implementação:

- 1) as circunstâncias externas à agência implementadora não devem impor restrições que a desvirtuem;
- 2) o programa deve dispor de tempo e recursos suficientes;
- 3) não apenas não deve haver restrições em termos de recursos globais, mas, também, em cada estágio da implementação, a combinação necessária de recursos deve estar efetivamente disponível;
- 4) a política a ser implementada deve ser baseada numa teoria adequada sobre a relação entre a causa (de um problema) e o efeito (de uma solução que está sendo proposta);
- 5) esta relação entre causa e efeito deve ser direta e, se houver fatores intervenientes, estes devem ser mínimos;
- 6) deve haver uma só agência implementadora, que não depende de outras agências para ter sucesso; se outras agências estiverem envolvidas, a relação de dependência deverá ser mínima em número e em importância;
- 7) precisa ter completa compreensão e consenso quanto aos objetivos a serem atingidos e esta condição deve permanecer durante todo o processo de implementação;
- 8) ao avançar em direção aos objetivos acordados, deve ser possível especificar, com detalhes completos e em sequência perfeita, as tarefas a serem realizadas por cada participante;
- 9) é necessário que haja perfeita comunicação e coordenação entre os vários elementos envolvidos no programa; e
- 10) os atores que exercem posições de comando devem ser capazes de obter efetiva obediência dos seus comandados (RUA, 2012, p. 94-95).

Para compreender melhor se o processo de implementação da política educacional de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Estado do Ceará, cumpriu-se as normas que embasam o processo de implantação de uma política pública, apresentada no Quadro 2. Nas assertivas de Rua (2012, p. 94-95), “[...] a seleção das variáveis são pertinentes para atender ao propósito da pesquisa com suas ações-chave”.

Quadro 2 – Variáveis pertinente para a Implementação de uma política pública e suas ações-chave

Recomendações	Ações-chave
A legislação que estabelece objetivos claros e consistentes, ou pelo menos estabelece critérios para solucionar problemas.	Legislação e objetivos
A legislação incorpora uma teoria que identifica os principais fatores causais que afetam os objetivos da política e proporciona aos agentes implementadores jurisdição sobre os grupos-alvo e outros aspectos necessários para alcançar os objetivos.	Teoria, fatores causais e a jurisdição para alcançar os objetivos
A legislação estrutura o processo de implementação de maneira a maximizar a probabilidade de que os agentes implementadores e grupos-alvo tenham o desempenho desejado.	Estruturação do processo de implementação e o desempenho desejado
Os líderes da agência implementadora possuem habilidades gerenciais e políticas suficientes e estão comprometidos com os objetivos definidos em lei.	Gerenciamento dos líderes em prol dos objetivos
O programa é ativamente apoiado por grupos organizados da sociedade e por alguns parlamentares-chaves durante o processo de implementação, com o judiciário sendo neutro ou simpático.	Apoio ao programa
A prioridade dos objetivos não é subvertida durante o tempo pela emergência de políticas contraditórias ou por mudanças em condições socioeconômicas relevantes que fragilizem a teoria causal ou as bases de apoio ao programa.	Objetivos: relevância e prioridades

Fonte: Baseado em Rua (2012, p. 93-94)

É necessário às variáveis dispositivas legais e administrativas que viabilizem o processo de implementação e a execução dos objetivos da política pública, visto que os fatores exercem muita influência na viabilidade da implementação de uma política pública, como também o engajamento dos implementadores em relação a compreensão do que se pretende alcançar.

O que se percebe no percurso da implementação de uma política pública, é que os problemas não antecipados ou não compreendidos surgirão e imporão adequações nas ações propostas, na descrição legal e administrativa da política

pública, seja por instruções mal formuladas, vagas ou incompletas, seja por matrizes de aparências publicizadas para solucionar os problemas da população.

Desta forma, neste estudo, compreende-se que na prática, “[...] a implementação é compreendida como o conjunto de decisões e ações realizadas por grupos ou indivíduos, de natureza pública ou privada”, às quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores sobre uma determinada política pública (RUA, 2012, p. 89). Ou seja, deve haver algo prévio à implementação, que estabeleça o que deve ser alcançado, o que deve ser executado.

A implementação, dessa forma, não pode ser reduzida a qualquer atividade, nem tampouco conduzida de qualquer forma como uma etapa simplória, mas sim apresentar ações governamentais que levem adiante o que for decidido. Desta forma, na subseção seguinte se versa acerca da Política Pública Educacional de Ensino em Tempo Integral, a partir do Novo Ensino Médio.

2.4 Política Pública Educacional de Ensino em Tempo Integral a partir do Novo Ensino Médio

Nesta subseção, far-se-á inicialmente a diferenciação teórica sobre Educação em Tempo Integral e Escola de Tempo Integral, contextualizando a sua historicidade para que depois seja detalhada a política pública educacional de Ensino Médio em Tempo Integral, a partir do Novo Ensino Médio.

Para Gonçalves (2006), educação integral pode ser entendida como aquela que considera crianças e sujeitos inteiros, em sua condição multidimensional, que possui vontades, desejos e vivências. Para Kirchner (2011), a educação integral está ligada ao desenvolvimento pleno e ao desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos. Segundo Moll (2000), a educação integral é a possibilidade para uma mudança qualitativa e quantitativa da educação brasileira, ampliando o tempo escolar e reconhecendo o “[...] dever de se trabalhar as múltiplas dimensões do ser humano, formando-o física, intelectual e eticamente” (CAMARGO; SOUZA, 2017, p. 03).

Ainda é importante destacar o entendimento da Escola de Tempo Integral, visto que a perspectiva não se correlaciona à ideia de educação integral. Enquanto Educação integral é um conceito ampliado de educação,

[...] a escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais, de realizar melhor a educação integral. A escola de tempo integral tem como justificativa a ampliação da permanência dos alunos na escola para o que se supõe reorganização do espaço e do tempo escolares visando prover atividades diferenciadas de tipo lúdico, esportivo, artístico, para além daquelas providas nas salas de aula. Argumenta-se como uma das razões para a adoção desse modelo de escola que a escola tradicional somente valoriza a dimensão cognitiva, deixando de lado as outras dimensões. Com isso, foi se consolidando a ideia de que formação integral apenas pode ser feita na escola de tempo integral, em que é possível “acrescentar” diferentes oportunidades de aprendizagem aos alunos, claro, tudo em nome do aluno como sujeito de direitos (LIBÂNEO, 2014, p. 05).

Libâneo (2014) ressalta ainda que a educação integral, antes de tudo, compreende princípios, ações e procedimentos dentro de uma visão humanista e democrática, que como tal, deveria ser característica de todas as escolas. Desta forma, deste o século 20, a educação integral é uma possibilidade de ampliação das atividades culturais e sociais, inclusive como proposta de correntes políticas, por isto perpassa e se difunde por plurais orientações ideológicas que defendem a qualidade da educação, independente dos seus diversos interesses. Sobre isto, de acordo com Gadotti (2009),

[...] o tema não é novo; é tema recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desbrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida (GADOTTI, 2009, p. 21).

“Os educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1966), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida” (GADOTTI, 2009, p. 21).

No Brasil, a escola de tempo integral inicia com as ideias de Anísio Teixeira com a Escola-Parque (1050), os Centros Integrados de Educação Pública⁷ – CIEPS de Darcy Ribeiro (1980), os Ginásios Vocacionais, organizados em São

⁷ O CIEPs foi implantado no governo de Leonel Brizola, entre os anos de 1983 e 1986 e depois de 1991 a 1994, Darcy Ribeiro implantou no Rio de Janeiro o Programa Especial de Educação (PEE I e II), tendo várias metas relacionadas à educação de tempo integral, tais como: garantia mínima de cinco horas de permanência na escola, cursos de atualização para professores, produção de material didático específico para alfabetização até a quinta série, no mínimo uma refeição completa por dia nas escolas públicas e outras. E “[...] a partir desse Programa, foram implantados os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, programa que tinha o encargo de instalar” (CELLA, 2010, p. 32).

Paulo na década de 60, e os Centros Integrados de Educação Municipal – CIEMs. Inclusive, Anísio Teixeira era Diretor de Instrução Pública realizou viagens pelos Estados Unidos da América participando de cursos que lhe deram a base teórica para a elaboração de um novo projeto educacional, por isto ele defendeu a ampliação da jornada escolar discente (CAVALIERE, 2004).

Foi no período de 20 e 30 que Anísio Teixeira divulgou fortemente as ideias de educação integral, e criticou a carga reduzida oferecida pela educação pública. Nos anos 50 defendeu a concepção do tempo integral, fundando na cidade de Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que objetivava:

[...] restituir-lhe [à escola] o dia integral enriquecendo-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades, de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Para Teixeira (1994), a educação deveria ser articulada à vida. Além da formação de letras consistia também em formação de hábitos e de convivência, isto porque,

[...] a escola já não poderia ser a escola dominante de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e recreação e jogos (TEIXEIRA, 1994, p. 162).

A escola de tempo integral para Darcy Ribeiro se caracteriza como uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora, além de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um maior número de crianças (BOMENY, 2009). Somado a isso, Darcy Ribeiro procurou congregar num mesmo ambiente escolar todas as atividades curriculares e educativas (SILVA, 2010).

Anísio Teixeira ainda foi destaque nas discussões para a implantação na Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1961, já que articulou a educação à vida. Ele obteve posição de destaque, como também no Plano Nacional de Educação (PNE), decorrente da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), fora relator, sugerindo a articulação entre as esferas federal, estadual e municipal para a garantia dos serviços educacionais, idealizando a configuração de um sistema nacional de educação.

Inclusive, retomando Darcy Ribeiro, cabe destacar que sua visão de educação integral também fez parte dos seus ideários, criando e implantando, nos anos 80, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), dando continuidade aos projetos idealizados por Anísio Teixeira. Para Darcy Ribeiro, a escola deveria ter seis horas diárias de atividades e funções que ultrapassassem o ensino aprendizagem, e deveria ser direcionada às crianças de classes populares.

Ferretti, Vianna e Souza (1991) mostram que, na década de 1980, os governos de oposição ao governo vigente – objetivando uma nova dimensão para a escola pública – iniciaram a reorganização educacional de seus respectivos estados. Além dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, foram criados também, em Curitiba no Paraná, o Projeto de Educação Integrada em período integral; em São Paulo o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) e, os Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs), em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Nos anos 90, o presidente Fernando Collor de Melo anunciou a implementação do Projeto Minha Gente em várias escolas de Ensino Fundamental, em horário integral. Os denominados Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), ligados diretamente ao Ministério da Saúde, logo pouco afetou as ações educacionais. No entanto, posteriormente foi intitulado pelo MEC como Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), e não necessariamente de educação. Contudo, perdeu seu caráter de tempo integral para atenção integral (DEMO, 1997).

Após anos de embate, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) enviou ao Congresso Nacional uma nova versão da LDB, que foi aprovada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996. A lei sinaliza discretamente a educação integral conforme citado em seu artigo:

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 (BRASIL, 1996, online).

Nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014), encontramos o aumento da jornada escolar como alternativa para atenuar as disparidades sociais e expandir de acordo com a democracia as oportunidades de aprendizagem, inclusive a Meta 06 garante: “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, online).

Na vigência deste plano, foi previsto o dever do Estado em garantir a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito, e priorizando a criação de incentivos e a retirada de todo obstáculo para que os jovens viessem a permanecer no sistema escolar e, aos dezessete (17) ou dezoito (18) anos pudessem concluir a Educação Básica com formação sólida (BRASIL, 2001). Das diretrizes que orientam o Ensino Médio, pode-se destacar o aspecto da desigualdade social que é problematizado a partir da formação profissionalizante ou acadêmica.

Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social (BRASIL, 2001, p. 18).

Apesar do Estado ser o responsável em garantir a Universalização do Ensino Médio como ponto do Plano Nacional de Educação (2014), na vigência desse plano, esta etapa da Educação Básica ainda não era uma oferta obrigatória, tendo apenas esse caráter a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade a partir de 2016.

Por isso, na acepção de balizar a importância da educação em tempo integral, o Congresso Nacional aprovou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), sendo assim, a educação em tempo integral deve ser direcionada aos alunos de maior vulnerabilidade social, que se apresentem:

- Em distorção idade-ano;
- Onde houver necessidade de correção de fluxo (redução da evasão e/ou repetência);
- Beneficiários do Programa Bolsa Família;
- Abuso, violência e trabalho infantil;
- Com baixo rendimento escolar (BRASIL, 2011, online).

O artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 alerta:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à educação, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária,

além de recolocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1998, online).

Para (1998) e Cavaliere (2002) apontam várias experiências de ampliação da jornada ampliada em escolas brasileiras, que nem sempre apresentam concepções e práticas pedagógicas eficientes e comprometidas com uma educação integral dos alunos. Esse fato fica claro pela (re)organização do tempo escolar sem, no entanto, alterar os espaços de aprendizagem, o currículo e o trabalho docente. Inclusive, em muitas situações, a educação integral é entendida como uma mera ampliação da jornada escolar e desvinculada de uma acepção de educação, desenvolvimento humano e formação integral.

Em 2017, com as discussões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), há entre as diretrizes a integralidade como um princípio orientador do ensino, cujo objetivo principal é o desenvolvimento holístico dos estudantes, de modo que a educação integral propõe romper perspectivas reducionistas e dá enfoque à dimensão do desenvolvimento, considerando a inclusão, a equidade e a diversidade de maneira transversal, isto porque:

[...] a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. Na educação integral, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva holística (GADOTTI, 2009, p. 41-42).

Sendo assim, a intencionalidade das práticas pedagógicas são transformadas a partir de três princípios: a visão do estudante como sujeito ativo no ensino e aprendizagem, o desenvolvimento pleno e a integração curricular em que esses princípios orientam a construção de práticas pedagógicas e políticas públicas articuladas às múltiplas realidades locais e regionais.

A Política de Educação Integral dialoga com a ideia de direito, principalmente de direito à educação, como por exemplo, uma ideia de uma educação específica e diferenciada que dialogue com a organização social e política adequada à sociedade em que o estudante está inserido, é claro que se está discutindo sobre o jeito de morar, de viver e dos direitos de uma determinada comunidade como disse Paulo Freire:

[...] há um modo espontâneo, quase como se as cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as

idades educarem [...] enquanto educadora, a cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exerçamos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos (FREIRE, 1993, p. 23).

Nesse sentido, é importante, falar de educação integral alinhada à cidade educadora, visto que não há educação integral sem a integração das diversas “educações” da cidade. Portanto, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), é necessário pensar uma educação integral em que se promova diálogos para que se construa a agenda de educação integral com similaridade com a comunidade, com a região e com o Brasil, tendo em vista a diversidade do nosso país bem como a visão do estudante do lugar onde vive. Assim, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), a visão do estudante prevê:

[...] visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem, a fim de promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Considerando a relevância de serem estabelecidos processos educativos que incluam as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2017, p. 14).

Dessa forma, todas as competências gerais previstas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) incorporam aspectos cognitivos quanto socioemocionais, assimilando elementos flexíveis e maleáveis do desenvolvimento, de maneira transversal, a exemplo disso, a “educação cidadã para o trânsito” e a “educação socioambiental”, que aproveita ao máximo o potencial das ruas, das praças, parques e outros equipamentos da cidade em benefício da formação integral dos estudantes.

Por fim, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) prevê que o ensino integral agencie uma educação não fragmentada, na qual os elementos do currículo tenham sentido para os estudantes, estabelecendo ligações concretas entre o conhecimento e a vida. O chamado princípio da integração curricular valoriza o protagonismo do estudante nos processos de aprendizagem, contribuindo para a construção do seu projeto de vida.

Para formar um sujeito pleno, é preciso investir em formas contínuas de construção do conhecimento, integrando os componentes curriculares não apenas entre si, mas sobretudo aos contextos vividos pelos estudantes. Dessa forma, é

necessário investir em uma concepção relacional do conhecimento, na qual as áreas curriculares, seus conteúdos e métodos são introduzidos e explorados de maneira integrada.

Dessa forma, a educação integral, para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), é a concepção de uma educação que se compromete com uma formação integral, contextualizada, democrática, inclusiva e transformadora, que se preocupa com a formação de sujeitos capazes de construir conhecimento e não apenas sujeitos instruídos em um processo passivo de escolarização.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), ao incorporar os princípios da integralidade, estimula a valorização da relação entre a escola e os territórios nos quais ela atua, ressaltando a importância dos vínculos com as comunidades e as famílias, bem como os ganhos em reconhecer a perspectiva dos sujeitos implicados no processo de aprendizagem.

Para além de um documento obrigatório e burocrático, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) revela oportunidades de revisão das práticas pedagógicas, com ênfase em metodologias democráticas e dialógicas, rompendo com a reprodução de estratégias que alienam docentes e estudantes no processo educativo.

Neste horizonte, situa-se a educação em tempo integral no Brasil, uma das formas encontradas para auxiliar na compreensão do processo de implementação no Estado do Ceará, a partir do diálogo com a PEE (Lei 10.025, 30 de maio de 2016), que institui o Plano Estadual de Educação (PEE), a normativa estadual (Lei nº 16.287, 20 de julho de 2017), que cria o Programa Ceará Educa Mais⁸ (Lei estadual nº 17.995, de 29 de março de 2022), que institui o Plano de Universalização do Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará, como também nas notas técnicas de implementação dos períodos de 2016 a 2018.

Na próxima subseção, versa-se acerca da Implementação da Política Pública Educacional de Ensino em Tempo Integral, a partir do movimento Ensino Médio.

⁸ Ceará Educa Mais. Todo o trabalho planejado e desenvolvido pela Secretaria da Educação integra o Programa Ceará Educa Mais, constituído de 25 ações destinadas à progressiva melhoria da qualidade da educação cearense. O programa, lançado em 2021, está fundamentado em oito eixos: Aperfeiçoamento pedagógico; Desenvolvimento e Qualificação dos Professores; Avanço na Aprendizagem; Tempo Integral; Cuidado e Inclusão; Preparação para o Enem; Educação Conectada; e Qualificação Acadêmica e Profissional dos Estudantes. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/ceara-educa-mais/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

2.5 O Ensino Médio em Tempo Integral: implementação na Política Educacional

Esta subseção visa aproximar a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na política educacional do Estado do Ceará, na perspectiva do cumprimento das metas do Plano Estadual de Educação (PEE) (Lei 10.025, 30 de maio de 2016), tendo em vista por se tratar de um projeto da rede estadual.

A constituição Federal de 1988 (CF/88) traz, no Art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. É pautada nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O Centro de Referências em Educação Integral (2017, online) definiu que,

[...] a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais

Para o Ministério da Educação (MEC), “[...] educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes” (BRASIL, 2017, online).

As inúmeras políticas públicas implementadas na educação básica em todo o país ainda não promoveram as condições necessárias para se alcançar o patamar de qualidade. Isto porque “[...] é necessário pensar a aprendizagem da escola numa perspectiva de que a escola terá de fazer um debate com a sociedade em relação ao que ensinar, como ensinar e para quem ela está ensinando” (SILVA, 2007, p. 20).

Nessa perspectiva, uma das estratégias para viabilizar a oferta de Educação Integral é a implementação da ampliação do tempo, situação em que os alunos têm uma jornada escolar de tempo integral. O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) define que “[...] o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo”, e tem como meta “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” (BRASIL, 2014, online).

Para Rua (1997), a implementação diz respeito às ações necessárias para que uma política saia do papel e funcione efetivamente. Rua (2012, p. 92) complementa sobre a análise da implementação como:

[...] um processo de diversos estágios que compreende diversas decisões para a execução de uma decisão básica, previamente definida em um conjunto de instrumentos legais. Idealmente essa decisão identifica os problemas a serem resolvidos, os objetivos a serem alcançados e as estruturas (arranjo institucional) de execução. A implementação, portanto, compreende o conjunto dos eventos e atividades que acontecem após a definição das diretrizes de uma política, que incluem tanto o esforço para administrá-la, como seus substantivos impactos sobre as pessoas (RUA, 2012, p. 92).

Sendo assim, a implementação da política educacional de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Estado do Ceará, será compreendida na concepção de política pública, uma vez que o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) configura numa iniciativa educacional estadual para concretizar a estratégia do Plano Estadual de Educação⁹, bem como o cumprimento das metas do referido plano.

Para alguns autores, segundo Rua (2014), para a implementação de uma política ser bem-sucedida, há seis indicações:

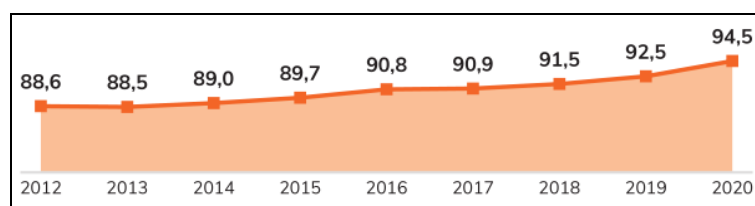
- 1) a legislação estabelece objetivos claros e consistentes, ou pelo menos estabelece critérios para solucionar conflitos entre objetivos;
- 2) a legislação incorpora uma teoria que identifica os principais fatores causais que afetam os objetivos da política e proporciona aos agentes implementadores jurisdição sobre os grupos-alvos e outros aspectos necessários para alcançar os objetivos;
- 3) a legislação estrutura o processo de implementação de maneira a maximizar a probabilidade de que os agentes implementadores e grupos-alvo tenham o desempenho desejado. Isso envolve dotar as agências com a adequada interação hierárquica, apoio em regras decisórias, recursos financeiros suficientes e acesso às autoridades que dão apoio à política;
- 4) as líderes da agência implementadora possuem habilidades gerenciais e políticas suficientes e estão comprometidos com os objetivos definidos em lei;
- 5) o programa é ativamente apoiado por grupos organizados da sociedade e por alguns parlamentares-chaves durante o processo de implementação, com o judiciário sendo neutro ou simpático; e
- 6) a prioridade dos objetivos não é subvertida durante o tempo pela emergência de políticas contraditórias ou por mudanças em condições socioeconômicas relevantes que fragilizem a teoria causal ou as bases de apoio ao programa.

⁹ Lei n.º 16.025, de 30.05.16 (D.O. 01.06.16). Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024). Disponível em: shorturl.at/txHNV. Acesso em: 27 mar. 2022.

Considerando as políticas educacionais implementadas no Brasil, a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio – ou seja, a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos inscritos nessa etapa – apresentou avanço em 2020, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)¹⁰. Sendo assim, passou de 71,1% em 2019, para 75,4% em 2020, o que representa mais de 11 pontos percentuais acima do registrado em 2014, primeiro ano de vigência do PNE.

Da mesma forma, cresceu a taxa de atendimento, que define o acesso dos jovens de 15 a 17 anos à escola: 94,5% dos jovens dessa faixa etária frequentavam a escola em 2020, ante 92,5% em 2019, e 89,0% em 2014.

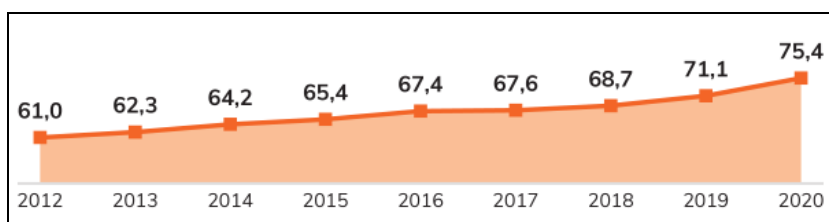
Figura 1 – Acesso / Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados na escola no Brasil – 2012 - 2020



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação. Anuário de Educação (2018, p. 42).

