



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

CLÁUDIA DENISE SOUSA DE MORAES

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NUMA ESCOLA DE
ENSINO MÉDIO NO BAIRRO BOM JARDIM, EM FORTALEZA: DA
IMPLEMENTAÇÃO AOS IMPACTOS

FORTALEZA-CEARÁ

2019

CLÁUDIA DENISE SOUSA DE MORAES

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NUMA ESCOLA DE ENSINO
MÉDIO NO BAIRRO BOM JARDIM, EM FORTALEZA: DA IMPLEMENTAÇÃO AOS
IMPACTOS

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 obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador(a): Profa. Dra. Isaurora Cláudia Martins de Freitas

FORTALEZA-CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Moraes, Cláudia Denise Sousa de .

Avaliação da educação em tempo integral numa escola de ensino médio no bairro Bom Jardim, em Fortaleza: da implementação aos impactos [recurso eletrônico] / Cláudia Denise Sousa de Moraes. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 132 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientação: Prof.^a Dra. Isaurora Cláudia Martins de Freitas.

1. Educação em Tempo Integral. Tempos Eletivos .
2. Escola Jociê Caminha de Meneses . 3.
Competências Socioemocionais. 4. Política Pública
Educacional. I. Título.

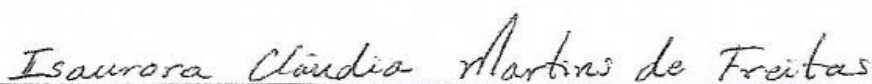
CLÁUDIA DENISE SOUSA DE MORAES

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NUMA ESCOLA DE
ENSINO MÉDIO NO BAIRRO BOM JARDIM, EM FORTALEZA: DA
IMPLANTAÇÃO AOS IMPACTOS

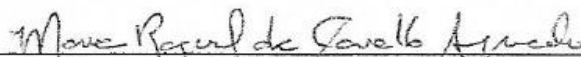
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento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

Aprovada em: 23/05/2019

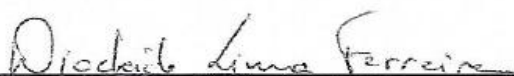
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Isaurora Cláudia Martins de Freitas (Orientadora)
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA



Prof.^a Dr.^a Maria Raquel de Carvalho Azevedo
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.^a Dr.^a Diocleide Lima Ferreira
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

AGRADECIMENTOS

Gratidão...

À minha família, razão de ser quem sou e de conhecer o amor, essa palavra de luxo.
Aos meus amigos e companheiros da Escola Jociê Caminha de Meneses, pela solicitude com que me ajudaram: Alex Andrade, Josiano Lira, Nayara Lyne, Adriana Martins, Enedite Madeira.

Ao professor e amigo Paulo Glayson Lima Lopes pelas inestimáveis achegas.

À professora Inaura Castro pela amizade e incentivo.

A todos que participaram da pesquisa: alunos, professores, diretor, pais e mães, pela disponibilidade e atenção para comigo.

À Sandra Maria Rodrigues - Articuladora das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Codea - Secretaria da Educação – Ceará.

À minha orientadora Professora Doutora Isaurora Cláudia Martins de Freitas, por aliar rigor intelectual e extremoso olhar humano e pelas contribuições, sugestões e discussões, imprescindíveis para a escritura da dissertação.

À banca de Qualificação e Defesa, Professoras Doutoras Diocleide Lima Ferreira e Maria Raquel de Carvalho Azevedo, por generosamente compartilhar suas experiências e conhecimentos, determinantes para realização da pesquisa.

RESUMO

A implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) na Rede Estadual do Ceará ocorreu no ano de 2016, realizada pela Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC). As escolas escolhidas para iniciarem a política de Tempo Integral passaram a ter sua jornada escolar ampliada além de se adequarem a mudanças em suas estruturas organizacionais e curriculares. Dessa forma, avaliou-se os impactos ocasionados pelo tempo integral, além dos avanços pedagógicos, inovações metodológicas e processos de aprendizagem significativa dessa modalidade de ensino, com o objetivo de analisar o processo de implementação do regime de Tempo Integral na escola Jociê Caminha de Meneses e a percepção de seus impactos na visão dos alunos e seus familiares. Para tal, foi realizada uma pesquisa de campo na referida escola, com alunos dos 3º anos do Ensino Médio em Tempo Integral, seus familiares além de professores e gestores. Os participantes responderam a perguntas por meio de entrevistas e questionários emitindo suas opiniões sobre a implantação do tempo integral. Dentre os principais pontos elencados pelos participantes da pesquisa, podem-se citar alguns aspectos positivos, tais como: melhora da aprendizagem em comparação ao regime parcial; criação de novas atividades curriculares afora aquelas das disciplinas básicas; maior preocupação da escola e dos professores com os alunos, tanto quando estão ausentes como quando estão com baixo rendimento e uma maior identificação por parte dos alunos com a escola no sentido de entenderem que a unidade escolar que frequentam pode lhes oferecer um futuro profissional melhor. Por outro lado há pontos que precisam ser melhorados ou mudados, tais como: a melhora na infraestrutura, a qualidade da alimentação; a frequência das disciplinas Eletivas; uma participação mais ativa dos professores nas tomadas de decisões na hora de se implantar uma política pública como essa dentro de uma escola. Em geral, os dados aqui apresentados mostram que essa mudança de tempo parcial para integral, vai muito além de um simples aumento na jornada escolar diária, exige um engajamento de toda a comunidade escolar para que ela participe das tomadas de decisões, pois conhecem o dia a dia da escola e assim possam tentar corrigir os erros que ainda persistem durante a elaboração de políticas Públicas Educacionais.

Palavras chaves: Educação em Tempo Integral. Escola Jociê Caminha de Meneses. Competências Socioemocionais. Tempos Eletivos. Política Pública Educacional.

ABSTRACT

The implementation of the Full-Time High Schools (EEMTI) in the State Network of Ceará by the Basic Education Secretary of Ceará (SEDUC) occurred in 2016. The schools chosen to be part of this policy started to have their school day in addition to adapting to changes in their organizational and curricular structures. Thus, we evaluated the changes of this teaching modality with the objective of analyzing the process of implementation of the Integral Time regime in the Jociê Caminha de Meneses school and the meanings attributed by the school community to this new modality of teaching. To do this, a field research was carried out in this school, with students from the third years of High School in Integral Time, their families as well as teachers and managers. Participants answered questions through interviews and questionnaires expressing their views on full-time deployment. Among the main points pointed out by the participants of the research can be mentioned some beneficial points, such as: improvement of learning compared to the partial regime, creation of new curricular activities besides those of the basic subjects, greater concern of the school and teachers with students, both when they are absent and when they are low income and a greater identification by the students with the school in the sense of understanding that the school unit that they attend can offer them a better professional future. On the other hand, there are points that need to be improved or changed, such as: improvement of infrastructure; quality of food; compulsory education for electives and more active participation of teachers in decision-making when implementing public policy. In general, the data presented here show that this shift from part-time to full-time goes well beyond a simple increase in the daily school day, it requires an engagement of the whole school community to participate in decision-making, as they know the school daily routine and thus can try to correct the mistakes that still persist during the elaboration of educational public policies.

Keywords: Full-time Education. Jociê Caminha de Meneses School. Social-emotional Competencies. Elective Times. Public Educational Policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios adotados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará para escolha das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no ano de 2016.....	39
Quadro 2 - Critérios adotados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará para escolha das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no ano de 2017.....	39
Quadro 3 - Notas técnicas para as Escolas de Tempo Integral da Rede Estadual do Ceará 2016-2018.....	42
Quadro 4 - Objetivos estratégicos e metas do Plano Político Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Dados das turmas da 1ª Série do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2016.....	84
Tabela 2 -	Dados das turmas da 2ª Série do Ensino Médio turno manhã da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2016.....	84
Tabela 3 -	Dados das turmas da 3ª Série do Ensino Médio turno manhã da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2016.....	84
Tabela 4 -	Resultado final das turmas de Ensino Médio no ano de 2016.....	84
Tabela 5 -	Dados das turmas da 1ª Série do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2017.....	85
Tabela 6 -	Dados das turmas da 2ª Série do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2017.....	85
Tabela 7 -	Dados das turmas da 3ª Série do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2017.....	85
Tabela 8 -	Resultado final das turmas do Ensino Médio no ano de 2017.....	85
Tabela 9 -	1ª SÉRIE em regime parcial no ano de 2015.....	86
Tabela 10 -	Dados das turmas da 1ª Série do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2018.....	86
Tabela 11 -	Dados das turmas da 2ª Série do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2018.....	86
Tabela 12 -	Dados das turmas da 3ª Série do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2018.....	87
Tabela 13 -	Resultado final das turmas do Ensino Médio no ano de 2018.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Número de alunos matriculados no Ensino Médio da Escola EEMTI Jociê Caminha de Meneses no triênio 2016/2017/2018.....	78
Gráfico 2 -	Rendimento escolar dos alunos do Ensino Médio da Escola EEMTI Jociê Caminha de Meneses no triênio 2015/2016/2017.....	80
Gráfico 3 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre desde quando estudam na escola.....	93
Gráfico 4 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se eles se consideram bons alunos.....	93
Gráfico 5 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre o porquê estudar.....	94
Gráfico 6 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se gostam da escola.....	94
Gráfico 7 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se sentem cansaço em passar 9 horas na escola.....	95
Gráfico 8 -	Resposta dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre o que mais gostam nesta escola.....	96
Gráfico 9 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre o que menos gostam nesta escola.....	96
Gráfico 10 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se acham que a escola tem uma boa educação.....	97
Gráfico 11 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino	

	Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre quais fatores são importantes para uma boa educação.....	97
Gráfico 12 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se o ensino integral de hoje é melhor que o parcial.....	98
Gráfico 13 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se o ensino integral melhorou a aprendizagem.....	98
Gráfico 14 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre as disciplinas que os alunos mais gostam na escola.....	99
Gráfico 15 -	Respostas dos alunos dos terceiros anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre as disciplinas que os alunos menos gostam na escola.....	99
Gráfico 16 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre o porquê da ETI ter sido criada.....	100
Gráfico 17 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se os professores das eletivas dão aulas inovadoras.....	101
Gráfico 18 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se as eletivas melhoraram a aprendizagem dos alunos.....	101
Gráfico 19 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se as eletivas melhoraram a aprendizagem dos alunos.....	102

Gráfico 20 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se os alunos do atual tempo integral são mais indisciplinados do que na época do regime parcial.....	102
Gráfico 21 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre quais disciplinas mais realizam atividades extraclasse.....	103
Gráfico 22 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre a frequência com que usam a biblioteca.....	103
Gráfico 23 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre a frequência com que usam a biblioteca.....	104
Gráfico 24 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se os professores estão preocupados com a aprendizagem deles.....	104
Gráfico 25 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se o professor os auxiliam quando vão mal.....	105
Gráfico 26 -	Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre o que eles entendem por tempo integral.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CCBJ	Centro Cultural Bom Jardim
CDVHS	Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEJAS	Centros de Educação de Jovens e Adultos
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GBJ	Grande Bom Jardim
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desempenho da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NTPPS	Núcleo de Trabalho e Prática de Pesquisas Sociais
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SECULT	Secretaria da Cultura do Ceará
SEDUC	Secretaria da Educação do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO SURGIMENTO DA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO CEARÁ.....	26
2.1	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....	26
2.2	HISTÓRICO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ.....	32
2.3	A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL COMO PARTE DA AGENDA POLÍTICO-EDUCACIONAL.....	42
2.4	FORMULAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....	46
2.5	IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....	49
2.6	A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL....	51
3	A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PROFESSOR JOCIÊ CAMINHA DE MENESES.....	57
3.1	INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E DEMOGRÁFICOS DO BAIRRO BOM JARDIM.....	57
3.2	HISTÓRICO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFESSOR JOCIÊ CAMINHA DE MENESES.....	62
3.3	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EEMTI JOCIÊ CAMINHA DE MENESES.....	64
3.4	IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA JOCIÊ CAMINHA DE MENESES.....	68
3.5	RESULTADOS APRESENTADOS PELA EEMTI JOCIÊ CAMINHA DE MENESES PARA O ENSINO MÉDIO NO TRIÊNIO 2016/2017/2018.....	83
4	AVALIAÇÃO DAS MUDANÇAS OCASIONADAS PELO REGIME DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PROFESSOR JOCIÊ CAMINHA DE MENESES.....	89
4.1	AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....	89

4.2	AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFESSOR JOCIÊ CAMINHA DE MENESES NA VISÃO DOS ALUNOS DO 3º ANO.....	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS.....	114
	APÊNDICES.....	121
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS.....	122
	ANEXO B - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS ALUNOS.....	126
	ANEXO C - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PAIS.....	129
	ANEXO D - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES.	131
	ANEXO E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O DIRETOR.....	132

1 INTRODUÇÃO

Que o rigor científico seja acompanhado por um sentimento estético.

(José A. Marina)

A Ciência é um trabalho de artesanato intelectual.

(W. Mills)

A institucionalização da Escola em Tempo Integral tem sido defendida por estudiosos da educação como estratégia para uma formação integral dos educandos, de forma que tenham assegurados o respeito às suas potencialidades, o direito de aprendizagem e o seu desenvolvimento pleno. Nesse contexto, alguns questionamentos acerca do tema foram levantados e serão discutidos ao longo desse trabalho. Dentre eles: a implementação dessa modalidade de ensino, hodiernamente, como Política Pública, prevista na meta 6 do Plano Nacional de Educação, decênio 2014-2024, chega tardiamente ao Brasil? O que pensam hoje os educadores a respeito do Tempo Integral? E no Ceará, por que e como essa Política Pública está sendo institucionalizada pela Rede Estadual de Educação Básica? Como é sua organização curricular? Quanto aos projetos pedagógicos, como se configuram? Quais as percepções e expectativas dos envolvidos nesse processo de transição para uma proposta de ampliação do tempo escolar, que passará a ter 9 horas diárias? Enfim, quais os impactos da implementação da escola em tempo integral na vida dos alunos e de suas famílias?

Diante desses questionamentos sobre a implementação da Escola em Tempo Integral em nosso estado, surgem outras dúvidas sobre os resultados que essa modalidade de ensino pode alcançar. A Educação em Tempo Integral realmente forma o aluno em todas as suas potencialidades? Será que na Escola em Tempo Integral o aluno melhora substancialmente sua aprendizagem? De que maneira a política pública de Escola em Tempo Integral pode impactar tanto positiva quanto negativamente a vida dos alunos, dos familiares e da comunidade como um todo? Existem vantagens e desvantagens com a ampliação do tempo escolar para os alunos do ensino médio? Em termos de estruturas físicas, as escolas públicas da Rede Estadual de Educação do Ceará apresentam condições para implementação dessa política?

As respostas para esses questionamentos serão respondidas ao longo deste trabalho com o levantamento da opinião de alunos, pais, professores e diretor na forma de entrevistas e questionários. Essas respostas levam em consideração os impactos ocasionados pelo Tempo Integral que trazem influência na vida de alunos e de seus familiares, como também se essa implementação pode promover avanços pedagógicos, inovações metodológicas e processos de aprendizagem significativa, possibilitando um melhor desenvolvimento dos educandos. Nesse sentido, há a necessidade de novos estudos que retratem com mais detalhes as consequências da ampliação do tempo escolar, tanto na vida de alunos como de suas famílias, sendo estes os atores que fazem parte, direta ou indiretamente, desse espaço de pesquisa por excelência chamado Escola.

É notório que a interação entre os envolvidos na comunidade escolar (alunos, professores, família, coordenadores, diretores, funcionários, técnicos e por todos aqueles que colaboram de alguma maneira com serviços e apoio à educação) só tende a trazer benefícios para a escola. Essa união em que cada um tem seu papel e função definida faz com que os objetivos outrora individuais se tornem coletivos, para que o objetivo de uma Educação Integral seja alcançada. Com isso, a justificativa do Governo do Estado do Ceará para implementar a Escola de Tempo Integral se pauta na defesa de uma Educação que forme integralmente o educando.

A partir disso, interessou-nos, como objeto de pesquisa, a compreensão de como está sendo feita a implementação da Escola em Tempo Integral na Rede Estadual de Educação Básica do Ceará e quais os impactos dessa política pública educacional na vida dos alunos e de suas famílias. Para delimitar ainda mais o campo investigativo no qual a pesquisa se desenvolveu, elegeu-se a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professor Jociê Caminha de Meneses, da Superintendência das Escolas de Fortaleza – Sefor 3, em Fortaleza-Ceará, localizada no bairro Bom Jardim. A escolha por pesquisar a Escola em Tempo Integral se justificou, uma vez que, atualmente, esta se constitui uma Política Pública de Estado para cumprir a meta 6 do Plano Nacional de Educação – 2014/2024 e do Plano Estadual de Educação, do Estado do Ceará, e também pela pesquisadora estar na função de coordenadora pedagógica da escola em estudo, que foi uma das 26 escolhidas para iniciar a implementação do tempo integral, em 2016.

Os motivos pelos quais escolhemos esse tema para pesquisar estão, portanto, incontestemente imbricados, de forma dialética, por facetas vivenciais, por

experiências profissionais, por reflexões de nossa prática no cotidiano escolar, pelas poucas informações que se têm de resultados dessa experiência e também pelo conhecimento assimilado em nosso itinerário acadêmico, compondo uma práxis que alinha teoria e prática e que nos permite manusear informações e dados para produzir saberes e conhecimentos, de modo que possam contribuir para uma melhor compreensão do tema e que também possam despertar o interesse de pesquisadores em aprofundar a temática, uma vez que não houve a pretensão de esgotá-la.

O dia a dia como coordenadora permite um estreitamento no relacionamento com professores, alunos e com a comunidade, isso é fato, e favorece as mais variadas experiências e situações dentro e fora do ambiente escolar. Com isso, o que se vive e se vivencia na lida diária com a comunidade escolar proporciona a reflexão de nossa prática, que vem desde o início de nossa formação na universidade passando pela sala de aula até a função de coordenadora. Assim, essas facetas vivenciais e a reflexão da nossa prática como coordenadora foram essenciais para eleger o tema aqui estudado. A função de coordenadora também permite o envolvimento e a participação na elaboração de projetos desenvolvidos na escola e o projeto mais desafiador foi à implementação do Tempo Integral. No início só a ideia e o convite para implementar um projeto com ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, adequações estruturais, mudanças curriculares, novas metodologias, entre outras coisas.

Hoje, a escola Jociê Caminha está no quarto ano de implementação do Tempo Integral e muita coisa mudou, tais como, avanços nos resultados das avaliações externas, aprovação no Enem, Uece e outros vestibulares e, principalmente, mudança da mentalidade dos alunos em relação à continuidade dos estudos, depois do ensino médio. Por outro lado, muita coisa precisa ser repensada como o cardápio, estruturas adequadas, Eletivas, formação dos professores, saúde física e mental dos alunos e professores. A EEMTI Professor Jociê Caminha de Meneses melhorou, mas pode ficar melhor.

O Plano Nacional de Educação, meta 6, determina que até 2024 a Educação em Tempo Integral deverá ser oferecida em pelo menos 50% das escolas públicas e atender no mínimo 25% dos alunos de toda a educação básica. Diante disso, o Governo do Estado do Ceará apresenta o plano intitulado “Os sete Cearás” que tem “como um de seus objetivos 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”, conforme informa a Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC, 2017a).

É importante frisar que não é simplesmente ampliar o tempo escolar, esse não deve ser o objetivo precípuo dessa política pública, pois os educandos necessitam, além disso, de processos de aprendizagem significativa que possibilitem o desenvolvimento de aspectos cognitivos, físicos, subjetivos e socioemocionais.

Percebe-se que no Brasil a ampliação da oferta de educação em período integral tornou-se pauta de ingente importância, presente nas campanhas eleitorais em que os candidatos reconhecem a necessidade de ampliação dessa modalidade de ensino. Foi evidente a defesa da implantação da Escola em Tempo Integral na campanha de 2014 tanto para os cargos do Poder Executivo como do Poder Legislativo em todos os partidos. Presente também, como citado, no Plano Nacional de Educação, no Plano Estadual de Educação do Ceará e nos debates na Academia.

Apesar disso, segundo dados do Censo Escolar 2017, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o ensino médio em Tempo Integral alcança apenas 8,4% dos jovens matriculados nessa modalidade. Os 91,6% restantes frequentam a escola no horário da manhã, da tarde ou da noite, em um período de quatro ou cinco horas diárias.

É oportuno ressaltar que, no contexto educacional, o tempo ampliado precisa ser integrado à rotina da escola, ocupado de maneira coerente e eficiente, com base em uma proposta pedagógica coesa. Verificou-se que a Secretaria de Educação do Ceará elaborou um Projeto Político-Pedagógico (PPP) para as Escolas em Tempo Integral, que será tratado mais adiante no primeiro capítulo. O Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio em Tempo Integral na Rede Estadual do Ceará foi aprovado pelo Conselho de Educação do Ceará, sob parecer nº 0733/2017, em 06 de Setembro de 2017. Espera-se que esse documento esteja alinhado com as Políticas Públicas Educacionais geridas pela rede (SEDUC, 2017a).

Logicamente, esse tema ainda carece de muitos debates e o fato de se ampliar a carga horária visa, de uma maneira geral, não só fazer com que os alunos fiquem mais tempo no ambiente escolar, mas que além das atividades acadêmicas possam desenvolver também atividades culturais e de outros fins visando uma

melhor interação entre indivíduo e comunidade, ou seja, a formação de futuros profissionais qualificados e, acima de tudo, pessoas com um pensamento crítico e que pensem sempre no bem coletivo.

Dessa forma, compreender como está ocorrendo o processo de implementação do Tempo Integral no Brasil e, em especial, no Ceará, da gênese até os dias de hoje, e como todo esse processo está sendo sistematizado, requereu a ancoragem em uma metodologia cujo objetivo é selecionar, organizar e analisar todas as interações nas etapas desse processo de construção entre o mundo objetivo e os sentidos subjetivos dos envolvidos, representando sistemas complexos de significação nos diferentes momentos de participação da pesquisa.

Sublinha-se, assim, que o objetivo precípua dessa pesquisa foi identificar quais os impactos, na vida dos alunos e de suas famílias, da implementação da Política Pública de Escola em Tempo Integral no Ceará, a partir das percepções da comunidade escolar. Os objetivos específicos foram: contextualizar historicamente o surgimento da proposta de implantação da Escola em Tempo Integral no Brasil; especificar em quais marcos regulatórios a escola em tempo integral, no Brasil e no Ceará, está balizada; diferenciar educação integral de tempo integral; compreender e expor o processo de implementação da ampliação do tempo escolar na Rede Estadual do Ceará; levantar dados para entender se houve ganho pedagógico, tanto em seus aspectos cognitivos como socioemocionais.

Para tanto, percorreu-se as veredas históricas e políticas dessa concepção de escola. Feito isso, verificou-se que as propostas de ensino em **Tempo Integral surgem no final do século XIX e no dealbar do século XX**, aportadas em ideias revolucionárias e sociais, colocando o aluno em destaque e dando ênfase à necessidade de ampliação de carga horária, não só para a aprendizagem cognitiva, mas também visando a um maior contato com a aprendizagem das Competências Socioemocionais¹ permitido pela Escola em Tempo Integral. Aliás, esse tipo de aprendizagem é discutido posteriormente nos próximos tópicos.

Como bem sabemos, a ciência exige material teórico que alicerce todo e qualquer trabalho de cunho acadêmico. Por isso, partindo dos estudos já existentes, pretendeu-se consubstanciar as análises e as interpretações dos dados

¹Na aprendizagem das Competências Socioemocionais, as intervenções realizadas procuram melhorar o rendimento acadêmico, por meio do desenvolvimento das dimensões sociais e emocionais associadas com a aprendizagem, em vez de se focar diretamente nos elementos acadêmicos ou cognitivos.

selecionados e organizados no desenrolar da pesquisa, a fim de gerar ideias, discussões, interpretações, hipóteses que contribuíssem para aprofundar o conhecimento sobre o tema e para expor os meios utilizados para o desenvolvimento e conclusão do trabalho aqui proposto.

A pesquisa bibliográfica se caracteriza por coletar dados a partir do levantamento de referências que já foram publicadas anteriormente, seja por meios eletrônicos e/ou escritos. Essas referências são provenientes de livros, artigos científicos ou páginas da web. Esse tipo de pesquisa é o ponto de partida para qualquer tipo de estudo, pois é por meio dela que se tem um conhecimento prévio sobre o assunto que está sendo explorado.

A presente pesquisa teve como principais suportes teóricos os estudos já dedicados à temática, que compõem a literatura avalizada, à qual se recorreu para a fundamentação teórica. Assim, pensadores como Teixeira (1994), Ribeiro (1986), Mota (2006), Gallo (2002), Cavalieri (2009) e Paro (2010) foram de fundamental importância para a realização desse trabalho, pois dão ênfase na educação de crianças e adolescentes, destacando como principal instrumento de ensino a Escola em Tempo Integral.

Além da pesquisa bibliográfica, foi feito um estudo de campo que, segundo Gil (2008), retrata as atividades desenvolvidas por um determinado grupo a partir de observações diretas, além da aplicação de entrevistas com informantes com o intuito de coletar dados para explicar tal realidade.

A pesquisa de campo realizada para este trabalho foi ancorada no método quantitativo e qualitativo, portanto, para além da pesquisa bibliográfica a ser realizada durante a execução deste trabalho, foram feitas entrevistas semiestruturadas com os alunos e a família destes e aplicados também questionários sobre o tema pesquisado. O diretor e os professores também responderam a entrevistas.

A abordagem quantitativa se caracteriza pela presença de dados numéricos que são analisados por métodos ou modelos estatísticos (ALIAGA; GUNDERSON, 2002). Nesse tipo de pesquisa é necessário que o pesquisador tenha um controle minucioso dos resultados, tendo sempre o cuidado de evitar erros provenientes da coleta, análise e interpretação dos dados. De maneira geral, o método quantitativo é utilizado em estudos cujo objetivo é fazer uma relação entre

diferentes variáveis relacionando-as para explicar um determinado fenômeno (RICHARDSON, 2008).

Assim, como qualquer outro tipo de pesquisa, os levantamentos quantitativos apresentam características próprias tais como: inferência dedutiva; a realidade investigada é objetiva; a amostra é geralmente grande e determinada por critérios estatísticos; generalização dos resultados; utilização de dados que representam uma população específica; utilização de questionários estruturados com questões fechadas, testes e checklists (DENZIN; LINCOLN, 2011; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004; HANCOCK, 2002).

Diferentemente da pesquisa quantitativa, a qualitativa tem como característica a percepção e contato direto do pesquisador com o objeto que está sendo estudado (DENZIN; LINCOLN, 2011). Nesse tipo de pesquisa não se utiliza qualquer modelo ou método estatístico para se explicar um dado problema ou fenômeno, ou seja, não se enumera qualquer evento estudado (RICHARDSON, 2008). Além disso, a interpretação dos resultados segue a percepção dos participantes da pesquisa.

Segundo Terrence e Escrivão Filho (2006), em virtude dessa maneira de compreender os resultados, cada vez mais se torna difícil ter conclusões mais específicas, uma vez que não há um controle das variáveis envolvidas, deixando muito a critério dos participantes da pesquisa a visão interpretativa dos dados, levando em consideração características como: valores, sentimentos, experiências, cultura e outros.

Alguns autores mencionam algumas características que retratam bem a pesquisa qualitativa (SYMON; CASSELL, 2012; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). Dentre elas temos: uma maior flexibilidade na hora de analisar os dados, um olhar mais subjetivo na interpretação dos resultados, não quantificação dos dados, os processos estão acima dos resultados, a pesquisa é influenciada pela visão do pesquisador, se caracteriza por ser um método indutivo, uso de amostras pequenas e os resultados são situacionais e limitados ao contexto.

Embora todas as características mencionadas acima mostrem uma especificidade tanto para a pesquisa quantitativa como qualitativa, o uso das duas abordagens em um único estudo traz benefícios para o pesquisador. Segundo Crewell (2010) a utilização dos dois métodos em conjunto permite uma melhor compreensão dos problemas em estudo, isto porque se leva em consideração os

pontos principais de cada abordagem. Logo, o pesquisador pode explicar os resultados combinando a quantificação numérica dos dados sem deixar de lado a sua visão subjetiva para a elaboração das conclusões (NEVES, 1996).

Foi relatado por Duffy (1987) que a principal vantagem da utilização dos dois métodos no mesmo estudo se dá pela identificação de variáveis específicas (pela abordagem quantitativa) e visão global do fenômeno (pela abordagem qualitativa). Além disso, é possível controlar vieses (pela abordagem quantitativa) e compreender agentes envolvidos no fenômeno (pela abordagem qualitativa). Segundo Minayo (1994) a combinação das duas abordagens permite uma análise mais complexa dos problemas em que as técnicas de uma complementam a da outra.

A pesquisa aqui apresentada se configurou como um estudo de caso, uma vez que foi escolhida uma determinada escola como campo. Segundo Stake (1994), o estudo de caso pode ser definido como um método cujo objeto a ser explorado no estudo pode assumir diferentes identidades, tais como: uma pessoa, um programa, uma instituição ou mesmo um grupo de pessoas que obrigatoriamente compartilhem ambientes e experiências similares.

Outra vertente defendida por Goode e Hatt (1973) afirma que o estudo de caso se resume a um método investigativo cuja finalidade é organizar dados e informações complexas e específicas sobre o objeto de estudo permitindo um amplo e detalhado conhecimento sobre ele, o que não é possível usando outros métodos de investigação. Dentro dessa mesma linha Fachin (2006) caracteriza o estudo de caso como sendo um método aprofundado em que se tenta a compreensão como um todo do objeto investigado, já Lakatos e Marconi (2011) defendem a ideia que o estudo de caso deve ser utilizado quando o pesquisador quer descrever a complexidade de um fato por meio de informações detalhadas.

A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professor Jociê Caminha de Meneses, em Fortaleza-CE, pertencente à Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), sob a coordenação da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR 3). A escolha se deve pelo fato da pesquisadora já trabalhar nessa unidade escolar e conhecer um pouco a realidade dos alunos e familiares e as dificuldades que enfrentam dentro dessa comunidade. Além disso, pode-se ressaltar a busca por novas informações sobre o real benefício

que a implantação da Educação em Tempo Integral está exercendo na educação brasileira e no Ceará.

