



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

**FÁBIA GEISA AMARAL SILVA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CEARÁ:  
O CASO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PADRE  
GUILHERME WAESSEN**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2022**

FÁBIA GEISA AMARAL SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CEARÁ:  
O CASO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PADRE  
GUILHERME WAESSEN

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

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Holanda Marinho.

FORTALEZA – CEARÁ

2022

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

Silva, Fabia Geisa Amaral.

Políticas públicas educacionais no Ceará: o caso da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Padre Guilherme waessen [recurso eletrônico] / Fabia Geisa Amaral Silva. - 2022.

149 f. : il.

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

Orientação: Prof. Dr. Camila Holanda Marinho.

1. Políticas Educacionais. 2. Ensino Médio. 3. Escolas Públicas.. I. Título.

FÁBIA GEISA AMARAL SILVA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CEARÁ: O CASO DA ESCOLA DE ENSINO  
MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PADRE GUILHERME WAESSEN

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: 27/07/2022

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Holanda Marinho (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



---

Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE



---

Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo  
Universidade Regional do Cariri - URCA

Dedico este trabalho a grande amiga e companheira em todos os momentos, Ana Cristina de Carvalho Sousa, pela enorme colaboração e contribuição para a realização dessa pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

À minha família por todo apoio, paciência e carinho, em especial ao meu pai Pedro Manoel da Silva (*in memoriam*) que sempre me incentivou e acreditou que tudo é possível quando acreditamos e temos esperança.

Aos meus queridos sobrinhos Paulo Alexandre, Pedro Enrico e Pietra Amaral que são os pesquisadores natos na vida escolar e na vida social.

À minha segunda mãe Socorro Carvalho, por suas orações e paciência.

À minha querida professora e orientadora, Camila, uma profissional a quem admiro, que com muita simpatia e delicadeza aceitou me orientar neste trabalho e fazer parte deste momento.

Ao meu querido professor Egberto de Melo, um amigo querido, anjo de luz, que com sua sensibilidade, inteligência e sabedoria encanta a todos.

Ao professor Rodrigo Santaella, uma pessoa que admiro em demasia, com uma retórica e lucidez que me inspira.

A querida Ondina e a querida Eduarda, grandes profissionais na área da educação, muita gratidão na realização desse trabalho.

Aos docentes e estudantes da escola pesquisada, o meu eterno agradecimento.

Aos demais professores do programa de pós-graduação em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, a quem foram verdadeiros nortes nas variadas temáticas abordadas nas aulas remotas, nos mostrando com técnica e profissionalismo as vertentes e os autores que permeiam a conjuntura das Políticas Públicas.

Aos colegas do Mestrado em Políticas Públicas, que seus caminhos sejam sempre de sabedoria e aprendizado.

“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública”.

(ANÍSIO TEIXEIRA)

## RESUMO

A referida pesquisa permeia o contexto das Políticas Educacionais Escolares no Ceará, especificamente uma escola pública de Ensino Médio. O objetivo é aprofundar o debate e refletir sobre a implementação da Escola de Tempo Integral no Estado. A pesquisa em questão tem, por princípio, analisar a compreensão do núcleo gestor, professores e estudantes sobre a implantação do Tempo Integral na Escola de Ensino Médio Padre Guilherme Waessen. Para tanto, realizamos entrevistas direcionadas ao núcleo gestor, composto por 01 (uma) Diretora e 01 (uma) coordenadora e corpo docente composto por 09 (nove) professores. Já com os discentes, foram realizadas a aplicação de questionários, com 71 (setenta e um) estudantes, com acesso à internet e que participavam das aulas online, distribuídos nas três séries do Ensino Médio. O presente trabalho tem como base os princípios e pressupostos de uma abordagem qualitativa (MINAYO; SANCHEZ, 1993; MINAYO, 2012), sendo o tipo de estudo, estudo de caso (YIN, 2014). Para a abordagem teórica, documentos como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Plano Estadual de Educação do Ceará (2016-2024) e a Lei nº16.287, 20 de julho de 2017, que institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Teóricos como, Avritzer (2016), Cavaliere (2002, 2009), Paro (1988), Saviani (2008, 2014), dentre outros, embasam as assertivas e nos fazem compreender as Políticas Educacionais no Brasil e também, como acontece a implantação do Tempo Integral nas escolas públicas de ensino médio do Ceará.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Ensino Médio. Escolas Públicas. Tempo Integral.