Em relação aos dados da figura 1, quanto a taxa de atendimento, que define o acesso dos jovens de 15 a 17 anos à escola no Ensino Médio no Brasil, observa-se que 75,4% dos jovens dessa faixa etária frequentavam a escola em 2020, ante 71,1% em 2019, e 64,2% em 2014.

Figura 2 – Acesso / Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – Brasil – 2012 - 2020

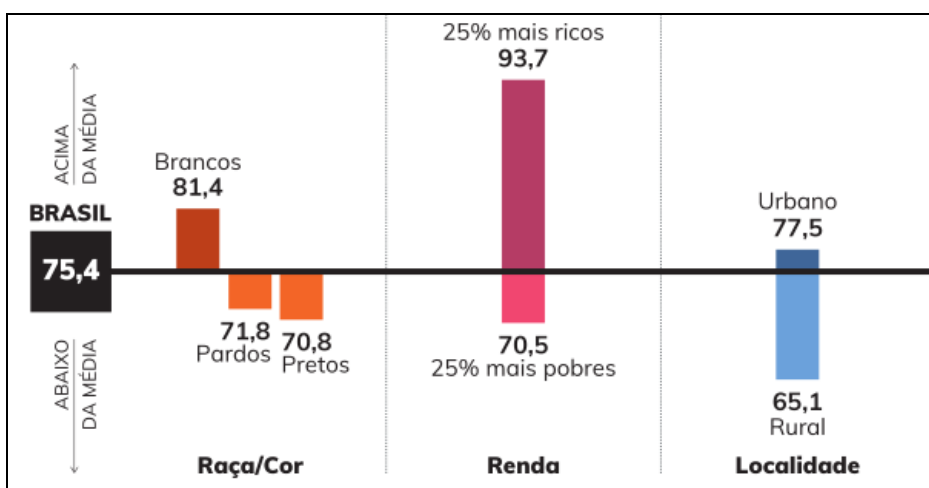


Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação. Anuário de Educação 2018, p. 42.

¹⁰ Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) – Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques>. Acesso em: 27 mar. 2022.

De acordo com a figura 2, em 2020, o número de jovens de 15 a 17 anos fora da escola no Brasil foi de 481.884 (quatrocentos e oitenta e um mil e oitocentos e oitenta e quatro), ou seja, quanto a taxa de atendimento, que define o acesso dos jovens de 15 a 17 anos à escola no Ensino Médio no Brasil, percebe-se que, em relação a raça/cor dos 75,4% dos jovens dessa faixa etária, que frequentavam a escola em 2020, 81,4 eram brancos, 71,8 eram pardos e 70,8 eram pretos. Em relação a renda, 93,7 eram mais ricos e 70,5 eram mais pobres. Já quanto a localidade, 77,5 estavam localizados na zona urbana enquanto 65,1 na zona rural.

Figura 3 – Acesso / Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – Brasil – 2020



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação. Anuário de Educação 2018, p. 42.

Sendo assim, baseado na figura 3, está claro que as desigualdades são significativas nas três dimensões analisadas. Quanto ao número de jovens de 15 a 17 anos fora da escola no Brasil em 2020, consta 481.884 (quatrocentos e oitenta e um mil, oitocentos e oitenta e quatro).

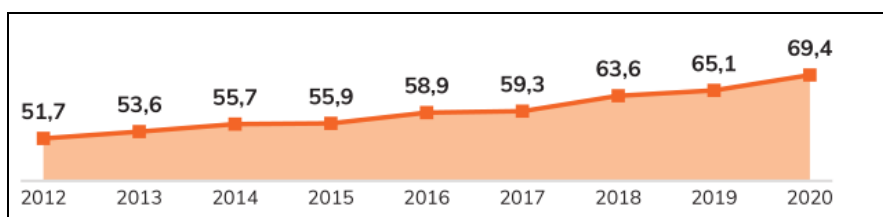
Figura 4 – Número de jovens de 15 a 17 anos fora da escola – Brasil - 2020



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação. Anuário de Educação 2018, p. 42.

Ou seja, o que se apresenta é que o acesso ao Ensino Médio é realidade para apenas 70,5% dos jovens dos domicílios mais pobres. Sendo assim, o retrato quanto a taxa de conclusão do Ensino Médio no Brasil – que define a porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram – é de 69,4% dos jovens dessa faixa etária, que concluíram em 2020, ante 65,1% em 2019, e 55,7% em 2014.

Figura 5 – Conclusão / Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio – Brasil – 2012-2020



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.
Anuário de Educação 2018, p. 43.

Para a figura 5, tendo como recorte de análise o Estado do Ceará, quanto a taxa de acesso (no cenário nacional) está no 10º lugar, e na região Nordeste no 3º lugar na porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio, entre 2012 e 2020.

Figura 6 – Acesso / Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – 2012 - 2020 (por unidades da federação)

Unidade da federação	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Brasil	61,0	62,3	64,2	65,4	67,4	67,6	68,7	71,1	75,4
Região Norte	49,7	52,7	55,3	56,5	58,1	59,0	62,4	62,6	66,7
Rondônia	50,2	53,5	55,9	59,9	61,9	56,5	65,8	67,4	71,6
Acre	62,0	67,2	62,1	67,1	65,9	65,8	63,3	66,3	75,3
Amazonas	49,3	52,7	56,3	55,9	60,4	64,7	65,9	65,9	68,8
Roraima	70,2	65,2	69,4	70,3	71,2	69,7	73,3	71,9	66,2
Pará	45,5	47,1	51,7	51,6	52,0	53,6	58,0	57,6	65,1
Amapá	58,3	59,5	57,7	62,6	68,1	59,9	62,0	68,4	49,1
Tocantins	57,8	65,4	62,8	67,1	64,9	70,0	70,7	69,8	69,8
Região Nordeste	50,6	51,6	53,9	56,1	58,2	59,6	60,5	62,7	67,7
Maranhão	53,0	55,4	59,1	59,4	63,2	60,8	63,5	66,1	71,0
Piauí	57,6	55,0	56,7	52,5	58,4	59,2	61,0	64,2	70,3
Ceará	58,7	61,6	60,1	61,9	66,7	68,5	73,0	74,0	82,3
Rio Grande do Norte	50,4	52,9	51,7	59,2	58,2	59,8	55,3	61,9	75,7
Paraíba	51,2	45,7	50,3	55,8	54,5	57,2	58,6	55,5	65,5

Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.
Anuário de Educação 2018, p. 44.

A figura 6 demonstra que a taxa de conclusão na idade esperada cresceu de forma consistente ao longo de toda a década no Brasil, como também na região Nordeste e no Ceará. No entanto, o desafio ainda é vultoso para se chegar a um Ensino Médio que alcance o melhoramento de indicadores que expressem a equidade, exigindo ações persistentes no cenário brasileiro, isto porque se entende que na realidade brasileira há muitos e complexos desafios para que a escola garanta que os estudantes possam aprender, desenvolver-se para fazer frente ao seu projeto de vida e contribuir com a sociedade. Isto significa dizer que, num Brasil, muitas vezes tão desigual, nem todo adolescente, por exemplo, tem as mesmas oportunidades de acessar a escola, permanecer nela para aprender e se desenvolver como assegurado constitucionalmente.

Na Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência decenal (2014 - 2024), estabelece metas e estratégias para a educação nacional e, dentre estas metas, destaca-se a meta 6 – como já mencionado – que tem o compromisso de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a vinte e cinco por cento dos estudantes da educação básica (BRASIL, 2014).

Para isto, em nível nacional, o Ministério da Educação organizou uma série de legislações que tornavam possíveis a implementação e o financiamento, junto às discussões da Base Nacional Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio para viabilizar a política de educação em tempo integral.

A Lei 10.172/2021 estabelece aos estados e municípios a elaboração de planos de educação com base no Plano Nacional de Educação (PNE). Para tanto, a construção deve considerar o diagnóstico da realidade local, com vistas a dar suporte às metas estabelecidas no PNE.

O Plano Estadual de Educação (PEE) é o instrumento balizador e norteador das políticas públicas relacionadas à educação no Estado do Ceará, o qual contempla metas e estratégias a serem viabilizadas pelo Estado e por seus municípios, em colaboração com a União e guardando conformidade com o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (CEARÁ, 2016).

Das diretrizes básicas da Política Educacional do Estado do Ceará, destaca-se:

- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade, em especial no respeito ao próximo, na solidariedade, na honestidade e no trabalho com dignidade;
- VI - promoção da educação para o respeito aos direitos humanos, às diferenças e à sustentabilidade socioambiental;
- VII - promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do Ceará;
- IX – garantir a equidade educacional, promovendo um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;
- X - fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam;
- XI – promoção da educação para o respeito aos pais e responsáveis, bem como aos demais entes familiares, com ênfase na valorização das famílias;
- XII – priorizar a instituição do ensino integral na rede educacional pública cearense;
- XIII – priorizar os investimentos educacionais nos municípios e regiões com níveis baixos de IDH e IDH-E;
- XIV – garantir a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (CEARÁ, 2016, online)

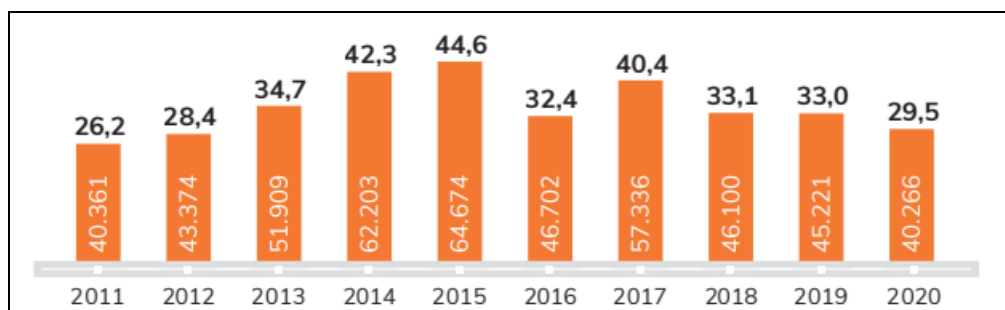
Quanto ao cenário educacional nacional, em relação a Educação em tempo integral, cabe destacar que, depois de um período de crescimento, na primeira metade da última década, a proporção de escolas públicas de Educação Básica com matrículas em tempo integral (portanto, com jornada de, no mínimo, sete horas diárias) vem caindo desde 2016, ao que passou de 44,6% em 2015, para 29,5% em 2020.

A maior queda na oferta ocorreu no Ensino Fundamental, no qual demonstra que o número de matrículas em tempo integral nessa etapa passou de 2,4 milhões para 1,8 milhão, entre 2019 e 2020. Já no Ensino Médio, entretanto, a oferta de matrículas em tempo integral vem aumentando nos últimos dez anos, o crescimento foi de 11 pontos percentuais, passando de 2,8% em 2011, para 13,8% em 2020. Entre 2019 e 2020, o crescimento foi de 2,1 pontos percentuais, o que representa um acréscimo de 151,8 mil matrículas.

O Ceará é a unidade federativa com a maior proporção de matrículas em tempo integral em escolas públicas na Educação Básica. Especificamente no Ensino Médio, o destaque fica por conta do Estado de Pernambuco, Estado em que 54,6% das matrículas nas escolas públicas são ofertadas em tempo integral.

O ensino em tempo integral prevê jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias, incluídas as atividades do currículo obrigatório e as complementares. Quanto a taxa de escolas públicas da Educação Básica, com pelo menos uma matrícula em tempo integral no Brasil entre 2011 e 2020, há 29,5% das escolas públicas da Educação Básica com pelo menos uma matrícula em tempo integral em 2020, enquanto há 33,0% em 2019, e 42,3% em 2014.

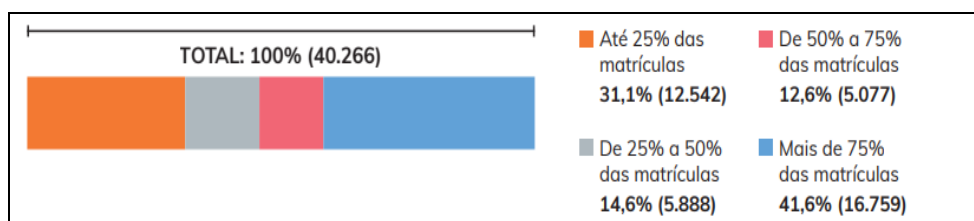
Figura 7 – Estabelecimentos / Porcentagem e total de escolas públicas da Educação Básica com pelo menos uma matrícula em tempo integral – Brasil – 2011 - 2020



Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação. Anuário de Educação 2018, p. 59.

A figura 7 apresenta que dentre as escolas que possuem matrículas em tempo integral na Educação Básica, aquelas com mais de 75% de matrículas nessa modalidade correspondem a 41,6% do total.

Figura 8 – Escolas públicas da Educação Básica que possuem matrículas em tempo integral, de acordo com a porcentagem de matrículas nesta modalidade – Brasil – 2020



Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação. Anuário de Educação 2018, p. 59.

Em relação aos dados da figura 8, observa-se que quanto ao número de matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica, por etapa de

ensino no Brasil – 2012 – 2020 no Ensino Médio, 914.103 jovens dessa faixa etária estavam matriculados em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica em 2020, ante 762.297 em 2019, e 411.538 em 2014.

Figura 9 – Número de matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica por etapa de ensino – Brasil – 2012-2020

Matrículas									
Número de matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica									
Por etapa de ensino – Brasil – 2012-2020									
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Educação Básica	3.752.684	4.911.234	6.342.129	6.594.315	4.558.327	6.055.974	4.933.121	5.002.641	4.547.066
Educação Infantil	1.379.788	1.485.887	1.557.186	1.616.576	1.660.035	1.772.822	1.782.515	1.820.935	1.820.479
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	1.312.420	1.878.107	2.677.651	2.807.341	1.493.171	2.279.476	1.471.515	1.308.263	1.033.087
Ensino Fundamental - Anos Finais	792.011	1.203.192	1.695.754	1.729.253	925.028	1.417.808	980.669	1.111.146	779.397
Ensino Médio	268.465	344.048	411.538	441.145	480.093	585.868	698.422	762.297	914.103

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar.

Elaboração: Todos Pela Educação. Anuário de Educação 2018, p. 59.

Para a figura 9, em relação a porcentagem de matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica, por etapa de ensino no Brasil, 2012 – 2020 no Ensino Médio, 13,8% dos jovens dessa faixa etária estavam matriculados em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica em 2020, ante 11,7% em 2019, e 5,7% em 2014.

Figura 10 – Porcentagem de matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica por etapa de ensino – Brasil – 2012 - 2020

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Educação Básica	9,9	13,1	17,2	18,3	12,6	16,9	13,9	14,2	12,9
Educação Infantil	26,6	27,6	28,1	28,7	28,2	28,8	28,2	28,2	28,0
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	9,7	14,2	20,5	21,9	11,8	18,2	11,9	10,8	8,6
Ensino Fundamental - Anos Finais	6,7	10,5	15,5	16,4	8,9	13,9	9,6	11,0	7,7
Ensino Médio	3,7	4,7	5,7	6,3	6,7	8,4	10,3	11,7	13,8

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar.

Elaboração: Todos Pela Educação. Anuário de Educação 2018, p. 59.

Em relação a figura 10, quanto aos estabelecimentos (escolas públicas da Educação Básica) com pelo menos uma matrícula em tempo integral – 2015 - 2020, destaca-se somente o Ceará, com 2.057 jovens dessa faixa etária que estavam matriculados em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica em 2020, e 3.202 em 2019, por fim, 3.405 em 2015.

Figura 11 – Estabelecimentos Escolas públicas da Educação Básica com pelo menos uma matrícula em tempo integral – 2015-2020 por unidades da federação

Unidade da federação	2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total
Brasil	44,6	64.674	32,4	46.702	40,4	57.336	33,1	46.100	33,0	45.221	29,5	40.266
Região Norte	30,9	6.538	15,0	3.137	20,6	4.278	14,7	3.003	13,9	2.819	9,2	1.857
Roraima	46,6	523	25,3	281	20,6	224	14,6	155	13,8	145	12,8	134
Acre	27,7	443	16,8	266	13,1	206	8,5	130	9,3	140	6,9	104
Amazonas	26,3	1.349	15,8	801	21,5	1.082	10,2	505	11,8	580	7,8	383
Roraima	9,3	69	10,4	79	8,3	65	8,0	63	8,3	66	8,5	68
Pará	30,2	3.114	10,7	1.085	18,9	1.904	16,6	1.636	13,0	1.264	7,1	690
Amapá	21,5	162	13,5	102	10,1	76	6,3	47	8,7	65	7,9	60
Tocantins	59,2	878	35,4	523	48,7	721	31,8	467	39,1	559	29,4	418
Região Nordeste	42,3	24.167	23,6	13.264	37,7	20.544	28,6	14.967	30,6	15.520	21,3	10.684
Maranhão	33	3.829	13,1	1.504	22,9	2.561	20,1	2.168	24,7	2.614	13,9	1.455
Piauí	38,4	1.806	22,4	1.028	34,6	1.503	33,0	1.347	35,4	1.374	19,9	759
Ceará	53,7	3.405	29,8	1.869	57,1	3.523	39,6	2.383	55,1	3.202	43,2	2.507

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar.

Elaboração: Todos Pela Educação. Anuário de Educação 2018, p. 60.

De acordo com a figura 11, o Ceará (no Ensino Médio) está na 10^a (décima) posição de matrículas em tempo integral da Educação Básica, e na 3^a (terceira) posição no Nordeste.

Figura 12 – Matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica – 2020 por etapa de ensino e unidades da federação

Unidade da federação	Educação Infantil		Ensino Fundamental - Anos Iniciais		Ensino Fundamental - Anos Finais		Ensino Médio		Educação Básica	
	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total
Brasil	28,0	1.820.479	8,6	1.033.087	7,7	779.397	13,8	914.103	12,9	4.547.066
Região Norte	7,6	46.146	3,6	55.254	4,0	48.403	8,1	59.389	5,1	209.192
Roraima	5,3	2.371	1,4	1.627	2,9	3.213	12,0	7.046	4,3	14.257
Acre	12,8	4.753	1,4	1.144	2,2	1.441	10,5	3.969	5,0	11.307
Amazonas	3,3	4.540	3,5	13.020	6,6	18.641	11,1	22.056	5,9	58.257
Roraima	10,9	2.673	0,1	59	0,1	31	10,5	2.436	3,6	5.199
Pará	7,6	21.274	2,6	18.283	2,1	11.684	2,7	8.704	3,2	59.945
Amapá	1,8	409	0,6	422	0,1	35	16,4	4.781	3,2	5.647
Tocantins	16,8	10.126	18,6	20.699	13,0	13.358	16,6	10.397	16,2	54.580
Região Nordeste	16,5	286.186	10,5	349.679	11,8	350.295	23,6	453.863	14,5	1.440.023
Maranhão	3,2	8.774	11,8	62.774	15,0	70.199	9,0	24.191	10,7	165.938
Piauí	4,2	5.170	14,3	30.781	18,7	33.468	18,1	20.340	14,3	89.759
Ceará	15,4	49.325	28,9	138.933	28,1	125.369	30,8	102.249	26,3	415.876
Rio Grande do Norte	2,5	2.774	3,8	7.212	3,6	5.889	14,0	15.292	5,4	31.167

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar.

Elaboração: Todos Pela Educação. Anuário de Educação 2018, p. 61.

Dessa forma, o conjunto do diagnóstico apresenta o cenário da Educação Básica nacional, explicita que as políticas públicas educacionais empreendidas têm

muito a se desenvolver ao que se refere o Art. 1º da Lei Nº 16.025, do Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Ceará (2016 – 2024), na Meta 3, tem como proposta universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste Plano Estadual de Educação (PEE), a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco) por cento.

Ainda quanto a Meta 6 – do Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Ceará – propõe oferecer, até 2024, em regime de colaboração, educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de Educação Infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da Educação Básica.

As metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação do Ceará se constituem em questões públicas a serem viabilizadas, ou seja, solucionadas. Quanto aos rendimentos do Ceará, 44% dos alunos da rede pública terminam o Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. No Ensino Médio são 29,8%. Em Fortaleza, os patamares são de 42,2% e 34,6%, respectivamente. Além disso, 73 de cada 100 jovens do Estado concluem o Ensino Médio até os 19 anos.

Por fim, a operacionalização de política, programa, projeto ou ações dependem de um conjunto de normas. Com o propósito de compreender as normas que orientam o processo de implementação da política educacional de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Estado do Ceará. A seção seguinte versa acerca da análise da implementação dessa política pública.

3 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA SUA IMPLEMENTAÇÃO

O Estado do Ceará é um dos pioneiros na oferta de educação em Tempo Integral, partindo do federalismo descrito na Constituição Federal de 1988 – CF/88, que expandiu a responsabilização dos Estados e Municípios como implementadores de políticas públicas para promoverem o bem-estar social e reduzir as desigualdades sociais. Exigindo, assim, que o Estado do Ceará como ente federado aprimore seu modelo de gestão para implementar políticas públicas a partir das demandas da agenda política.

Para conhecer os fatores que determinaram a origem do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na rede estadual do Ceará, ponto central deste estudo, faz-se necessário mencionar como o governo estadual constituiu a estrutura organizacional que orienta a implementação da política objeto de estudo.

Sendo assim, esta seção tem como objetivo apresentar as dimensões fundantes, as diretrizes e a arquitetura técnica e pedagógica que condicionam a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Ceará, visto que estes conhecimentos oferecem suporte para compreender a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará, a partir de um planejamento e da atuação do Gestor Escolar no processo de implementação.

3.1 Dimensões fundantes do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará

A Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que oficializou a nova modalidade de ensino em alguns estados do Brasil, com critérios para seleção das escolas no início do ano letivo de 2017, transformou-se em Lei nº 13.415/2017, que altera as Leis nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e 11.494, de 20 de julho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Além destes, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967 (revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005); e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Lei nº 13.415/2017).

Inclusive, sendo aprovada pelo então Presidente Michel Temer. As unidades escolares de Ensino Médio no Brasil foram adaptadas para o Ensino Médio em Tempo Integral de maneira progressiva, tendo o seu horário ampliado para 1.400 horas, equivalente a sete horas diárias. Isso é possível com a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Governo Federal, a qual prevê o repasse de R\$ 1,5 bilhão ao longo de dois anos, a fim de que ocorra a conclusão da implementação que, de acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2017), esse auxílio será de dez anos.

O Estado do Ceará, assim como outros estados da federação também aderiram à Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, implantada progressivamente nas instituições desde o ano letivo de 2016, como projeto piloto e oficializado em 2017, visto que o Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE Lei 10.025, 30 de maio de 2016), em sua meta 06 propõe:

Oferecer, até 2024, em regime de colaboração, 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 estudantes da educação básica (Meta 06. PEE Lei 10.025, 30 de maio de 2016, online).

Com a ampliação da jornada escolar, é necessária uma organização administrativa e pedagógica que se proponha ao desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico por meio de uma proposta pedagógica interdisciplinar e transdisciplinar que valorizem as potencialidades dos educandos. Com este propósito, no Ceará, a Lei nº 16.287, 20 de julho de 2017, instituiu a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino, com o objetivo de adequar progressivamente as escolas já em funcionamento para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, com 45 (quarenta e cinco) horas semanais.

Segundo a Lei nº 16.287, 20 de julho de 2017, ao ampliar a jornada escolar, as escolas deverão desenvolver uma proposta pedagógica que atenda às seguintes características:

- I - currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais;
- II - acompanhamento individualizado de cada estudante na perspectiva de garantir sua permanência e aprendizagem, promovendo, assim, maior equidade;
- III – implementação de métodos de aprendizagem baseados na cooperação, na pesquisa científica como princípio pedagógico e no trabalho como princípio educativo;

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

As Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral são orientadas a construir uma proposta pedagógica com um currículo flexível e diversificado, promovendo um acompanhamento dos estudantes e inovando nos métodos de aprendizagem, com pesquisa científica e trabalho como princípio educativo.