Outro fator a considerar é que, embora haja pouco tempo que a escola aderiu ao regime em Tempo Integral nas turmas de Ensino Médio, já se observa algumas melhorias no desempenho dos discentes, tais como: maior taxa de aprovação, menor taxa de reprovação e abandono, como demonstrado nos critérios de avaliação educacional (capítulo 2). Atualmente, a pesquisadora exerce a função de coordenadora escolar nessa unidade de ensino, garantindo-lhe um olhar mais agudo sobre o campo e sobre o universo da pesquisa. Foi possível também como coordenadora perceber que exercer essa função, ao mesmo tempo em que a deixou à vontade também se apresentou como um grande desafio no que diz respeito ao devido distanciamento necessário para que a condução e o resultado da pesquisa fossem os mais isentos e imparciais possíveis.

O universo e a amostra da pesquisa foram 35 alunos do 3º ano A e 34 do 3º ano B e suas famílias. A escolha pelas turmas de 3º ano se deu porque em 2018 estariam concluindo o ciclo de três anos da implantação de tempo integral iniciado em 2016. Nesse tópico, foram identificados os participantes por suas características pessoais de idade; gênero; procedência; classe social; nível de instrução; profissão etc.; seja pelas funções/papéis que desempenham na família ou em outros grupos do convívio social.

Para a obtenção dos dados foi utilizado um questionário que foi aplicado com todos os alunos das duas turmas de terceiro ano, explorando características pessoais próprias (que vão desde idade, sexo, profissão que querem seguir, o que fazem nas horas de lazer), e dos pais (profissão, grau de instrução, idade etc).

Em se tratando de questionário, Marconi e Lakatos (1999) o definiram como um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito. O uso do questionário traz ao pesquisador algumas vantagens no desenvolvimento da pesquisa, tais como: economia de tempo, obtenção de grande número de dados, atinge um maior número de pessoas simultaneamente, obtêm respostas mais rápidas e exatas, liberdade de respostas (anonimato), abrange uma área geográfica mais ampla dentre outras.

Uma percepção que o pesquisador deve ter na hora de elaborar seu questionário é formular perguntas de forma simples de entender e de forma concreta e precisa, considerando sempre o grau de conhecimento e informação do

entrevistado, evitar palavras e formulações ambivalentes e evitar perguntas sugestivas e indiscretas. O uso de perguntas objetivas em detrimento das subjetivas acaba sendo mais fácil de ser compreendida pelos entrevistados.

A outra forma de coleta de dados foi à entrevista. Os resultados obtidos nas entrevistas e questionários foram comparados e podem ser vistos na discussão do último capítulo. Nas entrevistas, o pesquisador deve ter todo o cuidado na formulação das perguntas. Segundo Manzini (2003) as perguntas devem retratar bem o tema a ser investigado. Uma dificuldade apontada pelo autor é exatamente definir o que vem a ser uma entrevista semiestruturada e como procedê-la. Alguns autores destacam bem essa técnica, tais como Triviños (1987) que relata os questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. O autor afirma que esse tipo de entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Segundo Manzini (1990) para elaborarmos uma entrevista semiestruturada é necessário termos um roteiro com perguntas principais e complementá-las com outras questões secundárias inerentes à pesquisa. As informações normalmente ocorrem de forma mais livre sem que as respostas estejam condicionadas a um padrão específico de alternativas.

Em meio às diferenças citadas pelos autores acima sobre as definições ou características de uma entrevista semiestruturada, ambos concordam em um ponto que se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Nesse sentido, Manzini (2003) destaca a possibilidade de se fazer um planejamento para coletar informações através da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro traria como vantagem a coleta de informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

Os dados captados por meio dos questionários permitiram colher informações de cunho geral dos alunos, assim como também estes puderam expressar algumas preferências e perceber mudanças com a implementação do regime de tempo integral na escola Jociê Caminha de Meneses. Por outro lado, as entrevistas serviram para os próprios alunos e seus parentes, além dos professores

e diretor da escola detalharem de forma mais minuciosa os impactos que essa mudança promoveu em suas vidas bem como o processo ocorreu dentro da escola.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores de disciplinas básicas, com o diretor e também com alunos das duas turmas de terceiro ano (em torno de 30 alunos) escolhidos de forma aleatória e que se mostraram disponíveis para responder as perguntas e com alguns de seus familiares (em torno de 10), a maioria mães, a convite da pesquisadora. Os roteiros das perguntas das entrevistas e questionários são encontrados nos APÊNDICES.

As entrevistas realizadas com os alunos dos terceiros anos foram baseadas em perguntas pessoais e de cunho familiar, bem como em questões que permitissem perceber a visão dos jovens sobre o Tempo Integral na Escola Jociê Caminha de Meneses. De semelhante modo, parte dos familiares, também responderam a perguntas relacionadas ao desempenho de seus filhos, bem como a visão que possuem sobre o tema.

Esse trabalho está dividido em três partes. No primeiro capítulo, optou-se pela exposição da revisão histórica, conceitual e política de Educação Integral e de Escola Pública de Tempo Integral e também pela contextualização do surgimento da proposta de implementação dessa concepção de ensino no Brasil e no Ceará. Traz também um breve resgate das experiências mais relevantes implementadas em nosso país.

O segundo capítulo apresenta a caracterização da escola em estudo, traçando um panorama da realidade na qual está inserida. Também consta de um histórico da escola, da fundação até o momento de implementação da Educação em Tempo Integral. Ademais, expõe os principais indicadores socioeconômicos e demográficos do bairro onde se localiza a unidade escolar.

Por fim, o terceiro capítulo investiga, analisa e retrata os impactos da implementação da Política Pública de Escola em Tempo Integral na Escola de Ensino Médio Professor Jociê Caminha de Meneses.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO SURGIMENTO DA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO CEARÁ

Nesse capítulo, pretende-se fazer uma abordagem histórica de como surgiu a Escola em Tempo Integral no Brasil e no Ceará. Além disso, serão discutidas as Políticas Públicas e suas fases, que serviram de base para a implantação desse modelo, além dos marcos regulatórios nos quais a Escola em Tempo Integral está balizada.

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

No Brasil, o tema Educação em Tempo Integral vem sendo motivo de intensos debates, uma vez que é um assunto bastante complexo. Além disso, discutir somente a ampliação da jornada escolar não é o suficiente. É necessário um olhar mais abrangente que englobe o conceito de Educação Integral e a qualidade na Educação (COELHO; MARQUES; BRANCO, 2014).

De fato a discussão sobre Educação Integral no Brasil é antiga, estando em pauta desde as primeiras décadas do século XX. Quando se abre qualquer leque de discussão sobre o assunto, não se pode jamais esquecer a proposta e os conceitos de Anísio Teixeira que foi o grande idealizador da Educação Integral, visando implantá-la no sistema público de educação. Segundo Coelho (2009), foi Teixeira, ainda por volta da década de 50, quem tentou efetivar uma formação humana mais completa, que implicava a implantação de um sistema público com jornada escolar em tempo integral, tentativa esta que não se perpetuou.

O trecho abaixo detalha um pouco aquilo que Teixeira retratava no seu programa:

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Nesse texto, percebe-se que ele propunha uma escola que oferecesse às crianças todas as oportunidades que as tornassem capazes de desenvolver suas potencialidades. É notória sua preocupação de que a educação venha a suprir todas

as necessidades dos alunos, inclusive sociais, quando ele menciona a questão da desnutrição e do abandono. Mesmo sendo um texto publicado há décadas, as escolas de hoje convivem com problemas similares, uma vez que as desigualdades sociais no Brasil nunca foram resolvidas.

Nesse contexto, surge uma pertinente indagação: Qual o real papel da escola nos dias atuais? Segundo Brandão (2009), todos os estudantes têm direito à cidadania escolar, fazendo-se necessário que a escola primeiramente se preocupe com as atividades relacionadas aos processos de escolarização, o que não impede que também ofereça atividades socializantes como parte de uma formação que se quer integral. Esse é um ponto fundamental que a escola atual precisa se ater para não perder sua identidade e deixar de executar funções específicas, tais como estimular o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e promover a sua autorrealização.

Em um segundo texto, Anísio Teixeira faz uma reflexão sobre a divisão da escola primária no qual ele afirma o seguinte:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação — as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. (TEIXEIRA, 1959. p. 82).

Aqui é evidente a preocupação do autor com a formação do estudante na sua totalidade. Efetivamente, essa é uma característica de Teixeira, que promoveu uma luta incansável para se ter uma educação pública de qualidade que atendesse em especial à classe trabalhadora. Todavia, Coelho (2009) afirmava que naquela época havia uma maior necessidade de mão de obra qualificada para atender uma demanda que preparasse a criança não só para ser no futuro um profissional de sucesso, mas também para ser um cidadão que respeitasse acima de tudo os direitos e deveres dos outros, para que, nesse contexto, a Educação em Tempo Integral, especialmente com suas atividades desenvolvidas extraclasse, que envolvem eventos socioculturais, preparasse o aluno para os desafios da vida.

Segundo a literatura, as primeiras ideias de Anísio Teixeira sobre Escola de Tempo Integral datam de 1927 quando de sua primeira viagem aos Estados Unidos, onde ele participou de vários eventos e visitou instituições de ensino

bastante renomadas. Lá desenvolveu sua formação teórico-filosófica pelo contato com obras de Dewey e Kilpatrick, tentando adequá-las à realidade da educação brasileira, conforme relatado por Cavaliere (2002). Não há como negar a importância de Anísio Teixeira no desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade. Bastante crítico com o modelo utilizado no país, no qual a carga horária ofertada pela escola pública era bastante reduzida, defendia o argumento de que a formação de todos os brasileiros, independente do nível de ocupação, passava por uma relação entre qualidade e acesso aos sistemas públicos educacionais (CAVALIERE, 2002).

Dentro desse contexto, as ideias de Anísio Teixeira sobre Educação em Tempo Integral ganharam força e solidez, pois tinha como objetivo promover uma organização no sistema educacional brasileiro atribuindo o papel da escola primária não só como uma escola de letras, mas que permitisse criar no indivíduo o hábito reflexivo e de senso crítico, sendo capaz de conviver e participar de uma sociedade democrática.

Na década de 50, na cidade de Salvador, Anísio Teixeira colocou em prática sua ideia de Escola em Tempo Integral ao criar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) que consistia em um complexo de quatro escolas classe e uma escola-parque, com o intuito de resgatar a qualidade de ensino, embora nos dias atuais isso não se configure como padrão. O interessante é que a organização das turmas obedecia a uma idade cronológica, diferentemente da matrícula por série, sistema convencional usado na época. Esse projeto contemplava 4000 alunos, com idades entre 7 e 15 anos que permaneciam no centro entre 7h30min e 16h30min (PIO, 2014)

A divisão entre as escolas se dava da seguinte maneira: nas escolas classe se dava o ensino de letras e ciências enquanto na escola-parque se desenvolvia as atividades sociais e artísticas. De certa maneira, as atividades da escola-parque serviam para complementar as atividades das escolas classe, sempre de forma alternada, fazendo com que o aluno permanecesse no centro o dia todo, obedecendo assim à proposta da Escola em Tempo Integral (PIO, 2014).

Segundo Éboli (1969), Teixeira tinha um projeto para construir nove centros semelhantes ao CECR, com o intuito de criar o que ele denominou de “pequena universidade infantil” no qual as crianças pudessem usufruir de uma convivência que retratasse a vida em sociedade. Embora o projeto tenha recebido

elogios da mídia nacional e internacional acabou sofrendo descaso público e sofreu com a falta de recursos para ser implementado, uma vez que nessa época o Brasil vivia um intenso regime militar e a proposta não era prioridade para os governantes naquele momento.

Somente 50 anos após, no ano de 2001, o Governo Federal executou um projeto para restaurar e reformar o CERC, resgatando o funcionamento das quatro escolas classe e da escola-parque. Na ocasião, cinco novos centros de aprendizagem foram criados com o objetivo de oferecer aos alunos desenvolvimento na aprendizagem, em inteligências múltiplas, em habilidades mentais, na experimentação científica e no conhecimento e aplicação da informática para a aprendizagem. De uma maneira geral, o projeto de restauração tinha a intenção de resgatar a proposta inicial de Escola em Tempo Integral sugerida por Anísio Teixeira (PIO, 2014).

Decorridas três décadas após a criação do CERC na Bahia, ocorreu outra experiência de ampliação da jornada escolar, desta vez no estado do Rio de Janeiro, com a criação do Centro Integrado de Educação Pública – CIEP e do Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC, em meados das décadas de 1980 e 1990, cujo objetivo era produzir ações, estratégias ou leis que fortalecessem a educação, porém devido a muitas inconsistências que existiam nas políticas públicas do país esses centros acabaram sendo extintos (MAURÍCIO, 2009; CAVALIERE, 2009). É interessante destacar aqui a ação proposta por Darcy Ribeiro que procurou unir esses dois centros no mesmo espaço promovendo uma maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola.

A falta de um planejamento mais adequado e, principalmente, o desconhecimento do real impacto que o CIEP provocaria na Educação Integral do país fizeram com que sua criação se tornasse um tema bem polêmico. Dentre os principais problemas apontados por Darcy Ribeiro, com relação à criação desse órgão, temos o fato de se reunir todas as atividades ligadas à Educação em Tempo Integral em um único espaço, as concepções dos professores que estariam trabalhando nos CIEPs e o mais agravante para Darcy era a implementação do projeto como meio de prevenir a delinquência dos alunos. (COELHO, 2009).

A Educação Integral está presente na legislação brasileira, fundamentada na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205, 206 e 227 (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n. 8.069, de 13 de julho de

1990 (BRASIL, 1990), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Já a ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral encontra-se presente tanto nesta LDBEN – em seus artigos 34 e 87 (BRASIL, 1996), quanto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), e no PNE 2014-2024, Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014). Esta última tem como meta até o ano de 2024, no mínimo, 50% das escolas públicas aderirem ao regime de Tempo Integral, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.

Na década de 90, definitivamente foi aprovada a LDB que estabeleceu a ampliação da jornada escolar. Na época da sua elaboração, tramitação e aprovação, o contexto social, político e econômico passava por um período de lutas constantes pela reconstrução da democracia, de crescimento de movimentos sociais favorecendo a criação de um Fórum Nacional em que os movimentos sociais e entidades que representavam a educação pública se uniram na luta legislativa a partir de uma concepção de Mundo, Estado, Sociedade e Educação.

Segundo Romanelli (1984), para que essa LDB saísse do papel, foi necessário intervir na elaboração de um novo arcabouço legal para a educação no Brasil, constituindo, ao lado de outras lutas, uma importante conquista democrática, porém, ainda, insuficiente para a sonhada transformação social. Compreende-se que uma lei por si só não tem a capacidade de operar transformações profundas, por mais avançada que seja nem retardar ou reduzir o ritmo do progresso social, por mais retrógrada ou conservadora.

De uma maneira geral toda a mobilização realizada em torno de sua elaboração permitiu uma série de discussões de princípios e conquistas que não se podia abrir mão. Ainda que houvesse um esforço para a aprovação de um PL que evidenciasse a luta por uma sociedade justa, entendiam-se os limites de uma luta no âmbito legislativo, pois se tratava de oportunizar a discussão de uma sociedade melhor e mobilizar forças políticas representativas no Congresso de interesses da sociedade conforme exposto por Bollmann e Aguiar (2016).

Alguns autores destacam bem os pontos principais da Educação em Tempo Integral. Conforme Paro (2010), o ser humano independentemente da classe social a que pertença tem que ter acesso a um mínimo de acervo cultural, científico e tecnológico. Para ele, o aluno dentro do meio escolar deve adquirir uma visão de

concepção do mundo, de sociedade e de ser humano. Já Cavaliere (2009) fundamenta a Escola em Tempo Integral em duas vertentes. A primeira estaria embasada num fortalecimento da unidade escolar com investimentos em infraestrutura e melhor qualificação dos profissionais, o que ela chama de escola em tempo integral, e a segunda diz respeito às atividades desenvolvidas pelos alunos nos períodos que não estão em sala de aula. Estas atividades podem ser desenvolvidas dentro ou mesmo fora do ambiente escolar, caracterizando o que ela chama de aluno em tempo integral.

Mesmo considerando as duas vertentes citadas pela autora acima, é importante a escola não descuidar do aspecto qualitativo. Essa concepção jamais pode ser perdida, pois a função principal da escola é produzir alunos com conhecimento macro e não fragmentado. Nesse sentido, Maurício (2009, p. 26) entende que “esta integralidade se constrói por meio de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros, conjuntamente”.

A Educação em Tempo Integral no Brasil se pauta na relação entre o número de horas que cada aluno passa na escola com seus respectivos aprendizados. Embora algumas pesquisas mostrem uma relação positiva entre tempo e desempenho escolar (GOMES, 2005; MENEZES FILHO, 2007; UNICEF, 2010), são necessários muitos outros estudos que possam identificar os reais benefícios da ampliação da jornada escolar. Para Cavaliere (2007) a relação tempo × desempenho não pode ser generalizada sempre como positiva. Algumas vezes ela deve ser vista com muito cuidado e analisada caso a caso.

Um dos principais objetivos na criação da Escola em Tempo Integral é priorizar a formação de crianças, adolescentes e jovens que vivem em ambientes com altos índices de violência e precárias condições econômicas com o intuito de promover a equidade e inclusão social. As inúmeras atividades que são ofertadas afora o período de sala de aula têm como objetivo ampliar o repertório cultural e social dos alunos promovendo um melhor desempenho escolar e consequentemente ajudando a melhorar a qualidade da educação (UNICEF, 2011).

2.2 HISTÓRICO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ

No dia 20 de julho de 2017 foi sancionada a Lei 16.287 que instituiu a implantação das Escolas em Tempo Integral como política pública do Governo do Estado do Ceará. Na legislação está garantido que cada aluno terá uma jornada diária na escola entre 7 e 9 horas, ou no mínimo 35 horas semanais. Isso vale para todas as 111 unidades regulares que apresentam esse regime e as próximas que vierem a ser criadas na Rede Estadual (SEDUC, 2017a).

A Lei foi sancionada pelo Governador Camilo Santana que em seu discurso falou sobre o principal objetivo da criação desse programa. “O objetivo da lei é transformar a ação em uma política pública de Estado. Independentemente dos governos futuros que essa seja uma ação de governo. Com o Tempo Integral, os alunos passam o dia na escola, fazem as três refeições, têm acesso às disciplinas normais do Ensino Médio e a aulas de extensão, e também podem praticar esportes. Isso é uma grande política não só de dar oportunidade para os nossos jovens cearenses, mas também uma política de proteção. Estamos falando de Segurança, de Saúde, do futuro de gerações que vão representar o Ceará, portanto é importante que se garanta essas ações como política permanente” (SEDUC, 2017a).

A Educação em Tempo Integral em nosso estado começou no ano de 2008 com a criação das primeiras Escolas Profissionalizantes em tempo integral, inicialmente com 25 escolas. Esse número foi crescendo gradativamente atingindo 59 escolas em 2010, 115 em 2016, 117 em 2017 e 119 em 2018. Em se tratando do número de unidades Escolares Regulares de Tempo Integral de Ensino Médio foram implantadas em nosso estado, no ano de 2016, as primeiras 26 escolas da rede pública do Ceará. No ano seguinte, foram criadas mais 45 escolas totalizando 71. Em 2018, a rede contabiliza 111 Escolas Regulares em Tempo Integral. Além de Fortaleza, as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral estão distribuídas em 44 municípios totalizando 26.171 alunos (SEDUC, 2017a).

De certa maneira o regime de implantação da política de Tempo Integral seguiu uma ordem descentralizada, ou seja, os políticos decidem a criação das políticas públicas e a população ou comunidade escolar acaba sendo ouvida para tentar gerir melhor seu funcionamento. A organização da educação pública brasileira no contexto do federalismo cooperativo faz com que cada ente possua

competências específicas na administração dos seus sistemas, mas ao mesmo tempo, necessitam cooperar entre si para se consolidar uma estrutura capaz de dar conta dos vários desafios relacionados aos diferentes níveis de ensino e modalidades (SEDUC, 2017a)

No trecho a seguir, Izolda Cela (vice-governadora do Estado) aponta a importância da criação das escolas de tempo integral:

“O Governo dá um passo importante com essa decisão, pois propõe algo de muita relevância para a política educacional do Estado. É uma ação que tem repercussões em diversos aspectos da sociedade como um todo. Toda política, especialmente a da Educação, para que ela tenha chances de resultados, é necessário garantir a sua continuidade. Então temos essa perspectiva de parcerias e agregar forças para manter o compromisso social” (SEDUC, 2017a).

Há um forte pensamento defendido por Cavaliere (2007) de que a Escola em Tempo Integral se mistura e se completa em várias concepções, temos como principais: a de cunho assistencialista, voltada para atender os necessitados, de maneira a suprir a deficiência de sua formação, uma escola que apenas ocupa o tempo dos indivíduos. Uma escola que procura fazer a função da família, na qual o conhecimento não é priorizado. Como afirma Cavaliere (2007, p. 102), a “escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão ‘atendidas’ de forma semelhante aos ‘doentes”.

Outro aspecto a ser destacado é que a visão de Escola de Tempo Integral proporciona uma função emancipatória, capaz de desenvolver o senso crítico, cultural, em que o tempo estendido garantiria um melhor desempenho dos saberes escolares e seria uma forma de emancipação dos alunos (CAVALIERE, 2007).

Por fim, a concepção “multissetorial” que parte do pressuposto de que a Escola de Tempo Integral extrapola os seus muros, que outros atores sociais também participam desse tipo de educação:

(...) esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Visando a inserção ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Ministério da Educação (MEC), instituído pela portaria nº 727

de 13 de junho de 2017, a Secretarias de Educação propôs um plano de implantação das EEMTI contendo, entre outros documentos, a Matriz Curricular e o Projeto Político Pedagógico para o Ensino Médio em Tempo Integral na Rede Estadual do Ceará, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em setembro de 2017. Esse Projeto apresenta os pressupostos do EMTI, define a organização da sua proposta curricular, sua concepção de modelo pedagógico, seus princípios norteadores, as estratégias da gestão escolar e seus processos avaliativos.

Partindo do ponto de vista de que há uma complexidade no estudo da relação juventudes e escola, tornou-se necessário propor alterações no currículo escolar levando em consideração as potencialidades, os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (SEDUC, 2017a. p. 08). A concepção do modelo pedagógico das EEMTI se caracteriza por princípios como a necessidade de estruturar uma escola para todos, que atenda a diversidade de preferências e de projetos de vidas dos estudantes. O Projeto Pedagógico das EEMTI está pautado a partir de três dimensões fundantes: a escola como Comunidade de Aprendizagem; a Aprendizagem Cooperativa como método pedagógico estruturante e o Protagonismo Estudantil como princípio imperativo. De acordo com o PPP,

A escola, ao se constituir como comunidade de aprendizagem, remete ao conceito que a educação se alicerça em dois processos basilares: as interações e a participação da comunidade. Em outra dimensão, os princípios da aprendizagem cooperativa trazem para a organização pedagógica a possibilidade de desenvolvimento intelectual a partir da efetiva interação dos estudantes. Por último, é muito importante que a escola tenha sempre o jovem como centro do processo educativo, estimulando-o ao protagonismo, a desenvolver a capacidade de fazer escolhas e de encontrar formas criativas de superação (SEDUC, 2017a, p 11).

Conforme a dimensão de Comunidade de Aprendizagem, a escola quando definida como uma Comunidade voltada ao ensino-aprendizagem relaciona a educação em dois processos fundamentais, tais como: interações e participação da comunidade. Por outro lado, os princípios da Aprendizagem Cooperativa visam uma maior possibilidade de desenvolvimento intelectual para a organização pedagógica a partir de uma forte interação entre os estudantes. E por fim, a escola deve dar ênfase ao papel do jovem, tornando-o centro do processo educativo, dando a ele o Protagonismo necessário para que possam desenvolver a capacidade de aprender.

Esse projeto baseia-se em quatro dimensões pedagógicas. São elas: i) Pesquisa como princípio pedagógico, ii) Trabalho como princípio educativo, iii) Desmassificação do ensino e iv) Itinerários Formativos diversos. O princípio consiste em incorporar à base Curricular Comum uma parte diversificada, composta pelo Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS¹; o Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT²; Projeto Diálogos Socioemocionais³ e os Tempos Eletivos⁴.

A ideia que inspirou esses princípios parte do ponto de vista de que com a oferta da Educação em Tempo Integral nas escolas regulares de ensino médio no Ceará espera-se ter um maior desenvolvimento socioeducacional dos estudantes bem como melhorar as condições de trabalho para os professores e para a equipe gestora dinamizando tempos e espaços pedagógicos. Para tal, a escola necessita ser tanto articuladora como gestora de espaços e tempos. Ela precisa aperfeiçoar o uso da infraestrutura da escola e adequá-la a nova jornada. Além disso, é de suma importância a escola descobrir dentro da comunidade meios que potencializem a aprendizagem e ao mesmo tempo investir em práticas sociais, culturais e artísticas além do aprofundamento de teorias e exercícios do método científico.

Os critérios metodológicos utilizados para a avaliação da Escola em Tempo Integral visam verificar o nível de conhecimento adquirido pelo aluno ao final do ano letivo anterior, além de mensurar o resultado das ações implementadas a partir de análise dos resultados da edição anterior. Como método avaliativo se tem o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará), no qual alunos da 3ª série são submetidos anualmente a um teste com 30 questões, sendo 15 questões de Língua Portuguesa e 15 de Matemática. Na verdade, avaliar a qualidade de ensino de uma escola só pelo SPAECE é muito vago. Esse exame acaba desconsiderando aspectos básicos da educação como

²É um programa cujo objetivo é promover, em articulação com a política pública de educação do Ceará, a reorganização curricular do ensino médio, de modo a garantir ao adolescente e aos jovens conhecimentos e competências para a vida e para o trabalho.

³O projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma a mediação das relações entre sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes.

⁴Esse projeto compõe uma proposta de monitoramento socioemocional que oferece aos gestores e educadores subsídios para criar e aprimorar políticas e práticas de educação integral.

⁵Tempos eletivos são componentes curriculares que compõem a parte flexível e diversificada do currículo das escolas de ensino médio em tempo integral.

aquisição de leitura e escrita. Dessa forma, o aluno chega ao final da educação básica com deficiência séria nessas áreas (leitura e escrita), o que compromete todas as outras áreas de conhecimento, pois o aluno não sabe escrever e não compreende o que lê.

Quanto à carga horária, a proposta curricular da Escola em Tempo Integral mantém 30h/a semanais (correspondente à base curricular comum) somando-se mais 15h/a da parte diversificada. Esse aumento na carga horária não implica necessariamente no sucesso do Programa, como afirmado anteriormente. Embora o objetivo seja a construção de uma espécie de “banco de conhecimento” do qual os alunos deverão adquirir informações e ensinamentos para levar para o resto de suas vidas. Cabe aqui ressaltar que muito ainda deve ser feito. É necessário esperar os primeiros anos do projeto e analisar os resultados. Com certeza adequações devem ser feitas visando atender as necessidades de cada comunidade onde se instale uma Escola em Tempo Integral.

As 15h/a correspondentes a parte diversificada estão assim divididas: 4h destinadas ao Núcleo de Trabalho de Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS, 1h ao Projeto Professor Diretor da Turma e 10h são destinadas à parte flexível correspondente as Atividades Eletivas. Dentre essas atividades, o NTPPS trabalha o desenvolvimento das competências pessoais em três eixos principais: Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Iniciação à Pesquisa Científica. Aqui os alunos são motivados a fazerem bom uso de oportunidades educativas relacionando-as às tendências atuais do mercado de trabalho, à vida em sociedade e às exigências da vida acadêmica.

Desses eixos citados acima, destaque para o Projeto de Vida⁶ no qual os alunos são motivados a participarem de experiências educativas significativas, entender as tendências e exigências da vida acadêmica e do mercado de trabalho. Essas habilidades são adquiridas ao longo do ano letivo pela prática de oficinas e atividades desenvolvidas pelo NTPPS.

O trabalho de construção do Projeto de Vida é organizado e materializado durante as aulas deste componente curricular. Ao longo do Ensino

⁶Ter um Projeto de Vida é refletir sobre o que se quer ser no futuro e planejar ações concretas para chegar lá. É o traçado entre o ser e o querer ser. Nesse processo, algumas aprendizagens são importantes para que o aluno perceba que seu caminho se conecta com um projeto coletivo: ele precisa sentir-se integrado e aceito pelos professores e colegas, com segurança para encarar os desafios de cada etapa em direção ao futuro que vislumbra.

Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, os alunos participam de atividades que estimulam a reflexão sobre suas potencialidades e interesses pessoais, que serão o ponto de partida para o percurso de criação do seu Projeto de Vida. “Ensinar o aluno a olhar, a dizer, a escutar, a perceber a si mesmo e ao outro, a respeitar a si mesmo e ao outro, a responsabilizar-se pelo processo pessoal e coletivo é um princípio que ancora o Projeto de Vida”.

Iniciado no Acolhimento, esse processo de autoconhecimento progride com atividades práticas, com o envolvimento dos educadores, família e comunidade e contemplam o desenvolvimento de habilidades e valores que contribuam para que as escolhas dos estudantes sejam planejadas, responsáveis e conscientes.

Outro destaque na incorporação das atividades diversificadas na Educação em Tempo Integral são as Disciplinas Eletivas. Essas disciplinas normalmente são ministradas por professores, tutores ou membros da comunidade e escolhidas pelos alunos. Por meio dessas disciplinas, os alunos podem construir o percurso profissional desejável, além de propiciar a ampliação, a diversificação e/ou o aprofundamento de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento que, geralmente, não são privilegiados pelos currículos tradicionais. Em outras palavras, essas atividades eletivas trazem como proposta diversificar o currículo e permitir que cada aluno possa traçar seu próprio percurso formativo de acordo com o que pensam para seu futuro. Essa construção se dá pelo interesse dos alunos bem como pelo conhecimento dos professores e parcerias com outras instituições e comunidades.

As Disciplinas Eletivas elencam os conteúdos e as habilidades das disciplinas da Base Nacional Comum e alinham aos interesses dos alunos. Estas disciplinas são semestrais e os alunos escolhem a que quiserem cursar. As Eletivas são interdisciplinares e têm caráter prático e voltado à experimentação.

A metodologia interdisciplinar em seu exercício requer como pressuposto uma atitude especial ante o conhecimento (...) a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na elaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercitar-se na arte de pesquisar - não objetivando apenas uma valorização tecnoprodutiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascense humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e liberador do próprio sentido de ser-no-mundo.(SEDUC, 2017a).