## ABSTRACT

This research permeates the context of School Educational Policies in Ceará, specifically a public high school. The goal is to deepen the debate and reflect on the implementation of the Full-Time School in the State. The research in question has, as a principle, to analyze the understanding of the core management, teachers and students about the implementation of Full-Time in the Padre Guilherme Waessen High School. To do so, we conducted interviews directed to the core management, composed of 01 (one) principal and 01 (one) coordinator and teaching staff composed of 09 (nine) teachers. With the students, questionnaires were applied to 71 (seventy-one) students, who had access to the internet and participated in online classes, distributed among the three grades of high school. The present work is based on the principles and assumptions of a qualitative approach (MINAYO; SANCHEZ, 1993; MINAYO, 2012), being the type of study, case study (YIN, 2014). For the theoretical approach, documents such as the National Education Plan (2014-2024) and the State Education Plan of Ceará (2016-2024) and Law nº16.287, 20 July 2017, which establishes the Full-Time High School Policy within the state education network of Ceará. Theorists such as Avritzer (2016), Cavaliere (2002, 2009), Paro (1988), Saviani (2008, 2014), among others, support the assertions and make us understand the Educational Policies in Brazil and also how the implementation of Full-Time in public high schools of Ceará happens.

**Keywords:** Educational Policies. High School. Public Schools. Full Time.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 – Número de Estudantes por idade.....</b>	<b>69</b>
<b>Gráfico 2 – Motivos dos estudantes que estudam no Tempo Integral.....</b>	<b>69</b>
<b>Gráfico 3 – O que os estudantes mais gostam na escola.....</b>	<b>70</b>
<b>Gráfico 4 – O que mudar na escola.....</b>	<b>72</b>
<b>Gráfico 5 – Não pode faltar na escola.....</b>	<b>73</b>
<b>Gráfico 6 – Participação dos Estudantes pesquisados em grupos sociais.....</b>	<b>74</b>
<b>Gráfico 7 – Atividades que devem ter no Tempo Integral.....</b>	<b>75</b>
<b>Gráfico 8 – Como devem ser as eletivas.....</b>	<b>76</b>
<b>Gráfico 9 – Continuar os estudos.....</b>	<b>79</b>
<b>Gráfico 10 – Qual profissão você quer seguir.....</b>	<b>80</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Mudanças estabelecidas pela Lei nº. 13.415/2017.....</b>	<b>29</b>
<b>Figura 2 – Desenho das eletivas para o Tempo Integral.....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 3 – Mapa do Ceará com a quantidade de Escolas em Tempo Integral.....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 4 – Muro da EEMTI Padre Guilherme Waessen.....</b>	<b>84</b>
<b>Figura 5 – Pátio da EEMTI Padre Guilherme Waessen.....</b>	<b>84</b>
<b>Figura 6 – Sala de Aula da EEMTI Padre Guilherme Waessen.....</b>	<b>85</b>
<b>Figura 7 – Sala de Leitura da EEMTI Padre Guilherme Waessen.....</b>	<b>85</b>
<b>Figura 8 – Laboratório de Informática da EEMTI Padre Guilherme Waessen.....</b>	<b>86</b>
<b>Figura 9 – Laboratório de Ciências, Física e Química.....</b>	<b>86</b>
<b>Figura 10 – Projeto Carnaval.....</b>	<b>87</b>
<b>Figura 11 – Eletiva de Teatro.....</b>	<b>87</b>
<b>Figura 12 – Eletiva de Música.....</b>	<b>88</b>
<b>Figura 13 – Reunião do Núcleo Gestor com Docentes e Funcionários.....</b>	<b>106</b>
<b>Figura 14 – Reunião do Núcleo Gestor com Pais.....</b>	<b>109</b>
<b>Figura 15 – Reunião do Núcleo Gestor com membros do Conselho Escolar e Líderes de sala.....</b>	<b>109</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 – Representação das Políticas Educacionais no Brasil.....</b>	<b>20</b>
<b>Tabela 2 – Evolução dos índices Educacionais no Ceará.....</b>	<b>55</b>
<b>Tabela 3 – Proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática de Ensino Médio no Ceará (2016 a 2019) .....</b>	<b>65</b>
<b>Tabela 4 – Investimento para implantação do Tempo Integral no Ceará.....</b>	<b>68</b>
<b>Tabela 5 – Catálogo das Eletivas ofertadas pela EEMTI Padre Guilherme Waessen.....</b>	<b>78</b>
<b>Tabela 6 – Identificação da EEMTI Padre Guilherme Waessen.....</b>	<b>83</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Matriz curricular do Ensino Médio antes da Lei 13.415/2017....</b>	<b>57</b>
<b>Quadro 2 – Matriz curricular do Ensino Médio após a Lei 13.415/2017.....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 3 – Estrutura Pedagógica da Gestão Escolar.....</b>	<b>120</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria da Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPACTOS E DESAFIOS.....</b>	<b>20</b>
2.1	A Escola e os percursos de mudanças.....	23
2.2	A Cortina do Neoliberalismo sobre a Educação.....	38
2.3	O Ensino Médio e a Atual Reforma.....	44
<b>3</b>	<b>ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL .....</b>	<b>51</b>
3.1	Dos planos políticos à sala de aula.....	56
3.2	O que pensam os estudantes sobre o Tempo Integral.....	69
<b>4</b>	<b>ESTUDO DE CASO: A EEMTI PADRE GUILHERME WAESSEN.....</b>	<b>82</b>
4.1	Sobre o histórico da escola pesquisada.....	82
4.2	A Gestão Escolar.....	104
4.3	O Projeto Político Pedagógico em debate.....	110
4.4	Estrutura e cotidiano escolar.....	118
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>130</b>
	<b>ANEXO A – LEI Nº. 16.287 DE 20/07/2017 (D.O. 21/07/2017).....</b>	<b>138</b>
	<b>ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO TEMPO INTEGRAL.....</b>	<b>141</b>
	<b>ANEXO C – RELAÇÃO DAS ESCOLAS EM 2021 DE TEMPO INTEGRAL... </b>	<b>142</b>
	<b>ANEXO D – PESQUISA COM NÚCLEO GESTOR.....</b>	<b>144</b>
	<b>ANEXO E – PESQUISA COM DOCENTES PESQUISADOS.....</b>	<b>145</b>
	<b>ANEXO F – PESQUISA COM ESTUDANTES PESQUISADOS.....</b>	<b>146</b>
	<b>ANEXO G – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO (DIRETORA).....</b>	<b>147</b>
	<b>ANEXO H – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO (COORDENADORA)... </b>	<b>148</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é parte da sociedade. Parte que ao mesmo tempo constitui e é por ela constituída. Sendo assim, numa sociedade que tem como seu principal desafio a diminuição das desigualdades e o aperfeiçoamento da democracia, a escola terá sempre, por sua natureza, um papel que pode ser o de resolver os problemas educacionais e sociais.