Para isto, buscou-se um maior envolvimento da comunidade e das famílias para que houvesse uma pactuação de parcerias com entidades não governamentais com o objetivo de promover uma formação integral para além do espaço escolar, de modo que se conquiste novos “territórios pedagógicos”, já que a escola é articuladora e gestora de espaços e tempos pedagógicos dos estudantes cearenses.

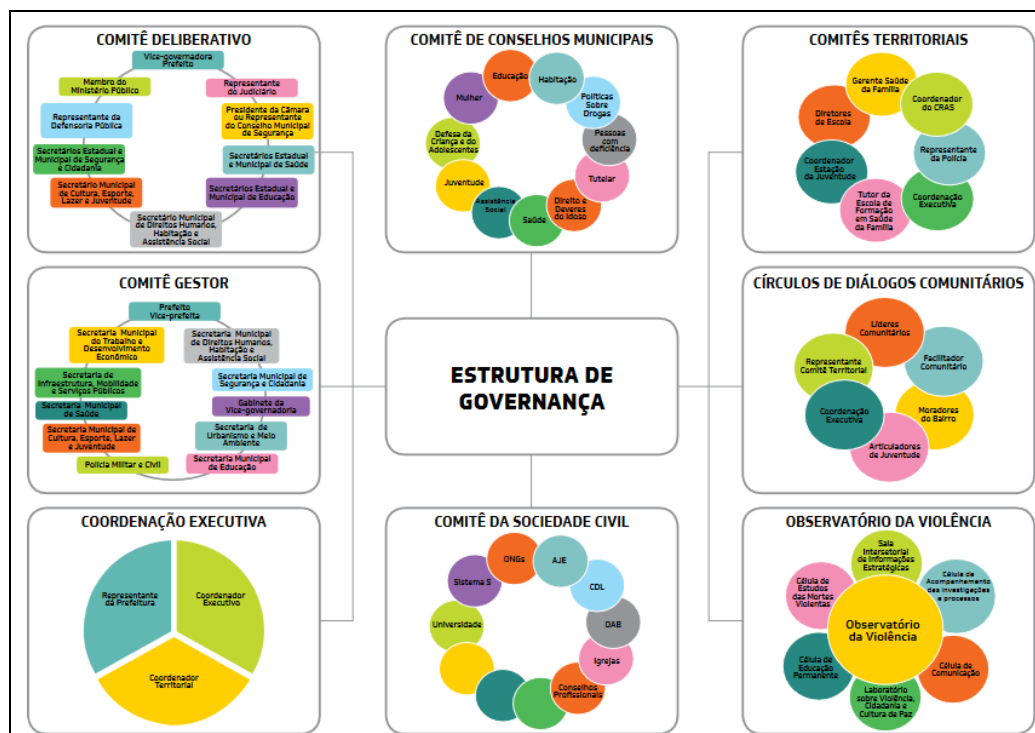
Com isso, há importantes marcos legislativos fundantes que impulsionaram a política educacional de Ensino Médio em Tempo Integral – como uma das prioridades da sessão de Educação do Governo Camilo Santana – tal como, além das já citadas, acrescenta-se as Metas 1, 3 e 6 do Plano Estadual de Educação (Lei nº 16.025/2016), que propõe oferecer, até 2024 (em regime de colaboração), Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de Educação Infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte cinco por cento) dos estudantes da Educação Básica, e o Plano de Universalização para Tempo Integral do Estado até 2030.

Cabe destacar que, no Ceará, a formulação legal do Ensino Médio em Tempo Integral tem início concomitante com o Pacto Ceará Pacífico¹¹, iniciativa da gestão do Governador Camilo Santana, 2016 a 2019, cuja concepção foi pautada em um plano de longo prazo com uma visão de melhoria do contexto urbano, por meio de ações que possibilitem o monitoramento e a avaliação contínua da sociedade, criando as condições de acolhimento das populações mais vulneráveis e o enfrentamento da violência.

¹¹ O Pacto Ceará Pacífico trata-se de ação intersetorial na área de segurança pública inserida no âmbito do plano de governo “Sete Cearás”. O Ceará Pacífico era, no período da implantação, era coordenado por Izolda Cela, então vice-governadora, e abrange programas, projetos e ações voltadas para a prevenção da violência e redução da criminalidade. A ideia central do Pacto Ceará Pacífico é operar a partir de políticas públicas interinstitucionais de prevenção social e segurança pública, tendo como meta a melhoria do contexto urbano, por meio de ações que possibilitem o monitoramento e a avaliação contínua da sociedade, criando as condições de acolhimento das populações mais vulneráveis e o enfrentamento da violência.

Para isto, o Pacto Ceará Pacífico (2016-2019) tem uma linha de atuação plurissetorial com os órgãos e entidades públicas no âmbito local, regional e nacional em parceria com a sociedade civil. O programa ocorre a partir de atividades concomitantes das áreas estratégicas de Segurança Pública e Defesa Social, Justiça e Cidadania, Direitos Humanos, Educação, Ciência e Tecnologia, Saúde, Política sobre Drogas, Cultura, Esporte, Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente, e Juventude. Em que, na perspectiva do macro plano, a educação compõe um eixo de atuação que gradativamente foi sendo implantada uma estrutura de governança¹² para organizar as ações do Pacto por um Ceará Pacífico. Observe-se a estrutura de Governança das ações do Pacto Ceará Pacífico no quadro 3.

Quadro 3 – Estrutura de Governança Ações do Pacto Ceará Pacífico



Fonte: Ceará Pacífico, p. 30.

¹² Sobre governança quer-se destacar que “governança é um fenômeno mais amplo que governo; abrange as instituições governamentais, mas implica também mecanismos informais, de caráter não-governamental, que fazem com que as pessoas e as organizações dentro da sua área de atuação tenham uma conduta determinada, satisfaçam suas necessidades e respondam às suas demandas” (ROSENAU, 2000, p. 15-16).

ROSENAU, J. N. “Governança, Ordem e Transformação na Política Mundial”. In: ROSENAU, J. N.; CZEMPIEL, E. O. Governança sem governo: ordem e transformação na política mundial. Brasília: Ed. Unb e São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000, p. 11 - 46.

A partir da leitura do quadro 3, cabe destacar que o Ceará Pacífico adotou uma linha de atuação plurissetorial com os órgãos e entidades públicas no âmbito local, regional e nacional em parceria com a sociedade civil, de modo que as atividades realizadas são interdisciplinares e articulam várias áreas, inclusive a Educação.

Cabe destacar que é no Comitê Deliberativo que se define o quê e com quem será pactuado. Aliás, é através deste Comitê que se discute e se define os grandes objetivos, as principais estratégias e as respectivas funções e responsabilidades de cada instituição participante, como também acompanha e avalia os resultados.

Cabe ao Comitê Gestor definir o escopo do projeto. É através do Comitê Gestor que se faz a gestão dos parceiros executores e faz o acompanhamento e a supervisão das metas, ações e indicadores; além da gestão do orçamento e cronograma das ações. Por fim, “[...] o Comitê de Conselhos Municipais garante a participação popular na proposição, execução, gestão e avaliação das ações do Pacto” (CEARÁ, 2016, p. 30).

Destaca-se que, no Pacto Ceará Pacífico, o que está ligado à Educação é a Célula de Educação Permanente, que é responsável por:

Promover formação sobre violência e temas relacionados para todos os atores envolvidos no Pacto por um Ceará Pacífico;
Desenvolver uma estratégia de formação abrangente que contemple as necessidades de aprendizagem dos diferentes atores;
Facilitar a produção de conhecimentos no cotidiano das instituições, a partir da realidade vivida pelos atores envolvidos, tendo os problemas enfrentados no dia a dia do trabalho e as experiências desses atores como base de interrogação e mudança;
Garantir ‘ensino problematizador’ (inserido de maneira crítica na realidade) e ‘aprendizagem significativa’ (interessada nas experiências anteriores e nas vivências pessoais dos trabalhadores-educandos);
Garantir a vinculação entre formação, gestão setorial, atenção e participação social;
Fortalecer a rede de proteção como espaço de educação profissional;
Produzir materiais gráficos (cartilhas, manuais etc.) e audiovisuais que facilitem o processo de aprendizagem;
Gerar condições para que os serviços públicos sejam lugares de atuação crítica, reflexiva, resolutiva, propositiva, compromissada e tecnicamente competente (CEARÁ, 2016, p. 33).

A partir desta contextualização intersetorial de governança, o Pacto Ceará Pacífico se integra com outras políticas públicas, tendo em vista que o fenômeno da violência e do crime são multicausais, não há de se falar em sua prevenção sem ter em perspectiva a necessária integração entre o Pacto por um Ceará Pacífico e as

demais ações de governo. Dessa forma, já é consenso de que ações relacionadas ao esporte, à cultura, à saúde, à educação, ao trabalho e à urbanização, dentre outras, impactam diretamente a pauta da segurança pública e são fundamentais para a construção de uma cultura de paz. Nesse sentido, é preciso que sejam vistas, antes de tudo, como direitos por si, que devem ser assegurados pelo Estado independentemente da busca por esse resultado específico.

Assim, na elaboração da matriz lógica do Pacto por um Ceará Pacífico, optou-se pelo princípio de coordenação e articulação entre os eixos, e com elas, constituir um pilar de integração setorial. Especialmente no que diz respeito à prevenção primária, ou seja, nas ações mais amplas e que operam no médio ou longo prazo, o olhar holístico demanda o diálogo entre o Pacto e os programas de acesso a práticas culturais e esportivas, projetos de qualificação profissional e geração de trabalho e renda, iniciativas de mobilização comunitária e criação de redes, ações de ordenamento urbano e construção e reforma de equipamentos públicos de convivência e lazer, dentre outros.

Nesse sentido, a implantação de Escolas com a metodologia do Ensino Médio em Tempo Integral é uma das ações do eixo Educação, que são fundamentais para o viés preventivo proposto pelo Pacto por um Ceará Pacífico, conforme se observa no projeto território do Ceará Pacífico.

Figura 13 – Programa Mediação Pacífica de Conflitos e Redução de Vulnerabilidades

PROGRAMA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E REDUÇÃO DE VULNERABILIDADES				
PROJETO TERRITÓRIOS DO CEARÁ PACÍFICO				
AÇÃO	ATIVIDADES (DETALHAMENTO DAS AÇÕES)	BASE PARA O GERENCIAMENTO DAS AÇÕES E ATIVIDADES		
		PRODUTOS	PRAZO	RESPONSÁVEL
PREVENIR SITUAÇÕES DE RISCO PARA ADOLESCENTES E JOVENS DO TERRITÓRIO	Implementar ações de capacitação de mediação de conflitos nas escolas do estado	Escolas dos territórios do Ceará Pacífico com equipes capacitadas em mediação de conflito	31/12/2018	SEDUC / Vice-Governadoria
	Implementar formação de competências socioemocionais nas escolas estaduais dos territórios	Escolas dos territórios do Ceará Pacífico com jovens formados em competências socioemocionais	31/12/2018	SEDUC / Vice-Governadoria

	Implementar tempo integral nas escolas estaduais dos territórios	Escolas estaduais dos territórios com tempo integral implantada	31/12/2020	SEDUC / Vice-Governadoria
	Elaborar projetos de fortalecimento da oferta de esporte e arte das escolas estaduais dos territórios	Projetos elaborados	31/07/2018	SEDUC / Vice-Governadoria
	Implementar as ações do projeto “Nenhum a menos na escola”, nas escolas estaduais dos territórios	Redução do abandono e evasão escolar	31/12/2019	SEDUC / Vice-Governadoria
	Construir Pactos locais para convivência social pacífica e promoção de cultura cidadã	Pactos construídos	31/12/2018	Vice-Governadoria / Seduc

Fonte: Ceará (2016, p. 75).

A partir dos dados apresentados na figura 13, observa-se um alinhamento entre as dimensões que condicionam a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Ceará, com o Programa Mediação Pacífica de Conflitos e Redução de Vulnerabilidades. A exemplo disso, inicia-se com a localização das escolas em áreas de alta vulnerabilidade social, isto porque a ação de prevenir situações de risco para adolescentes e jovens do território com a implementação de tempo integral nas escolas estaduais do território – assim as escolas situadas nos territórios do Ceará Pacífico – compuseram o grupo de escolas que foram priorizadas para passarem a ofertar o Ensino Médio em Tempo Integral, já que, neste modelo, os estudantes passam nove horas por dia na escola, como também pedagogicamente podem escolher a parte de suas atividades a partir um menu de eletivas ofertadas pela escola.

Ainda cabe considerar que as atividades propostas pelo Pacto por um Ceará Pacífico, como viés preventivo, são responsabilidade da SEDUC CE e Vice-governadoria, que dialogam com a metodologia e a proposta pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral como, por exemplo, as ações de capacitação, de mediação de conflitos nas escolas do Estado, que estão em consonância com o Projeto Diretor de Turma (PPDT). Ademais, a formação de competências

socioemocionais nas escolas estaduais está em diálogo com o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), ainda em relação aos projetos de fortalecimento da oferta de esporte e arte das escolas estaduais (dos territórios) está em consonância com a ação AoGosto do Aluno¹³ e, por fim, as ações do projeto de Busca Ativa “Nenhum a menos na escola”, que todas as ações fortalecem as escolas estaduais dos territórios mais vulneráveis.

Quanto a abrangência, no período de implantação do Pacto Ceará Pacífico (2016-2019), das 21 escolas estaduais nos territórios do Ceará Pacífico em Sobral e Fortaleza (Bom Jardim e Vicente Pinzón), 06 (seis) estabelecimentos de ensino da rede estadual já eram de tempo integral, sendo 03 (três) escolas de educação profissional. 03 (três) passaram a ser de tempo integral em 2018. “A perspectiva a médio e longo prazo é de que as escolas da rede estadual ofertassem o Ensino Médio em Tempo Integral” (CEARÁ, 2016, p. 61).

Com vistas a atender o desenho estrutural do Ceará Pacífico e, prioritariamente, as Metas do Plano Nacional da Educação (2014-2024) ao Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE Lei nº 10.025, 30 de maio de 2016) e a normativa estadual Lei nº 16.287, 20 de julho de 2017, estão integradas ações para se ter uma educação integral, em que as dimensões da vida dos estudantes sejam trabalhadas de forma intencional, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE) reestrutura gradativamente Escolas numa perspectiva de estrutura física e também na estrutura pedagógica a partir da metodologia do Ensino Médio em Tempo Integral com Unidades Curriculares Eletivas, Projeto Professor Diretor de Turma, Clubes Estudantis, Aprendizagem cooperativa, Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais práticas sociais e Comunidade de Aprendizagem.

Na metodologia do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará se desenvolve iniciativas pedagógicas que se propõem ao desenvolvimento de competências socioemocionais em que uma dessas iniciativas é o Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), que durante 4 (quatro) horas semanais, durante todo o Ensino Médio, integradas ao currículo, desenvolve-se oficinas em

¹³ O AoGosto do Aluno, projeto consolidado no calendário escolar do Estado do Ceará, tem o objetivo de promover a participação dos alunos em atividades culturais, esportivas e de lazer, destacando as potencialidades e reforçando os laços da juventude com o ambiente escolar. As atividades acontecem na Capital e no Interior, proporcionando aos estudantes passeios culturais, com visitas à exposição de arte e museus, participação na XIII Bienal Internacional do Livro do Ceará e momentos de lazer em parque aquático. Disponível em: <https://www10.ceara.gov.br/2019/08/19/iii-corrída-das-escolas-publicas-estaduais-celebra-a-prática-esportiva-no-mes-do-estudante/>. Acesso em: 14 out. 2021.

que as competências socioemocionais são trabalhadas. Inclusive, as escolas situadas nos territórios do Ceará Pacífico receberam estímulos específicos para adesão a esta iniciativa.

Quanto a abrangência, no período de implantação do Pacto Ceará Pacífico (2016-2019), das 21 (vinte e uma) escolas, 4 (quatro) já desenvolviam o Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Perspectiva de ampliação em 2018 para mais 10 (dez) escolas. “O Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) compõe a estrutura pedagógica do modelo pedagógico das escolas de tempo integral. A perspectiva, portanto, é de expansão para todas as escolas estaduais” (CEARÁ, 2016, p. 61-62).

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará, seguindo o princípio de coordenação e articulação, integrou ações para atender o desenho estrutural do Ceará Pacífico e, principalmente, as Metas do Plano Nacional da Educação (2014-2024) e do Plano Estadual de Educação (Lei n.º 16.025, de 30 maio 2016).

Dessa forma, o Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC-CE) implantou em 2008 uma rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional EEEP, ofertando o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Tempo Integral aos jovens cearenses. A iniciativa da implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) contaram com a parceria do Governo Federal, por meio dos programas Brasil Profissionalizado e Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral¹⁴, além dos recursos do Tesouro Estadual para o financiamento e expansão da rede estadual de Educação Integral no Ceará.

Em 2021, consolidada a metodologia do Ensino Médio em Tempo Integral, a Secretaria da Educação do Ceará integra o Programa Ceará Educa Mais, constituído de 25 ações destinadas à progressiva melhoria da qualidade da educação cearense. O programa está fundamentado em oito eixos, a saber:

¹⁴ Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria Nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. O Programa tem o objetivo de 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. Para isso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) transfere recursos financeiros para apoiar a implantação de escolas de ensino médio em tempo integral pelas secretarias estaduais de Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-suplementares/ps-ensino-medio/ps-emi>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Aperfeiçoamento pedagógico;
 Desenvolvimento e Qualificação dos Professores;
 Avanço na Aprendizagem;
 Tempo Integral;
 Cuidado e Inclusão;
 Preparação para o Enem;
 Educação Conectada; e
 Qualificação Acadêmica e Profissional dos Estudantes (CEARÁ, 2021, online).

O Tempo Integral compõe um dos eixos do Programa Ceará Educa Mais, cada escola de tempo integral oferta uma jornada de nove horas, garantindo três refeições diárias. Ainda o currículo é composto por 30 horas semanais de disciplinas da Base Comum a todos os estudantes, e 15 horas na parte flexível, sendo que 10 são escolhidas pelos alunos.

Por fim, na próxima subseção detalhar-se-á as diretrizes que condicionam a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Ceará, visto que estes conhecimentos oferecem suporte para compreender a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará, a partir de um planejamento e da atuação do Gestor Escolar no processo de implementação.

3.2 Diretrizes do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará

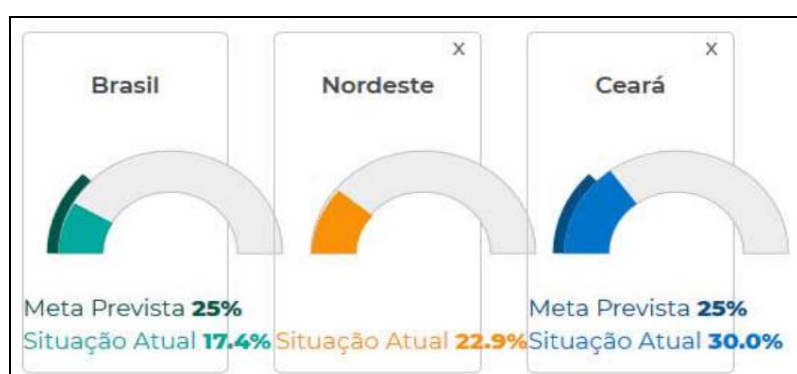
Na trajetória recente, de acordo com Santos (2019), a educação em tempo integral na rede cearense se iniciou em 2006 no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, em Fortaleza, por meio da Seduc/CE, que possibilitou diversas atividades aos alunos, como reforço em Matemática, Língua Portuguesa e Estrangeira, cursos de Informática, Artes e profissionalizantes. Além disso, os discentes tinham acompanhamento psicopedagógico e três refeições diárias (SANTOS, 2019).

A implantação das Escolas de Ensino Profissionalizante (EEPP), em 2008, com o Ensino Médio integrado à Educação Profissional foi o primeiro grande marco da Educação em Tempo Integral no Ceará, ampliada no ano de 2016 com a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). A experiência com a implementação das Escolas de Ensino Profissionalizante (EEPP) trouxe indicadores positivos para a educação estadual cearense, tanto no quesito de desempenho quanto no fluxo.

De acordo com o relatório do 2º ciclo 2018 do MEC, disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) em Movimento, a situação do Brasil em relação aos discentes que estudam em jornada igual ou superior a 7h/a diárias é de 17,4%,

enquanto no Ceará esse percentual é de 30%, atingindo antecipadamente a meta do Plano Estadual de Educação (PEE) e do Plano Nacional de Educação (PNE) - (BRASIL, [2019b]). Em relação ao percentual de escolas públicas que ofertam educação em tempo integral, o diagnóstico brasileiro é de 28,6%, já o cearense é de 46,8%, aproximando-se da meta prevista que é de 50% (BRASIL, [2019b]), e está expresso na Figura 14:

Figura 14 – Percentual de alunos da Educação Básica pública em tempo integral

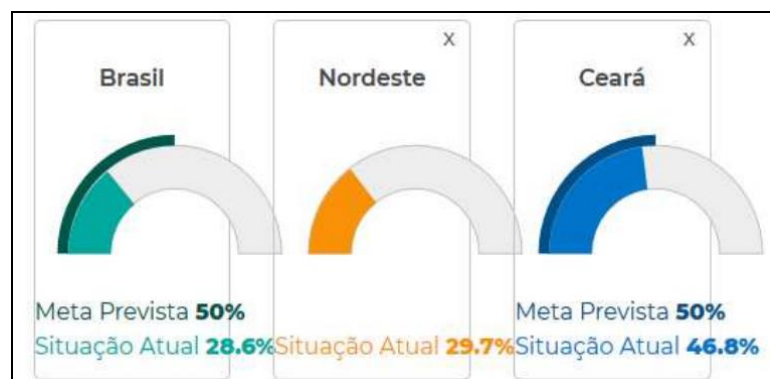


Fonte: Brasil (2019b).

Com base na Figura 14 fica evidente que em relação à meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), o Estado do Ceará atingiu antecipadamente o primeiro indicador que trata do percentual mínimo de 25% dos estudantes em tempo integral. É possível observar ainda que o número de estudantes cearenses (30%) matriculados nessa modalidade é superior ao da Região Nordeste (22,9%) e do Brasil (17,4%).

O desafio agora é manter a política de expansão da educação em tempo integral para assegurar o cumprimento da meta. Na figura seguinte, apresenta-se o percentual de escolas em tempo integral, conforme o segundo indicador da meta 6 nas mesmas esferas.

Figura 15 – Percentual de escolas públicas que ofertam educação em tempo integral



Fonte: Brasil (2019-b).

Pelos dados apresentados, o Ceará se aproxima do cumprimento do segundo indicador da meta 6 do PNE, que trata da oferta em pelo menos 50% das escolas das 55 redes, considerando que o Estado já tem 46,8%, dados estes superiores ao do Nordeste (29,7%) e a nível Brasil (28,6%) (BRASIL, [2019b]).

Como já mencionado, no ano de 2016, o Governo do Ceará por meio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) implantou o Ensino Médio Integral desvinculado da Educação Profissional, após a consolidação desta modalidade na rede, bem como alinhado às propostas estratégicas do Plano de Governo Pacto Ceará Pacífico (2016-2019).

Em retrocitado contexto, a metodologia do Ensino Médio em Tempo Integral é uma das ações do eixo Educação que são fundamentais para o viés preventivo proposto pelo Pacto por um Ceará Pacífico, tendo em vista as escolas estarem situadas nos territórios sociais de alta vulnerabilidade que, inclusive, é um critério de implantação e expansão das escolas nesta modalidade de ensino.