A importância da interdisciplinaridade se dá pela maior exploração dos diferentes conteúdos em diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, as eletivas passam a ser um desafio tanto para docentes quanto discentes, pois passam a explorar áreas que outrora não faziam, mas que de alguma forma tinham certa aptidão. Isso gera atividades enriquecedoras promovendo a construção de novos conhecimentos de diferentes naturezas.

As Disciplinas Eletivas ocupam um lugar central no que tange à diversificação da experiência escolar, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Dessa forma, os alunos participam da construção do seu próprio currículo; da ampliação, da diversificação de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento; do desenvolvimento de ações relacionadas aos seus Projetos de Vida e/ou à comunidade a que pertencem de acordo com seus interesses. (SEDUC, 2017a).

Segundo o Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral do Ceará, há uma avaliação minuciosa de todas as Escolas de Ensino Médio Regular da Rede e a partir daí são eleitas as escolas que podem sofrer a conversão. Esta mudança visa atender a Lei Nº 16.287, de 20 de julho de 2017, a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e a meta 6 do Plano Estadual de Educação (PEE).

- Lei Nº 16.287/2017 – Esta lei instituiu a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

- Meta 6 – PNE: Está relacionada à norma que visa 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 alunos da educação básica.

- Meta 6 – PEE: Tem como meta 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.

Ao longo desses três anos (2016 a 2018) a política que deu origem a implementação do Tempo Integral sofreu alterações. Os quadros abaixo mostram os critérios adotados em 2016 e em 2017 para escolha das escolas que se transformariam em Tempo Integral.

Quadro 1 - Critérios adotados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará para escolha das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no ano de 2016

2016	
Escolas elegíveis	50% ou mais dos(as) alunos(as) recebendo Bolsa Família
Critérios de viabilidade	Menos de 60% de ocupação das vagas Implementação em municípios com, pelo menos, duas escolas estaduais
Critérios de priorização	Uma escola por região (Crede/Sefor) Condições de infraestrutura para iniciar em 2016 Baixo índice de aprovação

Fonte: SEDUC, 2017a

Quadro 2 - Critérios adotados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará para escolha das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no ano de 2017

2017
Municípios mais populosos e com jovens em situação de vulnerabilidade social
Escolas potenciais
Conversão ano a ano
Professores
Salas disponíveis
Modelos de simulação
Priorização
Distância de migração
Investimento na conversão

Fonte: SEDUC, 2017a

Os recursos utilizados para a implementação das Escolas de Tempo Integral são provenientes do Tesouro Estadual do Ceará e de uma verba oriunda do Ministério da Educação, mais especificamente do Programa de Fomento ao Tempo Integral. A utilização dos recursos é necessariamente para a realização de reformas e adequações estruturais necessárias para que a escola consiga funcionar no novo regime além da aquisição de novos equipamentos.

Analisando a implementação da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará, como um todo, há vários pontos que devem ser minuciosamente destacados, dentre eles: i) a organização do tempo adicional que o aluno passará a mais na escola, em que além do aspecto cognitivo, há o desenvolvimento dos aspectos socioemocionais, éticos e históricos, por meio das atividades interdisciplinares que potencializam o aprendizado dos estudantes; ii) o uso de outros ambientes de aprendizado. Aqui além da sala de aula, laboratórios, salas de multimídias e demais espaços de convivência também podem servir de ambiente de aprendizado escolar; iii) a importância do entorno escolar. Esse se caracteriza como um território pedagógico favorável à aprendizagem e às vivências de conceitos, práticas sociais, culturais e artísticas.

É importante compreender que a definição de integralidade vai muito além de simplesmente ampliar o tempo, mas acima de tudo entender as necessidades dos alunos e propor estratégias que permitam estes adquirirem competências pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais. Desse modo, a escola deve promover ao educando uma formação multidimensional enfatizando o âmbito sociocultural na comunidade em que ele está inserido.

No ano de 2016, a Rede Estadual do Ceará compreendia 645 escolas sendo estas divididas em escolas de ensino médio regular e aquelas integradas à educação profissional. Segundo dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sige), nesse ano, o número de alunos matriculados chegou a 334.128. Das matrículas correspondentes ao ensino médio, em torno de 15% delas são formadas por turmas de tempo integral (SEDUC, 2017a).

Os resultados já apresentados sobre o desempenho acadêmico e rendimento fornecidos pelo IDEB entre os anos de 2011 e 2015 mostram certa estabilidade nesse índice com uma leve melhora. Para alçar voos mais altos, a Secretaria de Educação precisa elaborar políticas que permitam que o ensino médio alcance uma melhora nos indicadores que expressam equidade. Uma das medidas a seguir é intensificar o trabalho junto às escolas para garantir a permanência dos estudantes ao longo de todo o ensino médio, especialmente no primeiro ano desta etapa. O grande gargalo parece ser a baixa proficiência apresentada em Língua Portuguesa e Matemática pelos alunos que vêm do ensino fundamental (SEDUC, 2017a).

Nesse contexto, as escolas necessitam melhorar sua estrutura pedagógica visando desenvolver projetos básicos de leitura e raciocínio lógico matemático como uma forma de nivelamento para estes alunos que estão saindo do ensino fundamental e entrando no ensino médio. Esse primeiro momento é de suma importância, pois serve como um ponto de partida para a integração dos jovens à proposta pedagógica da escola.

A Secretaria de Educação do Ceará vem realizando um trabalho intenso desde o ano de 2008, com a implantação de escolas de ensino profissionalizante na qual o ensino médio é ofertado integrado à educação profissional e em tempo integral. É importante mencionar que nos anos de 2016 e 2017, 26 e 71 escolas de ensino regular, respectivamente, passaram a oferta turmas em tempo integral, abrangendo todas as macrorregiões do Ceará (SEDUC, 2017a).

Com o intuito de desenvolver uma agenda de fortalecimento da estrutura de atendimento aos alunos do Ensino Médio de olho na qualidade educacional, a Secretaria de Educação do Ceará passou a aperfeiçoar a gestão escolar e monitorar indicadores de desempenho acadêmico. Criou a Superintendência Escolar que permite que técnicos educacionais visitem algumas escolas com o objetivo de desenvolver uma agenda de apoio aos gestores visando implementar ações administrativas e pedagógicas para tentar melhorar os indicadores educacionais.

Além disso, a Secretaria de Educação também criou a Avaliação Censitária do Ensino Médio, que permitiu a ampliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) com o intuito de operacionalizar avaliações externas anuais visando aferir o desempenho acadêmico dos alunos do Ensino Médio para se ter um indicador de qualidade relacionado ao desempenho acadêmico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (SEDUC, 2017a).

Os resultados dessas duas iniciativas foram o acúmulo de experiências e a obtenção de dados úteis para tentar expandir a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral. Esse novo modelo de gestão para acompanhar as escolas foi um grande passo para promover uma melhora no desempenho escolar dos alunos. Além disso, a experiência com as escolas foi importante no processo de implantação de novas propostas curriculares diversificadas e inovadoras para que as escolas de Tempo Integral possam se consolidar de forma definitiva na Rede Estadual.

Por fim, a implementação do Tempo Integral nas escolas da rede pública do Ceará passa pela elaboração das notas técnicas pela SEDUC, por intermédio da

Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA) e da Articulação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Esses documentos orientam como deve ser realizada a implementação do Tempo Integral nas escolas que fazem parte dessa política de EMTI. No Quadro 03 estão listadas todas as notas técnicas entre 2016 e 2018 que serviram de base para o EMTI.

Quadro 3 - Notas técnicas para as Escolas de Tempo Integral da Rede Estadual do Ceará 2016-2018

Notas Técnicas	Data	Detalhamento (temas abordados em cada documento)
Nota Técnica 01/2016	15 de janeiro de 2016	Início das atividades do tempo integral; lotação de professores; organização dos tempos eletivos.
Nota Técnica 02/2016	20/01/ 2016	Orientações para organização da eletiva "Formação Profissional e-Jovem (Informática) ".
Nota Técnica 03/2016	21/01/ 2016	Mapa dos Componentes Curriculares; Orientações para organização dos tempos eletivos.
Nota Técnica 04/2016	5/02/2016	Concepção e funcionamento dos Clubes Estudantis. Anexo I: Identificando interesses; Anexo II: Elaboração do plano de ação (em grupo); Anexo III - Exemplos de Clubes.
Nota Técnica 05/2016	2016	Orientações para avaliação pedagógica das Atividades Eletivas.
Nota Técnica 01/2017	Janeiro de 2017	Organização do Mapa Curricular; Diversificação dos Itinerários Formativos: Eletivas; Estratégias de Diagnóstico e Nivelamento;
Nota Técnica 02/2017	19/01/ 2017	Alteração no Mapa Curricular.
Nota Técnica 03/2017	2017	Orientações gerais para organização e oferta dos componentes curriculares eletivos: Componentes curriculares eletivos e a flexibilização curricular; Flexibilização para promoção da equidade; Articulação dos itinerários formativos com o projeto de vida do estudante; Estrutura e organização da oferta dos Componentes Curriculares Eletivos. Anexo I: Eixos Temáticos dos Componentes Curriculares Eletivos; Anexo II: Estrutura padrão para registro de Componentes Eletivos para compor o Catálogo de Eletivas.
Nota Técnica 04/2017	27/12/2017	Base Nacional Comum - Alteração no Mapa Curricular; Parte Diversificada.
Nota Técnica 01/2018	17/01/2018	Alimentação Escolar EEMTI e EEEP Autogestão.
Nota Técnica 02/2018	27/02/2018	Catálogo de Atividades Eletivas e Plano Semestral de Atividade Eletiva.

Fonte: Pinheiro, 2018.

2.3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL COMO PARTE DA AGENDA POLÍTICO-EDUCACIONAL

Esse tema põe em destaque o estudo de vários autores, tais como: Jonh W. Kingdon, Roger Cobb e Charles Elder, que são considerados referências no processo de montagem da agenda das políticas públicas e tudo que está relacionado ao seu funcionamento (VIANA, 1996; HOWLLET; RAMESH; PERL, 2013; SECCHI, 2014).

Segundo estudo de Howllet, Ramesh e Perl (2013), o princípio da montagem da agenda de uma política pública se baseia na seguinte afirmação: “[...] o primeiro, e talvez o mais crítico, dos estágios do ciclo de uma política pública se refere à maneira como os problemas surgem ou não enquanto alvo de atenção por parte do governo” (HOWLLET; RAMESH; PERL, 2013, p. 103). Nesse estudo, os autores questionam o porquê de associar problemas comuns na agenda governamental com objetos de ação e a influência que ela sofre de fatores estruturais.

Assim como qualquer outra parte integrante de um projeto, a agenda apresenta problemas resultantes de várias interferências e/ou sugestões de diferentes atores e instituições envolvidos. Secchi (2014, p.46) faz uma breve descrição da agenda política como “o conjunto de problemas ou temas que a comunidade política percebe como merecedor de intervenção pública”, e agenda formal como aquela “que elenca os problemas ou temas que o poder público já decidiu enfrentar”.

Aqui vale ressaltar os principais fatores que influenciam nas principais questões da agenda política. São eles: recursos financeiros e humanos, vontade política e pressão dos meios de comunicação dos setores envolvidos (SUBIRATS, 2006). Como o Brasil é um país federativo, é bem comum haver muitas diferenças nos tipos de agendas na área da educação, em que algumas ideias se complementam e outras se contrapõem. O que se verifica são ações dos diferentes âmbitos da política (nacional, estadual, municipal e até internacional) o que torna esse tema bastante complexo.

Essa relação Educação em Tempo Integral e agenda política é necessária para discutir quais alternativas e/ou modelos devem ser adotados para a ampliação da jornada escolar. Segundo o PNE (Brasil, 2014), a Educação em Tempo Integral é componente importante da atual agenda político-educacional em nível nacional, sendo destacada na meta 6 do PNE. O objetivo é que esse regime de jornada educacional atinja 50% das escolas públicas e atenda pelo menos 25% dos alunos da educação básica.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹ foi de muita

⁷O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do

importância para a construção de políticas de Educação Integral em Tempo Integral, pelo fato de estabelecer normas específicas referentes às principais etapas, modalidades e estabelecimentos, incluindo as matrículas dos alunos nesse regime integral (BRASIL, 2006; 2007). Para isso, tem-se como base o Programa Mais Educação (PME)¹, cujo objetivo é promover a criação de locais e/ou espaços voltadas para a educação, além do uso desses espaços educativos não escolares para o desenvolvimento das atividades complementares, bem como a incorporação de outros profissionais para o desempenho da ação educativa (PARENTE, 2016).

Nesse contexto, a temática das agendas políticas seja em nível nacional, estadual, municipal e até internacional tem sido valorizada e mostra-se como disseminadora de medidas e modelos de Educação Integral em Tempo Integral, semelhantemente às políticas que fazem uso de locais ou espaços educativos, escolares e até não escolares permitindo a atuação de diversos profissionais da educação, sejam eles com algum vínculo estatutário ao estado ou voluntário (PARENTE, 2018).

Essa não é uma tarefa tão simples assim. Faz-se necessário uma interação entre todos os atores envolvidos e suas respectivas esferas. Embora a população possa ter uma participação política exercendo pressão nos governantes, é notório que existem atores com maior força política capazes de modificarem o conteúdo das agendas políticas. Segundo Kingdon (2006), esses representantes que compreendem Presidente, membros do congresso e do alto escalão político e da mídia acabam tendo um forte poder influenciador para fazer mudanças e/ou adequações nas agendas políticas muitas vezes apenas visando benefício próprio.

Logo, conclui-se que são muitas as variáveis que interferem nas possibilidades de colocar, manter ou retirar a temática da Educação em Tempo Integral da agenda educacional. Atualmente ela é componente da agenda educacional. De certa maneira, isso tem levado à formulação e à implementação de

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

⁸O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

políticas em diferentes esferas de governo. Todavia, não é possível garantir que essa temática permaneça na agenda; ou mesmo que ela possa repercutir na formulação de políticas efetivas para a área educacional.

Para se ter uma ideia do contexto histórico, a ampliação progressiva do Tempo Integral nas escolas foi prevista no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9334/96 e desde então tem constado na agenda de políticas públicas nacionais, estaduais e municipais. Mais recentemente ela passou a ser objeto de estudo de diversos autores (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2007, 2009; MAURÍCIO, 2009; MENEZES, 2009). De certa maneira, esses autores têm mostrado que a ampliação do tempo escolar tem se configurado nas políticas públicas, bem como sua relação com a sociedade e as suas implicações na escola pública.

Após a LDBEN/96, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei 10.172 de 2001 na qual foi abordada a definição de Tempo Integral e mais diretamente, a Lei nº 11494/2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que além de retomar a definição do Tempo Integral passou a direcionar recursos específicos e diferenciados para as escolas de tempo integral.

Já no ano de 2016, o presidente Michel Temer sancionou uma reforma para o Ensino Médio. O novo texto foi colocado em vigor como medida provisória (MP 746). Essa reforma visou flexibilizar o conteúdo ensinado aos alunos. Houve uma mudança do conteúdo das 13 disciplinas tradicionais ao longo dos três anos de ciclo, dando um novo peso ao ensino técnico e incentivando a ampliação das Escolas de Tempo Integral. Houve a criação do chamado “Itinerários Formativos”, ou seja, tudo que fosse lecionado deveria estar dentro de uma das seguintes áreas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e formação técnica e profissional (FAJARDO, 2017).

Outro objetivo da reforma foi incentivar o ensino em tempo integral. A meta é que até 2024, metade das escolas e 25% das matrículas na educação básica (incluindo os ensinos infantil, fundamental e médio) estejam no ensino de tempo integral. Por exemplo, no Ensino Médio a carga horária deve aumentar progressivamente das atuais 800 horas para 1.400 horas anuais segundo o MEC (FAJARDO, 2017).

Essa medida provisória foi muito criticada por grupos e entidades ligadas à Educação, que na realidade esperavam uma maior discussão a respeito dessas mudanças. Várias manifestações ocorreram em diversos Estados por parte de alunos, professores e profissionais da educação no intuito de barrar esta medida, devido tanto à falta de discussão quanto ao conteúdo. Para os setores da Educação esta foi uma medida apressada e deixou muito a desejar em se tratando de qualidade de ensino, da real preocupação com a formação integral dos estudantes e do interesse dos docentes e sua atuação.

Que se fazia necessário uma reforma no Ensino Médio brasileiro era quase que unanimidade entre os profissionais da educação, porém qualquer tipo de reforma necessita de uma construção coletiva que leve em consideração o aprendizado, não colocando em risco o desenvolvimento dos estudantes e que não faça distinção entre ensino público e privado. Essa medida provisória na visão de muitos educadores não passou de um retrocesso para a educação de nosso país, pois, segundo eles, é muito mais fácil tomar decisões drásticas e abruptas do que formular planos que tenham uma boa fundamentação teórica e prática.

Embora o MEC não tenha apontado como seria cumprida a carga horária, conseguiu instituir um programa de fomento à implementação de Escolas em Tempo Integral, apoiando a criação de 257 mil novas vagas no Ensino Médio Integral. A proposta inicial previa uma ajuda de 04 anos, mas, ao final o texto retratava que essa ajuda se estendesse até 10 anos. Atualmente em nosso país, o número de matrículas do ensino médio em tempo integral ainda é baixo, correspondendo a 5,6%. A criação desse programa de fomento permitiria ao governo federal cobrir parte das despesas da ampliação dos turnos para integral (FAJARDO, 2017). Em cima de todas as medidas citadas acima tomadas por ações políticas, enfim se teve a formulação da Política de Educação Integral em Tempo Integral que é adotada nos dias atuais.

2.4 FORMULAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Esta fase compreende as decisões a serem tomadas a respeito de uma determinada política pública (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013). Segundo Secchi (2014) nessa fase pode-se observar uma relação intrínseca entre o que é

previamente planejado e os objetivos alcançados mesmo que seja por diferentes formas.

As decisões a serem tomadas para solucionar qualquer problema público devem ter a participação dos atores e instituições envolvidas e, acima de tudo, obedecer a um critério de racionalidade no processo de tomada de decisões para que todas as alternativas viáveis possam ser testadas.

No aspecto geral, as decisões para resolver qualquer problema público que conste na agenda política só são tomadas após todas as alternativas serem levantadas e previamente testadas. Fazendo uma análise racional, o processo de tomada de decisões é consequência de uma análise de várias alternativas elaboradas a partir de critérios específicos visando resolver dado problema.

Observa-se que, na prática, muitos gestores criam soluções mesmo antes de serem apontados os problemas. É comum as ações inovadoras aparecerem primeiro e num segundo momento é que se começa a avaliar os problemas que podem ser resolvidos com estas ações. O que se tem são políticas formuladas sem que suas temáticas sejam sequer pautadas na agenda política.

Abaixo segue um trecho que mostra que nem sempre modelos que apresentam soluções para resolver determinados problemas estão necessariamente em consonância com a realidade.

Nem sempre o problema é claro, nem sempre os objetivos são claros ou coerentes com o problema, nem sempre existem soluções, nem sempre (ou quase nunca) é possível fazer uma comparação imparcial sobre alternativas de solução, nem sempre há tempo ou recursos para tomadas de decisão estruturadas. E o mais frustrante dessa história toda: frequentemente, após serem tomadas as decisões, as políticas públicas não se concretizam conforme idealizadas no momento do planejamento, seja por falta de habilidade administrativo-organizacional, seja por falta de legitimidade da decisão ou pela presença de interesses antagônicos entre aqueles que interferem na implementação da política pública (SECCHI, 2014, p. 53).

Em virtude do exposto acima, é interessante relatar que a etapa de formulação da política pública da Educação Integral em Tempo Integral vem se constituindo para o Estado também como uma alternativa para solucionar ou minimizar determinados problemas socioeducacionais, tais como: a violência, o desemprego, abusos sexuais, drogas etc.

O fato de o nosso sistema federativo apresentar um modelo bem específico dentro do contexto das políticas públicas faz com que a organização da educação brasileira e sua diversidade repercutam ativamente como uma opção ou

não para reformular políticas que contemplem a ampliação da jornada escolar e/ou Educação em Tempo Integral.

Na realidade, em se tratando do aumento da jornada de escolar, muitas ações de cunho federal, estadual e municipal já foram desenvolvidas com o intuito de melhorar a qualidade do ensino brasileiro, sem esquecer as diferentes questões sociais. Dentre elas pode-se citar: a disposição dos alunos, ou seja, as escolas têm aderido a estratégias que possam garantir a frequência escolar fazendo um acompanhamento muito forte na assiduidade dos alunos e tomando providências quando eles começam a faltar, a capacitação dos professores e a aparição dos indicadores, como o IDEB. Embora tenha sido criado para que mais escolas se desenvolvam, esses indicadores acabam medindo só a dimensão quantitativa da aprendizagem e muitas vezes, os números nem correspondem à realidade. São fabricados para cumprir as metas estabelecidas pelos organismos internacionais que desde a década de 90 influenciam nosso modelo de gestão e avaliação educacional.

Deveras, verificam-se muitas ações governamentais concorrendo entre si para resolver um mesmo problema público, sendo que essas relações entre elas podem ser sinérgicas ou antagônicas, a depender da maneira como elas são articuladas. Isso retrata bem o que já foi citado anteriormente: a formulação da política pode surgir antes mesmo de se definir um problema que será atacado.

Dentro desse contexto, há inúmeras ações de ampliação da jornada escolar e de Educação em Tempo Integral desenvolvidas pelo Brasil afora, porém, nem sempre as decisões tomadas obedecem a um diagnóstico educacional real. Embora ela tenha sido apontada como uma alternativa a inúmeros problemas na educação brasileira, na maioria das vezes, o que se busca é apenas uma solução para um determinado problema específico que se quer combater.

O que se constata hoje no Brasil é que, independente da esfera (estadual, distrital ou municipal), as decisões sobre a ampliação da jornada escolar ocorrem de várias formas, sejam elas de maneira articulada ou não. O mais importante nas tomadas de decisões é que devem atender alguns pontos, como: preparar a estrutura física, subsidiar com recursos financeiros e pedagógicos, de modo a possibilitar a ampliação de oportunidades educativas e assim induzir a ampliação da jornada escolar.

Essa fase, assim como as demais, apresenta um caráter decisório em que existem diversos atores. Segundo Lindblom (1981), o papel de cada um deve ser

pré-determinado e as regras são as definidoras do que é permitido ou não. Estas regras normalmente são definidas por aqueles com mais poder, que, inclusive, podem mudá-las quando necessário ou, se for o caso, influenciar na decisão de outros atores para que passem a seguir suas opções político-administrativas. Essa fase de formulação foi importante para a tomada de decisões e estratégias que foram adotadas para a implementação da política da Educação em Tempo Integral.

2.5 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

A política de Educação Integral em Tempo Integral tem seu estudo baseado em pontos estratégicos e estruturais da política pública e coordenado por órgãos responsáveis por sua formação, no qual se enquadram o Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, órgãos responsáveis pela gestão das políticas educacionais nos sistemas de ensino, com o intuito de buscar uma maior interação entre as fases de formulação e implementação da política.

O artigo primeiro da lei que instituiu a política da Educação em Tempo Integral em nosso estado afirma que deverá haver uma adequação das escolas já em funcionamento e também daquelas a serem criadas para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral com 45 horas semanais. Dentre os principais objetivos desta política temos: ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida; aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense; cumprir as metas do Plano Nacional e Estadual de Educação relacionada ao Ensino Médio e melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio.

Além destas, pode-se apontar ainda a promoção de 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; o monitoramento do cumprimento de suas metas com avaliações periódicas de acordo com Plano Nacional e Estadual de Educação, preferência semestral, para corrigir em tempo hábil as irregularidades e manter o desempenho almejado; a promoção da educação

para a paz e a convivência com as diferenças e a garantia do aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Por fim, essa política visa 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 e ensinar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (PARENTE, 2018).

Em se tratando de nosso Estado, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) vem assessorando os municípios com as informações necessárias para o processo de adesão ao regime do Tempo Integral. Em 2010, quando o Estado tinha apenas 18 municípios participantes, a SEDUC realizou um Fórum com a participação de 550 pessoas para a apresentação de experiências em tempo integral que já acontecem nos municípios, em todo o estado. Na oportunidade foi estabelecido um Comitê estadual para fortalecer a discussão da Educação em Tempo Integral, currículo integral e financiamento.

No ano seguinte a SEDUC realizou reunião com os representantes dos 85 municípios que aderiram ao programa para dar orientações e fazer apresentação das políticas que se agregam ao Programa Mais educação como o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (PSE) e o Programa Segundo Tempo do Ministério dos Esportes, ações conjuntas com o Ministério da Saúde e Educação (SEDUC, 2017a).

É difícil analisar o que é necessário para se ter uma política pública de sucesso, pois muitas são as variáveis que podem interferir na sua fase de implementação. Por mais que os atores formuladores destas políticas possam traçar estratégias para alcançar todos os seus objetivos inicialmente delimitados, as limitações sejam elas por questões financeiras ou mesmo políticas podem ser um entrave na Educação em Tempo Integral.

Ao final de uma análise sobre um programa, fica sempre a discussão se ele foi ou não bem formulado. Na gestão pública brasileira se tem sempre esta concepção que todos os programas são bem formulados, porém, a maior dificuldade que se enfrenta é a falta de capacitação dos seus implementadores. Nesse caso, a culpa de uma determinada política pública não atingir seus objetivos pré-determinados mais seria dos seus implementadores do que propriamente dos seus

formuladores. Além de tal afirmação, é preciso destacar que muitas vezes os fatores estruturais e financeiros para criação de um programa são apenas parcialmente ou nulamente garantidos. Aliás, esse é um problema grave que se enfrenta em nosso país onde os recursos financeiros destinados a áreas importantes como a educação estão cada vez mais escassos.

Portanto, é necessário entender a diferença entre formulação e implementação. O fato de se incorporar os atores implementadores e seus próprios beneficiários no processo de formulação das políticas educacionais têm como objetivo proporcionar uma política democrática e participativa que avance no sentido de atender a todas as demandas da educação.

2.6 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A questão que envolve o papel da Escola em Tempo Integral sobre a qualidade do ensino sempre se deparará com o questionamento principal. Será que se os alunos passarem mais tempo dentro da escola desenvolvendo atividades educativas influenciará, efetivamente, numa melhor aprendizagem? Essa pergunta só poderá ser respondida com o surgimento de novos estudos que procurem relacionar esses fatores: o aumento da carga horária com uma melhor qualidade no ensino.

De certa maneira, os resultados de pesquisas anteriores ainda não foram suficientes para se ter uma conclusão muito concreta sobre o assunto. O que há na literatura é que não existe uma correlação automática ou direta, nem positiva nem negativa sobre esses dois aspectos (ALMEIDA, 2007; FERREIRA, 2007). Ao mesmo tempo em que os resultados positivos em algumas pesquisas servem de encorajamento para a ampliação da Educação em Tempo Integral (CAVALIERE, 2007), os negativos podem servir como modelos para a correção dos erros apresentados pelo programa.

Um fato em que muitas pesquisas concordam é que para determinar o sucesso ou não da Educação em Tempo Integral não se pode apenas analisar a questão do aumento da carga horária ou mesmo a grade curricular. Um olhar individual sobre cada projeto implementado e suas contribuições na área educativa devem também ser levados em consideração na hora de atribuir se o programa está sendo eficiente ou não no melhoramento da qualidade da educação.

Logo se percebe que analisar o papel da Escola em Tempo Integral vai bem mais além de uma simples extensão da carga horária. É necessário discutir a função social que a escola desempenha, ou seja, será que ela está promovendo a inclusão social de seus estudantes? Será que ela está trabalhando para a construção de uma sociedade mais justa e solidária? Esses questionamentos precisam ser inseridos nos debates e/ou discussões na hora de analisar o programa como um todo.

Nesse sentido, é que se leva em consideração a contribuição do pensamento de Bourdieu e Passeron (1992) sobre a compreensão sociológica da escola. Esses autores declaram que essa instituição não é neutra, não é justa e está sistematizada de modo a reproduzir e legitimar as desigualdades sociais, pois não transmite da mesma forma determinados conhecimentos, uma vez que a cultura privilegiada é a da classe dominante; entretanto, por outro lado, sugerem também a possibilidade de transformação do indivíduo ao suscitar a democratização do ensino pela racionalização da pedagogia, dirimindo a distância entre o trabalho pedagógico tradicional e implícito e o trabalho pedagógico racional e explícito.

Os autores acima ainda defendem que a escola é considerada um largo campo de produção cultural da classe dominante e, embora arbitrária, reconhecida como legítima, única e universal. O disfarce do caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar legitima a própria instituição escolar e a ação pedagógica (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Com isso, observa-se que toda ação pedagógica é resultado de um arbitrário cultural, sempre socialmente interessado, selecionado de acordo com os interesses do grupo de maior poder. Para a escola é a cultura da classe dominante que é reconhecida como a única válida universalmente, tornando essa classe privilegiada em sua trajetória escolar, pois considera a cultura escolar sua própria cultura, só que de forma organizada. Por outro lado, os alunos das classes dominadas acabam considerando a cultura da escola como uma cultura estrangeira. Busetto (2006) em seu trabalho destaca bem a diferença entre alunos de classes dominantes e de classes menos favorecidas no que se diz respeito à obtenção de cultura escolar:

[...] não é por acidente que os filhos das classes dominantes têm mais sucesso na obtenção da cultura escolar e, conseqüentemente, ingressam mais ampla e facilmente na universidade. Como membros de famílias

portadoras de considerável capital cultural, tanto intelectual, quanto material, eles adquirem um *habitus* social bastante concordante com o *habitus* escolar. Daí a facilidade deles na aquisição dos procedimentos, esquemas operatórios de pensamento e linguagem mais enfaticamente exigidos pela escola, uma vez que, para eles, ao contrário dos filhos pertencentes a segmentos sociais culturalmente desfavorecidos, a experiência escolar é um prolongamento da vida familiar e do seu grupo social (BUSSETO, 2006, p.132).

Para Bourdieu e Passeron (1992), algo que influencia essa desigualdade no desempenho acadêmico é a “bagagem socialmente herdada por cada indivíduo”. Esse trecho em destaque é composto por bens e serviços, ao qual o capital cultural permite o acesso pelas relações sociais influentes mantidas pelas famílias (capital social); pelo capital cultural na forma de títulos escolares; pela informalidade transmitida pela família por meio dos gostos em diversas áreas, como por exemplo, na arte, na culinária, na moda, no esporte, na decoração entre outros; o maior ou menor domínio da língua culta e pelas informações sobre o mundo escolar e busca pela intelectualidade.