Nesse viés, a mencionada pesquisa tem por objetivo geral aprofundar a compreensão sobre as formulações das Políticas Educacionais voltadas para o Ensino Médio nas escolas públicas cearenses, buscando aprofundar o debate e refletir sobre a implementação da escola pública de tempo integral, a partir de um estudo de caso.

A pesquisa desenvolve em seus objetivos específicos descrever sobre políticas e práticas do tempo integral nas escolas públicas de ensino médio, especificamente no Ceará e, apresentar o estudo de caso da EEMTI Pe. Guilherme Waessen, onde a gestão escolar, os professores e os estudantes apresentam os desafios e a evolução que a escola enfrenta diante da implantação do tempo integral em seus espaços escolares.

A citada pesquisa apresenta ainda uma relevância profissional e pessoal. No âmbito pessoal, percebi uma realidade que, ao conviver no contexto da pesquisa de campo, como existe grandeza e esforço de todos que fazem a escola investigada, em atender a comunidade a qual a referida escola está inserida, com uma qualidade na aprendizagem, onde apresenta resultados positivos no desenvolvimento do aprender discente.

É também, decisiva para a construção de uma maturidade científica como pesquisadora e também professora, atuando na docência há 20 (vinte anos) e sempre observando as enormes dificuldades inseridas no cotidiano das escolas pelas quais permaneci, como, evasão, disciplina, formação continuada docente, relacionamento familiar e principalmente problemas de desempenho e aprendizagem dos alunos. e, diante de tais dificuldades e desafios, venho dedicando anos de pesquisa em especializações e atualmente na pós-graduação, em busca de novas metodologias de ensino, que possam contribuir para uma aprendizagem satisfatória.

Estive ainda, nos últimos dois anos, envolvida com o cotidiano da escola pesquisada, de forma presencial e virtual, investigando, observando, indagando e

participando dos problemas, refletindo e comungando com tristezas e alegrias com os membros da escola. Diante desse ambiente amistoso, houve emoções ao rever ex-alunos que fazem parte do corpo administrativo da escola. Houve ainda, sentimentos de enorme aprendizado, que acrescentaram conteúdos importantes e necessários a minha personalidade, não apenas como professora, mas principalmente como cidadã.

O presente trabalho é, sem dúvida, um dos trabalhos mais relevantes para minha carreira acadêmica, e que, apesar de muitos estudos e pesquisas na área educacional, a realidade escolar ainda se apresenta obscura diante dos órgãos responsáveis pela implementação de Políticas Educacionais no interior das escolas, para que se possa promover qualidade e equidade.