Sendo assim, o Ensino Médio Integrado foi orientado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) por notas técnicas¹⁵, sendo 05 (cinco) destas para o seu funcionamento no ano inaugural, quais sejam:

¹⁵ Nota Técnica - A nota técnica, no âmbito da Secretaria de Estado da Casa Civil, é um ato de correspondência em que o signatário, o Secretário de Estado da Casa Civil, dirige-se ao Chefe do Executivo Estadual. Seu objetivo é, com informações relevantes, fornecer esclarecimentos concisos que poderão auxiliar o Governador na compreensão do processo que lhe é submetido. Disponível em: <https://www.casacivil.go.gov.br/files/documentos/ORIENTACOESPARAAPRODUCAODENOTATECNICA.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

Nota Técnica nº 01/2016 – Orientações gerais;
Nota Técnica nº 02/2016, com Orientações para organização da eletiva;
“Formação Profissional e-Jovem (Informática)”;
Nota Técnica nº 03/2016 – Componentes curriculares;
Nota Técnica nº 04/2016 – Concepção e funcionamento dos Clubes Estudantis; e, por fim,
Nota Técnica 05/2016 – Orientações para avaliação pedagógica das Atividades Eletivas (CEARÁ, [2019a], online).

O objetivo das notas técnicas é promover uma implementação integrada e em rede, tendo como órgão gestor a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (CEARÁ, 2019).

No ano de 2017, a política de Ensino Médio em Tempo Integral foi regulamentada por meio da Lei nº 16.287/2017, que fundamenta o Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual de ensino do Ceará (CEARÁ, 2017a). De acordo com citada lei, em seu art. 1º, § 1º define a finalidade da referida política nos incisos de I a X. Dentre estas, grifa-se o que está contido nas alíneas de I a IV:

- I - Ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida;
- II - Aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense;
- III - Cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio;
- IV - Melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio (CEARÁ, 2017a, p. 1).

De acordo com o exposto nos incisos de I a IV, ficam evidentes os grandes desafios do Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará. As escolas que oferecem essa demanda devem estar preparadas para a oportunização de formação integral aos estudantes, aperfeiçoamento do serviço educacional ofertado, cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE), com consequente monitoramento do cumprimento destas metas, melhoria dos indicadores educacionais, dentre outros.

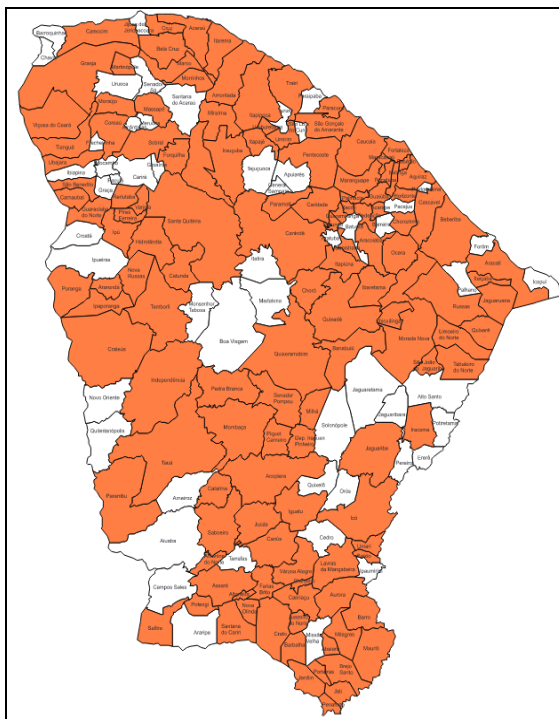
Nas alíneas subsequentes da Lei nº 16.287/2017 (V a X) do referido documento, outros desafios são propostos, a citar: campanhas e ações voltadas para a construção de valores morais e éticos, a convivência harmoniosa, a prevenção à violência no espaço escolar, por meio de uma educação voltada para a cultura de paz e convívio com as diferenças, exercício para a cidadania,

aprimoramento do educando como pessoa humana, preparação para o mundo do trabalho, compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática no ensino das disciplinas, bem como o monitoramento e o cumprimento de suas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PNE) - (CEARÁ, 2017a).

Numa análise crítica acerca dos propósitos da política em tempo integral do Estado, oficializada na referida lei, verifica-se que há muitas responsabilidades e desafios para as escolas. Há embutido nas metas, muitas finalidades, inclusive, difíceis de serem mensuradas para saber se os objetivos do programa foram efetivamente cumpridos no processo de implantação de política pública.

Mesmo assim, em 2022, a política de Ensino Médio em Tempo Integral está presente em 261 EEMTI, sendo 60 em Fortaleza e 201 no interior do Ceará, ou seja, é uma política educacional presente em 131 dos 184 municípios do Ceará.

Figura 16 – Mapa Política de Ensino Médio em Tempo Integral



Ceará (2021).

Em 2022, a política de Ensino Médio em Tempo Integral está presente em 154 EEMTI¹⁶, sendo 60 em Fortaleza e 201 no interior do Ceará, ou seja, é uma

¹⁶ Número apresentado até o momento desta escrita acadêmica.

política educacional presente em 131 dos 184 municípios do Ceará. Quando o Programa foi lançado no Estado, em 2016, foram definidos alguns critérios para seleção das escolas. O primeiro critério indicava que a escola deveria ter 50% ou mais dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família para se tornar elegível. O segundo critério foi o de viabilidade, ou seja, ter menos de 60% de ocupação das vagas e em municípios que existissem pelo menos duas escolas estaduais. O terceiro critério foi o de priorização, ou seja, atender a uma escola por região (Crede/Setor), possuir boas condições de infraestrutura para atender aos alunos em tempo integral naquele ano e ter baixo índice de aprovação (CEARÁ, [2019a]).

No ano de 2017 houve algumas mudanças, e esses critérios foram definidos pela SEDUC/CE, tendo outras premissas para escolha de escolas elegíveis para serem convertidas em tempo integral (CEARÁ, [2019a]). Os critérios de elegibilidade e o processo de seleção passaram a se basear na Portaria nº 727/2017, no art. 6º do capítulo II, do MEC (BRASIL, 2017b).

O primeiro critério, conforme expresso no art. 6º da Portaria destacada, para a escola ser elegível para o EMTI deve ter no mínimo 120 (cento e vinte) alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio no Ano Inicial de implementação do programa. O segundo é a alta vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes. O terceiro conforme, art. 6º, inciso III é:

[...] existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEE) no ato da adesão¹⁷ (BRASIL, 2017b, p. 10).

Os demais critérios ressaltam ainda que as escolas para fazerem parte do programa devem ainda ter mais de 50% dos discentes com carga horária inferior semanal de 2.100 (dois mil e cem) minutos, e não serem participantes do Programa. Considera-se, ainda, como critério, respeitando os dispositivos legais da Lei nº 13.415/2017, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e, na inexistência deste, o nível socioeconômico das escolas, dentre outros (BRASIL, 2017a).

¹⁷ De acordo com o Anexo III da Portaria nº 727/2017, a Infraestrutura requerida das escolas com metragens sugeridas é: 1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50 m² 2; Salas de aula (8) - mínimo 40 m² cada; 3. Quadra poliesportiva - 400 m² 4. Vestiário masculino e feminino - 16 m² cada 5. Cozinha - 30 m²; 6. Refeitório (BRASIL, 2017b, online).

Para recebimento de financiamento, as escolas deveriam ser submetidas ao processo de seleção, conforme as etapas descritas no art. 7º da referida portaria:

Art. 7º O processo de seleção compreenderá as seguintes etapas:

I - A SEB-MEC enviará a cada SEE uma lista das escolas de sua rede consideradas elegíveis, de acordo com critérios definidos no art. 6º desta Portaria; II - A SEE indicará, dentre as escolas elegíveis, aquelas que pretende incluir no EMTI, elencadas por ordem de prioridade, conforme Lei nº 13.415, de 2017; e III - A SEB-MEC avaliará as escolas indicadas pela SEE, selecionando-as de acordo com a quantidade de escolas e de matrículas estabelecida no Anexo II¹⁸ (BRASIL, 2017b, p. 10).

O § 1º do art. 7º da Portaria cita as condições que as escolas indicadas pela Secretaria da Educação do Estado devem atender aos critérios de I a V do art. 6º, enquanto as demais pelo menos um dos critérios a seguir:

1. Ter mais de 50% dos estudantes com carga horária semanal inferior a 2.100 (dois mil e cem) minutos; 2. Ofertar educação profissional integrada ao ensino médio e outros dois itinerários formativos propedêuticos; 3. Escolas que tiveram em anos anteriores matrículas de Ensino Médio no primeiro ano superiores a 60, e inferiores a 120; 4. Totalizar 2.100 (dois mil e cem) minutos de tempo integral em cada turno para adoção do tempo integral (BRASIL, 2017b, online).

Em 2021, consolidada a metodologia do Ensino Médio em Tempo Integral, a Secretaria da Educação integra o Programa Ceará Educa Mais, constituído de 25 ações destinadas à progressiva melhoria da qualidade da educação cearense, em que os critérios elegibilidade de escolas são:

Contexto de vulnerabilidade social;
Análise de indicadores socioeconômicos (INSE por escola e IDH por município);
Análise do contexto socioeconômico e educacional, a partir dos estudos dos clusters econômicos das regiões de planejamento do estado;
Análise de indicadores Educacionais (Ideb, Enem, Abandono e Evasão);
Demanda de matrícula; e
Infraestrutura das Escolas (CEARÁ, 2021, online).

Para que as escolas já existentes ou em funcionamento sejam elegíveis para ofertar o Ensino Médio em Tempo Integral, seguem os seguintes critérios:

2016	2017	2021
ou mais dos alunos recebendo Bolsa Família; Menos de 60% de ocupação de vagas; Implementação em	Municípios mais populosos; Jovens em situação de vulnerabilidade social; Escolas potenciais; Conversão ano a ano;	Contexto de vulnerabilidade social; Análise de indicadores socioeconômicos (INSE por escola e IDH por município);

¹⁸ Define o número mínimo garantido de escolas e de matrículas por Estado.

municípios com, pelo menos, duas escolas estaduais; 1 Escola por região (CREDE/SEFOR); Condições de infraestrutura para iniciar em 2016; Baixo índice de aprovação.	Professores com perfil; Salas disponíveis para novas turmas eletivas; Modelos de simulação; Distância de migração; Investimento na conversão.	Análise do contexto socioeconômico e educacional, a partir dos estudos dos clusters econômicos das regiões de planejamento do estado; Análise de indicadores Educacionais (Ideb, Enem, Abandono e Evasão); Demanda de matrícula; Infraestrutura das Escolas.
--	---	---

Fonte: Elaborado para este trabalho.¹⁹

Com base no exposto, as Secretarias Estaduais de Educação tiveram que se adequar aos critérios supracitados para se tornarem elegíveis para receber o financiamento, conforme expresso no art. 6º, e depois serem submetidas a processo seletivo descrito no art. 7º da Portaria nº 727/2017 (BRASIL, 2017b), que foi de suma importância para ampliar a educação em tempo integral na Rede Estadual do Ceará, considerando que tal política surgiu no ano de 2016 com financiamento pelo tesouro nacional e, em 2017, ampliou a rede de atendimento, adequando-se aos critérios propostos pelo MEC (CEARÁ, [2019a]).

O art. 8º da supracitada Portaria define que para participar do EMTI, as escolas indicadas pelas Secretarias Estaduais de Educação deverão ter no primeiro ano de implantação pelo menos 60 matrículas para cada série do Ensino Médio em Tempo Integral e, ao final do ciclo, ou seja, após três anos, atender a no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) estudantes em tempo integral, de acordo com dados oficiais do Censo Escolar (BRASIL, 2017b).

Ressalta-se que, na Rede Estadual do Ceará, a implementação da EEMTI ocorreu rapidamente, sendo 26 em 2016, 45 em 2017, 40 em 2018, 19 em 2019 e 25 em 2020. No entanto, a conversão da Escola em Tempo Integral ocorreu de forma gradativa, sendo a 1ª série no ano de implantação, 1ª e 2ª séries no segundo ano, e somente no terceiro ano as três séries do Ensino Médio.

Com efeito, é relevante enaltecer que citadas implementações ainda não estão totalmente convertidas, e atendem às demais séries em turno parcial. Sendo assim, em 2018, havia 26 escolas convertidas totalmente em tempo integral (as de 2016), em 2019, 71 (as de 2016 e 2017) e, em 2020, 111 (implantadas de 2016-

¹⁹ CEARÁ. Seduc CE. 2022. Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>. Acesso em 14 jan. 2022.

2018), outras 45 escolas ofertam 1ª e 2ª séries (selecionadas em 2019) e as 25 novas escolas apenas a 1ª série, totalizando ao todo 155 EEMTI. Um avanço expressivo dessa política em 05 anos no Estado, considerando que em 12 anos de implementação das EEEP só se chegou a 122 instituições de ensino.

O Documento Orientador do EMTI na Rede Estadual do Ceará (CEARÁ, 2019), em seus pressupostos teóricos, concebe essa nova escola estruturada para as juventudes, considerando que o seu público-alvo é constituído basicamente por adolescentes e jovens de diversos contextos com características próprias. Um outro destaque no documento é a ampliação do tempo, espaço e currículo para propiciar uma educação integral do indivíduo “[...] nas dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética” (CEARÁ, 2019, p. 4). Nesse sentido, a diversificação do currículo é uma forma de ressignificar a proposta do tempo integral que prevê o desenvolvimento no discente de “[...] competências pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais” (CEARÁ, 2019, p. 6).

Nessa premissa, a ampliação do tempo escolar deve oportunizar a formação integral do educando em diversos aspectos, ultrapassando os limites formativos e incentivando o desenvolvimento do seu potencial. Em relação ao espaço, a escola deve fazer uso pedagógico dos diversos ambientes (laboratórios, salas de multimeios) para acrescentar a aprendizagem de sala de aula, como também o entorno escolar, que é um espaço de cunho pedagógico que pode ser explorado para compartilhar vivências, práticas sociais, culturais e artísticas (CEARÁ, 2019).

Na próxima subseção ampliamos as reflexões sobre a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, tendo como referência os documentos institucionalizados norteadores que chegam à Escola, a fim de orientar o Gestor Escolar na implantação da política.

3.3 Arquitetura técnica e pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará

Para implantar uma política nova numa unidade escolar, por exemplo, necessita-se de muita articulação do Gestor Escolar, tendo em vista os detalhes, sendo assim, ressalta-se que, na Secretaria da Educação do Estado do Ceará, também muitas articulações precisam ser realizadas para que se viabilize o que se precisa para uma política educacional seguir com as diretrizes organizadas para as

escolas. Dessa forma, para alcançar os objetivos da proposta estrutural, técnica e pedagógica de implementação das unidades escolares do Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) foi instituída, através da Portaria nº 0863/2017, uma Equipe de Implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que tem como atribuição:

Coordenadora Geral: 1. Planejar a implantação das Escolas a partir da definição dos aspectos regulatórios e legais junto às áreas de competência da Secretaria para institucionalizar a sua criação; 2. Formular políticas e diretrizes associadas à Proposta Pedagógica e de Gestão que orientarão a condução do Programa; 3. Planejar e administrar direta ou indiretamente os recursos de diversas naturezas: materiais, humanos e financeiros necessários à implantação do Programa; 4. Estruturar os processos para operação das funções definidas na Gerência do Programa, bem como, estabelecer e gerenciar as interfaces com as áreas da Secretaria; 5. Avaliar e diagnosticar os resultados obtidos pelas Escolas para subsidiar a SEE na definição da revisão das estratégias de implantação e na orientação da expansão do Programa; 6. Acompanhar, monitorar e reportar regularmente as metas definidas no Plano de Ação do Programa de acordo com a governança definida pela Secretaria da Educação e Governo do Estado conforme aplicável.

Especialista pedagógico: 1. Formular e acompanhar a execução da proposta pedagógica das escolas em período integral no que se refere aos desenhos curriculares, programas de ensino, regimento escolar, código de ética, sistema de avaliação escolar, avaliação de entrada dos estudantes e posterior nivelamento dos conteúdos, consolidação dos resultados de aprendizagem, entre outros; 2. Formular e implementar os planos de formação continuada das equipes das Escolas e áreas correlatas da Secretaria, quer diretamente, quer pela interação com outros setores da Secretaria; 3. Fomentar a produção de material estruturado, bem como, a sistematização de soluções de caráter pedagógico identificadas nas escolas; 4. Formular e executar os programas relativos à parte flexível do currículo; 5. Acompanhar e analisar os resultados obtidos pelas Escolas identificando as revisões necessárias para sustentar a consolidação e perpetuação do Programa.

Especialista de gestão: 1. Planejar junto às áreas da Secretaria da Educação todos os processos e rotinas administrativas e operacionais das Escolas; 2. Definir e coordenar o processo de monitoramento e acompanhamento da gestão das Escolas, prevendo e aportando os recursos necessários para tal; 3. Orientar a elaboração dos Planos de Ação das Escolas e o efetivo desdobramento em Programas de Ação; 4. Consolidar os resultados obtidos pelas Escolas, divulgar e promover a efetiva revisão em conjunto com a equipe de acompanhamento e as Áreas da SEE; Sistematizar o processo de gestão e operação das Escolas com vistas a orientar a expansão do Programa; 5. Acompanhar a execução do orçamento financeiro do Programa no que tange a remuneração da equipe pedagógica (em especial os professores) e repasses do MEC, criando e monitorando os relatórios de prestação de contas.

Especialista de infraestrutura: 1. Elaborar e acompanhar a execução do orçamento financeiro do Programa no que tange a parte de infraestrutura, bem como, pelo controle da utilização dos recursos diretamente repassados às escolas; 2. Assegurar o cumprimento das metas estabelecidas relativas à construção e reforma de escolas e disponibilização de toda sua infraestrutura pedagógica (biblioteca, laboratórios etc.), quer diretamente, quer pela interação com outros setores da SEE; 3. Assegurar a oferta de serviços de apoio, quer diretamente, quer pela interação com outros setores

da Secretaria; 4. Coordenar a logística necessária para a operação da Gerência do Programa quanto às sessões de Acompanhamento e Formações nas Escolas (CEARÁ, 2017, online).

Logo, com a instituição da equipe de Implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e o aumento de demandas, tendo em vista o número de Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), em Fortaleza e Crede Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola (CREDE) para atender no Estado do Ceará, foi necessário instituir a Coordenadoria de Educação de Tempo Integral – COETI, que coordena a elaboração e a execução da proposta pedagógica e das diretrizes de funcionamento da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral.

A COETI gerencia as várias reuniões técnicas para a formatação das ações de implementação, acompanhamento e suporte sistemático para o funcionamento da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral. Já para composição do Núcleo Gestor das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, seguirá o dispositivo na Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004, partindo do Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008, e suas alterações posteriores, que institui sobre o processo de avaliação após seleção que se constitui da primeira etapa do processo de escolha para indicação ao cargo.

Sendo assim, os indicadores comportamentais de cada dimensão de liderança descrita a seguir, serão avaliados considerando uma escala likert de zero a cinco, em que o cinco indica o maior grau de aproximação do padrão esperado como:

- I – Postura;
- II – Resiliência;
- III – Comunicação;
- IV – Desempenho dos alunos;
- V – Solução de Problemas;
- VI – Aprendizagem;
- VII – Formação e Supervisão da equipe; e
- VIII – Gestão (CEARÁ, 2017, online)

A avaliação terá uma periodicidade semestral, sendo obrigatória a participação de todos os gestores no processo avaliativo, e será aplicada por uma equipe de técnicos das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE e Superintendências das Escolas de Fortaleza – SEFOR, que

serão capacitados para o desenvolvimento da ação. Os gestores escolares organizam uma estrutura administrativa fundamentada em quatro pilares, a saber:

Gestão de recursos;
 Gestão de Processos;
 Gestão das Relações Internas e Externas;
 Identidade do Projeto de Educação em Tempo Integral da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (CEARÁ, 2017, p. 02).

A organização e estrutura das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Estado do Ceará mostram interrelações entre os vários setores e funções da escola e serviços a partir da integração entre o Conselho Escolar, o Núcleo Gestor, a Secretaria Escolar, o Corpo Docente, o Corpo Discente, serviço de cozinha, manutenção geral e vigilância que compõem a comunidade de aprendizagem através da interação da comunidade escolar com a família e com a comunidade do entorno da escola, conforme se explana no organograma da organização e estrutura das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará.

Quadro 4 – Organograma da organização e estrutura das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará

Organograma Básico das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral												
Conselho Escolar												
Nº de Turmas	Núcleo Gestor			Secretaria Escolar		Corpo Docente	Corpo Discente	Serviço de Cozinha		Manutenção Geral		Vigilância
	Diretor(a)	Coordenador(a)	Assessor(a) Administrativo-Financeiro	Secretário(a)	Auxiliar Administrativo	Professores*	Alunos**	Manipulador(a) de Alimentos	Auxiliar de Serviço	Auxiliar de Serviço (limpeza)	Porteiro	Vigilância (12h)
9	1	2	1	1	1	17	405	2	1	2	1	4
12	1	2	1	1	2	23	540	2	1	2	1	4
15	1	3	1	1	2	27	675	3	2	3	1	4
18	1	3	1	1	2	32	810	3	2	4	1	4
Comunidade de Aprendizagem												
Comunidade Escolar						Família		Comunidade do Entorno da Escola				

*Número de professores previstos para a implementação da matriz curricular composta por componentes da Base Comum e Parte Flexível.

** Número de alunos previstos, considerando turmas compostas por 45 alunos, ao final do terceiro ano de inclusão da escola em tempo integral.

Fonte: SEDUC CE (Plano de Gestão da Escola, 2017, p. 02).

Ainda os gestores escolares, a partir da organização curricular em escolas de Tempo Integral (2016), implementam uma transição da proposta de escola regular para escola de tempo integral, ampliando a proposta curricular da

Base Nacional Comum (2017) com a Base Diversificada, e que contemple todos os gostos e projetos de vida, sendo assim a escola tem a autonomia de construir seu projeto de tempo integral a partir do debate com a comunidade escolar e com os estudantes, de modo a,

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).

Quanto as despesas orçamentárias da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, segundo a Lei nº 16.287, 20 de julho de 2017, em seu Art. 6º, são decorrentes da execução da Lei por conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, conforme o que se propõe em:

Resolução nº 16, de 7 de dezembro de 2017. Transferência de recursos federais para fomento do Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Portaria 727/2017. Programa de Fomento Federal o Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará (CEARÁ, 2017, online).

Os documentos norteadores para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, sistematizam:

Plano de Gestão da EEMTI – Ceará;
Plano de Participação da Comunidade nas Escolas;
Plano Diagnóstico e Nivelamento de Alunos;
Projeto Político Pedagógico;
Proposta de organização curricular; e
Catálogo de atividades eletivas (CEARÁ, 2017, online).

O Plano de Gestão da EEMTI no Ceará tem como concepções e estilo de gestão escolar a concepção de Comunidade de Aprendizagem que se baseia no conceito de que a educação de qualidade se alicerça em dois processos basilares: as interações e a participação da comunidade. Ainda, “[...] a concepção democrática-participativa se baseia na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe e da comunidade escolar e do entorno da escola” (CEARÁ, 2017, p. 01).

O Plano de Participação da Comunidade²⁰ orienta que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes sofrem influência, direta ou indireta, da atuação de todos os membros da comunidade escolar, sejam professores, familiares, amigas e amigos, moradores do bairro, voluntários, agremiados e associados de entidades locais, enfim, todos que mantêm uma relação com a escola ou com os estudantes (Plano de Participação da Comunidade, 2017, p. 03).