Segundo ainda o pensamento dos autores, o capital cultural proveniente da família é o aspecto mais significativo para que o aluno tenha um desempenho escolar satisfatório, sendo o fator que melhor explica as desigualdades escolares. Para eles, isso ocorre porque a posse do capital cultural da classe dominante favorece tanto o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, especialmente, aqueles de afinidade dos familiares quanto um melhor desempenho nos processos formais e informais que vão além do simples aprendizado dos conteúdos e formam o que se chama de “educação culta”.

De acordo com seu ponto de vista, Bourdieu destaca que a escola ao tratar de forma igualitária alunos com desigualdades sociais privilegia aqueles com maior bagagem cultural tornando mais difícil o sucesso dos alunos menos favorecidos e mantém e legitima as desigualdades na estrutura social. Portanto, o termo universalização não pode se restringir somente ao acesso e a permanência na escola por parte dos alunos para que se haja uma democratização do ensino. Caso a mesma função de reprodução social, baseada na meritocracia, seja mantida, com um currículo que privilegie a classe dominante, a escola continuará valorizando apenas essa classe e, o pior, permanecerá selecionando e excluindo os alunos menos favorecidos mesmo eles estando dentro da instituição de ensino.

Como sempre, a escola exclui, mas, agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis dos cursos [...], e mantém, em seu seio, aqueles que exclui, contentando em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados (BUSETO, 2006, p. 132).

Logo, o pensamento de Bourdieu defende que a escola deve adotar uma pedagogia racional que se organize metodologicamente para transmitir aos alunos a bagagem cultural que não receberam da família. Em cima desse conceito de pedagogia racional, Silva (2007, p.36) afirma:

Bourdieu e Passeron propõem, através do conceito de pedagogia racional, que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradora na cultura dominante que faz parte – na família – das experiências das crianças das classes dominantes.

Em outras palavras, a proposta pedagógica de Bourdieu e Passeron tem por finalidade reestruturar a escola e o currículo para que os alunos das classes mais populares tenham acesso a experiências educativas dentro da escola que possam suprir a falta de capital cultural que eles acabam não herdando de suas famílias. Isso traz à tona uma discussão de que a sociedade precisa entender que a escola além de ser uma transmissora de conhecimentos é também um “banco cultural” que formará indivíduos com pensamento crítico capazes de desenvolver ideias e projetos visando solucionar problemas.

Quando se faz um elo comparativo entre os estudos de Bourdieu e o princípio da Escola de Tempo Integral, têm-se uma ideia de que haja uma efetivação o da pedagogia racional defendida pelo autor acima a partir do momento em que ocorre a extensão da carga horária e do currículo abrindo espaço para possíveis mudanças na prática pedagógica da escola. Nesse contexto, Cavaliere defende a Escola em Tempo Integral como uma medida para minimizar as diferenças entre alunos com forte capital cultural e os oriundos de famílias com baixo capital cultural. A autora afirma que:

[...] como uma aposta na diminuição das diferenças entre os sistemas de prestígio e os sistemas desprestigiados, entre os alunos com forte capital cultural e os oriundos de famílias com baixo capital cultural, coisa que o prolongamento generalizado dos anos de escolarização não teria atingido. A novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

A mudança atribuída ao papel da escola referida por Cavaliere se mostra como o diferencial e ao lado do aumento da jornada de ensino podem contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, como relatado por Gonçalves (2006) no trecho abaixo:

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um maior número de horas, em que os espaços e as atividades proporcionadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não são apenas suplementares, mas todo o período escolar é uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino e aprendizagem (GONÇALVES, 2006, p. 5).

É exatamente essa diferença com relação à função social da escola que deve ser a base para a análise das propostas educacionais, especialmente quando se trata das famílias com baixa condição socioeconômica. Aí entra a Escola de Tempo Integral. Segundo Bourdieu e Passeron (1992) a escola apresenta um histórico de lutas e pressões com o intuito de modificar a hierarquia das estruturas e dos produtos gerados e as formas de organização institucional.

Para Cavaliere (2007) as experiências educativas não podem ser consideradas como neutras politicamente, devem apresentar uma relação homem x sociedade bem idealizada. A autora relaciona o uso do tempo nas Escolas de Tempo Integral a qualidade da educação. Segundo ela, só será possível atribuir um caráter qualitativo ao tempo de permanência dos alunos na escola se houver uma mudança na concepção escolar, ou seja, se a escola passar a ter influência na vida e formação de indivíduos.

Logo, o fato de se aumentar a carga horária não pode ser utilizado somente como perspectiva de continuidade da oferta da mesma educação reprodutivista. É necessário que adicionado a esse tempo extra haja o uso de tecnologias modernas bem como a necessidade de atender as demandas das famílias, aumentar o desempenho dos(as) alunos(as) e garantir proteção à criança e ao adolescente, obedecendo à regra de primeiro: formar cidadãos e em seguida atuar numa democratização da sociedade.

Alguns estudos anteriores já mostraram a relação entre qualidade educacional e tempo integral (ALMEIDA, 2007; FERREIRA, 2007; VIEIRA, 2003). Os resultados obtidos não mostraram uma interação positiva unânime, ou seja, em

alguns estudos o regime tempo integral não foi capaz de melhorar a qualidade educacional.

Dentre os autores citados acima, os principais fatores alavancados em suas pesquisas sobre o benefício do tempo integral foram: horário integral de trabalho dos professores, atualização e formação específica para esse tipo de escola, tempo livre para os alunos com orientação ao seu critério de escolha, zelo pela organização pedagógica da proposta curricular, adesão aos princípios da proposta por todos os envolvidos, motivação, assistência dos responsáveis aos estudos dos alunos em casa e oferecimento de serviço de psicologia escolar.

Em contrapartida, os fatores desfavoráveis citados em suas pesquisas foram: falta de formação continuada para os professores no contexto escolar, contratação a baixo custo de pessoas que desconhecem o cotidiano da escola, improviso na resolução de problemas, precariedade e inadequação das instalações e atividades de contraturnos ou extracurriculares desarticulados com a proposta curricular.

Com base no exposto acima, vê-se que qualquer atribuição de sucesso sobre a Escola em Tempo Integral, fundamentada apenas na nomenclatura, no sentido de transformação social ou mesmo como parâmetro para a melhoria da qualidade da educação pode ser bastante equivocado. Além disso, essa ideia deve ser mantida também aos programas de implementação da política de criação do Tempo Integral.

Por fim, a qualidade da Educação no Tempo Integral não é uma questão simples para ser analisada. O fato é que todos os elementos envolvidos devem ser cuidadosamente avaliados com o intuito de produzir resultados que visem não só produzir pessoas com “cultura científica”, mas cidadãos que possam ter a capacidade de transformar a atual conjuntura socioeconômica do país.

No capítulo a seguir será discutido o processo de implantação da Educação em Tempo Integral na escola Jociê Caminha de Meneses e os principais indicadores socioeconômicos e demográficos do Bairro Bom Jardim (onde ela inserida a escola) e o perfil socioeconômico dos alunos e seus familiares.

3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PROFESSOR JOCIÊ CAMINHA DE MENESES

Nesse capítulo, apresento o Bom Jardim, bairro onde se localiza a unidade escolar que foi tomada como campo de pesquisa, a partir dos principais indicadores socioeconômicos e demográficos e do perfil socioeconômico das famílias dos alunos. A seguir, foi realizado um histórico da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professor Jociê Caminha de Meneses, destacando desde a sua fundação até o momento em que foi implantada a Educação em Tempo Integral. Além disso, exponho parte do Projeto Político Pedagógico da escola.

3.1 INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E DEMOGRÁFICOS DO BAIRRO BOM JARDIM

A unidade escolar objeto desse estudo está inserida no Grande Bom Jardim (GBJ), que se caracteriza por um composto espacial de dimensões regionais, constituído de cinco bairros oficiais da cidade de Fortaleza. São eles: Granja Lisboa, Granja Portugal, Bom Jardim, Canindezinho e Siqueira. Segundo o censo de 2010, a população do GBJ era de 211 mil habitantes. Isso representa 8,33% da população de Fortaleza e 38% da população da área administrativa V (SER V) (IBGE, 2010). Esses cinco bairros compõem o quadro dos dez bairros mais pobres de Fortaleza e se caracterizam por apresentarem um alto índice de violência ou criminalidade, estando entre aqueles com maior periculosidade dentro da capital cearense (ALMEIDA, 2014).

Esta área é uma das maiores da cidade e concentra os piores indicadores sociais e econômicos, segundo dados do Centro Cultural Bom Jardim (CCBJ). Os cinco bairros que compreendem o GBJ estão entre os 12 bairros mais vulneráveis de Fortaleza. Esses indicadores acabam estigmatizando o bairro como um lugar violento. O cenário de violência muitas vezes é intensificado por programas televisivos que dão ampla visibilidade aos crimes que ocorrem no bairro. A partir daí a imagem que é passada do Bom Jardim para os moradores da capital e especialmente a turistas que vem de outros locais é que não andem por lá, pois se trata de um local com alta periculosidade. Isso tem gerado uma grande insatisfação em muitos moradores do bairro que sabem que há projetos sociais para os jovens,

mas a mídia se preocupa mais em mostrar o lado “famoso” do bairro do que os programas destinados à melhoria da população.

Analisando o perfil da população, o território do GBJ é composto na sua maioria por pessoas na faixa etária de 0 a 29 (em torno de 120.957 habitantes). A expressão proporcional desse número é a representação de que 60% da população total do Grande Bom Jardim é jovem (0 a 29 anos), sendo que, do total dessa população, 58% tem entre 0 e 17 anos, faixa de cobertura das garantias do Estatuto da Criança e do Adolescente (IBGE, 2010). Na figura 1, temos o mapa que compreende a área que abrange o Grande Bom Jardim.

Figura 1 - Identificação do Bairro Grande Bom Jardim no mapa de Fortaleza



Fonte: Museu Comunitário da Identidade Territorial GBJ/Rede DLIS

O retrato dessa população, revelado pelos indicadores supracitados, composta na sua maioria por jovens, reflete a violência encontrada no GBJ. Eles compõem a grande maioria das vítimas violentadas. Entre os anos de 2007 e 2009, o bairro figurou no topo daqueles em que mais ocorreram assassinatos. Nos anos seguintes o bairro foi acumulando um percentual de homicídios além de seu peso na proporção de sua população em relação ao total de habitantes da cidade de Fortaleza. Por exemplo, no ano de 2014, o Grande Bom Jardim teve 253 homicídios,

138 deles, entre adolescentes e jovens na faixa etária de 12 a 24 anos. Isso representa 81% dos casos. Para se ter uma ideia entre os anos de 2007 a 2014, estima-se 1245 homicídios na região (SSPCE, 2015).

No ano de 2017, o Bom Jardim e o Jangurussu foram os dois bairros que registraram o maior número de homicídios de adolescentes em Fortaleza. O Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, da Assembleia Legislativa do Ceará, publicou o relatório Cada Vida Importa, no qual revela que o bairro Bom Jardim teve 31 jovens assassinados, só no primeiro semestre de 2017(CCPHA, 2017).

Ainda segundo o IBGE (2010), o GBJ representa 8% do total de domicílios de Fortaleza. O bairro se caracteriza por ser um local com baixa renda média, pois apresenta em sua maioria pessoas com renda mensal inferior a R\$ 500,00. É notório o perfil de pobreza dos domicílios, consequentemente de sua população. Ao todo são 43.732 domicílios e destes, 70% possuem renda média mensal de até um salário mínimo.

Segundo o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2010), o censo realizado no mesmo ano mostrou a situação de extrema pobreza vivida por algumas pessoas na capital cearense. O Grande Bom Jardim possui 20.459 pessoas vivendo com até R\$ 70 mensais. Isso representa 15,26% das pessoas que vivem em extrema miséria em Fortaleza. Esta proporção é quase o dobro dos 8,9% que Fortaleza representa em relação aos 1,5 milhões de pessoas em extrema pobreza no Ceará.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Desenvolvimento do Município de Fortaleza, avaliaram-se os índices de desenvolvimento humano por bairro em Fortaleza (IDHs) e o bairro Bom Jardim apresentou IDH-b de 0,195, IDH-Educação de 0,912, IDH-Longevidade de 0,251 e IDH-Renda de 0,032, respectivamente todos considerados muito baixos (SDE, 2010).

Analisando comparativamente as condições de renda da população do bairro com um indicador de Educação, pode-se revelar um divisor de acesso ao trabalho especializado ou precário. Os percentuais de pessoas não alfabetizadas nos bairros que compõem o GBJ são: Bom Jardim (12,06%), Canindezinho (12,97%), Granja Lisboa (13,15%), Granja Portugal (14,44%) e Siqueira (14,57%). Esses números são superiores aos apresentados pelo Brasil (10,92%) e Fortaleza (8,36%). Além dos dados preocupantes citados acima, a região apresenta sérios

problemas ocasionados por conflitos territoriais entre moradores de diferentes comunidades e disputa territorial entre traficantes, o que interfere diretamente no grau de violência do GBJ. Não foi à toa que o bairro foi escolhido como uma das áreas prioritárias do Ceará Pacífico¹, como também é a área de atuação e intervenção do Centro Cultural do Bom Jardim².

Apesar de muitos indicadores negativos a respeito do bairro, há organizações parceiras com projetos de cunho social que em paralelo trabalham para mudar essa imagem do Grande Bom Jardim. Entre elas podemos citar: o Pequeno Nazareno, que é uma organização da sociedade civil (OSC), sem fins lucrativos, fundada no ano de 1983, referência no atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua, suas famílias e comunidades. Um dos objetivos dessa organização é buscar dignidade e justiça para a infância, sensibilizando a sociedade contra toda forma de preconceito e discriminação e incidindo para que o poder público elabore e efetive políticas que atendam com eficiência as necessidades desta população. Um dos projetos do Pequeno Nazareno é o movimento de engajamento político (MEP) cujo objetivo de valorizar o protagonismo de jovens lideranças das periferias de Fortaleza por intermédio de debates sobre temas como educação, desigualdade social, violências, participação, dentre outros, em escolas e espaços comunitários.

Outra organização importante que podemos citar é o Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS) que surgiu em 1994, como resultado de um processo de mobilização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Área

¹O Pacto por um Ceará Pacífico objetiva fundamentalmente a redução dos índices criminais e o aumento da segurança da população cearense, por meio da implementação de ações intersetoriais e interinstitucionais que proporcionarão a construção de uma Cultura de Paz no Ceará. Essas ações englobam os aspectos da segurança pública no sentido estrito, mas não se resumem a eles e estendem-se a iniciativas voltadas à melhoria do contexto urbano, ao acolhimento às populações mais vulneráveis e ao enfrentamento à violência como um todo, a partir da atuação articulada, integrada e compartilhada dos órgãos e entidades públicas estaduais, municipais e federais, e da sociedade civil

²O Centro Cultural Bom Jardim (CCBJ) é um centro cultural localizado no bairro Bom Jardim, em Fortaleza, Ceará que foi inaugurado em dezembro de 2006. O Centro é um equipamento das políticas públicas de arte e cultura do Ceará. É uma política inovadora ao que se propõe, pois, trata-se de um marco na história das políticas culturais do Estado, por caracterizar-se por ser um espaço voltado para divulgação, formação e produção cultural localizado em uma zona não-turística da capital Fortaleza. Esta particularidade lhe dá um caráter inovador, fazendo-lhe diferente de quase tudo o que se têm sempre feito em termos de promoção de políticas de arte e cultura em Fortaleza. Além disso, ou seja, de ser um bairro não-turístico, possui ainda a característica de estar inserido em uma comunidade periférica da cidade, com todos os condicionamentos históricos já citados acima. O CCBJ é fruto das manifestações e interesses dos movimentos sociais locais; estes, desde o surgimento do Centro, estavam organizados através da RAC – Rede de Arte e Cultura do Bom Jardim.

Pastoral do Grande Bom Jardim. Ao longo de sua trajetória, o CDVHS atuou na defesa do acesso à educação para crianças e adolescentes, em estratégias de desenvolvimento e enfrentamento à pobreza, na articulação comunitária e na participação para o direito à cidade e pela moradia digna, na educação em direitos humanos para afirmação da democrática e dos sujeitos sociais e políticos da periferia, na mobilização e pelo engajamento de adolescentes e jovens, como também na observação e monitoramento de políticas de públicas, a exemplo da segurança pública, moradia, educação e meio ambiente. Um dos seus projetos mais importante é o: Jovens Agentes de Paz¹.

Outro destaque que podemos citar é a parceria que existe entre Secretaria da cultura (SECULT) e SEDUC no projeto “Artista, presente” voltado à formação artística e à vivência e produção cultural no cotidiano das escolas, que tem por objetivo aproximar artistas de diversas linguagens e campos de criação do ambiente escolar da rede estadual de ensino, impulsionando outros modos de experimentar, conhecer e produzir em artes. Esse projeto tem como objetivo gerar propostas artísticas para atividades eletivas nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Outros parceiros que merecem destaque são:

- i) Instituto Bia Dote: organização sem fins lucrativos cujo objetivo é a prevenção do suicídio e a valorização da vida. O nome do Instituto surgiu da vontade de sua mãe homenagear a filha Bia que cometeu suicídio aos 13 anos de idade. Esse acontecimento trouxe um grande sentimento de tristeza aos familiares, mas após sua partida, sua família e seus amigos uniram-se na intenção de ajudar a fazer o tema do suicídio, ser mais discutido dentro da sociedade e alertando que embora seja uma realidade bastante delicada está sujeita a ocorrer em qualquer família. Um dos pontos chaves dessa organização foi à palestra: “Prevenção do Suicídio: Informação e Conscientização”.
- ii) BiblioSesc: Unidade móvel de biblioteca do Sesc que visita escolas e instituições públicas durante todo o ano em Fortaleza estimulando o

¹¹Jovens Agentes de Paz – Juventude com autonomia, empoderada sobre segurança pública, Sistema de Garantia de Direitos e DHESCA's, engajada numa perspectiva de intervenção contra as violações de direitos humanos, em parcerias com outros grupos de jovens e escolas assim como a Rede DLIS (Rede de Desenvolvimento Sustentável do Grande Bom Jardim), outros grupos de jovens e redes da sociedade civil.

desenvolvimento intelectual, cultural e profissional dos indivíduos, formando novos leitores e promovendo o acesso à informação o ano inteiro.

iii) O Centro Cultural Bom Jardim e o Ceará Pacífico já mencionados anteriormente neste capítulo.

iv) Visão Mundial: Visa transformar famílias com o intuito de obter líderes comunitários que possam se tornar protagonistas no processo de transformação de pessoas. O trabalho da visão mundial procura garantir o bem-estar das famílias procurando desenvolver atividades que sejam capazes de promover ações transformadoras.

No Grande Bom Jardim há escolas de todos os segmentos, que vão desde as de Ensino Profissionalizante, Fundamental, Médio, CEJAS (Centros de Educação de Jovens e Adultos) e Escolas de Tempo Integral. Dentre as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral podemos citar além da escola Jociê Meneses Caminha, objeto deste estudo, as escolas EEMTI Senador Osires Pontes e EEMTI Caic Maria Alves Carioca. No ano de 2017 as EEMTI Jociê Caminha de Meneses (campo dessa pesquisa), Senador Osires Pontes e Caic Maria Alves Carioca atingiram IDEB de 4,0; 3,6 e 3,3, respectivamente. Dentre as escolas de ensino regular, podemos destacar a EEFM São Francisco de Assis com IDEB 3,1, EEFM Santo Amaro com IDEB 3,8, EEFM Michelson Nobre da Silva com IDEB de 2,4 e EEFM Dona Júlia Alves Pessoa com IDEB de 2,9. Nos tópicos a seguir é exposta uma série de informações sobre a escola objeto dessa pesquisa retratando os seus primeiros passos como unidade escolar até a mudança de regime parcial para tempo integral.

3.2 HISTÓRICO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFESSOR JOCIÊ CAMINHA DE MENESES

A Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Professor Jociê Caminha de Meneses está localizada na Rua Itu, 120, bairro Bom Jardim, Fortaleza-Ceará. É uma instituição pertencente à rede de ensino estadual, mantida pelo Governo do Estado do Ceará, e subordinada, técnica e administrativamente à Secretaria de Educação Básica (SEDUC) e sob a jurisdição da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR).

Sua fundação ocorreu no dia 23 de janeiro de 1987. Inicialmente foi denominada de Escola de 1º Grau Dom Edmilson Cruz, em homenagem ao primeiro pároco da comunidade. Todavia, em março do mesmo ano, a Escola passou a se chamar Escola de 1º Grau Professor Jociê Caminha de Meneses, nome que permanece até hoje, em homenagem ao professor Jociê Caminha de Meneses, antigo diretor da Escola Jenny Gomes¹. A escola foi fundada durante o governo de Luiz de Gonzaga Fonseca, sendo o Secretário de Educação do Estado, na época, Irapuan Diniz de Aguiar.

No início do seu funcionamento, a escola contava com 12 salas de aula funcionando somente em nível de Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries). No ano de 1995 a escola foi autorizada para funcionamento do Ensino Fundamental sendo este reconhecido sob o parecer 223/97 pelo Conselho Estadual de Educação dois anos após.

É interessante mencionar que desde 2006, a duração do Ensino Fundamental, que até então era de 08 anos, passou a ser de 09 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9395/96) foi alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87, através da Lei Ordinária 11.274/2006, e ampliou a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, estabelecendo como prazo para implementação da Lei pelos sistemas de ensino, o ano de 2010.

O Ensino Fundamental é um dos níveis da Educação Básica no Brasil. O Ensino fundamental é obrigatório, gratuito (nas escolas públicas), e atende crianças a partir dos 06 anos de idade.

O objetivo do Ensino Fundamental Brasileiro é a formação básica do cidadão. Para isso, segundo o artigo 32º da LDB, é necessário:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

¹²Escola de Ensino Médio em Tempo Integral pertencente à rede estadual do Ceará. Fica situada na Av. Borges de Melo, 210 – Bairro Aeroporto, Fortaleza - CE, CEP:63475-174.

No ano de 2005, sob o decreto nº 28.001 foi implantado na escola o Ensino Médio, sendo este autorizado pelo Conselho Estadual de Educação no ano de 2010. É importante mencionar que o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), os Estados são responsáveis por, progressivamente tornar o Ensino Médio obrigatório, sendo que para isso devem aumentar o número de vagas disponíveis, de forma a atender a todos os concluintes do Ensino Fundamental, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE).

No Brasil, o Ensino Médio tem a duração mínima de 3 anos. A finalidade do Ensino Médio, segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 35º é a seguinte:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - 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;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Desde 2 de junho de 2008, com a aprovação da Lei nº 11.684 que alterou o artigo 36º da LDB, as disciplinas de Filosofia e Sociologia passaram a ser obrigatórias, em todos os anos do Ensino Médio.

Em 2016, a escola passou a ser apenas de ensino médio, em tempo integral. O quadro docente é formado por 26 professores (as), 3 gestores, 1 secretário, 1 assessora financeira, e 15 outros (entre serviços gerais, merendeiras, administrativos, porteiro e vigilantes). O espaço físico da escola compreende 9 salas de aula, 1 sala de professores(as), 1 sala de direção, 1 sala da coordenação, 1 secretaria, 1 sala de multimeios, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências, 1 cozinha, 4 depósitos, 1 despensa, 1 quadra poliesportiva, 1 pátio coberto.

3.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EEMTI JOCIÊ CAMINHA DE MENESES

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição educacional tem como objetivo a elaboração de ideias e diretrizes que deverão ser aplicadas para se

alcançar o êxito escolar, metodologias educacionais visando promover uma organização ou normatização do ambiente escolar. Essas ideias são discutidas a partir dos membros que compõem a escola levando em consideração os principais entraves enfrentados pela instituição (LIMA, 2011).

Na instituição aqui em estudo, a Escola de Ensino Médio e Tempo Integral Professor Jociê Caminha de Meneses, a elaboração desse projeto foi de grande valia para a escola atingir seus objetivos como instituição educacional no que concerne à transformação ou integração de pessoas (alunos e comunidade onde estão inseridos). O PPP da escola deve ter uma visão a curto, médio e longo prazo. Deve estar firmado em princípios, diretrizes e propostas de ação sempre buscando o perfeccionismo das atividades desenvolvidas pela escola. De uma maneira geral, a sua elaboração envolve a participação ativa de vários segmentos escolares em que ideias, experiências, sonhos, utopias, valores, conhecimento se misturam para a criação de projetos individuais e coletivos com identidades próprias que podem causar grande impacto na comunidade envolvida (SEDUC, 2017b).

Com a criação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) no ano de 1996, toda escola necessita ter um Plano Político Pedagógico. A última atualização do PPP da EEMTI Jociê Caminha de Meneses ocorreu no ano de 2016. A atual gestão da escola está trabalhando para reestruturá-lo. Esse documento deve conter as principais características que todos os envolvidos (gestores, docentes, funcionários, pais e alunos) pretendem construir na unidade escolar e o tipo de formação que buscam para quem ali estuda.

É notório, até pela sua localização que compreende uma região de graves problemas sociais, a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses ter em seu Projeto Político Pedagógico um instrumento metodológico, elaborado de forma coletiva tendo como base os principais desafios enfrentados pela comunidade escolar. É importante que os envolvidos ajam de forma sistemática, consciente e participativa colocando em prática seus conhecimentos científicos para que a escola possa realizar da melhor maneira possível a sua principal função que é a educativa (SEDUC, 2017b).

A importância de um Projeto Político Pedagógico para a escola é imensurável. Representa todo o compromisso da comunidade educativa. Cada um dos envolvidos exerce seu papel em prol do sucesso dos alunos visando também à melhoria na qualidade dos serviços prestados a comunidade local. Por isso, ele é

construído a partir da teoria e prática da ação humana transformadora e de ideias que envolvem movimentos de ação e reflexão onde as decisões tomadas devem exercer influencia nos demais níveis educacionais.

Entre outras características, o projeto deve priorizar o pensamento de coletividade da escola e não o pensamento individual de um membro específico. Logo, precisa ser concreto, executável e democrático, aberto a mudanças visando sempre o bem-estar de toda comunidade. Essa é uma atividade onde a participação e o foco de todos deve estar voltado exclusivamente para a instituição educacional.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico é a identidade da escola. Deve estar sempre aberto a inovações e reformulações quando necessário. Embora, aja uma grande dificuldade de se colocar em prática tudo que está escrito no papel, a sua fase de elaboração e implantação por si própria, já permite aos participantes uma mudança de postura em que o objetivo é o coletivo e não o individual.

Para se construir um Projeto Político Pedagógico é necessária uma troca de experiências mútua entre professores e gestores através de reuniões frequentes além da participação de pais e alunos para se definir que tipo de escola a comunidade quer. É importante deixar claro que o PPP se trata de um documento público pertencente a todos que compõem a comunidade escolar cujo foco é a melhoria na qualidade da educação pública que propicie uma aprendizagem significativa e consequentemente uma melhoria de vida para os alunos. Um tema que sempre é levado em consideração na construção de um PPP é o uso de um currículo contextualizado, onde a relação/interação entre os sujeitos participantes deva estar presente sendo de fundamental importância na formação de sujeitos com pensamento crítico e bem atuantes na sociedade.

O grande desafio do Projeto Pedagógico é retratar os principais problemas enfrentados pela comunidade escolar e traçar métodos e/ou ações exequíveis de forma coordenada para solucionar ou minimizar tais problemas. É conhecido que a atual conjuntura da escola pública passa por problemas internos e externos, incluindo aí o baixo rendimento escolar dos alunos. Em se tratando da Escola de Ensino Médio e Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses que, como dito anteriormente, fica situada numa região periférica da cidade de Fortaleza onde há altos índices de violência, os desafios foram ainda maiores. A elaboração do PPP se deu a partir de reuniões entre o corpo gestor da escola, professores, alunos e pais, em que foram levantados os principais problemas enfrentados pelas famílias

que habitam no bairro. Essas reuniões visaram traçar estratégias para solucionar e/ou minimizar os problemas apontados além de definir como a escola atuaria na integração de todos os membros da comunidade escolar, ou seja, direção, coordenação, professores, pais e alunos.

Os principais objetivos estratégicos e metas do PPP da escola estão descritos no quadro abaixo.

Quadro 4 - Objetivos estratégicos e metas do Plano Político Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses

(continua)

Objetivo Estratégico	Metas
1. Melhorar o desempenho e garantir a permanência do aluno na escola, por meio de práticas pedagógicas inovadoras.	1.1. Manter taxas de aprovação acima de 90%; 1.2. Ampliar a Média de Proficiência em matemática do SPAECE em 2016/ 2017. 1.3. Ampliar a Média de Proficiência em Língua Portuguesa em 2016/2017. 1.4. Manter taxas de abandono abaixo dos 5% em todas as turmas e turnos; 1.5. Ampliar a matrícula no ensino médio; 1.6. Aumentar o número de aprovados no ENEM e nos vestibulares em 2017; 1.7. Oferecer aulas aos sábados de Preparação para o ENEM; 1.8. Realizar planejamento semanal e mensal com base nos descritores para diversificação da prática em sala de aula; 1.9. Desenvolver e acompanhar o Projeto Professor Diretor de Turma com reuniões semanais de acompanhamento e bimestrais de diagnóstico para garantir a permanência e sucesso do aluno na escola. 1.10. Utilizar os Laboratórios de Ciências e Informática e Centro de Multimeios de forma complementar o trabalho da sala de aula; 1.11. Garantir a participação dos/as coordenadores/as professores/as em cursos de formação continuada; 1.12. Realizar anualmente desfile cívico na Semana da Pátria, 07 de setembro, Feira de Ciências e Cultura, nas três áreas, semana do estudante e semana da Consciência Negra como culminância dos projetos desenvolvidos em cada área; 1.13. Organizar anualmente campeonato interclasse com estudantes em modalidades esportivas diferenciadas. 1.14. Realizar visitas às casas dos alunos faltosos com o objetivo de resgatar a frequência à escola. 1.15. Incentivar a formação e acompanhar o andamento de grupos de estudo e monitoria realizado pelos alunos. 1.16. Nomear professores Coordenadores de Área para realizar planejamento e acompanhamento pedagógico juntamente com a coordenação.