Para a realização dessa pesquisa são relevantes as contribuições teóricas que corroboram para o aperfeiçoamento das práticas vivenciadas diante da presença do tempo integral no âmbito escolar e o diálogo com as Leis, Portarias, os Planos e os Programas que norteiam a implantação e o acompanhamento do tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

A contextualização do tempo integral está baseada em leis federais consultadas, as que se destacam são: a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 9394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Lei nº 13.005/2014, que criou o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024; a Portaria nº 1.145/2016, que Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas Em Tempo Integral. A atual legislação do Novo Ensino Médio é a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as alterações para o Novo Ensino Médio e cria a política de fomento às escolas em tempo integral. E o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que dispõe sobre o Ensino Médio na meta 03<sup>1</sup> e meta 06<sup>2</sup> (BRASIL, 2014).

No Ceará, analisa-se a Lei de nº 16.287 de 20/07/2017<sup>3</sup>, que Instituiu a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará<sup>4</sup> e a Lei nº. 16.025 de 30/05/2016, que dispõe sobre o Plano Estadual de

---

<sup>1</sup> Meta 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

<sup>2</sup> Meta 6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti>.

<sup>4</sup> Legislação sobre a EEMTI: Lei nº 16.287 de 20/07/2017-Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará; Portaria Avaliação Núcleo Gestor-EEMTI;

Educação (2016-2024) do Ceará, ambas retratam sobre o início do Tempo Integral nas escolas cearenses, no período de 2016 a 2024.

A abordagem teórica aborda autores como, Delgado (2011), Lino (2017), Paro (1988, 2016), Rodrigues (2010), que estudam a dinâmica das juventudes e o Ensino Médio. Cavaliere (2002, 2009) analisa a escola pública de tempo integral no Brasil. Krawczyk; Ferretti (2017) analisam de forma detalhada a Lei n. 13.415 de 16/02/2017, que muda radicalmente o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias), a profissão docente e a responsabilidade da União e dos estados. Para o embasamento teórico sobre a influência do neoliberalismo na educação, destacam-se: Dardot; Laval (2016), Gentili; Silva (2015); Laval (2019).

Destacam-se também: Hooks (2020) aborda o pensamento crítico na sala de aula, a sabedoria prática; Macedo (2014), Machado (2000) analisa escritos com a temática da Educação em Horário Integral, relatando os escritos, pressupostos e representações na escola pública; Kuenzer (2017) contextualiza as Políticas Curriculares, abordando a democratização, deliberação e integração do currículo nas escolas. Charlot (1996, 2000, 2001, 2002) e Moran (2015) relatam sobre a dinâmica social dos jovens diante do trabalho. Veiga (2007) apresenta um diálogo entre a legislação, as políticas públicas e educacionais no Brasil e Ceará.

Em função do objeto de estudo e das particularidades da problemática em questão, definiu-se a pesquisa qualitativa para orientar o processo investigativo, desenvolvido em forma de estudo de caso. A pesquisa de abordagem qualitativa ganha cada vez mais espaço em áreas como Educação, Psicologia e Ciências Sociais. Ela surgiu inicialmente no seio da Antropologia e da Sociologia. Esse tipo de pesquisa tem por objetivo analisar o comportamento e as experiências humanas, e se mostra uma opção para a compreensão de fenômenos complexos, multifacetados e marcados pela subjetividade e pelas interações sociais.

Portanto, para desenvoltura textual desta dissertação de mestrado em Planejamento e Políticas Públicas, optamos por permear a conjuntura desse formato em pesquisa científica. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador é considerado o principal instrumento de investigação. Mediante o contato direto e interativo com os textos acadêmicos que discorrem a temática deste trabalho, procurou-se

compreender o fenômeno a partir da perspectiva dos participantes da investigação, para então situar sua interpretação dos eventos estudados. Partindo desses pressupostos, na pesquisa qualitativa é compreensível que o foco de estudo progressivamente se ajuste durante a investigação e que os resultados sejam descritivos (ALVES, 2001).

O referido trabalho tem como base os princípios e pressupostos de uma abordagem qualitativa (MINAYO; SANCHEZ, 1993; MINAYO, 2012), sendo o tipo de estudo, estudo de caso (YIN, 2014). Conforme Yin (2014), o estudo de caso é relatado pelo autor como sendo uma estratégia de pesquisa e contribuindo de forma “[...] inigualável para a compreensão que temos dos fenômenos organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2014, p. 21). Já Minayo; Sanchez (1993, p. 19) aponta que o estudo de caso é “[...] conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos”.