Inspirados na experiência das Comunidades de Aprendizagem, o Plano de Participação da Comunidade para as Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI) da rede pública estadual do Ceará, apoiou-se no conceito de aprendizagem dialógica, que foi desenvolvido pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades, com base na Teoria da Ação Comunicativa (CREA), de Habermas e no conceito de dialogicidade, de Freire, para nortear o pilar da proposta do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) no Estado do Ceará.

A Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC-CE), por meio da Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem²¹ (COADE), da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA) e da Equipe de Articulação de Implementação do Tempo Integral, percebeu a necessidade de melhor amparar as escolas estaduais de Ensino Médio de Tempo Integral, no sentido de ampliar conhecimentos, habilidades e competências requeridas para uma profícua inserção do jovem na sociedade, com implementação de ações de avaliação diagnóstica, à qual

²⁰ Na Espanha, a Comunidade de Aprendizagem se baseia em um conjunto de práticas educativas de êxito dirigidas à transformação social e educativa. Este modelo educativo está em consonância com as teorias científicas internacionalmente conhecidas, que destacam dois fatores-chave para a aprendizagem na atual sociedade: as interações e a participação da comunidade. O projeto, que teve início na educação regular em 1995, na Espanha, conta atualmente com mais de 124 Comunidades de Aprendizagem (Plano de Gestão da Escolar, 2017, p. 01).

²¹ Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem – COADE - Atribuições: Planejar e coordenar as ações que integram os sistemas de avaliação nacional, estadual e os realizados por instituições internacionais da Educação Básica do Ceará; Estabelecer parcerias com outros órgãos ou instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais para a realização de estudos, pesquisas e avaliações de programas; Proporcionar apoio técnico aos municípios na área de avaliação e indicadores educacionais; Desenvolver, em parceria com o Ministério de Educação e Cultura (MEC), ações para o pleno funcionamento do Sistema de Informações Educacionais (SIED); Disseminar os resultados dos indicadores educacionais, dos estudos e pesquisas e das avaliações realizadas nas diversas instâncias do sistema educacional e da sociedade civil; Articular e promover, em parceria com as Credes e Sefor, a implementação das ações da Superintendência Escolar. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/coordenadoria-de-avaliacao-e-desenvolvimento-escolar-para-resultados-de-aprendizagem-coade/>. Acesso em: 01 jul. 2022.

possibilitará a obtenção de um retrato da realidade da escola e do desempenho dos alunos.

Com esta ferramenta, o Gestor Escolar, por exemplo, pode avaliar as competências construídas e as habilidades desenvolvidas pelos estudantes, de forma que se conseguirá detectar os problemas de aprendizagem, através dos resultados obtidos. Estas informações subsidiam a adoção de medidas que tem o intuito de superar as dificuldades observadas e de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino não só na escola, mas em toda rede estadual (Plano Diagnóstico e Nivelamento de Alunos, 2017, p. 03-04).

Quando a escola constrói a Proposta de Organização Curricular a partir de um debate com a comunidade escolar, principalmente com os estudantes, tendo em vista que a escola de tempo integral é uma escola para a juventude, é necessário:

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).

Assim, a escola estrutura o seu projeto pedagógico a partir de três dimensões fundantes da prática educativa:

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 (Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral 2017, p. 04).

Dessa forma, a proposta do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará acredita que se constrói mais forte, principalmente quando essas dimensões estão incorporadas em suas práticas pedagógicas. Para a construção de um projeto curricular sólido de tempo integral, há de se considerar ainda três dimensões pedagógicas: “[...] a) a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo; b) a desmassificação do ensino; e c) itinerários formativos diversificados” (Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral 2017, p. 05).

Para concretizar de forma mais didática, as três dimensões pedagógicas que norteiam a proposta do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará podem ser materializadas da seguinte forma:

Quadro 5 – Dimensões Pedagógicas do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará

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 desenvolverem 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 4 horas semanais da parte diversificada.

Ceará (2017, p. 05).

Alinhado, estrategicamente, com essas diretrizes está o Catálogo de Atividades Eletivas, que tem por objetivo apresentar às escolas ampla variedade de possibilidades pedagógicas para implementação nos tempos eletivos que compõem a parte flexível do currículo das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral - EEMTI.

Por isso, congrega ementas distribuídas em oito Eixos Temáticos: Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum; Artes e Cultura; Comunicação, uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica; Educação Ambiental e Sustentabilidade; Educação Científica; Educação em Direitos Humanos; Esporte, Lazer e Promoção da Saúde e Mundo do Trabalho e Formação Profissional. Além desses eixos, há eletivas na modalidade Clube Estudantil, caracterizadas pela 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 etc. (Catálogo de Atividades Eletivas, 2018).

Cabe ressaltar o caráter interdisciplinar e integrador esperado para as Atividades Eletivas, no sentido de fortalecer a proposta pedagógica da escola em duas frentes: 1) a oferta de atividades que, ao diversificar as práticas pedagógicas nas quais os estudantes estão inseridos, atenda às demandas de conhecimento desse estudante previamente diagnosticadas pela escola, promovendo maior equidade; 2) a oferta de atividades que estejam articuladas aos demais componentes do currículo escolar, tais como os componentes curriculares da Base Comum e da Parte Diversificada (NTPPS e PPDT).

Ainda é de suma importância que as Atividades Eletivas ensejem na escola o reforço das dimensões pedagógicas da EEMTI quanto a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo; a desmassificação do ensino; e, por fim, a promoção de itinerários formativos diversificados.

Dessa forma, as iniciativas do Ensino Médio em Tempo Integral são Unidades Curriculares Eletivas, Projeto Professor Diretor de Turma, Clubes Estudantis, Aprendizagem cooperativa, Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais práticas Sociais e Comunidade de Aprendizagem.

Figura 17 – Iniciativas do Ensino Médio em Tempo Integral



Ceará (2021).

Com essas informações e seguindo as seguintes orientações da Nota Técnica 01/2016, para início das atividades de Tempo Integral no Ensino Médio, cabe ao Gestor Escolar realizar a:

1.1. Apresentação da proposta à comunidade e aos alunos matriculados que cursarão a 1ª série em tempo integral: o documento “A proposta de organização curricular em escolas de tempo integral” é a principal referência para a primeira discussão com a comunidade escolar. 1.2 Organização da Matriz Curricular: o tempo das disciplinas que compõem o Núcleo Comum deve totalizar 30h/a por semana. E, por conseguinte, a Parte Diversificada deverá somar 15h/a. Essa divisão é importante para garantir a diversificação do currículo com a oferta dos tempos eletivos aos alunos.

2. Lotação de Professores

O item 3.2 da Portaria Nº1259/2014GAB, que estabelece normas para a lotação de professor em 2016 diz que “é recomendável a concentração da carga horária do professor numa mesma unidade escolar, resguardados os interesses da administração pública”.

3. Organização dos Tempos Eletivos

Os tempos eletivos diversificam o currículo e oportunizam a construção do itinerário formativo por cada aluno de acordo com seus interesses e projeto de vida. É importante que os mesmos sejam construídos considerando as manifestações dos alunos, domínio dos professores e possibilidade de parcerias com outras instituições e comunidade (CEARÁ, 2016, online).

Todas as atividades curriculares realizadas nos tempos eletivos serão registradas no SIGE²² Acadêmico para permitir lotação de professores, quando se aplicar, e para composição da trajetória escolar de cada estudante, incluindo as ofertas ministradas por tutores, voluntários ou relativas à Clubes, e seguirá as seguintes etapas:

1. A escola cadastra a atividade eletiva, identificando o eixo temático e o mediador entre as seguintes opções: professor, tutor, voluntário ou Clube Estudantil;
2. Equipe da CODEA/Aperfeiçoamento Pedagógico e Protagonismo Estudantil faz a análise da proposição;
3. A atividade eletiva ficará disponível no Mapa Atividades Curriculares Eletivas, na aba Matrícula no SIGE;
4. A escola faz a enturmação dos alunos participantes em cada Atividade; e
5. A escola faz a lotação do professor na Atividade Eletiva, quando for o caso, seguindo os mesmos procedimentos da lotação nos demais componentes do Núcleo Comum (CEARÁ, 2016, online).

O quadro 5 apresenta o nome das escolas de Ensino Médio selecionadas que foram piloto da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Ceará, entre 2016 e 2019.

²² SIGE. Sistema Integrado de Gestão Educacional. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

Quadro 6 – Lista de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral Fortaleza

SEFOR 1	2017	FORTALEZA	EEMTI ANTÔNIO BEZERRA
SEFOR 1	2016	FORTALEZA	EEMTI AYRTON SENNA DA SILVA
SEFOR 1	2019	FORTALEZA	EEMTI CLÁUDIO MARTINS
SEFOR 1	2018	FORTALEZA	EEMTI GENERAL EUDORO CORRÊA
SEFOR 1	2018	FORTALEZA	EEMTI HERMÍNIO BARROSO
SEFOR 1	2016	FORTALEZA	EEMTI JOSÉ VALDO RIBEIRO RAMOS
SEFOR 1	2017	FORTALEZA	EEMTI LICEU VILA VELHA
SEFOR 1	2017	FORTALEZA	EEMTI LIONS JANGADA
SEFOR 1	2018	FORTALEZA	EEMTI MARIA JOSÉ SANTOS FERREIRA GOMES
SEFOR 1	2017	FORTALEZA	EEMTI MONSENHOR DOURADO
SEFOR 1	2018	FORTALEZA	EEMTI PROFESSORA BALBINA JUCÁ DE ALBUQUERQUE
SEFOR 1	2018	FORTALEZA	EEMTI PROFESSOR PAULO FREIRE
SEFOR 1	2018	FORTALEZA	EEMTI SANTO AFONSO
SEFOR 1	2017	FORTALEZA	EEMTI WALDEMAR FALCÃO
SEFOR 2	2017	FORTALEZA	COLÉGIO ESTADUAL LICEU DO CEARÁ - EEMTI
SEFOR 2	2017	FORTALEZA	EEMTI DRAGÃO DO MAR
SEFOR 2	2017	FORTALEZA	EEMTI ESTADO DO PARÁ
SEFOR 2	2017	FORTALEZA	EEMTI IRACEMA
SEFOR 2	2016	FORTALEZA	EEMTI JOÃO NOGUEIRA JUCÁ
SEFOR 2	2019	FORTALEZA	EEMTI JOHNSON
SEFOR 2	2016	FORTALEZA	EEMTI MATIAS BECK
SEFOR 2	2017	FORTALEZA	EEMTI MIRIAN PORTO MOTA
SEFOR 2	2017	FORTALEZA	EEMTI PADRE GUILHERME WAESSEN
SEFOR 2	2019	FORTALEZA	EEMTI PADRE MARCELINO CHAMPAGNAT
SEFOR 2	2017	FORTALEZA	EEMTI POETA OTACÍLIO COLARES
SEFOR 2	2018	FORTALEZA	EEMTI PROFA TECLA FERREIRA
SEFOR 2	2017	FORTALEZA	EEMTI PROFESSORA TELINA BARBOSA DA COSTA
SEFOR 2	2018	FORTALEZA	EEMTI RENATO BRAGA
SEFOR 2	2017	FORTALEZA	EEMTI VISCONDE DO RIO BRANCO
SEFOR 2	2018	FORTALEZA	EEMTI WALTER DE SÁ CAVALCANTE
SEFOR 3	2018	FORTALEZA	EEMTI CAIC MARIA ALVES CARIOCA
SEFOR 3	2018	FORTALEZA	EEMTI DEPUTADO IRAPUAN CAVALCANTE

			PINHEIRO
SEFOR 3	2017	FORTALEZA	EEMTI ESTADO DO AMAZONAS
SEFOR 3	2019	FORTALEZA	EEMTI ESTADO DO MARANHÃO
SEFOR 3	2017	FORTALEZA	EEMTI IRMÃO URBANO GONZALEZ RODRIGUEZ
SEFOR 3	2017	FORTALEZA	EEMTI JENNY GOMES MARCOS
SEFOR 3	2018	FORTALEZA	EEMTI MARIA THOMÁSIA
SEFOR 3	2017	FORTALEZA	EEMTI PRESIDENTE HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO
SEFOR 3	2018	FORTALEZA	EEMTI PROFESSORA MARIA ANTONIETA NUNES
SEFOR 3	2019	FORTALEZA	EEMTI PROFESSORA MARIA MARGARIDA DE CASTRO ALMEIDA
SEFOR 3	2017	FORTALEZA	EEMTI PROFESSOR CORONEL JOSÉ AURÉLIO CÂMARA
SEFOR 3	2019	FORTALEZA	EEMTI PROFESSOR EDMILSON GUIMARÃES DE ALMEIDA
SEFOR 3	2016	FORTALEZA	EEMTI PROFESSOR JOCIÊ CAMINHA DE MENEZES
SEFOR 3	2019	FORTALEZA	EEMTI PROFESSOR JOSÉ MARIA CAMPOS DE OLIVEIRA
SEFOR 3	2017	FORTALEZA	EEMTI PROFESSOR PLÁCIDO ADERALDO CASTELO
SEFOR 3	2016	FORTALEZA	EEMTI SENADOR FERNANDES TÁVORA
SEFOR 3	2018	FORTALEZA	EEMTI SENADOR OSIRES PONTES

Fonte: CEARÁ, SEDUC CE Lista de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/files/opportunity/1416/anexo-iii-lista-das-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.

No Ceará, ao todo foram 26 escolas definidas para iniciar a política do Ensino Médio em Tempo Integral em 2016, a partir dos seguintes critérios:

Escolas elegíveis:

50% ou mais dos alunos recebendo Bolsa Família.

Critérios de viabilidade:

menos de 60% de ocupação de 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; e

baixo índice de aprovação (CEARÁ, 2017, online).

Em 2016 foram escolhidas 06 (seis) escolas de Ensino Médio Regular que estavam adequadas aos critérios de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Em 2017, ampliou-se o tempo integral em mais 19 (dezenove) unidades escolares em Fortaleza, totalizando 25 (vinte e cinco) unidades em tempo integral, a partir das seguintes premissas de escolhas de escolas elegíveis para a conversão:

Municípios mais populosos e com jovens em situação de vulnerabilidade social;
 escolas potenciais;
 conversão ano a ano;
 professores;
 salas disponíveis;
 modelos de simulação;
 priorização;
 distância de migração; e
 investimento na conversão (CEARÁ, 2017, online).

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) reestrutura gradativamente Escolas numa perspectiva de estrutura física e também na estrutura pedagógica a partir da metodologia do Ensino Médio em Tempo Integral, com Unidades Curriculares Eletivas, Projeto Professor Diretor de Turma, Clubes Estudantis, Aprendizagem cooperativa, Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais práticas sociais e Comunidades de Aprendizagem.

Uma das principais iniciativas pedagógicas que se propõem está relacionada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, em que uma dessas iniciativas é o Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), que durante 4 (quatro) horas semanais, durante todo o Ensino Médio, integradas ao currículo, desenvolve oficinas em que as competências socioemocionais são trabalhadas. Este modelo de ensino aumenta o tempo escolar e amplia as oportunidades de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, além do protagonismo estudantil por meio de escolhas de componentes curriculares eletivos.

Outro ponto relevante do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) é a comunidade de aprendizagem²³, ou seja, alunos, escola e comunidade estabelecem objetivos comuns e implementam ações baseadas em evidências científicas para

²³ Comunidade de Aprendizagem é uma proposta de transformação educacional que busca melhorar a aprendizagem e a convivência de todas e todos os estudantes. Baseado nos Princípios da Aprendizagem Dialógica e em um conjunto de Ações Educativas de Êxito, o projeto leva práticas comprovadamente eficazes para a sala de aula e para a gestão escolar. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

alcançar a máxima aprendizagem para todos e a melhoria da convivência entre todos. Sendo assim, a ampliação da jornada escolar converge com o papel de todos os envolvidos no processo educativo: família, professores, funcionários e comunidade.

A proposta curricular para as escolas em tempo integral no Ceará é formada pelas quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e dos componentes curriculares, conforme a matriz a seguir:

Quadro 7 – Proposta Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará

Área	Componente Curricular	Carga Horária Semanal (Intervalo)	
Linguagens	Língua Portuguesa	06	
	Arte	01	02
	Educação Física	01	02
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	01	02
Matemática	Matemática	06	
Ciências da Natureza	Biologia	02	03
	Química	02	03
	Física	02	03
Humanas	História	02	03
	Geografia	02	03
	Sociologia	01	02
	Filosofia	01	02
Total Base Comum		30	
Formação Cidadã			01
Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais			04
Tempo Eletivo 1			02
Tempo Eletivo 2			02
Tempo Eletivo 3			02
Tempo Eletivo 4			02
Tempo Eletivo 5			02
Total Parte Flexível		15	

(CEARÁ, 2017. p. 12).

Os componentes curriculares são organizados de modo a contribuir para a formação humana integral, valorizando a contextualização e a interdisciplinaridade e articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e cultura, como fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social.

A oferta das eletivas é estruturada levando em consideração as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias), mais a Formação Profissional, de modo a possibilitar aos alunos a estruturação de seu itinerário formativo e uma reflexão sobre sua trajetória acadêmica, que será desenhada por suas escolhas e interesses.

Desenvolvimento de dez competências gerais, que devem mobilizar os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e valores que estimulam ações pedagógicas no contexto das escolas para subsidiar o protagonismo estudantil.

Com a implantação do Novo Ensino Médio, as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) buscam ampliar a concepção de ensino para uma perspectiva na qual seja possível desenvolver as múltiplas potencialidades das/os estudantes, considerando competências e habilidades cognitivas, físico-motoras, culturais, socioemocionais e de formação para o mundo do trabalho.

Além disso, procura-se desenvolver a equidade educacional, de modo a promover uma aprendizagem mais justa e inclusiva, capaz de reduzir os déficits educacionais. A partir dessa lógica de discussão, a gestão deve promover a diversificação na oferta das eletivas, visando atender aos projetos de vida das/os discentes, no escopo de que “[...] a organização curricular admita diferentes percursos formativos, propondo-se a articulação e o desenvolvimento das dimensões da ciência, cultura, tecnologia e trabalho” (CEARÁ, 2022, p. 15-16).

Sendo assim, considerando a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas turmas de 1ª série do turno diurno, a carga horária total da Formação Geral Básica (FGB) será de 720 h/a, distribuídas nos 12 (doze) componentes curriculares. Os estabelecimentos de ensino deverão organizar a distribuição da carga horária, indicando o tempo destinado a cada componente de acordo com o mapa curricular, cadastrado no Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE) estabelecimentos de ensino e apresentado na seção 5. Vale salientar que “[...] as turmas de 2ª e 3ª série seguem a mesma organização curricular do ano letivo de 2021” (CEARÁ, 2022, p. 09).

Os itinerários formativos (IF) são um conjunto articulado de unidades curriculares, que promovem aprofundamento em Áreas do Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional, com o objetivo de aprofundar as aprendizagens; consolidar a formação integral das/os estudantes; “[...] promover a incorporação de

valores universais, como a ética; e desenvolver habilidades que permitam que as/os alunas/os tenham uma visão ampla de mundo e sejam capazes de tomar decisões dentro e fora dos estabelecimentos de ensino” (CEARÁ, 2022, p. 09).

Com o Novo Ensino Médio (NEM), as turmas de tempo integral das 1ª séries possuem uma arquitetura curricular diferenciada, de acordo com o seguinte quadro 8:

Quadro 8 – Novo Ensino Médio (NEM) – Mapa Curricular de referência para 1ª série do EEMTI (45 h/a)

FGB	Componentes Curriculares	Carga Horária	
		2 h/a	3 h/a
	Língua Portuguesa	2 h/a	3 h/a
	Arte	1 h/a	
	Inglês	1 h/a	
	Educação Física	1 h/a	
	Matemática	2 h/a	3 h/a
	Química	1 h/a	2 h/a
	Física	1 h/a	2 h/a
	Biologia	1 h/a	2 h/a
	História	1 h/a	2 h/a
	Geografia	1 h/a	2 h/a
	Filosofia	1 h/a	2 h/a
	Sociologia	1 h/a	2 h/a
	Total da carga horária da FGB	18 h/a	
IF	Formação para cidadania e desenvolvimento de competências socioemocionais (FC)	1 h/a	
	NTTPS	4 h/a	
	Redação	1 h/a	
	Língua Estrangeira	1 h/a	
	Tempo Eletivo 1	2 h/a	
	Tempo Eletivo 2	2 h/a	
	Tempo Eletivo 3	2 h/a	
	Tempo Eletivo 4	2 h/a	
	Tempo Eletivo 5	2 h/a	
	Tempo Eletivo 6	2 h/a	
	Tempo Eletivo 7	2 h/a	
	Tempo Eletivo 8	2 h/a	
	Tempo Eletivo 9	2 h/a	
	Tempo Eletivo 10	2 h/a	
	Total da carga horária dos Itinerários Formativos	27 h/a	
	Total	45 h/a	

Fonte: Ceará (2021-2022).

Quadro 9 – Novo Ensino Médio (NEM) – Mapa Curricular de referência para 1ª série do EEMTI (35 h/a)

FGB	Componentes Curriculares	Carga Horária	
		2 h/a	3 h/a
	Língua Portuguesa	2 h/a	3 h/a

	Arte	1 h/a	
	Inglês	1 h/a	
	Educação Física	1 h/a	
	Matemática	2 h/a	3 h/a
	Química	1 h/a	2 h/a
	Física	1 h/a	2 h/a
	Biologia	1 h/a	2 h/a
	História	1 h/a	2 h/a
	Geografia	1 h/a	2 h/a
	Filosofia	1 h/a	2 h/a
	Sociologia	1 h/a	2 h/a
	Total da carga horária da FGB	18 h/a	
IF	Formação para cidadania e desenvolvimento de competências socioemocionais (FC)	1 h/a	
	NTTPS	4 h/a	
	Redação	1 h/a	
	Língua Estrangeira	1 h/a	
	Tempo Eletivo 1	2 h/a	
	Tempo Eletivo 2	2 h/a	
	Tempo Eletivo 3	2 h/a	
	Tempo Eletivo 4	2 h/a	
	Tempo Eletivo 5	2 h/a	
	Total da carga horária dos Itinerários Formativos	17 h/a	
	Total	35 h/a	

Fonte: Elaboração Sexec EMP (2021).

Por fim, na próxima seção detalhar-se-á sobre a explanação do desenvolvimento do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), com o propósito de verificar se a execução da implantação cumpriu os processos necessários para a implementação de uma política pública, a partir do planejamento e da atuação do Gestor Escolar no processo de implementação.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ

A presente seção explana o desenvolvimento do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), com o propósito de verificar se a execução da implantação cumpriu os processos necessários para a implementação de uma política pública.

Na primeira subseção, relatar-se-á os contatos realizados com os agentes da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), bem como a compilação do instrumental eletrônico com questões objetivas e abertas, para dar voz a 3 (três) Gestores Escolares da rede de ensino pública que, de forma direta ou indireta, tiveram envolvimento com a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na unidade escolar em que são gestores, no período de recorte desta pesquisa.

Na subseção seguinte, realizar-se-á também uma aproximação das condicionalidades apresentadas por Rua (2014), para uma política pública ser caracterizada como bem-sucedida, analisando as ações desenvolvidas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC CE) para implementar a política em estudo. a partir da ação dos Gestores Escolares.