Quadro 4 - Objetivos estratégicos e metas do Plano Político Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses

(conclusão)

Objetivo Estratégico	Metas
2. Fortalecer a integração da escola com a comunidade.	2.1. Realizar 04 encontros por ano com pais para apresentação dos resultados dos períodos e apoio à prática escolar; 2.3. Garantir espaço e estabelecer agenda de reuniões junto ao conselho escolar, a Unidade Executora; 2.4. Realizar parcerias/convênios com instituições públicas e privadas para o desenvolvimento de ações formadoras complementares e eventos com apoio do Projeto Jovem de Futuro.
3. Organizar os processos e serviços internos para a melhoria nas relações de trabalho e clima escolar.	3.1. Realizar redistribuição das tarefas com a equipe escolar, a fim de dinamizar os processos e serviços e otimizar o tempo dos servidores; 3.2. Realizar tombamento de todo acervo bibliográfico da Sala de Multimeios e banco de livros e organização dos processos de empréstimo e devolução de livros dentro de padrões modernos e eficientes; 3.3. Agilizar a emissão de certificados, históricos e declarações por meio da informatização dos processos; 3.4. Realizar tombamento dos arquivos estático e dinâmico para facilitar a localização e emissão de documentos; 3.5. Organizar o almoxarifado da escola por meio da organização documental de entrada e saída dos produtos.

Fonte: A autora

3.4 IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA JOCIÊ CAMINHA DE MENESES

Em 2015, a escola era em tempo parcial, composta por três turmas de 8º anos, três de 9º anos, cinco de 1º anos, cinco de 2º anos e cinco de 3º anos, totalizando 21 turmas, nos turnos manhã, tarde e noite. No ano seguinte (2016) a escola implantou o sistema de tempo integral. A partir daí a escola retirou os 8º anos e ficou com a seguinte composição: três turmas de 9º anos, em tempo parcial, quatro de 1º anos em tempo integral, três de 2º anos em tempo parcial, duas de 3º anos em tempo parcial, num total de 12 turmas. Na verdade, segundo o diretor, que está nessa função desde 2013, o processo foi iniciado em dezembro de 2015 e implantado em janeiro de 2016.

No ano de 2017, a escola passou a ser formada por quatro turmas de 1º anos em tempo integral, três de 2º anos em tempo integral e duas de 3º anos em tempo parcial, com total de nove turmas. Já em 2018, foram duas turmas de 1º anos, três de 2º anos e duas de 3º anos, totalizando sete turmas, todas em tempo integral.

No ano de 2018, a escola completou seu terceiro ano de implantação da Educação em Tempo Integral, com todas as turmas nessa modalidade e os 3º anos fechando um ciclo iniciado em 2016. Por isso, a escolha dos 3º anos como objeto da pesquisa, que foi desenvolvida com o intuito de avaliar os impactos dessa política de tempo integral na vida dos alunos e pais, na unidade escolar Jociê Caminha de Meneses.

Um dos métodos utilizados para avaliar o impacto do Tempo Integral na escola foi à realização de entrevistas com os alunos dos 3º anos e seus pais. Dentre os alunos entrevistados, pode-se perceber que a faixa etária da idade variou entre 17 a 21 anos, sendo 52% pertencentes ao sexo masculino e 48% ao sexo feminino. Em sua grande maioria os entrevistados afirmaram que suas famílias apresentam renda de um salário mínimo e moram nas proximidades da unidade escolar. Devido a isso e a essa baixa renda das famílias, os entrevistados afirmaram que se deslocam até a escola a pé.

Ao ser indagados sobre seus rendimentos escolares, a maior parte dos entrevistados se consideram bons alunos. Essa autoavaliação, segundo eles, foi pautada nos seus esforços pessoais, na assiduidade nas aulas e na realização de atividades escolares. Uma determinada aluna fez a seguinte afirmação: “Me considero uma boa aluna porque nunca recebi nenhuma reclamação dos professores. Na verdade acho que também não dei motivos para isso, pois não falto as aulas, não chego atrasada, tiro sempre notas boas, não deixo de fazer os trabalhos que são passados e participo das eletivas” (Cida, 17 anos¹). “Uma outra respondeu o seguinte: “Tiro notas boas nas avaliações e faço todas as atividades que os professores passam. Além disso, procuro prestar atenção em todas as aulas, não chegar atrasada ou faltar aula a não ser que esteja doente. Gosto também de participar das eletivas” (Laura, 17 anos²).

É interessante essa autocrítica por parte dos alunos reconhecendo que um bom rendimento em seus estudos está pautado no esforço próprio, ou seja, desenvolver todas as atividades com compromisso e responsabilidade. Sabe-se que talvez hoje o mais difícil para um educador seja estimular os alunos, fazê-los entender a importância de cada momento na escola, seja na explicação de um assunto específico, seja na aplicação de trabalhos de pesquisa e/ou provas, ou

¹Nome fictício

²Nome fictício

mesmo em atividades extraclasse. É preciso que os alunos entendam que a escola além de ser um espaço onde há regras e responsabilidades é um local onde se pode montar um “banco de conhecimentos”, ou seja, um aprendizado não só científico, mas social e cultural que se leva para o resto da vida.

Quando perguntados sobre o porquê estudar, as respostas mais faladas foram: para ter uma profissão no futuro, porque querem aprender mais e porque gostam da escola. Um aluno deu a seguinte resposta: “Estudo para ser alguém melhor e não desapontar meus pais. Meus pais depositam muita confiança em mim. Achem que se eu estudar posso ter um bom emprego no futuro. O sonho deles é me ver formado” (Beto, 18 anos¹). Nessa mesma vertente uma aluna fez a seguinte afirmação: “Estudo pra ter uma profissão no futuro e ajudar meus pais financeiramente. Meus pais são pobres e não tem uma boa condição financeira. Espero me formar e conseguir um bom emprego e dar uma vida melhor para os meus pais” (Bruna, 17 anos²).

É notório o desejo dos alunos em ter um futuro profissional promissor. O principal objeto é visível: Ajudar financeiramente os pais. Essa conscientização é importante, pois eles têm a real noção das dificuldades financeiras que suas famílias atravessam e o sonho é um dos primeiros passos para se conquistar seus objetivos.

A opinião sobre os professores destaca especialmente a metodologia de ensino que segundo os entrevistados mudou. Para eles, os professores passaram a se empenhar mais e a estar mais disponíveis aos alunos. Um aluno destacou o seguinte: “Os professores da escola muitas vezes agem coma gente como se fossem da família ou até fazem mais do que nossos familiares. No meu caso é comum os professores conversarem comigo me aconselhando a não fazer coisas erradas e procurar sempre fazer o bem. Me orientam para sempre me dedicar aos estudos.” (Alan, 17 anos³). Uma aluna destacou o seguinte ponto: “Os professores se preocupam com nossa aprendizagem e tentam nos mostrar o caminho para termos sucesso no futuro. Dá pra sentir que eles realmente são nossos amigos. Aconselham a gente em muitas coisas. Se estamos com problemas chegam para

¹Nome fictício

²Nome fictício

³Nome fictício

conversar e tentam ajudar”. “Além disso, o foco de ensino tem se direcionado ao Enem e vestibulares como da Uece” (Bianca, 17 anos¹).

Com relação a algumas das eletivas, nas entrevistas, os alunos as definiram como sendo práticas e diferentes e que de alguma forma ajudam na aprendizagem. Um dos pontos negativos da escola apontado pelos alunos foi à questão da estrutura física e alimentação. No quesito alimentação, o maior problema apontado pelos alunos foi à falta de um cardápio mais diversificado, pois consideram o cardápio repetitivo. Um aluno destacou o seguinte: “A escola precisa melhorar a alimentação, a comida não é de boa qualidade. Além disso, não tem um local para descansar após o período do almoço. Normalmente a gente vai para a biblioteca. Queríamos que tivesse um local só pra descanso, pra dormir um pouco” (Carlos, 17 anos²).

Apesar disso, os entrevistados afirmaram gostar da escola e não mudariam para outra se possível. Uma aluna destacou o seguinte: “Saí uma vez da escola, mas me arrependi e voltei. Quando fui pra outra escola vi que muitas coisas eram diferentes. Não tinha as mesmas amigas e isso me fazia não sentir muita vontade de ir às aulas” (Laís, 17 anos³).

Para os alunos, a escola em tempo integral tem um papel importante para evitar que os jovens fiquem na rua. Essa opinião se assemelha à ideia proposta pelo próprio governo do Estado e Secretaria de Educação sobre a educação em tempo integral ser um fator redutor da marginalidade. O que ocorre como exposto anteriormente, é que os alunos são preenchidos com várias atividades acadêmicas ao longo do dia e consequentemente a ociosidade é diminuída.

Lógico que esse assunto é bem complexo e na prática o papel da Escola em Tempo Integral não pode se resumir somente a tirar os jovens da rua. O papel da escola é bem mais amplo que isso, seus pilares fundamentais estão voltados para a aquisição de conhecimento, para o desenvolvimento socioemocional e para o exercício plena da cidadania, mas se não houver políticas ou programas de natureza publica e/ou privada que incentivem os jovens a ocuparem seu tempo com atividades que despertem seu interesse, essa meta dificilmente será atingida. Além da escola em si, os jovens precisam de oportunidades de emprego, cursos de

²Nome fictício

³Nome fictício

⁴Nome fictício

capacitação profissional e estarem engajados em projetos sociais, artísticos e de lazer dentro da comunidade.

Em se tratando da carga horária, muitos afirmaram sentir cansaço após o almoço e ao final do dia letivo. Um aluno questionou: “Deveria ter um maior tempo de descanso após o almoço, pois nesse horário é normal que a gente sinta mais sono. Além disso, deveria haver um local específico para tirarmos uma soneca” (Leandro, 17 anos¹).

Os alunos destacaram o clima de amizade com os professores afirmando que se sentem valorizados pelos mesmos. Um dado aluno destacou o seguinte: “Os professores acreditam muito na nossa capacidade e muitas vezes agem como conselheiros não se resumindo somente a dar suas aulas. É comum os professores conversarem com a gente nos corredores da escola sempre nos incentivando a melhorar nosso rendimento” (Pedro, 17 anos²).

Segundo os alunos, os professores gostam de trabalhar na escola e estão preocupados com a aprendizagem dos alunos. Nesse ponto, os entrevistados afirmaram que a mudança de regime parcial para tempo integral ajudou a melhorar a aprendizagem e que a escola atual proporciona uma educação de boa qualidade. Determinada aluna quando indagada respondeu o seguinte “A escola de tempo integral dá para adquirir mais conhecimentos, tem mais aulas e atividades voltadas para o mercado de trabalho” (Paula, 17 anos³). Os mesmos ainda relataram em suas respostas o que seria para eles uma escola de boa qualidade. Segundo eles, ela deveria ter boa estrutura física, professores competentes e alunos interessados.

Aqui é um pouco difícil concordar plenamente com a opinião dos alunos. Na verdade essa definição de uma escola de qualidade vai muito mais além das paredes da escola e de quem a compõem. É lógico que corpo gestor, docentes e discentes têm uma função primordial no sucesso de uma unidade escolar, mas por trás deles há toda uma equipe de profissionais que desenvolvem novas metodologias de ensino e lutam por mais recursos financeiros para investimento na educação. Logo, o conceito de escola de boa qualidade passa por: maiores investimentos na educação; capacitação dos profissionais dessa área; elaboração de políticas públicas que procurem melhorar o ensino de nossas escolas,

¹Nome fictício

²Nome fictício

³Nome fictício

adequando-se com a realidade atual e desenvolvimento de novas metodologias de ensino. Esses avanços certamente influenciarão naquilo afirmado pelos alunos, ou seja, boa estrutura física, professores compromissados e alunos interessados.

Com relação aos pais, eles acreditam que os filhos estudam para se tornar cidadãos melhores. A educação é o que eles tentam oferecer aos filhos para obterem um futuro melhor para si e para a família. De uma maneira geral, os pais têm uma boa visão da escola em tempo integral. Segundo eles, o atual regime em tempo integral é melhor que o regime parcial. Uma mãe de um determinado aluno quando perguntada sobre o que achava da escola em tempo integral respondeu o seguinte: “É uma ótima escolha pros alunos até pra se ocuparem com coisas que vão influenciar em suas formações futuras. Depois que teve a mudança para o tempo integral percebi minha filha muito mais interessada nos estudos e não falta as aulas” (Antônia, 42 anos¹). Uma outra mãe sentenciou: “Se eles ficam em casa ou nas ruas vão fazer coisas erradas pois ficam com a mente vazia. Então é muito melhor estar na escola do que estar na rua” (Fernanda, 38 anos²).

Os pais elogiaram bastante os professores, a escola em si e as eletivas. Uma mãe respondeu ao ser indagada sobre o que é uma escola de boa qualidade: “Uma escola de boa educação passa pelo tempo integral. Segundo ela, o filho ao passar o dia na escola melhorou seu aprendizado e por conta disso ela não tiraria o filho da escola.” (Eloísa, 40 anos)³. Com relação aos aspectos negativos, foi citado por uma mãe a questão da alimentação, segunda ela, não há diversificação no cardápio.

Outra opinião que merece destaque foi de uma mãe que estudou na escola na sua juventude e comparou a escola da sua época com atual. “Na minha época era boa, mas hoje é ainda melhor porque há uma maior preocupação do corpo gestor com o aluno inclusive quando ele falta à aula.” (Perla, 36 anos)⁴

Ao serem perguntados sobre a definição de tempo integral, de uma forma geral, os pais afirmaram se tratar de um maior tempo na escola, fazendo com que os filhos se dediquem tanto às disciplinas básicas como a outras atividades que podem oferecer um maior aprendizado humano. Aqui é interessante observar que os pais incorporaram a ideia de que a educação integral não é só um tempo a mais na

¹Nome fictício

²Nome fictício

³Nome fictício

⁴Nome fictício

escola, mas também uma ótima oportunidade para seus filhos ampliarem o repertório de conhecimentos.

Assim como a opinião dos alunos, a opinião dos pais é pautada no que veem na escola. É meio utópico achar que todos os problemas da educação serão resolvidos com a escola de tempo integral. Embora o governo do Estado tenha por meta a expansão desse projeto, o problema não é a mudança em si para o tempo integral, mas como ela é feita. Na maioria das vezes ela é impositiva. Nesse momento, devem-se extrair os pontos positivos que ela tem apresentado e analisar os pontos negativos para tentar melhorá-los.

Os pais quando chamados pela escola tem se mostrado receptivos. Apesar de a maioria trabalhar fora ou mesmo ter a ocupação com afazeres domésticos, fazem um esforço para comparecerem a reuniões quando convocados. Traçando um resumo dos principais pontos de destaque na escola segundo os pais, pode-se citar: i) O tempo integral agrega mais conhecimento à base comum com as eletivas, preparando o aluno para vestibular, Enem; ii) Elogiam o fato de a escola ligar para a família quando o aluno falta, de fazer a busca ativa; iii) Os filhos têm melhorado muito em relação aos estudos, em que a principal mudança é mais dedicação, disposição e garra para os estudos, os professores têm boa vontade, a localização da escola é ótima, a escola é bem falada no bairro. O estudo era bom, ficou melhor. Querem que o filho vá primeiro para a faculdade para depois trabalhar.

Além de pais e alunos, os professores também puderam opinar sobre o atual modelo da escola. Um fator a ser destacado e que foi relatado por um professor é que a implantação do tempo integral na escola se deu de forma impositiva e aparentemente sem maiores análises de impacto sobre a comunidade escolar. O mesmo relatou que não houve preparação do ambiente físico para a recepção do novo modelo, o que implicou numa condição de insalubridade em relação à permanência dos estudantes por um período prolongado em salas sem climatização, sem espaços adequados para o descanso e sem refeitório.

Em sua fala o professor declarou o seguinte:

“Ao longo dos dois primeiros anos a escola permaneceu de forma mista, contemplando ensino regular e integral. Com a transição para o ensino integral, atividades e ações para a modalidade regular foram enfraquecidas. Até mesmo as refeições acessadas pelos alunos do ensino regular foram prejudicadas tendo em vista as limitações da infraestrutura do refeitório existente na escola. O corpo escolar ainda tentou minimizar o problema por

meio do diálogo com os estudantes, mas sem maiores resultados”.
(professor de Português).

O exposto acima serve para mostrar que nem sempre a formulação e implementação de uma política pública se dá como tem que ser e isso pode ser um fator ocasionador de seu fracasso. Isso é um retrato da realidade educacional em nosso país. Os formuladores dos programas educacionais muitas vezes não apresentam conhecimento pedagógico e muito menos prática à docência. É comum estarem alheios à realidade dos alunos e das escolas. Nesse contexto, é incompreensível não incluir a classe dos docentes na elaboração de qualquer política pública voltada para educação.

Outro professor, ao ser indagado sobre o assunto, foi enfático ao afirmar que a SEDUC implantou o processo sem consulta prévia ao corpo docente e desconsiderou a precariedade estrutural da escola. Aliás, do ponto de vista da estrutura física, um professor fez a seguinte assertiva: “a mudança ainda não se efetivou, já que a escola se encontra em condição de reforma há pelo menos três anos, sem ainda estar em condições adequadas à acomodação do estudante na condição de tempo integral”.

Dentre as mudanças realizadas na estrutura física da escola apontadas pelos professores estão: reforma nos banheiros, reforma na quadra, ampliação da cantina, com almoço self-service e, mais recentemente, a instalação de câmeras e a instalação de ar condicionado nas salas. Além da estrutura física foram relatadas pelos professores outras mudanças após a implantação do tempo integral na escola. Dentre elas temos a questão da mudança na grade curricular, na qual algumas disciplinas estenderam sua carga horária e outras sofreram redução. Além disso, foram acrescentadas no currículo as disciplinas eletivas.

Os professores acabam fazendo uma análise mais crítica, pois conseguem enxergar mais facilmente os gargalos apresentados pela escola. Sabem que o processo de implantação do tempo integral na escola percorreu o caminho inverso e por conta disso as limitações apresentadas pela unidade escolar não foram consideradas meio de entrave. As condições negativas apontadas pelos professores nada mais é do que um reflexo do que é visto na educação brasileira, ou seja, as leis são impostas e as escolas que se virem para se adequarem a elas. O aconselhável é que uma escola ao migrar para a educação em tempo integral passe por mudanças na sua estrutura física e isto deveria ser realizado antes de se iniciar

o processo senão a escola terá sérios problemas na acomodação dos alunos. Na maioria das escolas, assim como na EEMTI Jociê Caminha de Meneses, a mudança se deu sem a escola estar preparada conforme tratado especialmente pelos professores.

O resultado das entrevistas mostra que todo o otimismo dos alunos e pais não se retrata na fala dos professores mostrando que nem tudo são flores nessa mudança para a escola em tempo integral. O fato dos docentes entenderem melhor o funcionamento interno do sistema de educação desde a formulação até a implantação de leis faz com que eles tenham uma visão além do que é visto somente dentro do ambiente físico da escola e assim terem um pensamento bem mais crítico sobre qualquer modelo educacional. Normalmente pais e alunos analisam mais o que é visto entre as paredes da escola e por isso suas respostas tendem a ser mais otimistas.

Por fim, há de se destacar algumas respostas do diretor da escola. Dentre elas: Como se deu o processo de implantação de tempo integral na escola? Como foi sua participação nesse processo e como foi à participação da comunidade? O mesmo alegou o seguinte: “Fui convidado pela SEDUC para participar da implantação do Projeto de Escola em Tempo Integral, juntamente com mais 25 escolas, espalhadas por todo estado do Ceará”. “Tive a função de orientar e conduzir junto à Comunidade Escolar, o processo de transição e implementação do Projeto”. “A Comunidade Escolar estava com muitas expectativas e receios sobre o novo modelo, no entanto, houve uma parceria muito salutar em todo o processo, pais, alunos, professores funcionários e Núcleo Gestor, todos juntos para que o projeto desse certo”.

O diretor, em sua entrevista, afirmou que as primeiras 26 escolas que passaram a adotar o tempo integral em nosso Estado foram escolhidas pela vulnerabilidade social e econômica das comunidades. O mesmo salientou que as transformações têm ocorrido gradativamente após a implementação do tempo integral na escola. Essas mudanças vão desde melhoras na estrutura física como climatização das salas de aula, mudanças pedagógicas como a criação das eletivas e aumento da carga horária das disciplinas da Base Comum. Uma mudança da escola em tempo integral para a escola regular apontada pelo diretor é a questão das três refeições diárias.

A direção ainda emitiu opinião sobre a principal dificuldade para se implementar o tempo integral na escola, o papel das eletivas, os processos de avaliação, os fatores que contribuíram para a implantação do tempo integral na escola, a aprendizagem dos alunos e os envolvimento dos professores no processo. O gestor asseverou a seguinte opinião: “A principal dificuldade em nosso caso foi à estrutura física”. “Com relação às eletivas têm sido ofertadas diariamente em tempos pedagógicos alternados”. “Os fatores que contribuíram para implantação do TI foram “carência dos alunos, não só econômica e social, mas também de atenção, amizade, cuidado e de referências positivas para que eles progridam nos estudos”. “A melhora no aprendizado se reflete no número de aprovações no ENEM/vestibulares”. “E por fim temos um grupo com bons professores comprometidos com o sucesso da EMTI”.

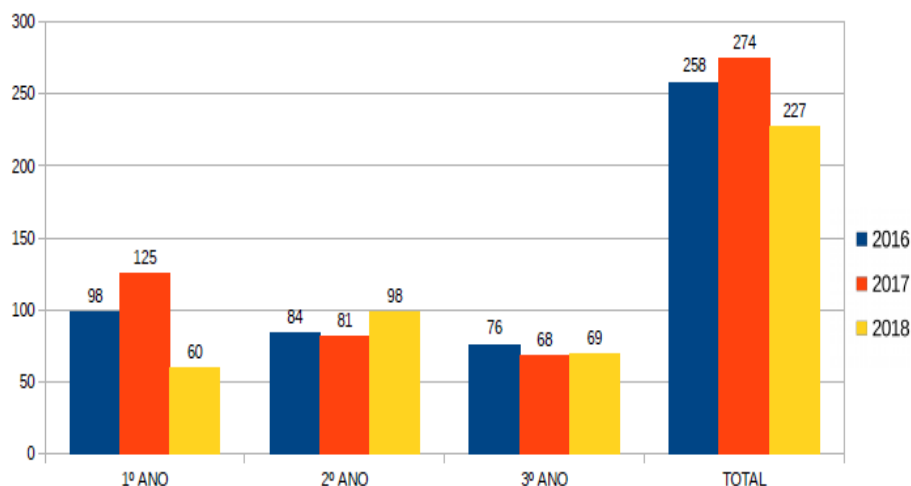
Atualmente a vivência do tempo integral por parte dos alunos foi descrita pelo diretor da seguinte maneira: “Temos dois grupos: um que está em processo de adaptação (1º anos), ou seja, são os alunos que acabaram de sair do ensino fundamental, dessa ou de outras escolas que ainda são regime parcial e lograram para a primeira série do ensino médio nessa escola, já com o regime em tempo integral, e outro que já internalizou a ideia de Tempo Integral (2º e 3º anos), ou seja, são aqueles alunos que já têm a experiência de pelo menos um ano no regime em tempo integral na escola.

A opinião do diretor da escola é bem enfática e destaca quais as principais dificuldades encontradas na mudança para o tempo integral, como foi sua participação nesse processo, a aceitação da comunidade local, a distribuição das disciplinas eletivas, a melhora no rendimento dos alunos e o ciclo contínuo das turmas que se renovam a cada ano. Pela fala do diretor, percebe-se claramente que essa mudança ainda necessita de alguns ajustes. O impacto que a Escola de Tempo Integral tem causado na vida de muitos alunos é um ponto a se destacar. Não só no aspecto de aprendizado, mas principalmente de laços de amizade. Talvez esse seja um dos principais fatores que contribuem para o sucesso desses alunos.

Diante do exposto nas entrevistas dos alunos, dos pais, dos professores e do diretor é possível se ter o conhecimento do atual momento em que a escola atravessa. Seus pontos positivos e negativos. O que está funcionando e o que precisa melhorar. De certa maneira quando se analisa o triênio 2016 a 2018 percebe-se uma queda no número de matrículas em todas as séries do Ensino Médio conforme mostra a figura 2. Isso se deve especialmente ao fato da

vulnerabilidade socioeconômica da região na qual a escola está inserida, o que faz com que muitos jovens tenham necessidade de trabalhar em um turno e estudar no outro, o que se torna inviável quando eles passam a estudar numa Escola em Tempo Integral.

Gráfico 1 - Número de alunos matriculados no Ensino Médio da Escola EEMTI Jociê Caminha de Meneses no triênio 2016/2017/2018



Fonte: SEFOR 3

Apesar de a escola ter apresentado um progresso no aprendizado de seus alunos, ainda há muitos problemas a serem enfrentados, especialmente no período em que os alunos não estão na escola. É bem comum os jovens da comunidade se encontrarem na rua e em praças onde estão sujeitos a todos os tipos de convivência. É nesses locais que eles ficam mais suscetíveis ao envolvimento com o tráfico de drogas, alcoolismo e o mundo da criminalidade e isso pode interferir no desempenho escolar dos alunos.

Diante desses problemas, conforme a Seduc, estão sendo implementados diversos programas com o objetivo de alcançar não só resultados relacionados ao desempenho escolar, mas também adotar um sentimento de valorização do ser humano, como, por exemplo, a aplicação das Competências Socioemocionais, do Instituto Ayrton Senna, a partir de estudos elaborados pelo eduLab21¹. Estas se

²⁸O eduLab21 é um laboratório dedicado a apoiar a formulação de políticas e práticas de educação integral com base em evidências. Aplicação em Políticas Públicas (APP) é uma das áreas do eduLab21. Nós estamos alocados na sede do Instituto Ayrton Senna e na Cátedra do Instituto Ayrton Senna, no Insper. A sua missão dentro de APP é a busca, organização, produção e disseminação de conhecimento científico relevante à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas que promovam a educação integral.

configuram como uma área curricular não disciplinar que deve ser trabalhada pelo viés da transversalidade. Aqui a turma pode debater ou refletir os mais diversos temas que podem contribuir no processo de crescimento e amadurecimento social e emocional dos alunos, como cidadãos socialmente responsáveis, críticos e participativos. Na verdade, esta preocupação da escola deve ser contínua devido à realidade vivida por todos aqueles que a compõem (alunos, professores, pais e comunidade).

Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais pode-se dizer que vem sendo um dos caminhos utilizados para se tentar reduzir as desigualdades educacionais e garantir a formação plena do educando. Ainda não se tem uma resposta conclusiva de como estas competências ou em que medida elas podem reduzir as desigualdades sociais. Esse problema requer um olhar muito mais amplo, pois envolve aspectos políticos, demográficos e culturais.

Sabe-se que o desafio para a promoção da Educação Integral não é fácil e passa por um olhar para o futuro sem descuidar dos déficits do passado, procurando mecanismos para encurtar a distância que nos separa dos melhores sistemas educacionais do mundo. Além disso, é necessário vencer o sistema desigual da própria educação brasileira para que não haja dois modelos distintos de escola: a dos ricos e a dos pobres. Nesse contexto, a larga experiência prática de educadores e também as inúmeras pesquisas acadêmicas revelam que quando esse grupo decisivo de competências recebe atenção no contexto escolar, a vida das crianças e jovens é impactada positivamente, influenciando suas decisões dentro e fora da escola.

É necessária uma visão que essas habilidades não significam rejeitar a relevância dos conteúdos tradicionais ou mesmo apenas inserir mais uma obrigação ao extenso conjunto de atividades dos educadores, mas sim oferecer um canal de apoio para que todos os envolvidos no processo educativo possam planejar, executar e avaliar ações mais equitativas e eficientes em todos os aspectos envolvidos no ensino e aprendizagem.

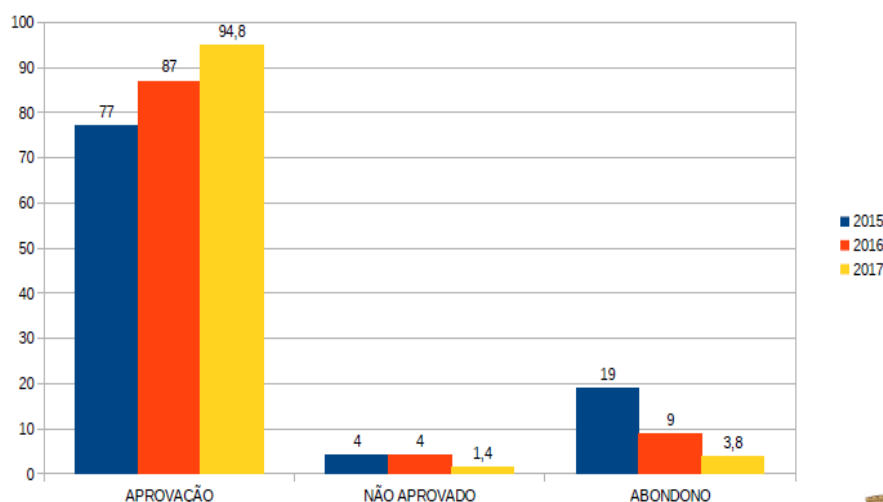
Um questionamento que necessita de reflexão é exatamente até onde as competências socioemocionais podem de forma direta ou indireta ter influência no combate às desigualdades sociais e em aspectos ligados à aprendizagem e à formação futura dos alunos no contexto profissional. Em linhas gerais, Competências Socioemocionais se referem à capacidade de mobilizar, articular e

colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para serem relacionados com os outros e consigo mesmo, assim como estabelecer e atingir objetivos e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. São capacidades individuais que podem ser manifestadas em pensamentos, sentimentos e comportamentos de cada pessoa. Elas também podem ser desenvolvidas por meio de experiências formais e informais de aprendizagem e acabam por serem importantes impulsionadores de resultados ao longo da vida.

Por estarem intimamente ligadas ao desenvolvimento integral do ser humano, essas competências não se desenvolvem de forma separada dos aspectos cognitivos e nem podem ser dissociadas dos aspectos socioeconômicos. Ao estudar um conteúdo de uma determinada disciplina, o estudante precisa colocar em prática diversas competências. Ajudá-lo a entender melhor esses aspectos é o que fará com que ele se desenvolva de maneira plena, tornando-se protagonista do seu processo de aprendizagem e das suas decisões, tanto na escola quanto fora dela.

Quanto ao desempenho escolar no triênio, observou-se um aumento no número de aprovados e, conseqüentemente, um baixo número de não aprovados bem como uma redução no processo de evasão escolar, conforme mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 - Rendimento escolar dos alunos do Ensino Médio da Escola EEMTI Jociê Caminha de Meneses no triênio 2015/2016/2017



Fonte: SEFOR 3

Anualmente, a escola realiza diversas ações na tentativa de alcançar esses alunos que começam e não terminam o ano, principalmente, quando estes

demonstram desinteresse pelos assuntos curriculares e não conseguem vislumbrar um futuro promissor. Nesse contexto, a escola tem procurado atrair os jovens usando seu espaço físico e promovendo atividades culturais, palestras educacionais, aulas de campo, eventos culturais, integração escola-comunidade e parcerias com organizações que tratam de questões educacionais.