A pesquisa em questão tem por princípio analisar a percepção do núcleo gestor, professores e estudantes sobre a implantação do Tempo Integral no Ensino Médio. Tivemos por *lócus* de pesquisa a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Padre Guilherme Waessen. Para tanto, realizamos entrevistas direcionadas ao núcleo gestor, composto por 01 (uma) Diretora e 01 (uma) coordenadora e corpo docente composto por 09 (nove) professores<sup>5</sup>. Já com os discentes, foram realizadas a aplicação de questionários, com 71<sup>6</sup> (setenta e um) estudantes, com acesso à internet e que participavam das aulas online, distribuídos nos três anos do Ensino Médio. A escolha dos participantes foi de forma livre onde todos que participaram, contribuíram com seus anseios e desejos diante do espaço escolar que frequentam.

Os dados são produzidos a partir das respostas coletadas e analisadas, porém, espera-se uma compreensão clara na forma de como é vista a implantação do Tempo Integral na referida escola e as possíveis mudanças na rotina dos alunos, desde o início da sua implementação. A coleta de dados dos sujeitos da pesquisa ocorreu por meio de questionários, como mencionado, que são disponibilizados no google formulário (conforme consta nos anexos), no formato assíncrono, tendo sido

---

<sup>5</sup> Existem, na escola pesquisada, 13 professores efetivos em 2021.

<sup>6</sup> Existem 167 alunos matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral em 2021.

desenvolvido exclusivamente para essa pesquisa, haja vista estarmos vivenciando um contexto educacional diante da atual pandemia causada pela Covid-19<sup>7</sup>.

As questões são relativas à prática do Tempo Integral sob óticas de diferentes dimensões, buscando conhecer os sentimentos constituídos pelos sujeitos da pesquisa. Os dados visam analisar as informações obtidas sobre o impacto e os desafios do Tempo Integral no ensino médio da escola pesquisada.

As perguntas direcionadas para o núcleo gestor, diretor e coordenador, são de cunho pedagógico, como por exemplo as mudanças no currículo e na rotina da escola e como o núcleo gestor avalia a evolução do Tempo Integral. Já para os docentes são apresentadas para que os professores relatem os desafios de trabalhar em escolas de Tempo Integral, e como se dá a dinâmica na prática da sala de aula. Pretende-se ainda averiguar a opinião dos docentes de como avaliam o Tempo Integral.

E para os estudantes, são questões sobre o sentimento que cada um tem diante da escola de Tempo Integral, como por exemplo, a influência ou mudanças em suas vidas e como em suas análises, o Tempo Integral é avaliado e também a escola como um todo, desde a sua estrutura até as metodologias utilizadas pelos docentes na sala de aula.

Salienta-se, portanto, que não se pretende esgotar a temática, sendo o referido estudo parte da contribuição científica que lança análises e contribuições à temática educacional e suas políticas, buscando com isso somar informações e assim, multiplicar saberes e reflexões diante dos desafios no âmbito educacional no Ceará, que ainda existe uma sede de conhecimentos a respeito do que acontece na realidade escolar. Espera-se que essa pesquisa contribua para ampliar os estudos que abordam a realidade do ensino público, elucidando sua prática e elaborando um diálogo diante da implantação da modalidade “Tempo Integral” nas escolas públicas de Ensino Médio no Ceará.

---

<sup>7</sup> A pandemia causada pelo vírus da COVID-19 teve seu primeiro caso registrado na China, em novembro de 2020, causando uma pandemia a nível mundial, onde no Brasil, até 2022, foram mais de 30 milhões de casos confirmados e mais de 600 mil óbitos, atingindo, portanto, o ensino e a educação brasileira resultando em aulas remotas.

## 2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPACTOS E DESAFIOS

Nas últimas décadas, especificamente no início dos anos 1980, tem-se percebido no Brasil, uma tendência de democratização da escola pública na educação básica, seguida da democratização da própria sociedade. Democratização essa que está em torno das medidas adotadas pelos governos e encaminhadas as escolas, com objetivo de facilitar a participação de todos na tomada das decisões nos espaços escolares. É nesse sentido que Políticas Públicas Educacionais são formuladas e devem:

Provocar alterações no interior da escola, em especial, nos seus princípios e, por decorrência, na forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, portanto, interferindo diretamente nas práticas dos professores e em sua cultura (DELGADO, 2011, p. 3).