4.1 A Construção da Política Educacional do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)

A presente subseção se dedica a relatar como o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) se efetivou, tendo como ponto de partida a Proposta do Plano de Governo do Estado do Ceará²⁴ 2015-2018, e um dos eixos do Pacto pelo Ceará Pacífico²⁵, o Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE Lei 10.025, 30 de maio de 2016), a Lei nº 16.287, 20 de julho de 2017, que instituiu a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino. Para tanto, o referencial utilizado para a análise se pauta nas contribuições de Rua (2014) ,ao estabelecer os aspectos necessários para uma política sair do papel e ser implementada na prática. Nas asserções de Rua (2014, p. 89):

A implementação é um processo de diversos estágios que compreende diversas decisões para a execução de uma decisão básica, previamente

²⁴ Plano Os 7 Cearás: Propostas para o Plano de Governo. 2014. Disponível em: <http://www.seplag.ce.gov.br/>. Acesso em: 13 out. 2021.

²⁵ Ceará Pacífico em Ação 3. Ceará Pacífico Movimento pela vida.

definida em um conjunto de instrumentos legais. Idealmente essa decisão identifica os problemas a serem resolvidos, os objetivos a serem alcançados e as estruturas (arranjos institucionais) de execução (RUA, 2014, p. 89).

Dessa forma, para compreender a implementação da política educacional de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Estado do Ceará, baseado em Rua (2012, p. 94 - 95), selecionou-se as “[...] variáveis para atender o propósito da pesquisa com suas ações-chave”, que, avançando nas contribuições da autora citada, estabelece-se os aspectos necessários para uma política ser posta em prática.

Dentre esses aspectos, Rua (2014) menciona: processos administrativos, provisão de recurso no orçamento, formação de equipe, lei autorizando realização de contratação de servidores, reuniões para decidir, pactuar as responsabilidades e firmar protocolos de cooperação.

Para compreender a legislação vigente, as primeiras informações partiram dos contatos realizados nos seguintes locais: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, Secretaria Executiva e Coordenadoria de Educação de Tempo Integral²⁶ (COETI), e em instituições educacionais de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em Fortaleza, localizada em regiões de alta vulnerabilidade social. Estão na lista das primeiras unidades escolares que receberam a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), resultado no IDEB, matrícula, fluxo, organização pedagógica e gestores atuantes; justifica-se, assim, a escolha das unidades escolares de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) localizados no bairro do Antonio Bezerra, Vila Velha e Joaquim Távora.

Quadro 10 – Lista de escolas selecionadas para pesquisa com os Gestores Escolares de Ensino Médio em Tempo Integral em Fortaleza

SEFOR 1	2017	FORTALEZA	EEMTI ANTÔNIO BEZERRA
SEFOR 1	2017	FORTALEZA	EEMTI LICEU VILA VELHA
SEFOR 2	2017	FORTALEZA	EEMTI VISCONDE DO RIO BRANCO

Fonte: CEARÁ, Lista de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/files/opportunity/1416/anexo-iii-lista-das-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.

²⁶ Coordenar a elaboração e a execução da proposta pedagógica e das diretrizes de funcionamento da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/coordenadoria-de-educacao-de-tempo-integral-coeti/>. Acesso em: 26 jul. 2020.

Destas visitas, reuniu-se:

- 1) Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral;
- 2) Projeto Político Pedagógico Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará;
- 3) Plano de Gestão Escolar Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará;
- 4) Plano de Participação da Comunidade nas Escolas Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará;
- 5) Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 01/2016 – Orientações gerais;
- 6) Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 02/2016 – Com Orientações para organização da eletiva “Formação Profissional e-Jovem (Informática)”;
- 7) Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2016 – Componentes Curriculares;
- 8) Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 04/2016 – Concepção dos Clubes Estudantis; e, por fim,
- 9) Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 05/2016 – Orientações para avaliação pedagógica das Atividades Eletivas (CEARÁ, [2019a], online).

A busca pela Legislação, os documentos norteadores e as Notas Técnicas tiveram a intenção de encontrar, entre as ações a serem desenvolvidas, a menção ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), fato que pode ser evidenciado ao consultar os referidos documentos, dessa forma, há uma incorporação de uma legislação bem como a citação da fundamentação teórica que norteia a política e proporciona aos agentes implementadores jurisdição sobre a comunidade escolar.

Um segundo contato foi realizado com um membro da equipe de implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, por meio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Secretaria Executiva, Coordenadoria de Educação de Tempo Integral²⁷ (COETI), que relatou sobre as várias reuniões técnicas para a formatação das ações de implementação, acompanhamento e suporte sistemático das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) da rede estadual.

Ao pesquisar sobre a temática, cabe destacar que também se mapeou o que os veículos de comunicação noticiaram em 2017. Sendo assim, o Governador do Estado do Ceará em exercício, Camilo Santana, ressaltou sobre a Política de Ensino Médio em Tempo Integral, que:

²⁷ Coordenar a elaboração e a execução da proposta pedagógica e das diretrizes de funcionamento da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/coordenadoria-de-educacao-de-tempo-integral-coeti/>. Acesso em: 26 jul. 2020.

Nosso objetivo é que todas as escolas do Estado sejam EEMTIs a médio e longo prazo. Até 2018, nosso planejamento é dobrar o número de escolas nesse perfil. Para isso, será necessária a construção de novas escolas e a adaptação de prédios já existentes (DIÁRIO DO NORDESTE, 2017, online²⁸).

Ainda complementa que:

Além de dar oportunidade, a escola em tempo integral protege os jovens e adolescentes do crime. Os alunos passam o dia na escola se dedicando aos estudos e atividades extracurriculares como dança, informática, música, entre outras. Esse modelo aumenta o tempo escolar e amplia as oportunidades de aprendizagem que favorecem ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (DIÁRIO DO NORDESTE, 2017, online).

A política de Ensino Médio em Tempo Integral autoriza a criação e a inserção de escolas estaduais em escolas de Tempo Integral, sendo assim, a proposta tem a finalidade de ampliar o tempo de permanência dos educandos na escola e proporcioná-los mais oportunidades de aprendizagem dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, e de outros saberes necessários para uma formação humana integral.

Os servidores da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, Secretaria Executiva, Coordenadoria de Educação de Tempo Integral (COETI), e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC CE) relataram que a iniciativa do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) desenvolvida pela secretária foi fruto da atuação direta do Secretário Executivo da Secretária da Educação do Estado do Ceará na primeira gestão do Camilo Santana, Idilvan Alencar, atualmente Deputado Federal, que, em entrevista ao jornal Agência Câmara de Notícias ressalta – ao mediar o debate sobre Ensino Médio em Tempo Integral, sobre a qualidade da educação – que:

A gente fala em tempo integral, mas não é qualquer escola, não é qualquer contexto escolar, não é qualquer forma de atuação do professor, de planejamento, de cultura, não é isso. Essa forma diferenciada potencializa os resultados da escola em tempo integral (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2022, online²⁹).

²⁸ LIMA, P. CE tem meta de universalizar Ensino em Tempo Integral. Veiculado por Diário do Nordeste em 07 março 2017. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/ce-tem-meta-de-universalizar-ensino-em-tempo-integral-1.1715786>. Acesso em: 14 mar. 2021.

²⁹ FERREIRA, C. Debatedores defendem ensino integral para combater defasagem causada pela pandemia. Veiculado por Agência Câmara de Notícias em 05 nov. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/824442-debatedores-defendem-ensino-integral-para-combater-defasagem-causada-pela-pandemia/>. Acesso em: 24 abr. 2022.

Conforme os relatos, o então Secretário Executivo da Educação do Estado do Ceará, após as reuniões com a equipe Ceará Pacífico, promovia reuniões com os técnicos da Secretária da Educação do Estado do Ceará, a fim de montar uma comissão técnica para pensar como implantar a política de Ensino Médio em Tempo Integral.

Por isso, foi instituída uma equipe de implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, conforme a Portaria nº 0863/2017 – GAB, que visava garantir a implementação e o acompanhamento sistemático das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, tendo em vista a análise de dados com foco maior nas avaliações externas como o SAEB e SPAECE, que contabilizam os dados de desempenho das escolas.

Com os dados, há a necessidade de uma análise geral para montar um circuito de gestão, a fim de acompanhar pedagogicamente as SEFOR e as CREDES. Essas demandas fizeram com que a COETI se estruturasse para implantar a política de ampliação de tempo no Ensino Médio.

Embora a Secretaria da Educação do Estado do Ceará já contasse com a experiência das Escolas Profissionalizantes (EEPP), em 2008, que foi o primeiro grande marco da educação em tempo integral no Ceará, e que trouxe indicadores positivos para a educação estadual cearense tanto no quesito de desempenho quanto no fluxo. Dessa forma, ampliou, no ano de 2016, com a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) o tempo do estudante na escola. A comissão de implantação planejou os marcos regulatórios e legais junto às áreas de competência da Secretaria para institucionalizar a criação do Ensino Médio em Tempo Integral.

Após a seleção das escolas pela SEDUC-CE, a comissão de implantação planejou a transição física da escola regular para a escola de tempo integral, sendo assim, conforme a narrativa dos sujeitos, ressalta-se que as principais dificuldades em relação ao repasse de recursos para a melhoria da infraestrutura das escolas, – porque a EEMTI é instituída, mas há dificuldade de adaptação física em relação ao espaço para vestuário, banheiros, espaço apropriado para descanso dos alunos – cabe destacar ainda que se pensou em EEMTIs com salas com ar-condicionado, mas tem escolas que viveram a transição de regular para tempo integral sem estrutura elétrica e sem subestação, logo era necessário planejar em relação a estrutura física ideal.

Outro ponto relevante é que, a partir da organização curricular em escolas de Tempo Integral (2016), implementam uma transição da proposta de escola regular para escola de tempo integral, visto que a proposta curricular da Base Nacional Comum (2017) estabelece integração com a Base Diversificada, contemplando todos os gostos e projetos de vida.

Para nortear a implementação nas unidades escolares, o Ensino Médio em Tempo Integral requer na estrutura do seu projeto pedagógico três dimensões fundantes da prática educativa: a escola é concebida como comunidade de aprendizagem; o método pedagógico de aprendizagem cooperativa e foco no protagonismo estudantil como um princípio imperativo para a proposta de Ensino Médio.

Para isso, a organização curricular foi reestruturada a partir do Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais práticas Sociais (NTPPS) que, desde 2012, a Secretaria da Educação do Ceará desenvolve em parceria com o Instituto Aliança, a experiência de reorganização curricular do Ensino Médio a partir da sua implantação em escolas regulares. O NTPPS³⁰ foi inspirado nos Protótipos Curriculares do Ensino Médio, elaborado pela Representação da UNESCO no Brasil e no Projeto *Com.domínio* Digital. Ainda o Projeto Diretor de Turma (PPDT) que, desde 2008, implantou-se em totalidade das escolas, inspirado na experiência de Portugal, a premissa está na desmassificação do ensino que se torna possível com o acompanhamento “pessoalizado” dos estudantes por um professor.

Sobre a organização curricular em itinerários formativos, foi destacado que duas escolas de tempo parcial desenvolvem uma experiência desde 2013 de oferta de eletivas para alunos, utilizando 4 horas semanais da parte diversificada. Esses itinerários foram estruturados a partir da oferta de componentes curriculares eletivos, possibilitando aos estudantes se organizarem para desenvolverem atividades entre pares de cunho autônomo e protagonista.

³⁰ É um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos. Ao longo de 160 horas/ano, as oficinas do NTPPS são orientadas por meio do material estruturado, Planos de Aula e Caderno do Aluno. Os projetos de pesquisa desenvolvidos a cada ano são orientados pelos professores da escola, provocando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e as áreas do conhecimento. Os ambientes de investigação, dentro dos quais estão situadas as vivências e as pesquisas, são: a escola e a família, no primeiro ano; a comunidade, no segundo ano; o mundo do trabalho, no terceiro ano. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/e-o-que-e-o-ntpps/>. Acesso em: 03 jun. 2022.

O instrumental eletrônico (*Google Forms*), com questões objetivas e abertas, deu voz a 3 (três) Gestores Escolares de 3 (três) unidades de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) localizadas em Fortaleza, em bairros de vulnerabilidade social e que estão na cobertura do Ceará Pacífico. Com os dados obtidos foi possível ter uma melhor compreensão sobre o processo de implementação, a transformação da escola e a mudança pedagógica na vida do estudante.

Sobre a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, os sujeitos pesquisados ressaltaram que as orientações recebidas da Secretaria da Educação - Coordenadoria de Tempo Integral (COETI), Superintendência Escolar CREDE SEFOR - de como implantar e sensibilizar a comunidade escolar, foram satisfatórias, inclusive, participando do evento de lançamento da proposta do Ensino Médio em Tempo Integral, de reuniões de orientação, acompanhamento, alinhamento e formação continuada na Secretaria da Educação, além de receberam orientações por meio de notas técnicas contendo o passo a passo da implantação nas unidades escolares.

Inclusive, cabe destacar que a Equipe da Secretaria da Educação, CREDE SEFOR e Gestores Escolares, participaram da formação continuada certificada pelo Instituto Natura³¹ para qualificar todos em relação aos princípios fundantes da metodologia da comunidade de aprendizagem dialógica, que teve como objetivo proporcionar aos participantes vivências dos princípios da aprendizagem dialógica para que, por meio deles, conhecessem as atuações educativas de êxito e se sentissem mobilizados a levar o projeto para suas escolas. Na realidade, a formação possibilitava que por meio da formação de diretores que as escolas implementassem o projeto Comunidade de Aprendizagem, e a Secretaria da Educação o incorporasse como política pública.

³¹ O Instituto Natura foi criado em 2010 com o propósito de ampliar os investimentos em Educação já feitos pela Natura desde 1995. Investimentos que só são possíveis por meio da venda dos produtos da linha Natura Crer Para Ver, comercializados pelas Consultoras de Beleza Natura, sem a obtenção de lucro. Todo o recurso arrecadado é destinado aos projetos de educação desenvolvidos pelo Instituto Natura. No Brasil, nossas iniciativas estão focadas em quatro compromissos: Alfabetização na idade certa via Regime de Colaboração, Ensino Médio em Tempo Integral, Articulação com Agendas Prioritárias da Educação e Educação e Mobilização para as Líderes e Consultoras de Beleza Natura. Em 2020, expandimos nossa atuação para países da América Hispânica. Temos sedes na Argentina, no Chile, no México e, em breve, na Colômbia e no Peru, com o objetivo e o compromisso de melhorar de forma sistêmica o aprendizado das crianças e dos jovens desses países. INSTITUTO NATURA. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Segundo a narrativa dos sujeitos pesquisados, os dados da pesquisa apresentaram – em relação a gestão pedagógica – dificuldades com a adaptação ao planejamento e ensino de eletivas, a resistência de professores de acolher inicialmente a proposta muito mais pelo receio de como seria a lotação do que pelo fazer pedagógico.

Quanto aos estudantes, outra situação de extrema relevância indicada pelos sujeitos da pesquisa diz respeito às dificuldades de matricular, manter e evitar a evasão na escola durante o período de implantação e sensibilização, porque, embora muitos sejam amparados pelo benefício do Auxílio Brasil³², uma boa parcela precisa trabalhar para complementar a renda familiar, ou caso é a escola estar localizada em área de grande situação de violência ocasionada por tráfico de drogas e lideranças faccionadas, dessa forma, a vulnerabilidade demarca um perfil considerável da família que vive em situação de pobreza, sem emprego, moradia, alimentação ou em área de violência. Logo, o fator trabalho e violência desvia o estudante da escola.

De acordo com a narrativa dos sujeitos pesquisados, o avanço na implementação nas unidades escolares ocorreu inicialmente com as mudanças na estrutura física e com a sensibilização da comunidade escolar através de reuniões e coletivos explicativos. Sobre a arquitetura pedagógica, foi considerado que, a cada Jornada Pedagógica, revisa-se se estão concretizando as dimensões fundantes e pedagógicas que são a essência de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, e traça-se novas estratégias para aprimorar o processo. Investe-se muito na formação docente, continuada seja pela SEDUC através do AVACED³³, seja pelo protagonismo dos professores nos coletivos.

³² O Auxílio Brasil integra em apenas um programa várias políticas públicas de assistência social, saúde, educação, emprego e renda. O novo programa social de transferência direta e indireta de renda é destinado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. Além de garantir uma renda básica a essas famílias, o programa busca simplificar a cesta de benefícios e estimular a emancipação dessas famílias para que alcancem autonomia e superem situações de vulnerabilidade social. O Auxílio Brasil é coordenado pelo Ministério da Cidadania, responsável por gerenciar os benefícios do programa e o envio de recursos para pagamento. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/auxilio-brasil>. Acesso em: 01 jul. 2022.

³³ O Ambiente Virtual de Aprendizagem (Avaced), da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED), é constituído em software livre, por meio da plataforma Moodle, com o intuito de subsidiar a aprendizagem das/os profissionais da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), bem como das/os estudantes cearenses. O Avaced gerencia os cursos que reúnem curadorias das produções das/os professoras/es e colaboradoras/es da rede estadual de ensino, além de ser um repositório que possibilita posteriores consultas e o desenvolvimento de competências digitais para apoiar a educação. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/avaced/>. Acesso em: 01 jul. 2022.

Nesse sentido, busca-se comprometer a equipe com a implementação qualificada de projetos como NTPPS e PPDS, que são fortes aliados para desenvolver as competências socioemocionais, desmassificar o ensino e para a vivência da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho educativo.

No entanto, em relação ao NTPPS, a narrativa dos sujeitos é de que a dificuldade está no gestor identificar na unidade escolar um professor com o perfil profissional que entenda de pesquisa, e que esteja disposto a compreender a proposta do NTPPS para aplicar com os estudantes, tendo em vista que o projeto exige o ensinar para o autoconhecimento e o desenvolvimento integral.

Sobre a transição da Escola Regular para a Escola em Tempo Integral, a narrativa dos sujeitos ressalta que nada é fácil na quebra de paradigmas que coloca a escola tradicional pelo avesso para concretizar as dimensões fundantes do tempo integral, tendo em vista que substitui o autoritarismo e a competição pelo protagonismo cooperativo e solidariedade que são essenciais na educação integral e na gestão democrática.

Em supracitado contexto, foi destacado que a Comunidade de Aprendizagem com os princípios de uma aprendizagem dialógica e atuações de êxito são a bússola pedagógica deste modelo de escola. Outro ponto destacado foi o Projeto Jovem de Futuro³⁴ (PJF) com o Circuito de Gestão que norteia o Gestor Escolar, bem como promove o engajamento de todos no planejamento estratégico em suas diversas etapas.

Sobre os Itinerários Formativos, a narrativa dos sujeitos entrevistados foi que são destinados ao atendimento das múltiplas habilidades e ao desenvolvimento das singularidades dos estudantes, objetivando potencializar o sucesso acadêmico dos estudantes, ampliando seu repertório e aprofundando o desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo, assim como a responsabilidade e a autonomia.

A respeito da oferta das disciplinas eletivas, a narrativa dos sujeitos é a de que as eletivas são pensadas de forma a atender a realidade local, o que faz com

³⁴ O Jovem de Futuro foi lançado em 2007 com o objetivo de contribuir para a garantia da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio como consequência de uma gestão educacional orientada para o avanço contínuo da educação pública. O programa, implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, disponibiliza para as escolas e para as redes uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 01 jun. 2022.

que os estudantes se identifiquem e percebam a real importância do que lhe é ofertado. Há ainda o cuidado de ser proposta eletivas voltadas para as Avaliações Externas, especialmente o ENEM e o SPAECE.

Por fim, de acordo com a narrativa dos sujeitos, depois de quase cinco anos de processo de implementação, a identidade do Ensino Médio em Tempo Integral está efetivada, pois, além da carga horária ampliada, trabalha-se com uma visão holística de educação, numa perspectiva integral que compreende o ser humano em sua multidimensionalidade, desenvolvendo as múltiplas capacidades dos estudantes com uma proposta curricular que favorece à formação global e que busca tornar as atividades mais significativas e alinhadas aos projetos de vida da juventude.

Ficou claro que a Secretaria da Educação do Estado do Ceará efetiva e acompanha a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral nas unidades escolares, através das ações diretas da COETI, COORDENADORIA POR CREDE SEFOR e Superintendência Escolar que realizam o acompanhamento de implementação, de como se estar trabalhando para uma política ser implantada, atuando em rede. Logo, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará é tida como uma parceira nas ações e exerce a função de monitoramento e cobrança junto às Unidades Escolares, para que o tempo integral seja garantido aos estudantes.

Ao realizar a pesquisa documental, foi analisado o Decreto nº 14.405, de 22 de abril de 2019, no qual se encontram as competências e as atribuições dos agentes da secretaria de educação e das unidades escolares em relação ao Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), e assim se constata uma pactuação de responsabilidade.

Durante a pesquisa foi realizado ainda uma cronologia de acompanhamento da Superintendência Escolar e das unidades escolares, tendo em vista que é a primeira fonte de diálogo entre escola e a SEDUC-CE para validação dos compromissos firmados nas reuniões em relação a implementação.

4.2 Análise da implementação

Esta subseção pretende aproximar o foco de análise de implementação de políticas públicas apresentada por Rua (2014), com as ações desenvolvidas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), com o objetivo de implementar o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como ação de política

pública educacional para garantir o ensino e a aprendizagem dos alunos. Para alguns autores, tais como Rua (2014), para a implementação de uma política ser bem-sucedida, há seis indicações que são utilizadas como parâmetros de verificação.

Com efeito, de acordo com supracitada assertiva, a primeira indicação diz respeito à legislação, e estabelece objetivos claros e consistentes ou estabelece critérios para solucionar conflitos entre objetivos; a segunda indicação é inerente à legislação e incorpora uma teoria que identifica os principais fatores causais que afetam os objetivos da política, e proporcionam aos agentes implementadores jurisdição sobre os grupos-alvos para alcançar os objetivos; na terceira indicação, a legislação estrutura o processo de implementação de maneira a maximizar a probabilidade de que os agentes implementadores e grupos-alvo tenham o desempenho desejado.

Isso envolve dotar as agências com a adequada interação hierárquica, apoio em regras decisórias, recursos financeiros suficientes e acesso às autoridades que dão apoio à política; para tanto, na quarta indicação os líderes da agência implementadora possuem habilidades gerenciais e políticas suficientes e estão comprometidos com os objetivos definidos em lei; na quinta indicação, o programa é ativamente apoiado por grupos organizados da sociedade e por alguns parlamentares-chaves durante o processo de implementação, com o judiciário sendo neutro ou simpático. Na sexta indicação, a prioridade dos objetivos não é subvertida durante o tempo pela emergência de políticas contraditórias ou por mudanças em condições socioeconômicas relevantes que fragilizam a teoria causal ou as bases de apoio ao programa. Rua (2014) analisa a implementação como:

A implementação, portanto, compreende o conjunto dos eventos e atividades que acontecem após a definição das diretrizes de uma política, que incluem tanto o esforço para administrá-la, como seus substantivos impactos sobre as pessoas e eventos (RUA, 2014, p. 89).

Nessa perspectiva, a abordagem da referida autora permitirá compreender se a implementação ocorre de forma devida, e se vem a ser bem sucedida pelas indicações acima mencionadas.

4.2.1 A legislação e os objetivos

Na Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência decenal (2014 - 2024), estabelece metas e estratégias para a educação nacional e, dentre as metas, destaca-se a meta 6, como dito anteriormente, que tem o compromisso de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a vinte e cinco por cento dos estudantes da educação básica (BRASIL, 2014).

A Lei 10.172/2021 estabelece aos estados e municípios a elaboração de planos de educação com base no Plano Nacional de Educação (PNE). Sendo assim, o Plano Estadual de Educação (PEE) é o instrumento balizador e norteador das políticas públicas relacionadas à educação no Estado do Ceará, o qual contempla metas e estratégias a serem viabilizadas pelo Estado e por seus municípios, em colaboração com a União e guardando conformidade com o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Das diretrizes básicas da Política Educacional do Estado do Ceará, destaca-se:

- XII – priorizar a instituição do ensino integral na rede educacional pública cearense;
- XIV – garantir a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (CEARÁ, 2016, online).