A Secretaria de educação tem aderido a importantes programas, tais como: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS - Instituto Aliança), Projeto Diálogos Socioemocionais (Instituto Ayrton Sena), Projeto Professor Diretor de Turma (SEDUC) e Jovem de Futuro (Unibanco).

O NTPPS surgiu mediante a necessidade da escola se adequar as demandas dos alunos. Essa proposta surgiu como uma alternativa ao modelo tradicional de aprendizagem visando estabelecer uma nova relação entre estudante e escola. O núcleo possui função articuladora trabalhando competências socioemocionais dos estudantes de forma transdisciplinar, por meio de oficinas. Além disso, incentiva os alunos a desenvolverem projetos de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento de modo interdisciplinar e contextualizado.

O NTPPS visa estimular o protagonismo dos alunos através de sua autonomia intelectual desenvolvendo suas habilidades cognitivas. Ao núcleo é destinada uma carga horária de 4h/a por semana, sendo sempre com 2h/a geminadas. Aqui são explorados três eixos principais: i) Projeto de Vida, ii) Mundo do Trabalho e iii) iniciação a Pesquisa Científica.

O Projeto de Vida tem o objetivo de motivar os estudantes a fazerem o bom uso de oportunidades educativas, observando as tendências e exigências tanto da vida acadêmica quanto do mercado de trabalho. O papel da escola é de fundamental importância no que diz respeito à preocupação com aquilo que os jovens almejam para seu futuro. A relação entre ações educativas e valores e perspectivas de futuro são bem trabalhadas onde o papel dos educadores é orientar e apoiar os alunos para que os mesmos desenvolvam a capacidade de desenvolver essas ações. Ao longo do ano letivo vai se construindo o projeto de vida por meio de oficinas desenvolvidas pelo NTPPS onde são explorados assuntos que envolvem a interdisciplinaridade.

O Mundo do Trabalho é apresentado aos alunos pelo NTPPS por intermédio de discussões e experiências contextualizadas com o mundo real, incentivando o descobrimento de habilidades que poderão ser utilizadas para a vida

produtiva. Aqui é discutido o conceito de trabalho como um fator capaz de promover mudanças nos aspectos sociais e promover a realização pessoal de cada indivíduo. De certa maneira, esse sucesso de cada indivíduo está em consonância as exigências do sistema capitalista.

A iniciação à Pesquisa Científica é explorada pelo NTPPS visando promover nos alunos uma postura investigativa, idealizadora de ideias a partir de observações. Aqui é importante que os estudantes deixem aflorar sua capacidade de reflexão crítica e criatividade tentando criar soluções para resolver determinados problemas. Os assuntos mais tratados para discussões são aqueles relacionados a: família, escola, comunidade, vida acadêmica e mundo do trabalho.

Outro programa importante aderido pela escola é o PPDT (Projeto Professor Diretor de Turma). Esse foi iniciado em 2010 com as turmas de primeiro ano do Ensino Médio, mas já no ano seguinte a escola aderiu ao projeto também para as turmas de segundo e terceiro anos. O projeto tem sido um grande diferencial na educação, pois oferece um acompanhamento individual e coletivo aos alunos de forma bem específica, além daquele já existente em sala de aula. Dentre as turmas envolvidas, um professor que é denominado diretor da turma fica responsável por uma sala, na qual deverá fazer um trabalho de acompanhamento do rendimento escolar de cada aluno da turma e de interação entre os alunos e os demais professores com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. O interessante é que esse projeto possui instrumental próprio no qual é possível monitorar o desempenho dos alunos durante cada ano letivo.

Por último temos o Jovem do Futuro (JF), do Instituto Unibanco. Ele se caracteriza por ser uma tecnologia educacional desenvolvida e testada para estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar, com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes, expandir o número de concluintes e reduzir as desigualdades educacionais de escolas públicas de Ensino Médio.

O atual modelo de gestão para a Educação em Tempo Integral no Ceará traz parcerias entre SEDUC e algumas empresas do setor privado, como as mencionadas acima (Instituto Aliança, Instituto Ayrton Senna e Unibanco). Essas empresas de modo colaborativo apoiam a SEDUC, pois auxiliam no desenvolvimento de metodologias pedagógicas que visem à elaboração de propostas curriculares, de formação, acompanhamento e avaliação voltadas à

educação integral. Essas propostas são validadas e aprimoradas nas escolas nas quais docentes e discentes tornam-se coautores das soluções desenvolvidas.

A experiência dessas empresas do setor privado em produzir conhecimento, formar educadores e pilotar soluções educacionais escaláveis que podem inspirar práticas e políticas de educação, desenvolvendo e disseminando inovações educacionais e iniciativas voltadas para os estudantes de todas as séries são um indicativo que a Secretaria de Educação do Ceará pode colher resultados satisfatórios na implantação da Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio.

3.5 RESULTADOS APRESENTADOS PELA EEMTI JOCIÊ CAMINHA DE MENESES PARA O ENSINO MÉDIO NO TRIÊNIO 2016/2017/2018

Nas tabelas abaixo se têm as informações por série/ano/turma dos resultados do triênio 2016/2017/2018. A matrícula final é determinada pela soma entre a matrícula inicial (censo) e admitidos, menos os transferidos. Nossos resultados mostraram que no ano de 2016, os alunos da 1º ano em Tempo Integral obtiveram um rendimento escolar bastante satisfatório nas quatro turmas avaliadas, sendo a turma A aquela que teve um melhor aproveitamento, não tendo nenhum aluno reprovado e nenhum abandono ao final do ano letivo. A turma C foi aquela que apresentou um rendimento menos satisfatório mais pelo número de abandonos do que propriamente pelo número de reprovados (Tabela 1).

Nos 2º anos em tempo parcial, turnos manhã, foram avaliadas três turmas (A, B e C) conforme mostra a tabela 2, sendo que as duas primeiras apresentaram ótimos rendimentos e a turma C mostrou um rendimento bem inferior das turmas A e B. Essa resposta é atribuída tanto ao número de alunos reprovados quanto ao número de abandonos. Nos 3º anos em tempo parcial, manhã, as duas turmas existentes apresentaram excelentes rendimentos (Tabela 3). Analisando o ensino médio de uma maneira geral no ano de 2016, percebe-se que o número de abandonos influenciou mais que as reprovações algumas turmas de obterem melhores conceitos (Tabela 4).

Tabela 1 - Dados das turmas da 1ª Série do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2016

Turma	Turno	Matrícula Inicial (Censo)	Nº de Alunos Admitidos +	Nº de Alunos Transferidos -	Nº de Alunos Aprovados		Nº de Alunos Reprovados		Nº de Alunos Abandono		Matrícula Final
					ABS	%	ABS	%	ABS	%	
A	Integral	30	01	07	24	100	-	-	-	-	24
B	Integral	28	-	-	26	92,9	-	-	02	7,1	28
C	Integral	30	03	04	22	75,8	01	3,5	06	20,7	29
D	Integral	31	01	03	26	89,7	01	3,4	02	6,9	29
TOTAL		119	05	14	98	89,1	02	1,8	10	9,1	110

Fonte: A autora

Tabela 2 - Dados das turmas da 2ª Série do Ensino Médio turno manhã da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2016

Turma	Turno	Matrícula Inicial (Censo)	Nº de Alunos Admitidos +	Nº de Alunos Transferidos -	Nº de Alunos Aprovados		Nº de Alunos Reprovados		Nº de Alunos Abandono		Matrícula Final
					ABS	%	ABS	%	ABS	%	
A	Manhã	36	-	04	30	93,8	01	3,1	01	3,1	32
B	Manhã	35	-	02	30	90,91	01	3,03	02	6,06	33
C	Manhã	33	03	07	18	62,1	05	17,2	06	20,7	29
TOTAL		104	03	13	78	83	07	7,4	09	9,6	94

Fonte: A autora

Tabela 3 - Dados das turmas da 3ª Série do Ensino Médio turno manhã da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2016

Turma	Turno	Matrícula Inicial (Censo)	Nº de Alunos Admitidos +	Nº de Alunos Transferidos -	Nº de Alunos Aprovados		Nº de Alunos Reprovados		Nº de Alunos Abandono		Matrícula Final
					ABS	%	ABS	%	ABS	%	
A	Manhã	46	-	06	40	100	-	-	-	-	40
B	Manhã	42	-	04	34	89,4	02	5,3	02	5,3	38
TOTAL		86	-	10	74	94,8	02	2,6	02	2,6	78

Fonte: A autora

Tabela 4 - Resultado final das turmas de Ensino Médio no ano de 2016

APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO		ABANDONO	
ABS	%	ABS	%	ABS	%
324	88,3	15	4,08	28	7,62

Fonte: A autora

De uma maneira geral não se observou um aumento significativo com a implantação do Tempo Integral em termos de rendimento em relação aos turnos tradicionais. Em 2016, pode-se destacar tanto o alto percentual de aprovação e o baixo percentual de reprovação e de abandono nas três séries do ensino médio. No ano de 2017, os 2º anos também passaram a ser em tempo integral. As tabelas 5, 6 e 7 mostram o rendimento dos alunos das turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries, respectivamente das turmas de tempo integral enquanto a tabela 8 mostra o rendimento geral das turmas de Ensino Médio em Tempo Integral no ano de 2017.

Tabela 5 - Dados das turmas da 1ª Série do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2017

Turma	Turno	Matrícula Inicial (Censo)	Nº de Alunos Admitidos +	Nº de Alunos Transferidos -	Nº de Alunos Aprovados		Nº de Alunos Reprovados		Nº de Alunos Abandono		Matrícula Final
					ABS	%	ABS	%	ABS	%	
A	Integral	34	02	02	33	97,05	-	-	01	2,95	34
B	Integral	33	-	02	29	93,6	01	3,2	01	3,2	31
C	Integral	32	03	01	31	91,2	01	2,9	02	5,9	34
D	Integral	34	02	02	30	88,2	-	-	04	11,8	34
TOTAL		133	07	07	123	92,5	02	1,5	08	6	133

Fonte: A autora

Tabela 6 - Dados das turmas da 2ª Série do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2017

Turma	Turno	Matrícula Inicial (Censo)	Nº de Alunos Admitidos +	Nº de Alunos Transferidos -	Nº de Alunos Aprovados		Nº de Alunos Reprovados		Nº de Alunos Abandono		Matrícula Final
					ABS	%	ABS	%	ABS	%	
A	Integral	31	-	03	28	100	-	-	-	-	28
B	Integral	30	01	01	25	83,3	02	6,7	03	10	30
C	Integral	31	-	04	26	96,3	-	-	01	3,7	27
TOTAL		92	01	08	79	92,95	02	2,35	04	4,7	85

Fonte: A autora

Tabela 7 - Dados das turmas da 3ª Série do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2017

Turma	Turno	Matrícula Inicial (Censo)	Nº de Alunos Admitidos +	Nº de Alunos Transferidos -	Nº de Alunos Aprovados		Nº de Alunos Reprovados		Nº de Alunos Abandono		Matrícula Final
					ABS	%	ABS	%	ABS	%	
A	Integral	35	02	-	34	91,9	-	-	03	8,1	37
B	Integral	40	-	-	34	85	-	-	06	15	40
TOTAL		75	02	-	68	88,3	-	-	09	11,7	77

Fonte: A autora

Tabela 8 - Resultado final das turmas do Ensino Médio no ano de 2017

APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO		ABANDONO	
ABS	%	ABS	%	ABS	%
270	91,5	04	1,4	21	7,1

Fonte: A autora

Fazendo uma comparação entre o primeiro ano do ensino médio em tempo parcial no ano de 2015 com o primeiro ano de 2016 já em regime de tempo integral, observa-se uma redução acentuada no percentual de alunos reprovados e que abandonaram o ano letivo na turma de regime integral.

Abaixo é apresentada uma tabela (Tabela 9) que mostra os dados do primeiro ano do ensino médio em regime parcial no ano de 2015. As tabelas 10, 11 e 12 mostram o rendimento dos alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries, respectivamente das turmas de tempo integral enquanto a tabela 13 mostra o rendimento geral das turmas de Ensino Médio em Tempo Integral no ano de 2018.

Tabela 9 - 1ª SÉRIE em regime parcial no ano de 2015

Série / Turma / Turno	Matrícula Inicial (Censo)	Nº de Alunos Admitidos +	Nº de Alunos Transferidos –	Matrícula Atual	Nº de Alunos Aprovados		Nº de Alunos Reprovados		Nº de Alunos Abandono	
					ABS	%	ABS	%	ABS	%
1ºA	34	04	05	33	30	90,9	03	9,1	–	–
1ºB	34	03	05	32	31	96,9	01	3,1	–	–
TOTAL	68	07	10	65	61	93,8	04	6,2	–	–

Fonte: A autora

Tabela 10 - Dados das turmas da 1ª Série do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2018

Turma	Turno	Matrícula Inicial (Censo)	Nº de Alunos Admitidos +	Nº de Alunos Transferidos –	Nº de Alunos Aprovados		Nº de Alunos Reprovados		Nº de Alunos Abandono		Matrícula Final
					ABS	%	ABS	%	ABS	%	
A	Manhã	38	01	03	34	94,4	02	5,6	–	–	36
B	Manhã	37	01	04	26	76,5	05	14,7	03	8,8	34
C	Tarde	31	01	07	15	60	02	8	08	32	25
D	Tarde	29	01	03	16	59,3	02	7,4	09	33,3	27
E	Noite	50	–	04	18	39,1	04	8,7	24	52,2	46
TOTAL		185	04	21	109	64,9	15	8,9	44	26,2	168

Fonte: A autora

Tabela 11 - Dados das turmas da 2ª Série do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2018

Série / Turma / Turno	Matrícula Inicial (Censo)	Nº de Alunos Admitidos +	Nº de Alunos Transferidos –	Matrícula Atual	Nº de Alunos Aprovados		Nº de Alunos Reprovados		Nº de Alunos Abandono	
					ABS	%	ABS	%	ABS	%
2ºA	33	05	05	33	32	97	01	3	–	–
2ºB	34	01	05	30	29	96,7	01	3,3	–	–
2ºC	33	01	03	31	30	96,8	01	3,2	–	–
TOTAL	100	07	13	94	91	96,8	03	3,2	–	–

Fonte: A autora

Tabela 12 - Dados das turmas da 3ª Série do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Jociê Caminha de Meneses no ano de 2018

Série / Turma / Turno	Matrícula Inicial (Censo)	Nº de Alunos Admitidos +	Nº de Alunos Transferidos –	Matrícula Atual	Nº de Alunos Aprovados		Nº de Alunos Reprovados		Nº de Alunos Abandono	
					ABS	%	ABS	%	ABS	%
3ºA	35	–	01	34	34	100	–	–	–	–
3ºB	37	–	05	32	32	100	–	–	–	–
TOTAL	72	–	06	66	66	100	–	–	–	–

Fonte: A autora

Tabela 13 - Resultado final das turmas do Ensino Médio no ano de 2018

SÉRIE	MATRÍCULA INICIAL	MATRÍCULA ATUAL	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
1ª	68	65	61	04	–
2ª	100	94	91	03	–
3ª	72	66	66	–	–
GERAL	240	225	218 / 96,9%	07 / 3,1%	–

Fonte: A autora

Em 2018, conforme mostra a tabela 13, já com todas as turmas de Ensino Médio em Tempo Integral a escola alcançou resultados de 0% de evasão e 96,9% de aprovação, números esses que mostram os melhores resultados de que quando se tinha o regime parcial. Com relação aos 3º anos, objeto de nosso estudo, não houve nenhuma reprovação ou abandono. Algumas ilações que podemos fazer a esse respeito é que a escola tem logrado uma educação exitosa tanto na aprendizagem como no acompanhamento sistemático do aluno por meio dos Programas, Projetos, Parcerias que são desenvolvidos na escola, conforme citados anteriormente nesse capítulo. Tais medidas permitem a permanência do aluno na escola, contribuindo tanto para diminuição de faltas como para evasão e isso reflete positivamente no desempenho do aluno como se pode ver nos resultados de 2018.

A melhora desses parâmetros em termos quantitativos nem sempre significam uma melhor aprendizagem. Muitas vezes, o que é medido não retrata as principais dificuldades apresentadas pelos alunos. A deficiência em áreas como interpretação e redação de textos é quase que “universal”. O fato de tirar uma boa nota em uma avaliação ou trabalho para obter aprovação em uma determinada disciplina não pode ser considerado um modelo de eficácia garantida para o aprendizado.

Em meio a esse questionamento se o processo avaliativo é ou não o mais adequado, sabe-se que a Secretaria de Educação acaba usando esses resultados como forma de avaliar o sucesso ou não da Educação em Tempo Integral. É importante ressaltar que o fato dos alunos conseguirem conceitos satisfatórios em determinados testes ou métodos avaliativos não implica que o programa não tenha limitações. A busca por políticas públicas mais modernas, maiores investimentos financeiros e melhor infraestrutura das escolas deve ser incessante e deve ir além de qualquer resultado proveniente de métodos avaliativos.

4 AVALIAÇÃO DAS MUDANÇAS OCASIONADAS PELO REGIME DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PROFESSOR JOCIÊ CAMINHA DE MENESES

Nesse capítulo apresento os resultados da aplicação de um questionário para aprofundar a discussão sobre como os alunos dos 3º anos do Ensino Médio da escola avaliam a diferença entre o atual regime de tempo integral com o regime anterior (parcial). Os dados foram representados por gráficos elaborados no programa Excel 2010 e discutidos à luz da literatura.

4.1 AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

A avaliação é uma ação feita com base em valores, julgamentos, critérios e parâmetros. De uma maneira geral, esses elementos são utilizados para avaliar se uma determinada política pública apresentou ou não resultados satisfatórios, ou seja, se ela funcionou de forma positiva ou negativa na solução de um dado problema. Segundo Figueiredo e Figueiredo (1986) essa fase é a preparação para o que se chama de avaliação política.

O principal conceito de avaliação de política pública nos dias atuais é aquele mencionado por Secchi (2014), no qual ela é definida como um processo de implementação em que seu desempenho é analisado para se saber o melhor estado da política e a redução do problema que a gerou.

Diversos autores têm dado muita ênfase ao estudo da fase de avaliação da política pública (ARRETCHE, 1998; FARIA, 2005; TREVISAN; VAN BELLEN, 2008). Segundo eles, esta fase apresenta algumas características comuns, como: tendências de avaliação política, gerenciamento das políticas de avaliação de políticas públicas e histórico da literatura sobre políticas públicas.

O critério para a fase de avaliação é puramente técnico, logo apresenta limitações e seus resultados são associados aos seus responsáveis e as suas teorias metodológicas, que por sua vez recebem forte influência do aspecto político. Sabe-se que esta fase, assim como outras, recebe uma forte influência de teorias como o racionalismo e o positivismo, portanto é necessário fazer um estudo “macro” para entender os benefícios e os pontos negativos provenientes desta avaliação. Conforme Howlett, Ramesh e Perl (2013) é possível que uma avaliação de política

pública mascare ou esconda possíveis problemas que não prejudiquem a imagem do governo.

Dentre os critérios que são utilizados para a avaliação de políticas públicas são bem considerados aqueles adotados por Costa e Castanhar (2003). São eles: eficiência, eficácia, impacto, sustentabilidade, análise custo-efetividade, satisfação do beneficiário e equidade. A partir daí se faz uma avaliação mais técnica dentro de uma perspectiva política ou mais claramente jurídica (SUBIRATS, 1994).

Os principais tipos de avaliação podem ser classificados levando em consideração vários critérios. Por exemplo, em função do momento em que a avaliação é realizada, ela se classifica em *ex-ante* e *ex-post*. Em função de quem realiza a avaliação, ela pode ser classificada em externa e interna. Em função do conteúdo da avaliação e do momento em que é realizada, ela pode ser classificada em avaliação de metas, de processos e de impacto (COHEN; FRANCO, 2003; COSTA; CASTANHAR, 2003; FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

São notórias as dificuldades enfrentadas no campo da avaliação de políticas educacionais. Muito disso se deve ao fato de os critérios utilizados para conduzir tal avaliação não retratarem ou retratarem apenas parcialmente as questões mais importantes ligadas à educação no país. O que se observa são dificuldades em traçar objetivos e até métodos e técnicas adequadas para avaliação. Além disso, há uma forte resistência quando se tenta empregar novos métodos e novas técnicas de avaliação de políticas educacionais que já foram implantados em outras áreas.

O histórico da avaliação das políticas educacionais no Brasil mostra profundas mudanças e, em especial, a Educação Integral em Tempo Integral já apresentou mudanças de muitas formulações e implementações, outras deixaram de existir e outras sequer foram avaliadas. Isso acaba se tornando um problema sério, pois mostra a falta de uma continuidade política na educação e o pior é que muitas vezes os argumentos são frágeis sobre os reais motivos que fizeram políticas e programas não terem continuidade.

Levando em consideração a avaliação da política de Educação Integral em Tempo Integral, critérios técnicos e políticos devem ser considerados. Um dos estudos sugeridos para tal avaliação é aquele que tem como base a avaliação de metas, adotado por Costa e Castanhar (2003) que propõe avaliar o grau de sucesso que um programa obtém comparado as suas metas previamente estabelecidas.

Nesse caso, a análise de documentos que serviram de base para a origem de determinados programas se faz necessária, bem como o desenvolvimento de instrumentos que fazem um estudo comparativo entre o que foi inicialmente previsto e os resultados alcançados.

Outro tipo de modelo que pode ser adotado é o de avaliação de impacto. Nesse, os efeitos do programa sobre a população-alvo são analisados a fim de estabelecer uma relação harmônica entre a política adotada e população beneficiária (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Embora esse tipo de avaliação seja muito utilizado nas Ciências Humanas, há uma grande dificuldade em estabelecer resultados que demonstrem que um dado programa foi capaz de modificar determinada realidade/sujeito/objeto. O mais preocupante é que se tem visto, atualmente, a utilização de estudos de avaliações de impacto de programas de ampliação da jornada escolar realizado por outras áreas que não a educação (XERXENEVSKY, 2012; PEREIRA, 2011).

Uma vertente defendida por alguns educadores que um processo educativo precisa atender a algumas demandas para ser considerado avaliativo, ou seja, o processo educativo tem que dialogar com o processo avaliativo. A figura abaixo (Figura 2) mostra as variáveis que influenciam as decisões para a escolha do melhor método avaliativo e podem ser compreendidas como a relação existente entre os atores que estão envolvidos nesse processo.

Figura 2 - O ato multidimensional e dinâmico da escolha metodológica.



Fonte: SILVA; BRANDÃO, 2013.

Essa imagem é trazida para cá com a intenção de demonstrar que a construção de uma avaliação implica uma série de escolhas por parte daqueles que

desejam ou precisam empreendê-la, não havendo um modelo ótimo ou um padrão-ouro que possa ser levado para todos os lados. De acordo com a figura 4, os diferentes componentes interagem e complementam-se, resultando nas opções metodológicas que caracterizam uma avaliação.

O objeto em estudo necessita ser avaliado, uma vez que cada método pode ser capaz de dialogar com as fundamentações teóricas e epistemológicas das pessoas. Isso muitas vezes é determinado pelas posições teóricas dos interessados e surge em resposta ao status teórico, político e normativo de um objeto. Além disso, a viabilidade econômica surge como outro aspecto ligado a escolha do método uma vez que os recursos financeiros disponíveis são determinantes na escolha do melhor método avaliativo.

Ainda dentro do aspecto da escolha do melhor método, a cultura organizacional e enquadre gerencial são variáveis de grande importância. Uma instituição ao escolher um método avaliativo precisa levar em consideração que esse processo avalie adequadamente educador e educando. Em adição, se há uma rigidez por parte do enquadre gerencial no monitoramento e controle será esperado que tais aspectos influenciem o método avaliativo, produzindo avaliações centradas no cumprimento de metas. É extremamente importante durante a escolha saber quais variáveis terão um papel no desenho avaliativo, evitando assim a escolha de métodos avaliativos puramente neutros ou científicos.

Por fim, se têm as posições ético-políticas que assim como as outras já citadas corresponde a uma das etapas mais importantes na escolha do método de avaliação. Independente do método a ser escolhido é comum que ele privilegie alguns indivíduos em detrimento de outros, seja no processo de tomadas de decisões ou mesmo de compreensão por diferentes interlocutores. Nesse estudo há uma predominância pelo método que leva em consideração as posições teóricas dos interessados.

4.2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFESSOR JOCIÊ CAMINHA DE MENESES NA VISÃO DOS ALUNOS DO 3º ANO

A coleta de dados a partir da aplicação de questionário com as turmas dos 3º anos do ensino médio revelou que a maior parte dos alunos já estuda nesta unidade escolar desde o 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio (36,7% e 35%, respectivamente) conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre desde quando estudam na escola



Fonte: A autora

O questionário também revelou que 88,3% dos alunos se consideram bons alunos, enquanto 11,7% afirmaram não serem bons alunos (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se eles se consideram bons alunos



Fonte: A autora

O fato de alguns participantes afirmarem não serem bons alunos vai muito da visão realista de cada um. Eles levam muito em consideração o fato de tirarem notas baixas com mais frequência, certo desinteresse ou falta de concentração para assistir as aulas e o fato de faltarem aula por qualquer motivo, como simplesmente falta de vontade de ir à escola. Alguns vão à escola como forma de dar uma satisfação aos pais. Mesmo com esse comportamento alguns acham que em algum momento terão uma oportunidade para terem uma profissão no futuro.

Ao serem perguntados para que estudar, as respostas mais faladas foram: para se ter uma profissão no futuro (70%), a vontade de aprender mais (50%) e a satisfação de estarem no ambiente escolar (40%) conforme a Figura 7. É importante destacar que cada aluno escolheu mais de uma opção sobre o porquê de estudar.

Gráfico 5 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre o porquê estudar



Fonte: A autora

Todos os alunos afirmaram gostar da escola (gráfico 6).

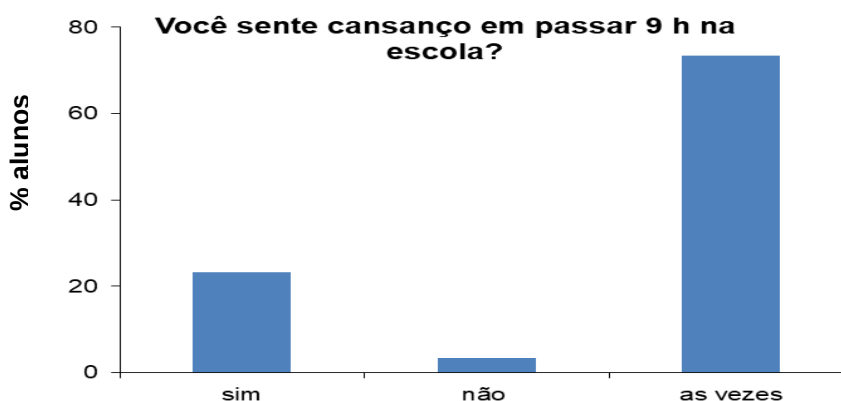
Gráfico 6 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se gostam da escola



Fonte: A autora

Com relação à carga horária do regime integral (9 horas diárias), a maior parte dos alunos (73,3%) afirmaram que em algum momento se sentem cansados ao passarem esse tempo na escola. Por outro lado, 23,3% afirmaram sempre sentirem cansaço e 3,3% afirmaram não sentir cansaço algum ao final da jornada escolar diária (gráfico 7).

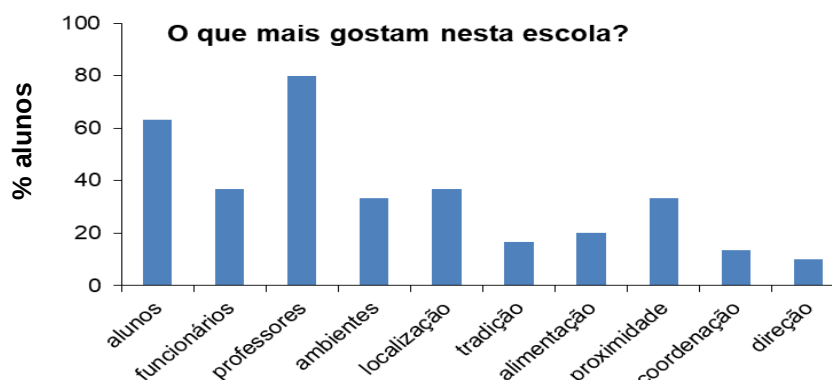
Gráfico 7 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se sentem cansaço em passar 9 horas na escola



Fonte: O autor

Quanto às suas preferências na escola, os alunos puderam escolher mais de uma opção do que mais gostam, sendo que 80% deles afirmaram gostar dos professores, 63% dos colegas (alunos), e em torno de 36% afirmaram gostar dos funcionários e da localização da escola (gráfico 8). A empatia dos alunos pelos professores corrobora com aquilo dito nas entrevistas, em que os discentes parecem levar mais em consideração a atenção que os docentes demonstram para com eles do que propriamente qualquer tipo de metodologia e/ou didática que usam em classe na ministração das aulas. Essa preferência dos alunos pelos professores é estritamente ligada ao clima harmonioso entre eles.

Gráfico 8 - Resposta dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Menezes sobre o que mais gostam nesta escola



Fonte: A autora

Dentre as opções faladas pelos alunos sobre o que menos gostam, destaca-se a alimentação (60%) e as eletivas (53%), conforme mostra o gráfico 9. Sobre a alimentação, o principal ponto de reclamação dos alunos está ligado ao cardápio que segundo eles não apresenta uma variação, ou seja, há uma repetição frequente durante as semanas. No caso das eletivas, o que pode explicar esse alto percentual apontado pelos alunos reside no fato dessas disciplinas não entrarem no currículo como obrigatórias, isso de certa maneira faz com que eles as deixem em segundo plano uma vez que um baixo rendimento nessas disciplinas não acarreta em reprovação.