Percebe-se, entretanto, que, o apoio do Estado na elaboração de políticas públicas educacionais deve ser feito como um conjunto de atividades, ou seja, em etapas que visem atender às demandas educacionais. Ana Patrícia Delgado (2011, p. 03) aponta que:

A construção de uma nova cultura escolar, com outras práticas, normas e concepções, não depende apenas de mudanças legais, mas sobretudo, da criação de condições efetivas para tal, o que incide em alterações das condições de trabalho oferecidas ao professor, estrutura da escola e preparo técnico e pedagógico aos docentes.

Como exemplos no Brasil, foram elaboradas várias políticas públicas para se alcançar o que está nas leis educacionais e na Constituição Federal, conforme tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Políticas Públicas Educacionais no Brasil

POLÍTICA	ANO DE IMPLANTAÇÃO	OBJETIVO
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar.	1979	Contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional.
	1985	É destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas,

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático.		pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita.
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola.	1995	Prover a escola com recursos financeiros, de forma suplementar, creditados diretamente em conta específica.
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio	1998	Avaliar o desempenho dos estudantes no ensino médio, atualmente é a porta de entrada para o ensino superior público e privado.
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação <sup>8</sup> .	2006	Ser aplicado na melhoria das condições, manutenção e desenvolvimento do ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, as políticas públicas no âmbito educacional tornam-se o elo entre as determinações e a função da escola, de forma que consigam atingir seus reais objetivos. Essa ligação se dá de forma direta, pois o lócus é exatamente a escola e seus espaços, reconhecendo, portanto, os reflexos das políticas públicas educacionais. Observa-se, nesse sentido, que é relevante, manter as Políticas Públicas e educacionais, para que as propostas sejam concretizadas e as alterações que surgem, visem centralizar a melhoria e principalmente, o acesso dos alunos à escola e autonomia pedagógica. Para Rodrigues (2010, p. 53):

Políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação).

Paro (2016, p. 23) cita que todas as medidas democratizantes, não conseguiram modificar a escola pública básica e cita ainda, “a escola pública permanece praticamente idêntica à que existia a mais de um século.” Essa afirmação significa que a escola é dotada de um dinamismo que extrapola as propostas que são

<sup>8</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006.

oficialmente instituídas, ou seja, os estudantes e os grupos que fazem parte do espaço escolar, são compostos de interações, expectativas, costumes, crenças, valores, rotina, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente e nem sempre podem ser previstas pelas imposições ou determinações oficiais.

Como efeito, as políticas públicas no âmbito educacional constituem um conjunto articulado de ações, decisões e incentivos que buscam alterar uma realidade em resposta a demandas e interesses do corpo escolar (RODRIGUES, 2010). O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)<sup>9</sup> é uma das atuais políticas públicas que norteia o âmbito escolar brasileiro, onde deverá ser executado até 2024 e tem por objetivo basilar a melhoria da educação através de programas e projetos. Está amparado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e visa efetivar os deveres do Estado em relação à Educação.

Assim, ao analisar os Artigos 208 e 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), pode-se extrair a razão política dos Planos de Educação, onde cita-se:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, com objetivo de:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, online).

---

<sup>9</sup> Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. O período de execução é de 2014 a 2024.

As políticas públicas no âmbito educacional são documentos com força de lei para que as metas sejam cumpridas e sejam garantidos os direitos à educação de qualidade em qualquer esfera, seja a estadual ou municipal<sup>10</sup>.

O PNE (2014-2024) não altera a realidade em que se encontram as escolas atualmente, porém trata-se de um propósito legal que repercute no cotidiano escolar, seja ele estadual, municipal ou privado. Ao analisar o PNE (2016-2024), percebe-se que o mesmo está dividido em vinte metas, porém, o interesse da referida pesquisa se dá no contexto em que se dispõe sobre a “reforma” ou “novo” Ensino Médio e o Tempo Integral, mais especificamente nas metas 03<sup>11</sup> e 06<sup>12</sup> (BRASIL, 2014).

## 2.1 A Escola e os percursos de mudanças

No momento atual na educação brasileira, o tempo integral vêm se tornando presente cada vez mais nas políticas educacionais e redes de ensino em todo o país, porém, a partir dos questionamentos da referida pesquisa, reflete-se sobre princípios, fundamentos e práticas que estruturam a implantação na escola pesquisada.

Diante da pesquisa direcionada à Escola Guilherme Waessen, a diretora Ondina<sup>13</sup> afirma como se deu o início do tempo integral no âmbito escolar:

De início, a SEDUC fez reuniões com núcleo gestor das escolas que seriam implantadas o Tempo Integral. Recebemos os direcionamentos, onde deveríamos informar em reuniões, aos pais e membros da comunidade a nova forma de trabalharmos com os alunos, ou seja, explicaríamos o que seria o Tempo Integral e como os alunos iriam passar a estudar. Lembro bem que houve algumas contestações por parte dos pais, principalmente dos alunos que tinham renda de meio período. Porém, o Tempo Integral foi implantado em 2016, porém a implantação se deu aos poucos, em 2016 foi o 1º. ano, em 2017, 1º. e 2º. ano e em 2018, toda a escola (Ondina, Diretora da escola).