As legislações mencionadas acima estabelecem em seus âmbitos jurídicos referências incontestáveis em relação a Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017, que instituiu a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino, com o objetivo de adequar progressivamente as escolas já em funcionamento para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, com 45 (quarenta e cinco) horas semanais que atende às seguintes características:

- I - currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais;
- II - acompanhamento individualizado de cada estudante na perspectiva de garantir sua permanência e aprendizagem, promovendo, assim, maior equidade;

- III – implementação de métodos de aprendizagem baseados na cooperação, na pesquisa científica como princípio pedagógico e no trabalho como princípio educativo;
- IV - maior envolvimento da comunidade e da família dos alunos nas atividades escolares (CEARÁ, 2017, online).

De forma a cumprir os preceitos legais, o Ensino Médio em Tempo Integral implementado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará se apresenta com objetividade de cumprimento à base legal. Propõe, de acordo com a apresentação da Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017, o Plano Estadual de Educação (PEE), adequação das escolas já em funcionamento, ou que vierem a ser criadas ou em readequação para a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral, com 45 horas semanais.

4.2.2 Teoria, fatores causais e a jurisdição para alcançar os objetivos

A responsabilização do Estado com a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, através da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC – CE) demonstram muitos desafios tanto em relação aos índices de reprovação, abandono e distorção idade/série, quanto em melhoramento de indicadores que expressem a equidade como em manter a política de implementação e expansão da educação em tempo integral para assegurar o cumprimento da meta 6 do PNE (2014), e do Plano Estadual de Educação (PEE).

Nesse sentido, a base legal – mencionada no item anterior – confere jurisdição para o Governo do Estado, por meio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, assegurar a implementação e expansão do Ensino Médio em tempo integral como já vem ocorrendo, tendo em vista que a Política de Ensino Médio em Tempo Integral já está presente em 154 EEMTI, sendo 60 em Fortaleza e 201 no interior do Ceará, ou seja, é uma política educacional presente em 131 dos 184 municípios do Ceará.

4.2.3 Estruturação do processo de implementação para o desempenho desejado

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) instituiu orientações gerais de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral através de notas técnicas³⁵ para o seu funcionamento no ano inaugural, tendo como objetivo

³⁵ Nota Técnica nº 01/2016 – Orientações gerais; Nota Técnica nº 02/2016, com Orientações para organização da eletiva “Formação Profissional e-Jovem (Informática)”; Nota Técnica nº 03/2016 –

promover uma implementação integrada e em rede, tendo como órgão gestor a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

A política de Ensino Médio em Tempo Integral teve como fundamento uma base legal, no ano de 2017, a Lei nº 16.287/2017, que regulamenta o Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual de ensino do Ceará (CEARÁ, 2017a).

De modo a aprofundar a citada Lei, em seu art. 1º, § 1º, que define a finalidade da referida, grifa-se o que está contido nas alíneas I a IV.

- I - Ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida;
- III - Cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio;
- IV - Melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio (CEARÁ, 2017a, p. 1).

De acordo com o exposto nos incisos I a IV, ficam evidentes os grandes desafios do Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará.

As escolas que oferecem essa demanda devem estar preparadas para a oportunização de formação integral aos estudantes, e aperfeiçoamento do serviço educacional ofertado. Para isso, de acordo com a Portaria nº 0863/2017, foi instituída uma Equipe de Implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e, de acordo com a Portaria nº 1218/2017, foi estabelecido o processo de avaliação do Núcleo Gestor das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com o intuito de contribuir com o desenvolvimento profissional, tendo como parâmetro as dimensões de liderança, considerado ideal pela Secretaria da Educação para garantir a qualidade da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI).

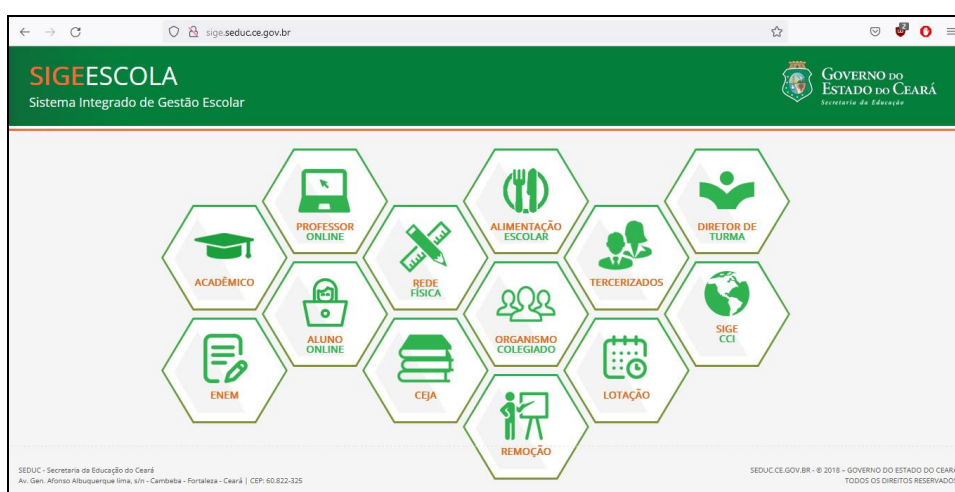
Nesse contexto, falta um plano de implementação bem estruturado, ao que se percebe, há complexidade de uma política educacional de ampliação de jornada com metas complexas, que é viabilizada através de leis, portarias e notas técnicas, dificultando tanto a implementação quanto a avaliação do cotidiano de implementação do gestor escolar, visto que as notas técnicas trazem orientações de como organizar o cotidiano da escola, mas não traz uma sugestão de um plano de

metas para o gestor em relação a como gerenciar significativamente a ampliação da jornada do estudante.

4.2.4 O gerenciamento dos líderes em prol dos objetivos

O comprometimento da Equipe de Implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Coordenadoria de Educação de Tempo Integral, Coordenadoria por CREDE SEFOR e Superintendência Escolar que realizam o acompanhamento de implementação, estão trabalhando para que a política seja implantada, atuando em rede, bem como há uma atuação de implementação do Gestor Escolar nas unidades em que são responsáveis para que o tempo integral seja garantido aos estudantes em sua integração, sensibilização, e compromisso técnico de que a política esteja cumprindo a sua proposta, ao que se percebe mediante o acompanhamento presencial do Superintendente Escolar quanto em rede, por meio do SIGE³⁶.

Figura 18 – Print da tela do SIGE



Fonte: SIGE.

Inclusive, ressalta-se que o Gestor Escolar registra todas as atividades realizadas na escola, como por exemplo, lotação de professores, trajetória escolar de cada estudante, clubes estudantis, registro dos tempos eletivos, monitoramento da frequência, resultados de avaliações que ficam integrados em rede, permitindo o acompanhamento da unidade escolar por toda a equipe técnica responsável.

³⁶ SIGE. Sistema Integrado de Gestão Educacional. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Percebe-se ainda uma atualização nos documentos para promover uma sistematização dos dados, informações alinhadas ao Novo Ensino Médio (NEM) e uma interlocução entre as células da instituição, como por exemplo, atualização da Matriz EEMTI 2021, 2022, Catálogo dos Componentes Eletivos 2021, 2022, e os Fascículos da Coleção Componentes Eletivos Fundantes (1ª e 2ª remessas), propiciando o engajamento de todas as instâncias hierárquicas da secretaria e unidades escolares.

No entanto, há evidências de que é necessário o gestor escolar ser melhor capacitado para gerir a implementação em relação a comunidade de aprendizagem, na elaboração das eletivas, NTPPS e PPDT que os dois últimos são programas que já existiam na rede e precisavam ser adaptados para a estrutura do tempo integral.

Por fim, quanto aos tempos eletivos, estes diversificam o currículo e oportunizam a construção do itinerário formativo por cada aluno de acordo com seus interesses e projetos de vida. É importante que os mesmos sejam construídos considerando as manifestações dos alunos, domínio dos professores e possibilidade de parcerias com outras instituições e comunidade.

4.2.5 Apoio ao programa

O compromisso do Governo do Estado do Ceará firmado com sua Proposta do Plano de Governo³⁷ (2015-2018), e um dos eixos do Pacto pelo Ceará Pacífico³⁸ validou a necessidade de proposta pelo Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE Lei 10.025, 30 de maio de 2016), tanto que configurou a Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017, que instituiu a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino. Dessa forma, garantiram a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Ceará.

Compete à SEDUC, segundo a Portaria nº 0863/2017, através da Equipe de Implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral:

Coordenadora Geral: 1. Planejar a implantação das Escolas a partir da definição dos aspectos regulatórios e legais junto às áreas de competência da Secretaria para institucionalizar a sua criação; 2. Formular políticas e diretrizes associadas à Proposta Pedagógica e de Gestão que orientarão a

³⁷ Plano Os 7 Cearás. CEARÁ. Os 7 Cearás: Propostas para o Plano de Governo. 2014. Disponível em: <http://www.seplag.ce.gov.br/>. Acesso em: 13 out. 2021.

³⁸ Ceará Pacífico em Ação 3. Ceará Pacífico Movimento pela vida.

condução do Programa; 3. Planejar e administrar direta ou indiretamente os recursos de diversas naturezas: materiais, humanos e financeiros necessários à implantação do Programa; 4. Estruturar os processos para operação das funções definidas na Gerência do Programa, bem como, estabelecer e gerenciar as interfaces com as áreas da Secretaria; 5. Avaliar e diagnosticar os resultados obtidos pelas Escolas para subsidiar a SEE na definição da revisão das estratégias de implantação e na orientação da expansão do Programa; 6. Acompanhar, monitorar e reportar regularmente as metas definidas no Plano de Ação do Programa de acordo com a governança definida pela Secretaria da Educação e Governo do Estado conforme aplicável.

Especialista pedagógico: 1. Formular e acompanhar a execução da proposta pedagógica das escolas em período integral no que se refere aos desenhos curriculares, programas de ensino, regimento escolar, código de ética, sistema de avaliação escolar, avaliação de entrada dos estudantes e posterior nivelamento dos conteúdos, consolidação dos resultados de aprendizagem, entre outros; 2. Formular e implementar os planos de formação continuada das equipes das Escolas e áreas correlatas da Secretaria, quer diretamente, quer pela interação com outros setores da Secretaria; 3. Fomentar a produção de material estruturado, bem como, a sistematização de soluções de caráter pedagógico identificadas nas escolas; 4. Formular e executar os programas relativos à parte flexível do currículo; 5. Acompanhar e analisar os resultados obtidos pelas Escolas identificando as revisões necessárias para sustentar a consolidação e perpetuação do Programa.

Especialista de gestão: 1. Planejar junto às áreas da Secretaria da Educação todos os processos e rotinas administrativas e operacionais das Escolas; 2. Definir e coordenar o processo de monitoramento e acompanhamento da gestão das Escolas, prevendo e aportando os recursos necessários para tal; 3. Orientar a elaboração dos Planos de Ação das Escolas e o efetivo desdobramento em Programas de Ação; 4. Consolidar os resultados obtidos pelas Escolas, divulgar e promover a efetiva revisão em conjunto com a equipe de acompanhamento e as Áreas da SEE; Sistematizar o processo de gestão e operação das Escolas com vistas a orientar a expansão do Programa; 5. Acompanhar a execução do orçamento financeiro do Programa no que tange a remuneração da equipe pedagógica (em especial os professores) e repasses do MEC, criando e monitorando os relatórios de prestação de contas.

Especialista de infraestrutura: 1. Elaborar e acompanhar a execução do orçamento financeiro do Programa no que tange a parte de infraestrutura, bem como, pelo controle da utilização dos recursos diretamente repassados às escolas; 2. Assegurar o cumprimento das metas estabelecidas relativas à construção e reforma de escolas e disponibilização de toda sua infraestrutura pedagógica (biblioteca, laboratórios etc.), quer diretamente, quer pela interação com outros setores da SEE; 3. Assegurar a oferta de serviços de apoio, quer diretamente, quer pela interação com outros setores da Secretaria; 4. Coordenar a logística necessária para a operação da Gerência do Programa quanto às sessões de Acompanhamento e Formações nas Escolas (CEARÁ, 2017, online).

Compete ao Gestor Escolar realizar a:

1.1. Apresentação da proposta à comunidade e aos alunos matriculados que cursarão a 1ª série em tempo integral:

o documento “A proposta de organização curricular em escolas de tempo integral” é a principal referência para a primeira discussão com a comunidade escolar.

1.2 Organização da Matriz Curricular:

o tempo das disciplinas que compõem o Núcleo Comum deve totalizar 30h/a por semana. E, por conseguinte, a Parte Diversificada deverá somar 15h/a. Essa divisão é importante para garantir a diversificação do currículo com a oferta dos tempos eletivos aos alunos.

2. Lotação de Professores:

o item 3.2 da Portaria Nº1259/2014GAB, que estabelece normas para a lotação de professor em 2016 diz que “é recomendável a concentração da carga horária do professor numa mesma unidade escolar, resguardados os interesses da administração pública”.

3. Organização dos Tempos Eletivos:

os tempos eletivos diversificam o currículo e oportunizam a construção do itinerário formativo por cada aluno de acordo com seus interesses e projeto de vida. É importante que os mesmos sejam construídos considerando as manifestações dos alunos, domínio dos professores e possibilidade de parcerias com outras instituições e comunidade (CEARÁ, 2016, online).

Os termos de compromissos firmados em prol da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) demonstram o envolvimento e a responsabilização assumida com a política, no entanto, há indícios da dificuldade do gestor escolar em organizar a matriz curricular em relação a diversificação dos tempos eletivos, estar-se ciente de que há um catálogo de eletivas que ampliam em formato de reforço os componentes da Base Comum, mas em relação a integração e a interdisciplinaridade ainda há um caminho a percorrer, conforme Sousa (2012).

Outro ponto relevante é a lotação de professores, de acordo com a Portaria nº 1259/2014, é recomendável que a carga horária do professor esteja numa mesma unidade escolar, fato que, segundo a narrativa dos sujeitos há mais complementação de carga horária, e este ponto traz discussões muito sensíveis numa EEMTI.

4.2.6 Objetivos: relevância e prioridade

Deparamo-nos com a necessidade de garantir a educação em jornada ampliada através do Ensino Médio em Tempo Integral, a partir da metodologia do Ensino Médio em Tempo Integral com Unidades Curriculares Eletivas, Projeto Professor Diretor de Turma, Clubes Estudantis, Aprendizagem cooperativa, Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais práticas sociais e Comunidade de Aprendizagem, e tendo a preocupação de preparar o jovem para o mercado de trabalho, dessa forma, ocupando-o para se desenvolver e preveni-lo do tempo ocioso, principalmente em áreas de alta vulnerabilidade social em que a violência é constante, como também as drogas e facções de crime organizado.

O Ensino Médio em Tempo Integral é uma política educacional que visa formar de maneira integral o cidadão, no intento de garantir o avanço na

aprendizagem e uma melhor preparação dos jovens para o futuro, no entanto, cabe destacar algumas dificuldades que necessitam ser revistas como prioridades, a exemplo de:

- viabilizar o repasse de recursos para a melhoria da infraestrutura das escolas;
- capacitar os gestores escolares, bem como os professores a cada início de ano, inclusive com certificação de Comunidade de Aprendizagem, que traz os princípios de uma aprendizagem dialógica e atuações de êxito, que são a bússola pedagógica deste modelo de escola;
- identificar na unidade escolar um professor com o perfil profissional que entenda de pesquisa e que esteja disposto a compreender a proposta do NTPPS para aplicar com os estudantes, tendo em vista que o projeto exige o ensinar para o autoconhecimento e o desenvolvimento integral;
- compreender a proposta da EEMTI, se matricular, manter a matrícula – bem como do gestor – e evitar a evasão na escola durante o período de sensibilização da política, posto que uma boa parcela dos estudantes precisam trabalhar para complementar a renda da família; e
- gerir a implementação da concepção de comunidade de aprendizagem, planejar as propostas de eletivas numa perspectiva interdisciplinar e integradora, cumprir a proposta de ensino, pesquisa e inteligência socioemocional proposta pelo NTPPS.
- Lotar o professor de modo que a sua carga horária esteja numa mesma unidade escolar.

Mesmo com todas as dificuldades e problemas estruturais, a implementação da política vem demonstrando que está caminhando para cumprir o Plano Nacional de Educação, meta 6, de que é uma política pública no Estado do Ceará e tem a sua relevância e um plano de expansão bem delineado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa propôs-se a compreender o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará, como política pública que tem a finalidade de ampliar o tempo de permanência dos educandos na escola, e proporcioná-los mais oportunidades de aprendizagem dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular e de outros saberes necessários para uma formação humana integral. Para isso, as unidades escolares carecem construir uma proposta pedagógica com um currículo flexível e diversificado, que contemplem as particularidades de cada estudante, promovendo um acompanhamento individualizado e inovando nos métodos de aprendizagem, com pesquisa científica e trabalho como princípio educativo.

Sendo assim, coube considerar que, para uma política pública ser implementada, há uma conjuntura de ações a serem realizadas pela instituição implementadora. Nesse sentido, buscou-se durante a pesquisa identificar a realização dos aspectos apresentados por Rua (2014), como condicionantes para determinar se a implantação de fato seguiu os trâmites de implementação de uma política pública.

Os documentos catalogados para a segunda seção identificaram que as fontes para a iniciativa da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará foram pautadas em uma conjuntura de legislação nacional e estadual, tais como: Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2022); Pacto Ceará Pacífico (2016-2019); Plano Estadual de Educação PEE Lei nº 10.025, de 30 de maio de 2016, que institui o Plano Estadual de Educação – PEE; a normativa estadual Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017, que cria o Programa Ceará Educa Mais, da Lei Estadual nº 17.995, de 29 de março de 2022, que institui o Plano de Universalização do Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará, como também nas Notas Técnicas de implementação dos períodos de 2016 a 2018.

Foi demonstrado que as ações pactuadas no Planejamento Estratégico são monitoradas, acompanhadas e estão, sempre que necessário, em reformulação e criação de estratégias educacionais inovadoras, pela própria Secretaria da Educação do Estado do Ceará, através da equipe de implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, da Coordenadoria de Educação de Tempo Integral (COETI), que se integra com a Coordenadoria da

Superintendência Escolar (CREDE SEFOR), responsável por as ações dos Gestores Escolares *in loco* nas instituições educacionais de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Por meio dos contatos realizados com técnicos da Secretaria da Educação foi possível entender como se deu a realização dos processos administrativos para a execução da política, bem como a compilação do instrumental eletrônico (*Google Forms*) com questões objetivas e abertas, que deu voz a 3 (três) Gestores Escolares da rede de ensino pública que, de forma direta ou indireta, tiveram envolvimento com a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na unidade escolar em que são gestores.

Durante a realização da pesquisa foi possível compreender a gestão dos recursos, processos, relações internas e externas, bem como se deu a sensibilização para a transição de uma escola regular para a construção da identidade do Projeto de Educação em Tempo Integral.

Os relatos dos técnicos da Secretaria da Educação indicaram que a cronologia das implementações das políticas públicas apresentadas nesses últimos 15 anos nos mostra como o nosso Estado do Ceará tem feito e vem fazendo a diferença. Foi destacado que a primeira a proposta do Tempo Integral com as escolas Profissionalizantes foi muito transformadora para a vida dos estudantes, após concluírem o Ensino Médio Profissionalizante.

Quanto ao Projeto Diretor de Turma (PPDT), foi ressaltado que a Professora Haidé compartilhou suas experiências de Portugal no Ceará, inclusive, a atuação do PPDT foi imprescindível dentro das escolas estaduais. Por fim, relataram que as Escolas em Tempo Integral – objeto de estudo desta pesquisa – além do acréscimo das aulas da Base Comum e a Parte Diversificada (como as eletivas), NTPPS e PPDT oportunizam aos jovens uma educação integral.

Inclusive foi relatado pelos técnicos da Secretaria da Educação sobre o Ensino Médio em Tempo Integral que a construção da política se deu por meio de sucessivas reuniões entre as coordenadorias da secretaria, posto que, no período foi constituída a metodologia do Ensino Médio em Tempo Integral, contendo Unidades Curriculares Eletivas, Projeto Professor Diretor de Turma, Clubes Estudantis, Aprendizagem cooperativa, Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais práticas sociais e Comunidade de Aprendizagem, tendo proveito a inclusão de experiências exitosas do tempo integral em outro modelo de Escola, Escola Profissionalizante (EEPP).

Com a metodologia e a arquitetura pedagógica prontos, a formação de operacionalização ficou a cargo da Coordenadoria de Educação de Tempo Integral (COETI), que se integra com a Coordenadoria da Superintendência Escolar (CREDE SEFOR) para viabilizar o monitoramento e acompanhamento das ações dos Gestores Escolares *in loco* nas instituições educacionais de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

O instrumental eletrônico (*Foogle Forms*), que deu voz a 3 (três) Gestores Escolares de 3 (três) unidades de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), proporcionou uma melhor compreensão sobre o processo de implementação *in loco*, a transformação da escola e a mudança pedagógica tanto na vida do professor quanto na vida do estudante.

A perspectiva dos Gestores Escolares é de que, no Ensino Médio em Tempo Integral, o estudante seja visto como sujeito concreto, que se contrapõe à visão dos seus pares, que questiona as realidades ao seu redor, que exercita a participação da pedagogia tradicional (que compreende o estudante como ser abstrato, como expressão da essência humana) e à pedagogia moderna (que compreende o estudante como ser essencialmente empírico e autônomo, atribuindo-lhes a centralidade do processo educativo).

Na Política de Ensino Médio em Tempo Integral, alinha-se as opções de percursos formativos no decorrer do seu Ensino Médio (especialmente quando se tratar da flexibilização curricular) a consonância com o indivíduo que se pretende formar através da escola pública. Esse indivíduo é um ser que atua socialmente junto à política.

Por isso, a responsabilização do Estado com a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, através da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) demonstram muitos desafios, tanto em relação aos índices de reprovação, abandono e distorção idade/série, quanto em melhoramento de indicadores que expressem a equidade, como em manter a política de expansão da educação em tempo integral para assegurar o cumprimento da meta 6 do PNE (2014) e do Plano Estadual de Educação (PEE).

Quando se recorrer aos indicativos para compreender se uma política foi implementada de forma devida, podem ser elencados na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral os seguintes tramites: as ações da Secretaria da Educação (SEDUC-CE) estão alinhadas às políticas e estratégias do Governo do

Estado do Ceará com tomada de decisão e a gestão compartilhada, formação de equipe de implementação para desenvolver a política, reuniões para aperfeiçoar as ações entre a Coordenadoria de Educação de Tempo Integral (COETI), que se integra com a Coordenadoria da Superintendência Escolar (CREDE³⁹ SEFOR⁴⁰) e os Gestores Escolares.

O caminho a percorrer ainda é longo, tendo em vista pela análise, ressalta-se as dificuldades em viabilizar o repasse de recursos para a melhoria da infraestrutura das escolas; gerir a compreensão da concepção de Comunidade de Aprendizagem; compreender a proposta do NTPPS; manter a matrícula e evitar a evasão; planejar as propostas de eletivas numa perspectiva interdisciplinar e integradora; cumprir a proposta de ensino, pesquisa e inteligência socioemocional do NTPPS; lotar o professor de modo que a sua carga horária esteja numa mesma unidade escolar.