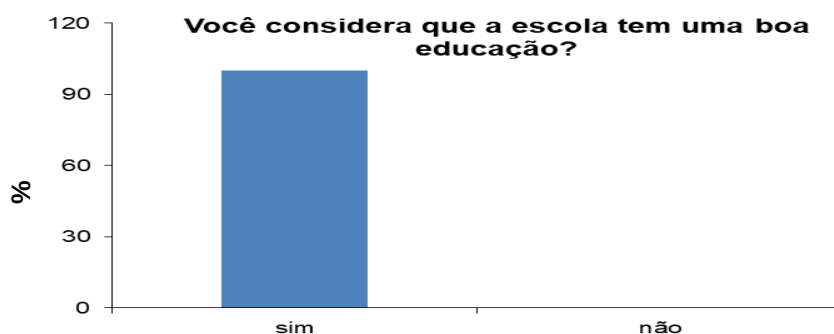
Gráfico 9 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Menezes sobre o que menos gostam nesta escola



Fonte: A autora

É importante destacar que 100% dos alunos afirmaram que a escola oferece uma boa educação (gráfico 10).

Gráfico 10 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se acham que a escola tem uma boa educação



Fonte: A autora

Em relação à opinião dos alunos sobre quais fatores são imprescindíveis para uma escola ter uma boa educação, as respostas mais frequentes foram: a escola apresentar espaços adequados (56%), possuir uma boa alimentação (50%), possuir bons funcionários e ter relações de amizade com os colegas (> 40%) e ter professores competentes e aulas interativas (30%) conforme indicado no gráfico 11.

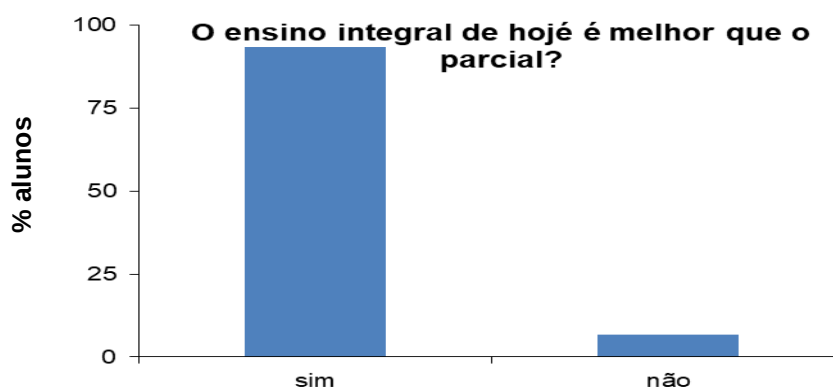
Gráfico 11 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre quais fatores são importantes para uma boa educação



Fonte: A autora

Segundo a pesquisa, 93% dos alunos acham que o atual ensino (Tempo Integral) é melhor do que quando se tinha o regime parcial (gráfico 12).

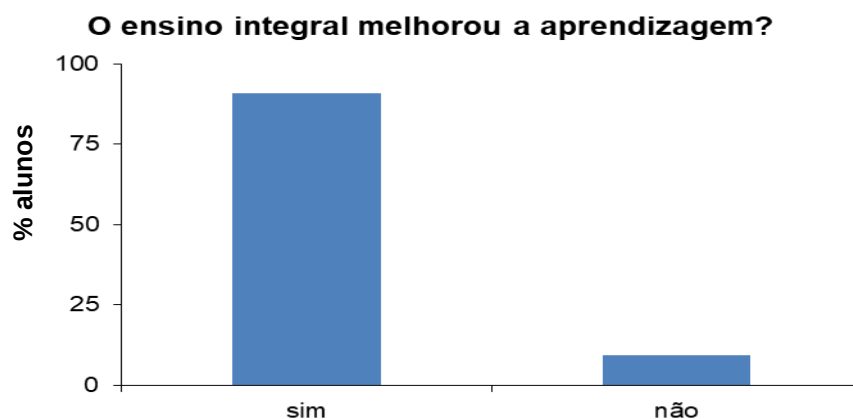
Gráfico 12 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se o ensino integral de hoje é melhor que o parcial



Fonte: A autora

Em relação à aprendizagem, 90% dos alunos afirmaram que o ensino em tempo integral foi determinante na melhora da aprendizagem (gráfico 13). Essa opinião por parte dos alunos pode ser compreendida como uma percepção de que um maior tempo na escola gera uma menor ociosidade e consequente um maior comprometimento deles para com a escola. Outro fator é a maior preocupação do núcleo gestor que faz um acompanhamento mais frequente da situação de cada aluno, até em situações de ausência nas aulas. Com relação à aprendizagem, muitos alunos veem nas oportunidades criadas com esse regime, tais como: novos projetos, novas atividades científicas ou mesmo culturais, uma forma de adquirir novos conhecimentos e gerar novas oportunidades para terem um futuro promissor.

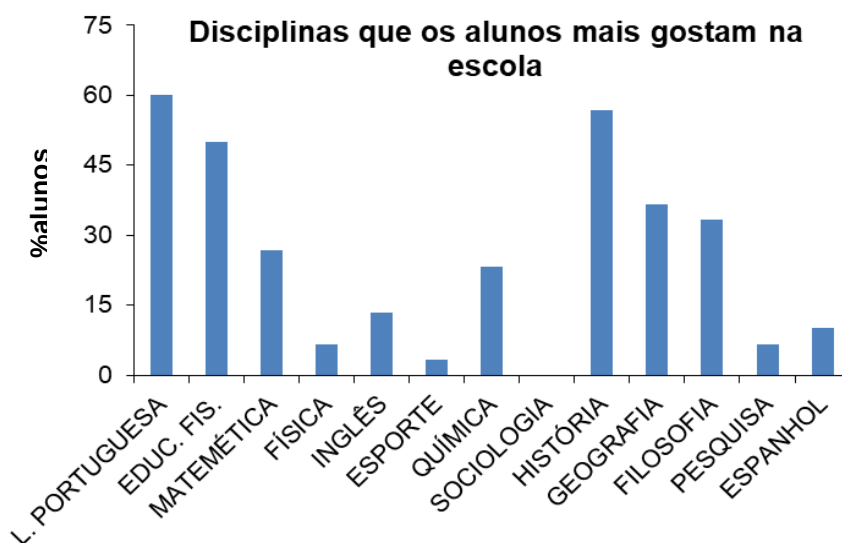
Gráfico 13 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se o ensino integral melhorou a aprendizagem



Fonte: A autora

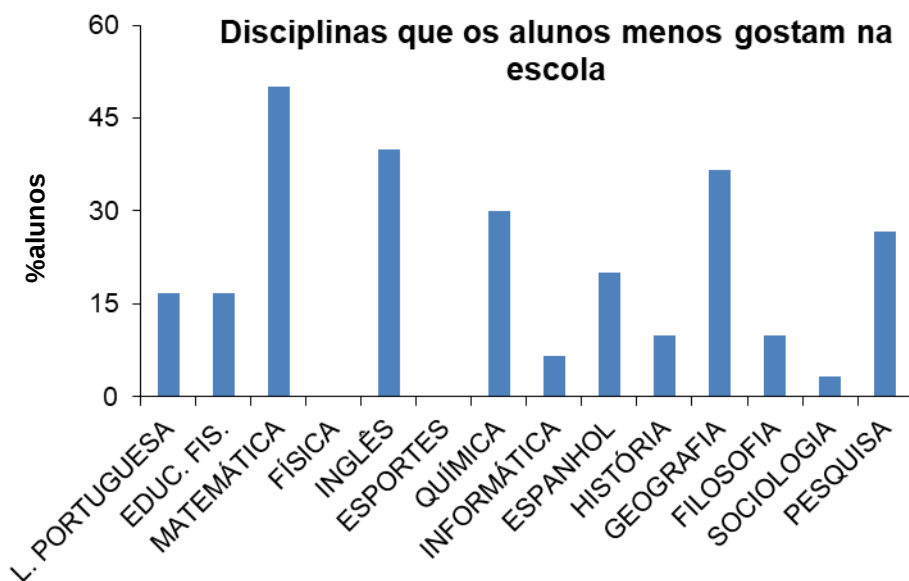
Ao serem perguntados sobre as disciplinas que mais gostam e menos gostam, as respostas foram diversas, com destaques para: Língua Portuguesa, História e Educação Física como as mais preferidas, e Matemática, Inglês e Geografia como as menos preferidas (gráficos 14 e 15).

Gráfico 14 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre as disciplinas que os alunos mais gostam na escola



Fonte: A autora

Gráfico 15 - Respostas dos alunos dos terceiros anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre as disciplinas que os alunos menos gostam na escola

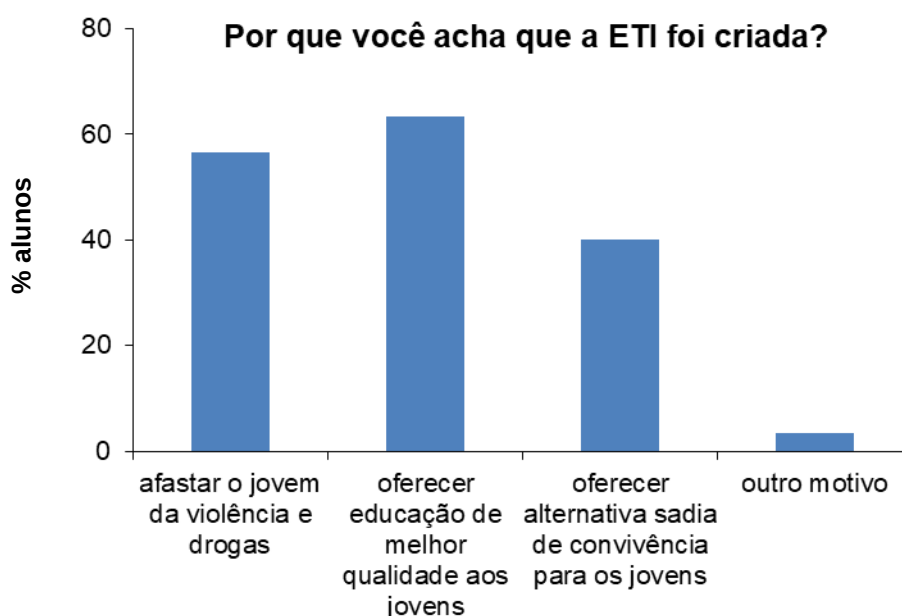


Fonte: A autora

Segundo a opinião dos alunos, os dois motivos mais citados para explicar a criação do tempo integral foram: afastar os jovens da violência e das drogas e oferecer uma educação de melhor qualidade aos jovens (gráfico 16). Assim como nas questões anteriores, que tratam da opinião dos alunos sobre o tempo integral, o fato desse regime apresentar uma maior carga horária permite aos alunos passarem maior tempo na escola e, conseqüentemente, terão menos tempo para estarem nas ruas. Assim, há a probabilidade de se reduzir o envolvimento desses jovens com drogas e atos de violência.

Lembrando que essa opinião é muito baseada num dos critérios pelo qual foi criada a Educação em Tempo Integral e sempre presente nas falas de nossos políticos aqui no Ceará. Sabe-se que o projeto ainda precisa ser melhorado e de adaptações para que os números quantitativos não camuflem os principais gargalos da Educação em Tempo Integral.

Gráfico 16 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre o porquê da ETI ter sido criada

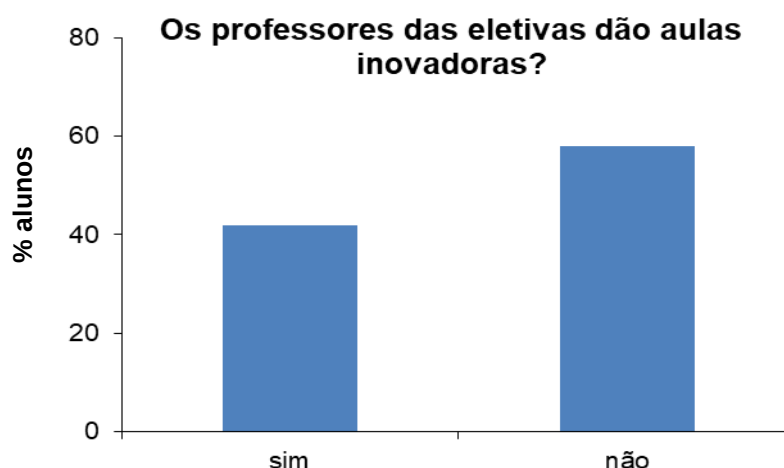


Fonte: A autora

Sobre as eletivas, a maior parte dos alunos afirmou que seus respectivos professores não dão aulas inovadoras (58%), porém de alguma forma elas ajudam a melhorar a aprendizagem. Essa foi a opinião de 71% dos alunos (gráficos 17 e 18). Percebe-se aqui uma contradição na opinião dos alunos. Como falado

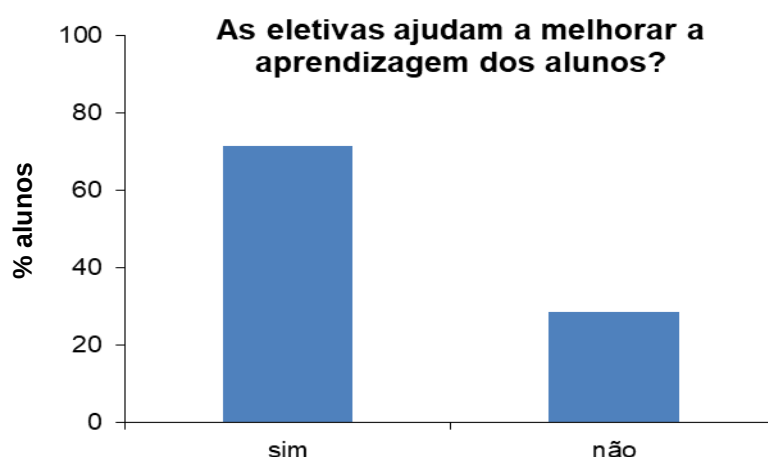
anteriormente, os alunos levam muito mais em consideração o apoio e a atenção que os professores demonstram bem como o grande incentivo para que os alunos sejam sempre dedicados aos estudos. A metodologia aplicada pelos professores na ministração das disciplinas embora seja um fator importante, não é o critério principal adotado pelos alunos para definirem a qualidade de um docente.

Gráfico 17 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se os professores das eletivas dão aulas inovadoras



Fonte: A autora

Gráfico 18 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se as eletivas melhoraram a aprendizagem dos alunos



Fonte: A autora

Nas entrevistas, os alunos responderam que as eletivas eram práticas e diferentes, diferentemente do que responderam no questionário, como se constata acima. Apontando, assim, para outra contradição que talvez se explique por ser a

pesquisadora também coordenadora da escola em estudo, o que pode ter inibido os alunos quanto a uma resposta negativa sobre as eletivas e os professores destas.

Nas disciplinas eletivas, o método mais comum utilizado pelos professores para avaliar os alunos foi por meio de trabalhos e/ou pesquisas (gráfico 19).

Gráfico 19 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se as eletivas melhoraram a aprendizagem dos alunos



Fonte: A autora

Com relação ao aspecto comportamental, mais de 60% dos alunos afirmaram que os alunos do atual tempo integral são menos indisciplinados do que na época do regime parcial (gráfico 20).

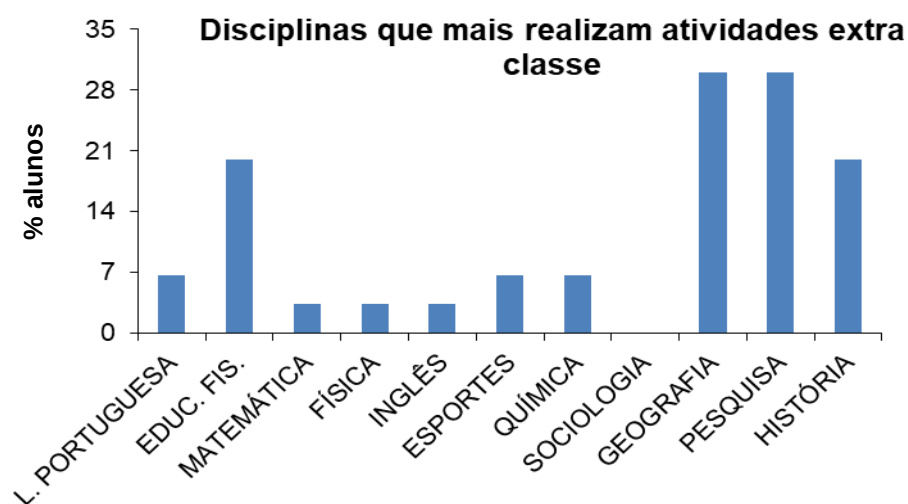
Gráfico 20 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se os alunos do atual tempo integral são mais indisciplinados do que na época do regime parcial



Fonte: A autora

Dentre as disciplinas que mais realizaram atividades extraclasse, os alunos citaram Geografia e NTPPS (em torno de 30%) e História e Educação Física (20%) como mostra o gráfico 21.

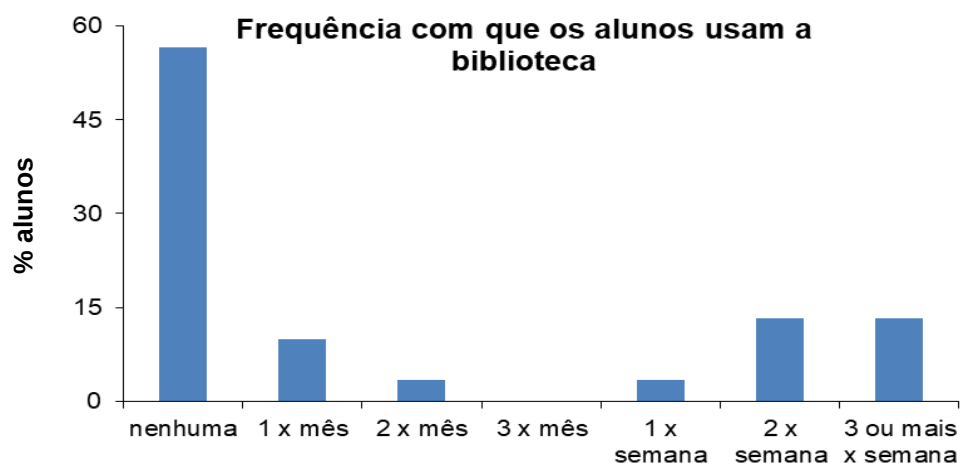
Gráfico 21 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre quais disciplinas mais realizam atividades extraclasse



Fonte: A autora

Um fator negativo a ser apontado foi a frequência com que os alunos usaram a biblioteca. Cerca de 56% dos alunos mencionaram não ir à biblioteca (gráfico 22).

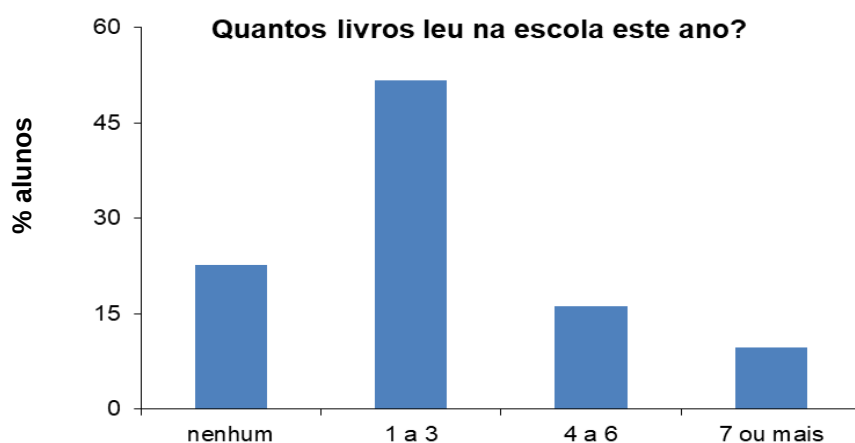
Gráfico 22 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre a frequência com que usam a biblioteca



Fonte: A autora

Outro assunto que merece destaque é a leitura. Os resultados deste estudo revelaram que mais de 50% dos alunos leram de 1 a 3 livros durante o ano. O que chama a atenção é que 22% dos alunos não leram nenhum livro durante o ano (gráfico 23).

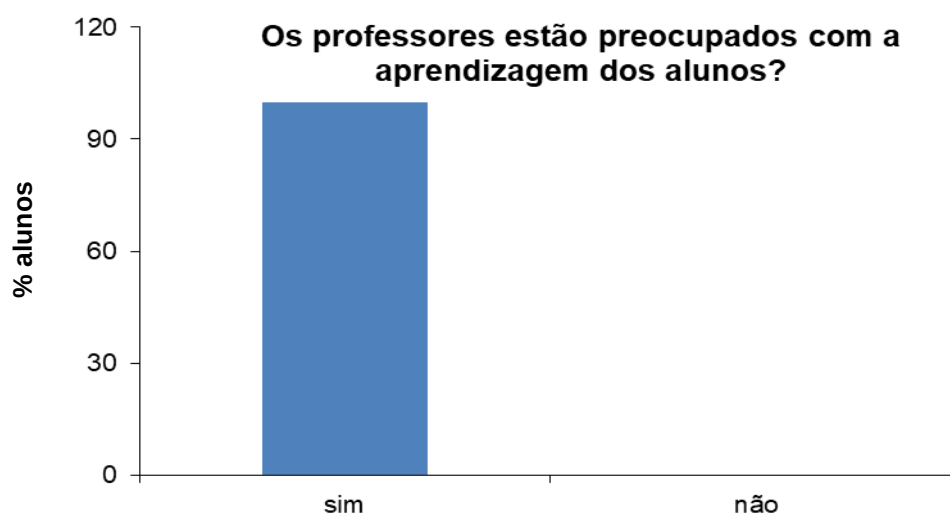
Gráfico 23 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre a frequência com que usam a biblioteca



Fonte: A autora

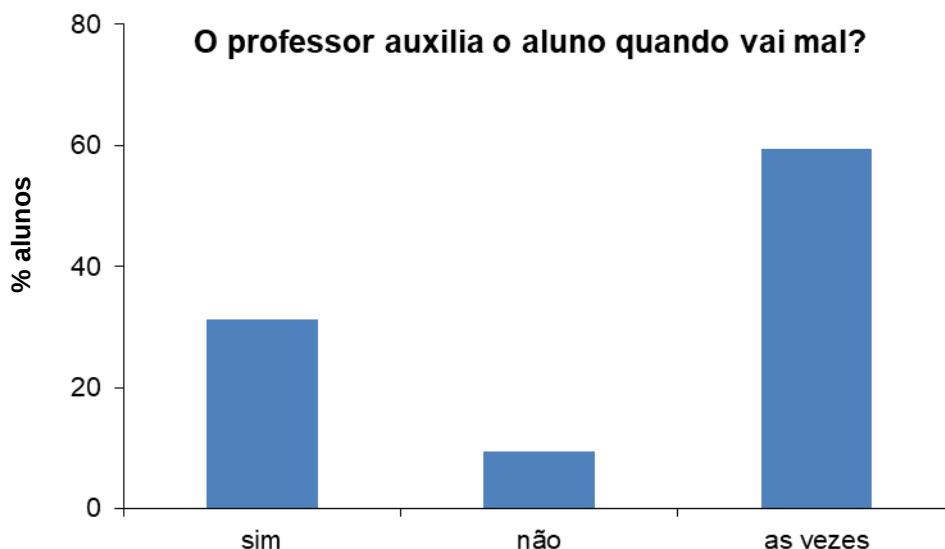
Segundo os dados desse estudo, os professores de forma geral se preocupam com o aprendizado dos alunos, contraditoriamente, somente algumas vezes auxiliam os mesmos quando vão mal (gráfico 24 e 25).

Gráfico 24 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se os professores estão preocupados com a aprendizagem deles



Fonte: A autora

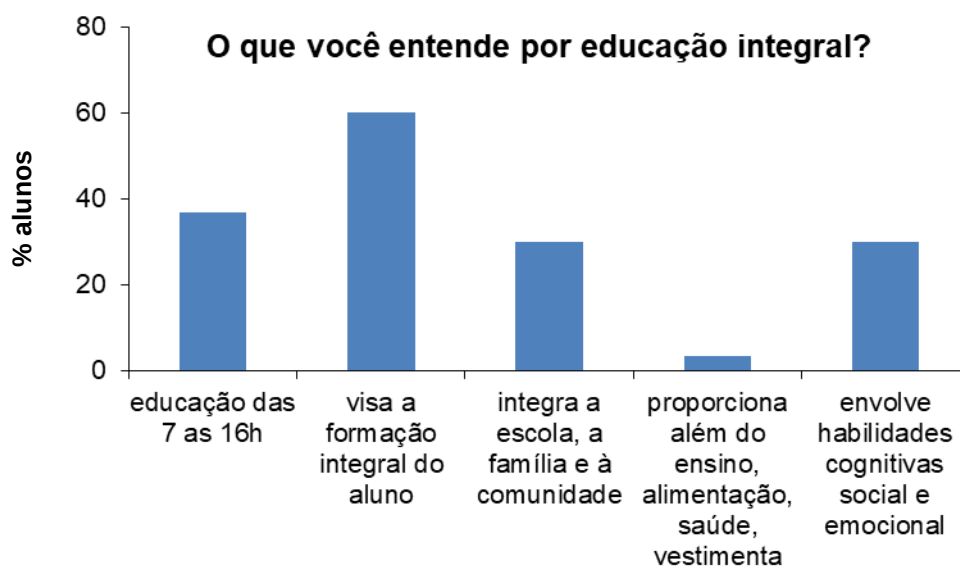
Gráfico 25 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre se o professor os auxiliam quando vão mal



Fonte: A autora

Outro fator considerado foi a ideia que os alunos têm sobre o entendimento da definição de Educação Integral. Para 60% a definição está relacionada à formação integral do aluno (gráfico 26).

Gráfico 26 - Respostas dos alunos dos 3º anos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jociê Caminha de Meneses sobre o que eles entendem por tempo integral



Fonte: A autora

Uma das questões argumentadas pelos alunos sobre o tempo integral é a quantidade de horas que passam durante o dia na escola. Alguns estudos que retratam as diferentes experiências em curso no país revelam que o tempo a mais na jornada diária deve significar avanços em direção à Educação Integral visando a multidimensionalidade do sujeito, a vivência de experiências culturais, artísticas, desportivas no espaço escolar, às mudanças curriculares, bem como um maior acesso à cidade como espaço educador (CAVALIERE, 2007; COELHO, 2009; MOLL, 2012; MAURÍCIO, 2014). Nesse contexto entram as disciplinas eletivas que foram bastante comentadas nesse trabalho.

Aliado aos fatores mencionados acima, Castro e Lopes (2011) sugerem que as escolas em tempo integral deveriam intercalar as aulas do currículo básico com as disciplinas eletivas nos dois períodos (manhã e tarde). O fato de separar as aulas de currículo básico somente num turno e as eletivas em outro pode ocasionar um desinteresse dos alunos por alguma das partes. Na unidade escolar em estudo não ocorre essa separação. No entanto, uma das coisas mais citadas pelos alunos sobre o que menos gostam na escola foi exatamente às eletivas. Aliada a isso, segundo eles, os professores destas disciplinas, na sua maioria não dão aulas inovadoras.

Um professor da escola ao ser entrevistado aduziu o seguinte: “As eletivas têm auxiliado na preparação do estudante para o mercado de trabalho, bem como permitido a descoberta e o desenvolvimento de habilidades, porém pelo fato de não existir uma obrigatoriedade quanto à frequência é comum que os alunos optem por fazer atividades de outras disciplinas a frequentarem aulas das eletivas”. É importante ressaltar que a partir do ano letivo de 2019, as eletivas passaram a ter frequência e nota, que serão registradas no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), assim como as da base comum. Um outro professor alegou que as eletivas são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos porém o mesmo acha que elas deveriam ter um peso maior no currículo. O professor levantou os seguintes questionamentos: “Por que não oferecer cursos de línguas desde o 1º ano até o 3º ano dividido em básico, intermediário e avançado?” “Por que não oferecer uma eletiva voltada para a formação profissional na qual no 3º ano o aluno poderia estagiar em alguma empresa?”.

Na fala dos professores, percebe-se que há algumas questões que precisam ser mais bem avaliadas com relação às eletivas. Primeiro, o fato de mais

de 50% dos alunos afirmarem não gostar dessas disciplinas parece estar mais relacionado à didática que os professores utilizam para ministrá-las do que propriamente o aprendizado que elas podem gerar. Outra coisa que fica evidente é a não obrigatoriedade de frequência nessas disciplinas faz com que os alunos prefiram as disciplinas básicas. Os alunos tentam retratar a figura do professor como dois personagens distintos: aquele profissional que apresenta uma relação de amizade com os alunos incentivando a buscarem sempre o melhor, especialmente nos momentos extraclasse e o ministrador de disciplinas dentro da sala de aula.

Na verdade, as eletivas precisam passar por um processo de reformulação que vai desde o horário em que elas são ministradas, um maior peso no currículo, as metodologias que devem ser utilizadas e se possível professores com alguma afinidade ou formação com a disciplina a ser ministrada. Talvez, uma avaliação sobre quais eletivas oferecem um maior atrativo para os alunos deve ser feito anualmente para evitar esvaziamento nas aulas.

Segundo a opinião da maioria dos alunos, a implantação do Tempo Integral na escola ajudou a melhorar a aprendizagem. Parte disso se deve ao acompanhamento e auxílio de alguns professores e também às eletivas. Os próprios professores concordam com essa opinião e destacam os bons resultados que os alunos têm apresentado. Aqui se leva em consideração os conteúdos ministrados nas eletivas que estão influenciando na formação dos alunos e não o fato de os alunos mostrarem desinteresse por algumas eletivas.

Um problema sério apontado pelos docentes na escola é a diminuição do número de matrícula. Segundo eles, a escola tem perdido muitos alunos após a implantação do projeto. Dentre os motivos citados estão: a não adaptação ao tempo integral, o fato de alguns alunos quererem trabalhar ou fazer outros cursos, uma vez que a maioria das famílias é de baixa renda e normalmente apenas o pai trabalha o que acaba forçando o jovem a entrar no mercado de trabalho mais cedo.

Abordando outra vertente, segundo Frigotto et al. (2005) um dos pontos cruciais para o sucesso da proposta é, sem dúvida, o envolvimento dos professores. Caso não haja a efetiva participação dos docentes, não há possibilidade da construção de algo novo na escola. Segundo o autor “qualquer mudança que se queira implementar no sistema público de ensino depende do trabalho do professorado e das relações que se estabelecem na escola”. É de se lamentar, o relato de alguns professores da escola que afirmaram em nenhum momento

participarem da elaboração e modelagem do projeto, sendo este tratado diretamente entre Secretaria de Educação e corpo gestor.