<sup>10</sup> Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br>.

<sup>11</sup> Meta 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

<sup>12</sup> Meta 6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

<sup>13</sup> A diretora Ondina, autorizou a utilização de seu nome para esta pesquisa. É professora efetiva da rede estadual de ensino do Ceará, iniciou como professora em 2002, lecionou em duas escolas estaduais em Fortaleza, porém na escola pesquisada, está há 08 anos, sua forma de ingresso foi através de eleição, tendo sido eleita pela comunidade escolar e ainda passou por seleção escrita e curricular.

A Diretora afirma ainda que atualmente, existem algumas vantagens em trabalhar o tempo integral nos espaços da escola pesquisada:

Se compararmos com o ensino nas escolas regulares, podemos enumerar com vantagem trabalhar com uma gestão participativa que pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar - pais, professores, estudantes, funcionários e comunidade do entorno - em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar (planejamento, implementação e avaliação) seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos seja nas questões de natureza burocrática. A escola deve ser concebida como uma Comunidade de Aprendizagem (Ondina, Diretora da escola).

O Tempo Integral se apresenta como uma proposta construtiva, mas que precisa de um suporte nas áreas da formação de professores, na área física da escola, os resultados positivos de uma escola, são resultados de uma construção dos atores que participam, juntos, do processo de decisões e isso define os rumos de uma escola. É necessário perceber que se trata de tempo de vida de cada estudante que possuem direitos e que são garantidos. Esses jovens precisam vivenciar tempos justos e humanos de escolarização.

Para Moura; Lima Filho (2017), na análise da “Reforma” do Ensino Médio, estabelecida pela Lei Nº 13.415/2017, observa-se que a referida Lei está respaldada por uma racionalidade maior que inclui um conjunto de medidas em curso ou em elaboração, cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda mais “mínimo” no que se refere às garantias dos direitos sociais e mais “máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional.

Para os autores, trata-se, assim, de uma nova fase de radicalização do neoliberalismo e de sua hegemonia, que visa perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre e mais necessitada do País.

Diante de tal realidade, o Ensino Médio e, por consequência, a Educação Básica pública, que deveriam oferecer uma formação humana integral às crianças, adolescentes e jovens, tendem ao reducionismo, à formação precária e alienante com um viés para o trabalho produtivo. Diante dessa perspectiva, diz Lino (2017, p. 82):

A Lei Nº 13.415/17 é uma ameaça concreta à oferta de qualidade do ensino médio e configura a redução do direito à educação. A formação integral, crítica e cidadã, que assegurasse aos alunos o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, estético, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação, era a utopia a perseguir no ensino médio, hoje descartada.

Moll (2017) aponta que, se a reforma parte de um diagnóstico parcial e ilusório, suas determinações encontrarão pouco eco na vida real das escolas e, pior do que isso, encaminhar-se-ão para encobrir faltas e problemas históricos, sob o discurso da flexibilização e da modernização.

Para a coordenadora Eduarda<sup>14</sup>, da Escola de Tempo Integral Pe. Guilherme Waessen, a implantação do Tempo Integral:

Fui de acordo logo de início, principalmente porque o aluno passaria mais tempo na escola, mas percebi também as mudanças que a escola teria que passar para ofertar um tempo integral com qualidade e conforto para os alunos. Mas nas reuniões sempre ficou acordado e garantido, que as mudanças iriam acontecer, tanto na estrutura física como na contratação de novos docentes (Eduarda, coordenadora da escola).

A análise da implantação do tempo integral na escola pesquisa se respalda nas observações e respostas dos diferentes segmentos, onde as perspectivas de cada um são respaldadas nas opiniões que são mencionadas diante do cotidiano da referida escola, ou seja, a perspectiva do núcleo gestor, dos docentes e também dos estudantes. Os docentes, quando indagados sobre a implantação do Tempo Integral, responderam:

A implantação do Tempo Integral aqui deu-se em 2017. O objetivo da aplicação do tempo integral é a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, por meio dos aspectos intelectual, afetivo, social e físico, e uma carga horária de 9h/a aula (Valdiana<sup>15</sup>, professora da escola).