No entanto, o Ceará, através da jornada ampliada no Ensino Médio, com a metodologia do Ensino Médio em Tempo Integral, objeto de estudo dessa pesquisa, já apresenta resultados significativos quanto aos resultados educacionais, embora o Ceará ainda tenha uma considerável quantidade de alunos que não conseguem concluir, sequer, o Ensino Médio por diversas razões que, muitas vezes "foge" do alcance de quem faz a gestão da Escola, como por exemplo, necessidade de trabalhar, violência, presença de facções no bairro onde a escola está localizada, promovem a infrequência, a evasão e o abandono.

Enfim, com implementação da Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará, já se contribuiu muito para a melhoria de um início de mudança e transformação social na vida dos estudantes, no entanto, não é somente cumprir uma legislação, mas, principalmente, pensar o que é realmente necessário fazer para que a juventude cearense tenha uma formação de elevado êxito, transformadora e com equidade.

³⁹ CREDE Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola.

⁴⁰ SEFOR Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base** – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Resolução nº 20, de 06 maio de 2011. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, com vistas a assegurar a realização de atividades de Educação Integral, de forma a compor a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) em Movimento. **Relatório 2º ciclo 2018: Meta 6 - Educação Integral**. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 23 maio 2021.

BOMENY, H. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

CAMARGO, T. D.; SOUZA, D. O. A Educação Integral como possibilitadora da construção da cultura de paz e de uma ética universal. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

CEARÁ. **Lei nº 16.287**, 20 de julho de 2017. Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/Lei-No-16.287-de-julho-de-2017-que-institui-a-politica-de-Ensino-Medio-em-Tempo-Integral-no-ambito-da-rede-estadual-de-ensino-do-Ceara0A.pdf> - Acesso em 23 maio 2021. 12h56min.

CEARÁ. **Portaria nº 0863/2017 – GAB** - Institui equipe de implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Fortaleza, Seduc CE: 2017a. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/equipe_estadual_eemti.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

CEARÁ. Lei 10.025, de 30 de maio de 2016. Plano Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, v. 8, n. 101, cad. 1/3, p. 1, 01 jun. 2016. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

CEARÁ. **Os 7 Cearás: Propostas para o Plano de Governo**. Online. 2014. Disponível em: <http://www.seplag.ce.gov.br/>. Acesso em: 13 out. 2021.

CEARÁ. **Ceará Pacífico Movimento Pela Vida**. Online. Ceará Pacífico em Ação – Matriz de Acompanhamento, 2016. Disponível em: https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/CP_Livro3_Ceara%CC%81-Paci%CC%81fico-em-Ac%CC%A7a%CC%83o. Acesso em: 14 out. 2021.

CEARÁ. Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016. Plano Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 8, n. 101, cad. 1/3, p. 1, 01 jun. 2016. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

CEARÁ. Lei nº 17.572, de 22 de julho de 2021. Programa “Ceará Educa Mais”. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, v. 8, n. 169. Cad. 1/2, p. 1, 22 jul. 2021. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20210722/do20210722p01.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

CEARÁ. **Plano de Gestão da Escolar**, 2017.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Nota Técnica para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 01/2017**. Fortaleza: Seduc, 2017. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_001_2017.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Nota Técnica para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 02/2016**. com Orientações para organização da eletiva “Formação Profissional e-Jovem (Informática)”. Fortaleza: Seduc. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_002_2016.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Nota Técnica para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 02/2017**. Fortaleza: Seduc. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_002_2017.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

CEARÁ. **Secretaria de Educação do Ceará**. Nota Técnica para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 03/2017. Fortaleza: Seduc. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_003_2017.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Nota Técnica Concepções e funcionamento dos Clubes Estudantis nº 04/2016**. Fortaleza: Seduc, 2016d. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_004_2016.pdf - Acesso em: 26 maio 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Nota Técnica Orientações para avaliação pedagógica das Atividades Eletivas nº 04/2016**. Fortaleza: Seduc. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_005_2016.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Nota técnica para escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 03/2017**. Fortaleza: SEDUC, 2017c.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Plano de Gestão Escolar: Ensino médio em tempo integral na rede estadual do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2017d.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Orientador: Ensino médio em tempo integral na rede estadual do Ceará (versão preliminar - 18 jan)**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, v. 9, n. 137, cad. 1/2, 21 jul. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/lei_16.287.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/> Acesso em: 26 maio 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará SEDUC-CE. **Projeto Político Pedagógico Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**. Ceará: SEDUC CE, 2017.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Portaria 1218/2017 GAB Seduc-CE**, 30 de outubro de 2017. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/portaria_avaliacao_nucleo_gestor_eemti.pdf. Acesso em: 04 dez. 2021.

CELLA, R. **Educação de Tempo Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas**. 2010. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo.

DAYRELL, J. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, n. 30, 1999, p. 25-39.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DYE, T. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEDEMANN, F.; SALM, J. (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2. ed., p. 97-129, 2010.

ELMORE, R. F. Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas. In: VAN METER, D. S.; VAN HORN, C. E.; REIN, M.; RABINOVITZ, F. F.; ELMORE, R. (dirs.). **La implementación de las políticas**. México: Miguel Angel Porrua. 1996.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, 2000, p. 211-259. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>. Acesso em: 18 set. 2021.

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

GOMES, A. M. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre a educação integral e a escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, Educação Integral, 2º semestre, 2006. Disponível em: http://educacao.assis.sp.gov.br/uploads/divulgacao/935242_arquivo.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

HOWLETT, M.; RAMESH M.; PERL, A. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integradora**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Revista Cadernos CEDES**. Campinas: UNICAMP, n. 55, p. 30-41, 2001.

HILL, M. **The policy process in the modern state**. 3. ed. Harlow: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf, 1997.

KIRCHNER, E. A. Educação em tempo integral: ampliando possibilidades educacionais. **Colóquio Internacional de Educação e Seminário sobre Indicadores de Qualidade do ensino fundamental**, Joaçaba - SC, v. 1, n. 1, 2011.

LASSWELL, H. **The decision process: seven categories of functional analysis**. College Park: University of Maryland Press, 1956.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA; D'ASCENZI. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v. 2, n. 2, p. 65-86, Jul./Dez., 2016.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Cegraf, v. 1, 2014.

LYNN, L. E. **Designing public policy: a casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica: Goodyear, 1980.

MAIA, J. E. N. **Ensino médio integrado no Ceará: construção da escola em tempo integral** / José Eduardo Nobre Maia – Mossoró, RN, 2020.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MOLL, J. (Org.). **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC\Secad, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 19 set. 2021.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: encr.pw/93hYZ. Acesso em: 12 abr. 2021.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, n. 5/6. 1997.

PETERS, B. G. **The politics of bureaucracy**. 5. ed. London: Routledge, 2001.

PINHEIRO, M. R. **Ensino Médio em Tempo Integral es seus sentidos**: a experiência da Escola Matias Beck em Fortaleza-Ce. (recurso eletrônico) /Marcelo Rangel Pinheiro, 2018.

PRESSMAN, J.; WILDAVSKY, A. **Implementation**: how great expectations in Washington are dashed in Oakland. 3. ed. California, E.U.A.: University of California Press, 1984.

RUA, M. G. **Análise de políticas públicas**: conceitos básicos. Brasília: ENAP, 1997. (Texto elaborado para o Curso de Gestão Social).

RUA, M. G. **Políticas públicas**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014.

RUA, M. G. **Políticas Públicas**. Departamento de Ciências da Administração: UFSC, 2012.

SABATIER, P. A. Top-down and bottom-up approaches to implementation research: a critical analysis and suggested synthesis. **Journal of Public Policy**, v. 6, n. 1, p. 21-48, 1986.

SANTOS, C. L. **Política estadual de educação em tempo integral**: desafios de implementação em uma escola de ensino médio do Ceará. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

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

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SCHATTSCHEIDER, E. **The semisovereign people**: a realist's view of democracy in America. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, p. 68, 1960.

SEGATTO, C. I. Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses. **Temas de Administração Pública**, UNESP, Araraquara, v. 4, n. 7, p. 1-16, 2012. Disponível em:

<http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/AdministracaoPublica/RevistaTemasdeAdministracaoPublica/catarinasegatto.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil**: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP. 2000.

SILVA, M. P. L. A. Undime: em defesa da educação pública de qualidade. **Vida e educação: Revista da Undime-CE**, Fortaleza, v. 4, n. 12, jan./fev. 2007.

SILVA, O. V. Trajetória histórica da educação escolar brasileira: análise reflexiva sobre as Políticas Públicas de Educação em Tempo Integral. **Rev. Cient. Elet. De Ped.** v. 8, n. 16, São Paulo, 2010.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, nº. 16, p. 20- 45, jun./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-45222006000200003>. Acesso em: 20 dez. 2021.

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

SPOSITO, M. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 5, n. 1 e 2, 1993, p. 161-178.

SPOSITO, M. **Estado do conhecimento**: juventude. Brasília: INEP, 2000.

TREVISAN, A. P.; VAN BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 3, p. 529-550, maio/jun., 2008.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

ANEXO A – LEI Nº 16.287 20 julho 2017 – GAB GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ



Editoração Casa Civil

CEARÁ

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO

Fortaleza, 21 de julho de 2017
SÉRIE 3
ANO IX Nº137
Caderno 1/2
Preço: R\$ 15,78

PODER EXECUTIVO

LEI Nº16.287, 20 de julho de 2017.

INSTITUI A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ÂMBITO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituída a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará objetivando a progressiva adequação das escolas já em funcionamento, ou que vierem a ser criadas, para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, com 45 (quarenta e cinco) horas semanais.

§ 1º A Política a que se refere o caput também terá por finalidade:

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

§ 2º As escolas já existentes ou em funcionamento que passem a ofertar

conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DA ABOLIÇÃO, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ,
em Fortaleza, 20 de julho de 2017.

Camilo Sobrinho de Santana
GOVERNADOR DO ESTADO

*** ***

LEI Nº16.288, 20 de julho de 2017.
(Autoria: Heitor Ferrer)

INSTITUI O DIA ESTADUAL DO PROCURADOR DO ESTADO DO CEARÁ.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Dia Estadual do Procurador do Estado do Ceará, a ser comemorado, anualmente, no dia 30 de março.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DA ABOLIÇÃO, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ,
em Fortaleza, 20 de julho de 2017.

Camilo Sobrinho de Santana
GOVERNADOR DO ESTADO

GOVERNADORIA

GABINETE DO GOVERNADOR

PORTARIA GG Nº 295 / 2017 A SECRETÁRIA EXECUTIVA DO GABINETE DO GOVERNADOR, no uso da competência que lhe foi outorgada pelo Secretário de Estado Chefe do Gabinete do Governador, através da Portaria nº 101/2015, de 01 de julho de 2015, publicada no D.O.E. em 02 de julho de 2015, RESOLVE AUTORIZAR o servidor JOSE ELCTO BATISTA, ocupante do cargo de Secretário de Estado Chefe do Gabinete do Governador, matrícula nº 309058.1-3, deste Gabinete, a viajar a cidade de São Paulo - SP, no período de 15 a 20 de julho do ano em curso, com a finalidade de participar de reuniões para tratar de assuntos de interesse do Estado, concedendo-lhe 3 (três) diárias, no valor unitário de R\$ 350,48 (trezentos e cinquenta reais e quarenta e oito centavos), acrescidos de 50% (cinquenta por cento) no valor total de R\$ 1.577,61 (um mil, quinhentos e

ANEXO B – Portaria Nº 0862 – GAB SEDUC CE

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO | SÉRIE 3 | ANO IX Nº160 | FORTALEZA, 24 DE AGOSTO DE 2017

41

PORTARIA Nº 0861/2017 – GAB - O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, no uso de suas atribuições legais, **RESOLVE** DESIGNAR as servidoras MARIA ALVES DE MELO – matrícula nº 122.192-1-0, JOSILENE DIAS DE SENA – matrícula nº 120.546-1-0, MARIA SOCORRO FARIAS DOS SANTOS – matrícula nº 074.473-1-0, RIVANIR MARIA BEZERRA – matrícula 115.672-1-5 e TERESA MARCIA ALMEIDA DA SILVA – matrícula 088.772-1-1, lotadas na Secretaria da Educação (SEDUC), para compor a Comissão de Avaliação dos Produtos do Contrato nº 154/2017, firmado entre a SEDUC e o CAED, que tem por objeto elaborar as matrizes de referência e os itens para compor os testes da avaliação de desempenho dos estudantes do 3º ano, de 20(vinte) cursos técnicos ofertados nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará, ação pertinente ao Projeto de Apoio ao Crescimento Econômico com Redução das Desigualdades e Sustentabilidade Ambiental do Estado do Ceará – Programa para Resultado (PforR). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, aos 21 de agosto de 2017.

Antonio Idilvan de Lima Alencar
SECRETARIO DA EDUCAÇÃO

*** **

PORTARIA Nº 0863/2017 – GAB - Institui equipe de implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. O Secretário da Educação do Estado do Ceará, no uso das suas atribuições legais, **RESOLVE** instituir a equipe de implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e suas atribuições. Art. 1º – Fica instituída a equipe responsável pela implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral visando o acompanhamento sistemático das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, conforme composição a seguir:

Nº	NOME	MATRICULA	DEDICAÇÃO	COMPOSIÇÃO
1	Sandra Maria Rodrigues	122582-1-6	40 horas	Coordenadora Geral
2	Jeffrei Almeida Rocha	160956-1-3	40 horas	Especialista Pedagógico
3	Maria Amália Coelho Lopes	120596-1-2	40 horas	Especialista em Gestão
4	Cristiano Castano Sa	000867	40 horas	Especialista em Infraestrutura

Art. 2º – São atribuições da equipe de implantação: Coordenadora Geral: 1. Planejar a implantação das Escolas a partir da definição dos aspectos regulatórios e legais junto às áreas de competência da Secretaria para institucionalizar a sua criação; 2. Formular políticas e diretrizes associadas à Proposta Pedagógica e de Gestão que orientarão a condução do Programa; 3. Planejar e administrar direta ou indiretamente os recursos de diversas naturezas: materiais, humanos e financeiros necessários à implantação do Programa; 4. Estruturar os processos para operação das funções definidas na Gerência do Programa, bem como, estabelecer e gerenciar as interfaces com as áreas da Secretaria; 5. Avaliar e diagnosticar os resultados obtidos pelas Escolas para subsidiar a SEE na definição da revisão das estratégias de implantação e na orientação da expansão do Programa; 6. Acompanhar, monitorar e reportar regularmente as metas definidas no Plano de Ação do Programa de acordo com a governança definida pela Secretaria da Educação e Governo do Estado conforme aplicável. Especialista pedagógico: 1. Formular e acompanhar a execução da proposta pedagógica das escolas em período integral no que se refere aos desenhos curriculares, programas de ensino, regimento escolar, código de ética, sistema de avaliação escolar, avaliação de entrada dos estudantes e posterior nivelamento dos conteúdos, consolidação dos resultados de aprendizagem, entre outros; 2. Formular e implementar os planos de formação continuada das equipes das Escolas e áreas correlatas da Secretaria, quer diretamente, quer pela interação com outros setores da Secretaria; 3. Fomentar a produção de material estruturado, bem como, a sistematização de soluções de caráter pedagógico identificadas nas escolas; 4. Formular e executar os programas relativos à parte flexível do currículo; 5. Acompanhar e analisar os resultados obtidos pelas Escolas identificando as revisões necessárias para sustentar a consolidação e perpetuação do Programa. Especialista de gestão: 1. Planejar junto às áreas da Secretaria da Educação todos os processos e rotinas administrativas e operacionais das Escolas; 2. Definir e coordenar o processo de monitoramento e acompanhamento da gestão das Escolas, prevendo e aportando os recursos necessários para tal; 3. Orientar a elaboração dos Planos de Ação das Escolas e o efetivo desdobramento em Programas de Ação; 4. Consolidar os resultados obtidos pelas Escolas, divulgar e promover a efetiva revisão em conjunto com a equipe de acompanhamento e as Áreas da SEE; Sistematizar o processo de gestão e operação das Escolas com vistas a orientar a expansão do Programa; 5. Acompanhar a execução do orçamento financeiro do Programa no que tange a remuneração da equipe pedagógica (em especial os professores) e repasses do MEC, criando e monitorando os relatórios de prestação de contas. Especialista de infraestrutura: 1. Elaborar e acompanhar a execução do orçamento financeiro do Programa no que tange a parte de infraestrutura, bem como, pelo controle da utilização dos recursos diretamente repassados às escolas; 2. Assegurar o cumprimento das metas estabelecidas relativas à construção e reforma de escolas e disponibilização de toda sua infraestrutura pedagógica (biblioteca, laboratórios etc.), quer diretamente, quer pela interação com outros setores da SEE; 3. Assegurar a oferta de serviços de apoio, quer diretamente, quer pela interação com outros setores da Secretaria; 4. Coordenar a logística necessária para a operação da Gerência do Programa quanto às sessões de Acompanhamento e Formações nas Escolas. Art. 3º – A presente Portaria entrará em vigor na data de sua publicação. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, aos 21 de agosto de 2017.

Antonio Idilvan de Lima Alencar
SECRETARIO DA EDUCAÇÃO

*** **

ANEXO C – Governo do Estado do Ceará Secretaria da Educação Formação de Gestores nos Princípios da Aprendizagem Dialógica Comunidade de Aprendizagem Ano 2017 SEDUC CE



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação



Comunidade de
Aprendizagem
INSTITUTO | natura

FORMAÇÃO DE GESTORES NOS PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA - COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Objetivos gerais:

- Proporcionar que os participantes vivenciem os princípios da aprendizagem dialógica e, por meio deles, conheçam as Atuações Educativas de Êxito e se sintam mobilizados a levar o projeto para suas escolas.
- Possibilitar que por meio da Formação de Diretores que as escolas implementem o Projeto Comunidade de Aprendizagem e a Secretaria de Educação o incorpore como política pública.

Formato do Curso:

- 7 encontros mensais, presenciais, com duração de 8 horas para cada grupo – 56 horas presenciais
- Realização de 6 atividades a distância no intervalo entre os encontros, com previsão de 4 horas para cada atividade – 24 horas a distância
- Realização dos cursos EaD – 8 módulos de 4 horas – 32 horas
- Carga horária total: 112 horas (com Certificado emitido pelo Instituto Natura)

Compromissos do grupo:

- Garantir horas de estudo coletivo nas escolas.
- Realizar em alguns desses momentos coletivos de estudo, encontros para realização dos cursos à distância de Comunidade de Aprendizagem, mediados pelo(a) diretor(a) e/ou pelo(a) coordenador(a), de modo a garantir que professoras e professores se aproximem e se mobilizem com a proposta.
- Ter mínimo de 80% de frequência nos encontros e na realização das atividades a distância para receber o certificado.
- Colocar em prática o que for aprendendo no curso presencial e no curso a distância.

- Participação da equipe da Secretaria nos encontros de formação de gestoras e gestores.
- Participação da equipe da Secretaria de Educação na Certificação em Comunidade de Aprendizagem.

1º ano da Formação

Com os(as) Diretores(as) e Coordenadores(as) Escolares:

- 7 encontros presenciais com duração de 8h, nos quais vão vivenciar os princípios e as atividades da proposta.
- 6 atividades intercalares, nas quais vão realizar o aprofundamento nas bases teóricas da proposta por meio do Curso a Distância, de atividades práticas que realizará na escola e leitura do livro "Aprendizagem dialógica na sociedade da informação".

CONTEÚDOS	ENCONTROS PRESENCIAIS	ATIVIDADE A DISTÂNCIA
1. Introdução aos princípios	1º Encontro Presencial 06 e 07 de abril de 2017	- Realizar módulo do EaD "O projeto Comunidade de Aprendizagem" e destacar alguns aspectos que chamaram a atenção <i>nesse módulo</i> . - Leitura do livro "Aprendizagem dialógica na sociedade da informação", capítulo "A conceitualização da aprendizagem dialógica". - Entrevista com 1 ou dois professores (as) da escola sobre onde busca informações para preparar suas aulas (ligado ao que vão ler no livro).
2. Diálogo Igualitário <i>Participação Educativa da Comunidade</i>	2º Encontro Presencial 24 e 25 de maio de 2017	- Realizar o módulo do EaD "Participação Educativa da Comunidade" junto com os professores, refletir com eles e anotar: 1. Quais pontos veem nessa escola que seriam favoráveis para adotarmos a Participação Educativa da Comunidade? Quais seriam pontos que atrapalhariam? 2. Quais outras formas, além da Comissão Mista, aparecem no curso como Participação Educativa da Comunidade? - Leitura do livro "Aprendizagem dialógica na sociedade da informação", páginas 138 a 143 "Diálogo igualitário".
3. Dimensão instrumental e solidariedade <i>Grupos Interativos</i>	3º Encontro Presencial 20 e 21 de junho de 2017	- Realizar os módulos do EaD "Grupo Interativo" junto com os professores e ver qual deles (as) gostaria de realizar um piloto para melhor aprofundamento. - Realizar piloto de Grupo Interativo (pode ser com funcionários da escola como voluntários, caso não consigam se organizar para fazer com familiares). - Leitura do livro "Aprendizagem dialógica na sociedade da informação", páginas 165 a 169 "Dimensão instrumental" e "Solidariedade" páginas 183 a 187 <i>Escalonar a turma em 2 grupos para garantir que haja pessoas que leiam cada um dos dois princípios.</i>

4. Criação de Sentido	4º Encontro Presencial 09 e 10 de agosto de 2017	- Realizar os módulos do EaD "Formação de Familiares" e "Biblioteca Tutorada" e anotar como aparece a criação de sentido nessa Atuação Educativa de Êxito - Escalonar a turma em 2 grupos para garantir que haja pessoas que façam cada um dos 2 módulos para retomada no próximo encontro. Com o compromisso de até o final do curso realizar o outro módulo. - Fazer um levantamento junto à comunidade sobre a formação de familiares (Se a nossa escola estivesse aberta para realizar cursos de formação, que curso você sugeriria?). - Leitura do livro "Aprendizagem dialógica na sociedade da informação", páginas 177 a 183 "Criação de sentido".
5. Inteligência Cultural <i>Tertúlia Dialógica</i>	5º Encontro Presencial 11 e 12 de setembro de 2017	- Realizar o módulo do EaD "Tertúlia Dialógica" e "Formação Dialógica Pedagógica" e anotar dúvidas. - Se possível, realizar uma das Tertúlias Dialógicas Literária com algum dos grupos da escola (pode ser com uma classe, um grupo de pais, professores, funcionários ou outra forma que quiser organizar). - Ler o conto para a Tertúlia Literária que será realizada no próximo encontro. - Leitura do livro "Aprendizagem dialógica na sociedade da informação", páginas 143 a 154 "Inteligência cultural".
6. Igualdade de diferenças <i>Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos</i>	6º Encontro Presencial 16 e 17 de novembro de 2017	- Realizar o módulo do EaD "Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos" e anotar dúvidas. - Entrevistar alguma pessoa da sua convivência e perguntar: "Você acha que eu mudei alguma coisa depois que comecei a fazer o curso de Comunidade de Aprendizagem? Se disse que sim, perguntar o que considera que mudou." - Ler o Texto para a Tertúlia Pedagógica que será realizada no próximo encontro (Trecho de Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, sobre autoridade).
7. Transformação e Retomada e sistematização da proposta de Comunidade de Aprendizagem	7º Encontro Presencial 06 e 07 de dezembro de 2017	- Não há atividade intercalar.

2º ano da Formação

Com os(as) Diretores(as) e Coordenadores(as) Escolares:

- Reuniões mensais de troca entre as escolas e aprofundamento em detalhes do projeto. Um mês com a presença do Instituto Natura e no outro mês coordenada pelos (as) Formadores (as) Locais responsáveis.

ANEXO D – Governo do Estado do Ceará Secretaria da Educação Circuito de Gestão Na Escola Ano 2017 SEDUC CE