Em se tratando de professores, a formação continuada deles é uma temática amplamente debatida por pesquisadores em vários países. Com a transformação de uma escola de tempo parcial para uma escola de tempo integral, a carência de formação continuada se mostra mais latente tendo em vista o surgimento de especificidades que antes não existiam. Observa-se aí a questão da metodologia de Aprendizagem Cooperativa, que quase todos os professores não conheciam, ou apenas “ouviam falar”, e sendo um dos pilares da proposta, seria necessária uma formação antes mesmo do início das aulas (ROCHA et al., 2017).

Possivelmente o maior desafio seja integrar as diversas metodologias dos parceiros sem sobrepor suas ações. O risco que deve ser evitado é o de sobrecarregar as escolas e professores com tantas técnicas e metodologias diversas em tão pouco tempo para preparo das escolas e de toda a comunidade e sem ter uma proposta pedagógica já consolidada.

Quando perguntados sobre o entendimento sobre o que vem a ser a educação integral, os alunos em sua maioria acreditam que está relacionado a uma formação integral dos alunos. Segundo Brasil (2007) a educação básica em tempo integral é definida como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividade escolar.

Segundo Cavaliere (2009) há dois modelos de educação em tempo integral. O primeiro é definido como “escola de tempo integral” e o segundo “aluno em tempo integral”. Segundo a autora, na organização da escola de tempo integral haveria investimentos em mudanças no interior das escolas para que ofereçam condições necessárias à presença de alunos e professores em turno integral (embora se possa verificar, em alguns projetos de escola de tempo integral, que o período integral não é previsto para o professor). Já no atendimento ao aluno em tempo integral, articular-se-iam instituições e projetos da sociedade para a oferta de atividades, preferencialmente, fora do ambiente escolar e no contraturno das aulas da Base Nacional Comum.

De acordo com Felício (2012), o conceito “educação integral” é polissêmico, não sendo possível compreendê-lo através de uma única maneira. Para Guará (2009), este conceito se definiria a partir de quatro perspectivas diferentes. A

primeira estaria relacionada à formação integral do sujeito e ao equilíbrio entre seus diversos aspectos (cognitivo, afetivo, psicomotor, social e outros), articulando o processo educativo ao desenvolvimento humano. A segunda relacionar-se-ia à “[...] articulação entre as disciplinas curriculares e os conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares” (GUARÁ, 2009, p. 5). A terceira estaria pautada na articulação da escola com outros espaços comunitários, fazendo parcerias com diferentes instituições para garantir atividades no contraturno escolar. Já a quarta perspectiva articular-se-ia à ampliação do tempo de permanência no contexto escolar, sendo focadas atividades para um melhor rendimento dos alunos.

Portanto, o entendimento sobre educação integral parte de princípios mais amplos sobre a formação do ser humano e seu processo de aprendizagem, podendo, ou não, estar relacionada à escola de tempo integral, apesar desta propiciá-la por meio de seu tempo ampliado de contato com as crianças e a comunidade escolar.

Em geral, os resultados aqui apresentados mostram que a implementação do tempo integral na Escola Jociê Caminha de Meneses permitiu aos alunos uma mudança de postura e pensamento, pois não é só a escola que deve se adaptar as mudanças, mas os alunos também precisam se adequar a nova proposta de ensino. O próprio aumento na carga horária requer dos alunos uma maior disposição e disponibilidade de tempo para estarem na escola. O fato de passarem mais tempo na escola faz com que eles tenham que abdicar de atividades de lazer, mais tempo com a família e até mesmo da busca por um emprego. Na visão da maioria deles, a decisão de estar numa escola de tempo integral pode render benefícios futuros que compensem isso que no presente eles estão renunciando.

De uma forma geral, eles deixaram de ver a escola somente como uma oportunidade de aprender assuntos relacionados a disciplinas básicas e começaram a vê-la como uma propulsora de novos conhecimentos ligados a cunho artístico e social que podem ser de grande valia para a formação de profissionais mais capacitados para o mercado de trabalho. Por outro lado, apesar da mudança de regime parcial para integral, problemas antigos ainda persistem na escola especialmente ligada a infraestrutura. Quando o óbvio era preparar os diferentes ambientes da escola antes que ocorresse a mudança, ocorreu exatamente o contrário. A escola tem tentado acompanhar e atender as demandas dos alunos com o processo em pleno andamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa identificou e avaliou os impactos da implementação do Tempo Integral na Escola Professor Jociê Caminha de Meneses na visão de pais, alunos, professores e gestor. Desde o início da sua implantação, no ano de 2016, a escola tem passado por significativas mudanças tentando se adequar a esse novo modelo educacional. Assim, dentre as principais podem-se citar: as mudanças de estrutura física, maior tempo de permanência dos alunos na escola, acompanhamento mais específico por aluno, mais empenho por parte dos professores e mudanças para adequação de um novo currículo pela introdução do NTPPS e das disciplinas eletivas que permitem novos conhecimentos aos alunos afora aqueles adquiridos pelas disciplinas básicas. Mudanças essas que causaram impactos na vida dos alunos e de suas famílias. Os impactos que devem ser postos em relevo com essa transição: melhora na aprendizagem e nas relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar, ou seja, o aumento no número de horas na escola fez com que os alunos tivessem um maior convívio com professores e núcleo gestor, o que naturalmente aumentou os laços de amizade entre eles e a mudança de mentalidade dos alunos que passaram a ver nesse novo modelo uma oportunidade de se conseguir um melhor futuro profissional, ou seja, a consolidação da cultura de continuidade dos estudos após o término do ensino médio, com o ingresso nas universidades públicas, iniciada com a gestão atual em 2013. O que se via antes na escola era apenas o desejo de terminar o ensino médio e procurar um emprego, quando não abandonavam a escola.

Outro ponto a destacar é o aumento da carga horária exigida pelo tempo integral que ainda gera algumas opiniões contraditórias entre os alunos. De certa maneira, essa mudança tem se tornado um obstáculo, pois impede que os alunos trabalhem e estudem simultaneamente. A necessidade de trabalhar mais cedo se dá devido à renda das suas famílias serem baixas, onde na maioria das vezes só o pai trabalha e ganha apenas um salário mínimo. Isso é um potencializador na redução de matrículas e acaba sendo um dos principais entraves para o sucesso da política de educação em tempo integral.

Uma das principais dimensões da política de tempo integral é exatamente a questão de afastar cada vez mais os jovens das ruas e consequentemente do mundo da criminalidade. Como há uma relação bem intrínseca entre violência x

baixa renda, o público alvo dessas escolas acaba sendo predominantemente formado por pessoas de baixa condição socioeconômica. Esse fato por si só não vai garantir o sucesso do regime de tempo integral. Há muitos outros fatores que influenciam a violência e criminalidade na sociedade atual e não podemos associar toda a responsabilidade aos jovens.

Quando se trata da relação aluno e escola, os estudantes apontaram diferentes aspectos que os fazem estudar e gostar de estudar na escola pesquisada. Dentre eles pode-se citar: aspectos relacionados à qualidade dos professores e como são tratados por eles, os funcionários, a maior possibilidade de estudar e aprender e o aspecto relacional que a escola oferece, sobretudo, como espaço que proporciona o desenvolvimento de relacionamentos de amizade. Esses fatores são características positivas atribuídas ao tempo de escola. Todavia, o fato de passarem 9 horas diárias na escola acarreta muitas vezes cansaço e sono nos estudantes, principalmente após o almoço o que é agravado por não ter na escola um espaço físico mais adequado para esse descanso. Normalmente a biblioteca é o espaço utilizado para tal.

Embora a opinião de todos os entrevistados (pais, alunos, professores e diretor) nesse estudo tenha sido de grande valia para a análise dos principais pontos positivos e negativos da implantação do regime de tempo integral na escola de ensino médio Professor Jociê Caminha de Meneses, novos estudos são necessários para a obtenção de afirmações mais conclusivas. Em cima dos dados levantados, pode-se perceber que há ainda desafios a serem vencidos que vão desde a infraestrutura, número de matrícula e situação socioeconômica da comunidade escolar. Para se ter um ensino médio em tempo integral conforme meta adotada pelo governo do Estado do Ceará, as escolas precisam se adequar a essa nova política educacional e não simplesmente mudarem uma placa de escola regular para tempo integral.

Com relação à qualidade do ensino, é ainda remoto avaliar o real potencial da Educação Integral somente com os resultados aqui mencionados mesmo com diferentes opiniões dos envolvidos nesta pesquisa. Nem sempre qualidade se traduz em melhor aprendizagem. Dentro desse contexto, há muitos fatores envolvidos que precisam ser mais bem destacados em futuras pesquisas.

Diante do exposto pelos participantes da pesquisa é importante que a implantação de uma política de escola em tempo integral seja construída com quem

está “no chão” da escola e não de cima para baixo como vem sendo feitas. Além disso, é necessário que a escola se adeque, em termos de infraestrutura física, alimentação e capacitação de professores antes que ocorra a mudança, pois senão o processo fica sempre às avessas.

Ao final dessa pesquisa percebo que houve uma mudança de visão, que ficou mais ampliada, em relação à importância da escola na vida dos alunos. Como pesquisadora, ampliei a percepção de que a escola é para a maioria deles a única referência de cultura, de letramento, de conhecimento formal, de lazer, de segurança, de valores, de apoio, de valorização e de possibilidade de mudança de perspectiva de vida. A escola em Tempo Integral amplia todas essas possibilidades, uma vez que a maior permanência de tempo na escola e a oferta das disciplinas Eletivas, das Competências Socioemocionais e do Projeto de Vida abrem um grande leque que contribuem de forma efetiva para uma formação consistente e integral do aluno.

Como coordenadora já percebia isso, mas ouvir de cada um dos alunos entrevistados, em seus depoimentos, como a escola é a grande referência quando se fala em transformação de vidas, é sem dúvida entender a importância da Educação em Tempo Integral para conseguirmos alcançar a equidade que fará toda diferença na vida deles. Desse modo, eles percebem e entendem que a escola em Tempo Integral amplia as oportunidades de aprendizagem, de qualidade das relações interpessoais e de superação dos fatores de vulnerabilidade socioeconômica.

Depois da pesquisa também foi possível compreender que é fundamental ouvir os alunos sobre os impactos da implementação do Tempo Integral, pois a visão deles traz elementos que fogem muitas vezes ao nosso olhar ou que sabemos, mas não fazemos nenhuma intervenção, como por exemplo, a opinião deles em relação à alimentação, às Eletivas, ao lugar adequado para descanso, entre outras coisas. Assim, a pesquisadora passa a ver o tema com um olhar mais agudo, possibilitando a correção de rotas para tomada de decisões e a proposição de propostas que tenham como objetivo melhorar toda a escola para que se torne cada vez mais um lugar de aprendizagens e formação integral.

Por fim, os desafios são, sabendo agora da opinião de pais, alunos, professores e diretor sobre as mudanças ocorridas na escola, repensar novas ideias, novas metodologias de trabalho, uma maior aproximação com professores, alunos e

comunidade, idealizar novos projetos, discutir novas eletivas, mudanças e adequações no PPP da escola.

REFERÊNCIAS

- ALIAGA, M.; GUNDERSON, B. **Interactive Statistics**. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- ALMEIDA, D. **Escola de tempo integral**: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença? São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ALMEIDA, A. P. **(Grande) Bom Jardim**: reterritorialização e política de representação à luz da nova pragmática. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-Ce, 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ARRETCHE, M. T. S. Tendências no Estudo sobre Avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- _____. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 nov. 1990.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.
- _____. **Guia de políticas públicas de juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006.
- _____. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.
- _____. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BOLLMANN, M. G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa - Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.

BUSETTO, A. Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO, A. B. **Sociologia & Educação**: leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação Brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n.100, p.15-19, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURICIO, L. V. **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da Educação Integral. In: MAURICIO, L. V. **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

COELHO, L. M. C. C.; MARQUES, L. P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

COMITÊ CEARENSE PELA PREVENÇÃO DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA. **Cada Vida Importa**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://cadavidaimporta.com.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de Programas Públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set./out. 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Hand book of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2011.

DUFFY, M. E. Methodologic al triangulation: a vehicle for merging . **Journal of Nursing Schola rship**, v. 19, n. 3, p. 130-133, 1987.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**: Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Salvador:[s.n], 1969.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FAJARDO, V. **Entenda a reforma do ensino médio**. [S.l:s.n], 2017. Disponível em:<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>> Acesso em: 20 nov. 2018.

FARIA, C. A. P. A Política da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

FELÍCIO, H. M. S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, p.44-49, abr. 2012.

FERREIRA, C. M. P. S. **Escola em Tempo Integral**: possível solução ou mito na busca da qualidade? 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação Política e Avaliação de Políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 48, p.33-39, 2005.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec Nova série**, v. 1, n. 2, p.22-28, 2006.

GOODE, W.; HATT, P. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1973.

GUARÁ, I. M F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

HANCOCK, B. **Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care**: an introduction to qualitative research. Nottingham: Trent Focus, 2002.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Resultados do universo, aspectos populacionais e moradia/Sistema Integrado de dados agregados. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.asp?z=t&o=25&i=P>>. Acesso em: 22 out.2018.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). **Censo 2010**. Fortaleza: IPECE, 2010. Disponível em: <<http://ccbj.redelivre.org.br/grande-bom-jardim-territorio-e-contexto-social/>>. Acesso em: 22 out.2018.

KINGDON, J. Como Chega a Hora de Uma Ideia? In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas – Coletânea**. Brasília: ENAP, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIMA, M. F. **Políticas de formação do professor e qualidade da educação básica**: considerações sobre o projeto pedagógico. [S.l:s.n], 2011.

LINDBLON, C. **O Processo de Decisão Política**. Brasília: UNB, 1981.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: EDUEL, 2003.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26, n.27, p. 149-158, 1990.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo e escola. In: COELHO, L. M. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A, 2009.

_____. **Tempos e espaços escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio, 2014.

MENEZES, J. S. S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A, 2009.

MENEZES FILHO, N. A. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. São Paulo: IBMEC-SP, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOTA, S. M. C. **Escola de Tempo Integral: da concepção à prática**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 3, p.15-19, 1996.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PARENTE, C. M. D. Programa Mais Educação e Modelos de Educação em Tempo Integral. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.6, n. 54, p. 152-169, maio/set. 2016.

_____. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr/jun. 2018.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, G. C. **Uma Avaliação de Impacto do Programa Mais Educação no Ensino Fundamental**. 2011.159f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Estratégia e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PINHEIRO, M. R. **Ensino médio em tempo integral e seus sentidos: a experiência da escola Matias Beck em Fortaleza-Ce**. 2018. 169f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-Ce, 2018.

PIO, C.A. **A política pública brasileira de Educação Integral implementada pelos governos Lula (2003/2010): O Programa mais Educação**. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2014.

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social - Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROCHA, J. A.; AMORIN, R. F.; PAULA, P. V. B.; SILVA, M. C. L.; ROCHA, E. D. F. Escola regular em tempo integral: implementação na rede pública estadual cearense. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes**, Rio de Janeiro, v.2, n.16, p.145-169, 2017.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico**: Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2017.

_____. **Projeto Político Pedagógico**: EEMTI Professor Jociê Caminha Meneses. Fortaleza: SEDUC, 2017.

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DO CEARÁ. **Carta Pública e Plataforma** – proposições da rede DLIS sobre a política de segurança pública para o território GBJ e a cidade. Fortaleza: SSPDC, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO (SDE). Índices de desenvolvimento humano por bairro em Fortaleza (IDHs). Fortaleza: SDE, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. [S.l.]: Autêntica, 2007.

SILVA, R.; BRANDÃO, D. B. A. A escolha de métodos para fazer avaliação. In: **Avaliação do investimento social privado**: metodologias. São Paulo: Santilha, 2013.

STAKE, R.E. **Hand book of qualitative research**. London: Sage, 1994.

SUBIRATS, J. **Análisis de Políticas y Eficacia de la Administración**. Madrid: MAP/INAP, 1994.

SUBIRATS, J. Definición Del Problema. Relevancia Pública y Formación de la Agenda de Actuación de los Poderes Públicos. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas – Coletânea**. Brasília: ENAP, 2006.

SYMON, G.; CASSELL, C. **Qualitative Organizational Research**: core methods and current challenges. London: Sage Publications, 2012.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1994.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84, jan/mar, 1959.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em educação**: o positivismo, fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, A. L. Abordagens Metodológicas em Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar/abr 1996.

VIEIRA, V. M. O. **Escola de tempo integral**: buscando evidências de um ensino de qualidade. 2003.170 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2003.

XERXENEVSKY, L. L. **Programa Mais Educação:** avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul. 2012. 141f. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário Dos Alunos

Idade:..... Data:.....

01. Desde quando você estuda nesta escola?

- () 6ª ano () 8ª ano
() 7ª ano () 9º ano

02. Você se considera um bom aluno?

- () sim () não

03. Por que você estuda?

- () porque quero aprender. () para ter uma profissão no futuro.
() porque gosto de estar na escola. () para não ter que trabalhar agora.
() não quero, mas sou obrigado. () outra:.....

04. Você gosta desta escola?

- () sim () não

05. Você sente cansaço permanecendo nesta escola por 9 horas?

- () sim () não () às vezes

06. Se fosse possível, mudaria para uma escola de tempo parcial?

- () sim () não

07. (A) Assinale o que você **mais** gosta nesta escola:

- () alunos () alimentação
() horário integral () sentimento de pertencimento
() "matérias" comuns () professores
() Oficinas Curriculares () Direção
() funcionários () proximidade com a residência
() localização () ambientes (Biblioteca, quadra etc)
() tradição da escola () fanfarra
() Coordenação () Grêmio Estudantil
() Sala de Informática
() outro:.....

07. (B) Assinale o que você **menos** gosta nesta escola:

- () alunos () alimentação
() horário integral () sentimento de pertencimento
() "matérias" comuns () professores
() Eletivas () Direção
() funcionários () proximidade com a residência
() localização () ambientes (Biblioteca, quadra etc)
() tradição da escola () fanfarra
() Coordenação () Grêmio Estudantil
() Feira de Ciências () Sala de Informática
() outro:.....

08. Você considera que esta escola proporciona uma boa educação?

- () sim () não

09. Enumere de 1 a 5 **cinco fatores** que você acha que são indispensáveis para que uma escola proporcione boa educação, sendo que **o nº. 1 é o mais importante e o nº. 5 o menos importante.**

- | | |
|---|--|
| ☐ oferecer alimentação | ☐ uniforme para os alunos |
| ☐ possuir Direção/Coordenação | ☐ ter um clima de respeito e confiança |
| ☐ existência de amigos | ☐ atendimento médico, psicológico e dentário |
| ☐ aulas interativas e inovadoras | ☐ excursões |
| ☐ bons funcionários | ☐ aulas tradicionais (sem muita interação e diálogo) |
| ☐ permanecer nela por 9 horas | ☐ existir Grêmio Estudantil |
| ☐ possuir espaços adequados (pátios, quadra, salas de aula...) | ☐ haver uma convivência solidária |
| ☐ família interessada na escola | ☐ desenvolver o Protagonismo Juvenil |
| ☐ ser inclusiva e democrática | ☐ atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos |
| ☐ professores competentes | ☐ outro:..... |
| ☐ possuir Biblioteca | |
| ☐ fanfarra | |
| ☐ Sala de Informática e Vídeo | |
| ☐ materiais para uso dos alunos | |

10. Você acredita que o ensino desta escola **hoje é melhor** do que quando ela oferecia ensino em tempo parcial?

- ☐ sim ☐ não

11. A permanência na escola em período integral melhorou a **sua aprendizagem**?

- ☐ sim ☐ não

12-O que você **não gosta** nesta escola? Enumere três itens, sendo que o **1º item é o que você menos gosta.**

- | | |
|--|---|
| ☐ alimentação | ☐ falta de material para os alunos |
| ☐ direção/ coordenação | ☐ professores |
| ☐ clima | ☐ aulas das disciplinas comuns |
| ☐ aulas das Oficinas | ☐ organização do espaço e do tempo escolar |
| ☐ permanecer nela por 9 horas | ☐ outro:..... |
| ☐ falta de excursões e passeios | |
| ☐ espaços (banheiros, pátios, quadra, salas de aula...) | |

13. Assinale três disciplinas que você **mais** gosta:

- | | |
|--|--|
| ☐ Língua Portuguesa | ☐ Hora da Leitura |
| ☐ Inglês | ☐ Espanhol |
| ☐ Educação Artística | ☐ Experiências Matemáticas |
| ☐ Educação Física | ☐ Informática Educacional |
| ☐ História | ☐ Atividades Artísticas |
| ☐ Geografia | ☐ Saúde/Qualidade de Vida |
| ☐ Matemática | ☐ Filosofia |
| ☐ Ciências | ☐ Empreendedorismo Social |
| ☐ Ensino Religioso | ☐ Atividades Esportivas e Motoras |
| ☐ Orientação para Estudo e Pesquisa | |

14- Assinale três disciplinas que você **menos** gosta:

- | | |
|--|--|
| ☐ Língua Portuguesa | ☐ Hora da Leitura |
| ☐ Inglês | ☐ Espanhol |
| ☐ Educação Artística | ☐ Experiências Matemáticas |
| ☐ Educação Física | ☐ Informática Educacional |
| ☐ História | ☐ Atividades Artísticas |
| ☐ Geografia | ☐ Saúde/Qualidade de Vida |
| ☐ Matemática | ☐ Filosofia |
| ☐ Ciências | ☐ Empreendedorismo Social |
| ☐ Ensino Religioso | ☐ Atividades Esportivas e Motoras |
| ☐ Orientação para Estudo e Pesquisa | |

15. Por que você acha que a Escola de Tempo Integral foi criada? Assinale uma ou mais alternativas de acordo com sua opinião:

- ☐ para afastar os jovens da violência e das drogas.
- ☐ para oferecer uma educação de melhor qualidade aos jovens.
- ☐ para oferecer uma alternativa sadia de convivência para os jovens que, ao saírem da escola, não tinham o que fazer e nem aonde ir.
- ☐ outro motivo.

Qual?.....

16. Os professores das Eletivas dão aulas inovadoras?

- ☐ sim ☐ não

17. As Eletivas ajudam a melhorar a aprendizagem dos alunos?

- ☐ sim ☐ não

18-Quais formas de avaliação os professores das Eletivas utilizam:

- | | |
|---|---|
| ☐ não avaliam | ☐ prova escrita em grupo |
| ☐ prova escrita individual | ☐ observação |
| ☐ trabalhos e/ou pesquisas | ☐ outro..... |

19. Os alunos, hoje, estão mais indisciplinados do que quando a escola era de período parcial?

- ☐ sim ☐ não

20. Vocês saem da classe para desenvolver uma atividade em outro ambiente? Com os professores de quais disciplinas? Assinale-as:

- | | |
|---|--|
| ☐ Língua Portuguesa | ☐ Hora da Leitura |
| ☐ Inglês | ☐ Espanhol |
| ☐ Educação Artística | ☐ Experiências Matemáticas |
| ☐ Educação Física | ☐ Informática Educacional |
| ☐ História | ☐ Atividades Artísticas |
| ☐ Geografia | ☐ Saúde/Qualidade de Vida |
| ☐ Matemática | ☐ Filosofia |
| ☐ Ciências | ☐ Empreendedorismo Social |
| ☐ Ensino Religioso | ☐ Atividades Esportivas e Motoras |
| ☐ Estudo e Pesquisa | |

21. Com qual frequência vocês utilizam a Biblioteca com o acompanhamento dos professores?

- | | |
|---|--|
| ☐ não vamos à Biblioteca | ☐ uma vez por semana |
| ☐ uma vez por mês | ☐ duas vezes por semana |
| ☐ duas vezes por mês | ☐ três vezes ou mais por semana |
| ☐ três vezes por mês | |

22. Quantos livros você leu, na escola, este ano?

- ☐ nenhum
☐ de 1 a 3 livros
☐ de 4 a 6 livros
☐ mais de 7 livros

23. Os professores, em sua maioria, estão preocupados com a aprendizagem dos alunos?

- ☐ sim ☐ não

24. Quando o aluno “vai mal” na matéria o professor tenta descobrir a causa, auxiliando-o em suas dúvidas?

- ☐ sim
☐ não
☐ às vezes

25. O que você entende por EDUCAÇÃO INTEGRAL? Assinale uma ou mais alternativas, de acordo com sua opinião:

- ☐ é uma educação de tempo integral, ou seja, das 7 horas às 16 horas.
☐ é uma educação que visa à formação integral do aluno (corpo e mente).
☐ é uma educação que integra a escola à família e à comunidade.
☐ é uma educação que proporciona, além do ensino, alimentação, atendimento médico, roupas etc.
☐ é uma educação que envolve as habilidades cognitiva, social e emocional.

Se quiser, deixe aqui algum outro comentário ou observação sobre sua escola:

Agradecemos sua colaboração

ANEXO B - Roteiro para entrevistas com os alunos

01. Fale um pouco sobre você e sua família

*Nome: _____ *Sexo: _____ *Idade: _____

*Constituição familiar e renda: _____

*Você mora próximo à escola? _____

*Com qual condução você vem para ela? _____

*Você se considera um bom aluno? Por quê? _____

*Por que você estuda? _____

02. Conte como é o seu dia na escola

*Horários de chegada, saída e das atividades: _____

*Alimentação e pausas/lugares para descanso: _____

*Com que frequência vocês saem da sala de aula? Em quais disciplinas? Para quê?

*Vocês usam a Biblioteca? Em quais momentos? _____

03. Fale sobre a maneira de ensinar dos professores

*A maneira de ensinar dos professores mudou? Explique:

*Você compreende as atividades desenvolvidas nas Eletivas? Elas são práticas e diferentes?

*Vocês executam projetos próprios de intervenção social?

04. Fale-me sobre a avaliação escolar

*Como os professores costumam avaliar você?

*Quando você não “vai bem” na escola, o que é feito?

*Você pode opinar sobre a avaliação realizada pelos professores?

*Você participa das reuniões da escola como Grêmio, Conselho de Escola, Conselhos de Série?

*Há reforço escolar? Como ele é realizado?

05. Qual sua opinião sobre a escola?

*Você gosta desta escola? Por quê? Você mudaria de escola se tivesse oportunidade?

*O que você mudaria nesta escola se pudesse?

*Você sente cansaço ao longo do dia letivo? Em quais momentos?

*Você falta à escola? Por quê?

*Você acredita que a escola de meio período proporcionava um ensino melhor? Justifique:

*Você acha que a Escola de Tempo Integral é necessária? Por quê?

*Qual (is) a(s) disciplina(s) que você mais gosta e a(s) que menos gosta? Por quê?

*Você se sente valorizado pelos professores? Há um clima de amizade?

*Você acha que os professores gostam de trabalhar nesta escola? Por quê?

06. Como seria uma escola de boa qualidade para você?

*Ela seria de tempo integral?

07. Para você o que é educação integral?

08. Há alguma coisa que você gostaria de falar que foi contemplado nessa entrevista?

ANEXO C - Roteiro para entrevistas com os pais

01. Conte um pouco sobre você e sua família

*Nome: _____

*Sexo: _____

*Idade: _____

*Local de nascimento: _____

*Profissão: _____

*Renda: _____

*Esposo (a): _____

*Profissão: _____

* Renda: _____

*Há filhos fora da escola: _____

*Motivo: _____

*Há quantos filhos na escola? _____

02. Fale sobre a relação de seu (sua) filho (a) com a escola

*Por que seu (sua) filho (a) vai à escola? Ele (a) quer ir?

*Seu (sua) filho (a) “vai bem” na escola?

*Ele (a) faltou à escola este ano? Por quê?

*Você notou alguma mudança no (a) seu (sua) filho (a) após a implantação do período integral?

*Você tiraria seu (sua) filho (a) desta escola se pudesse? Por quê?

03. Fale sobre a Escola de Tempo Integral

*O que você acha desta escola? Cite aspectos positivos e negativos.

*Você acredita que esta escola proporciona uma educação melhor do que quando ela era de meio período?

*Você acha que a Escola de Tempo Integral é necessária?

04. Com que frequência vocês são convidados para ir à escola? Por quê?

*Vocês participam das reuniões da escola como Conselho de Escola ou de Pais e Mestres?

*Os professores e os funcionários exercem bem seu trabalho?

05. Como seria uma escola de boa qualidade para você?

*Ela seria de tempo integral? Por quê?

06. Para você o que é a educação integral?

07. Há alguma coisa que você gostaria de falar que não foi contemplado nessa entrevista?

ANEXO D - Roteiro para entrevistas com os professores

1. Como se deu o processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na escola Professor Jociê Caminha de Meneses?
2. Como você participou desse processo?
3. Ocorreram mudanças na escola (estrutura física, pedagógicas, curriculares, organizacionais) com a implantação do EMTI? Quais as principais?
4. Como essas mudanças afetam o cotidiano escolar?
5. Como você avalia os tempos eletivos? Que papel eles têm cumprido na escola?
6. Quais as principais dificuldades para se implantar o EMTI na escola?
7. Que fatores contribuíram para implantação do EMTI na escola?
8. Qual sua avaliação a respeito do EMTI na escola com relação a evasão escolar, aprendizado e interesse dos estudantes pela escola e pelos estudos?
9. Como você avalia a política de EMTI tendo como referência sua experiência na escola Professor Jociê Caminha de Meneses?
10. Você gostaria de acrescentar algo mais a respeito do EMTI na escola Professor Jociê Caminha de Meneses?

ANEXO E - Roteiro para entrevista com o diretor

1. Falar da trajetória como profissional da educação.
2. Quando iniciou o processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na escola Professor Jociê Caminha de Meneses?
3. Como se deu esse processo?
4. Como foi sua participação nesse processo inicial?
5. Como a comunidade escolar participou desse processo?
6. Por que a escola fez parte das 26 unidades que iniciaram essa implantação em 2016?
7. Houve algum tipo de capacitação para os gestores das escolas que iniciaram a implantação do EMTI em 2016? Há capacitações atualmente?
8. Quais os documentos da SEDUC que orientam a implantação do EMTI?
9. Quais as principais mudanças que ocorreram na escola (estrutura física, pedagógicas, curriculares, organizacionais, financeiras) com a implantação do EMTI?
10. Houve mudanças no processo de avaliação da escola com o TI?
11. Como acontecem os tempos eletivos?
12. Quais as principais dificuldades para se implantar o EMTI na escola?
13. Que fatores contribuíram para implantação do EMTI na escola?
14. Qual sua avaliação a respeito do EMTI na escola com relação à evasão escolar, aprendizado e interesse dos estudantes pela escola e pelos estudos?
15. Como você avalia o envolvimento e adesão dos professores a essa política de EMTI?
16. Como os alunos estão vivenciando o TI?