A Escola de tempo integral traz muitos benefícios ao aluno. Além, de ocupar o jovem o dia todo, essa modalidade ofertas disciplinas importantes não só da base comum, mas da parte flexível (Marta<sup>16</sup>, professora da escola).

A implantação é para transformar a educação dos alunos, dando-lhes a oportunidade de uma formação realmente integral que envolve aspectos cognitivos e os socioemocionais (Marcio<sup>17</sup>, professor da escola).

Percebe-se, entretanto, na fala dos docentes que, a partir da implantação do Tempo Integral, o objetivo principal é a permanência do aluno escola, como se o tempo que o aluno ficar na escola resolva todos os problemas de aprendizagem e melhore a qualidade do ensino. Já os estudantes foram questionados sobre o que esperam do Tempo Integral, vejamos o que respondeu os estudantes:

Gostaria que tivesse atividades que se relacionassem à preparação profissional. Apesar de que, a escola nos proporciona matérias que nos

<sup>14</sup> Nome autorizado para esta pesquisa. A coordenadora é professora efetiva e formada em Letras/Português, leciona há 18 anos na rede estadual de ensino do Ceará. Sua forma de ingresso na coordenação se deu através de prova escrita e análise de currículo. Após a aprovação, a diretora convoca a referida professora para exercer a função de coordenadora.

<sup>15</sup> Nome fictício. Professora de Química, contratada, há 10 anos na escola pesquisada.

<sup>16</sup> Nome fictício. Professora de Informática, contratada, há 9 anos na escola pesquisada.

<sup>17</sup> Nome fictício. Professor de Sociologia, contratado há 9 anos na escola pesquisada.

ajudam a refletir sobre a escolha profissional, e nosso futuro, mas seria muito prestativo se tivesse algo que pudéssemos nos aprofundar mais, e conhecer melhor as burocracias, empregos, rendas, política, etc... fora da escola, após o 3º ano (Celia<sup>18</sup>, 15 anos).

Espero que esse ano seja melhor do que os 2 anos consecutivos que passei, a educação, os professores, eu nada mudaria, mas a estrutura física sim! (Thayná<sup>19</sup>, 17 anos).

Diante do exposto, observa-se que existem diferenças, principalmente na relação dos estudantes com a aprendizagem ou o saber, diferenças que refletem numa crença mais positiva no trabalho escolar e na estrutura física da escola também. Compreende-se assim, diante das falas dos estudantes, que eles esperam sempre algo melhor, seja na estrutura física, seja na preparação para o lado profissional, seja na dinâmica das aulas, os alunos querem algo diferente, porém demonstram gostar da escola.

Com menções a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a última política educacional vigente, possui um debate que não é recente, pois a BNCC já constava nas linhas da Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A Constituição prevê o estabelecimento de uma Base Nacional Comum: “Art. 210 – serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 125). Já na LDB (1996) há a seguinte referência para o tema:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 21).

Nesse contexto, segundo informações no site do MEC, em 2010, especialistas discutiram os direcionamentos da Educação Básica e salientaram a necessidade da Base Nacional Comum como parte do Plano Nacional de Educação<sup>20</sup>. A primeira versão da Base foi finalizada em março de 2016, entretanto, as discussões objetivando a elaboração da mesma não cessaram e seminários com professores, gestores e especialistas, abertos à participação pública, foram realizados por todo o Brasil. O resultado incidiu na elaboração da segunda versão da BNCC, publicada em

---

<sup>18</sup> Nome fictício. Aluna do 2º. ano.

<sup>19</sup> Nome fictício. Aluna do 3º. ano.

<sup>20</sup> Ver: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 11 nov. 2021.

2016. Após discussões acerca dessa versão, o processo resultou na elaboração da terceira e última versão do documento (BRASIL, 2017). A versão final da BNCC foi entregue em meados de 2017 e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro do mesmo ano, ficando pendente apenas a parte referente à etapa do Ensino Médio, publicada no primeiro semestre de 2018.

Com relação ao Novo Ensino Médio, as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), permite a oferta de itinerários formativos para alinhar os objetivos de aprendizagem do Ensino Médio à Base Nacional Comum Curricular e estabelecer a carga horária do Ensino Médio, para três mil horas durante os três anos do Ensino Médio. Para Lino (2017, p. 77) a BNCC:

Caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção. A alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino.

Interpreta-se com isso que os objetivos que direcionam a Reforma do Ensino Médio não é atender as necessidades de seu público-alvo, mas sim, direcionar o ensino para atender às demandas de mercado, que requerem trabalhadores flexíveis capazes de se adequarem às rápidas mudanças tecnológicas que ditam o dinamismo no setor produtivo.

É preciso construir uma educação voltada não apenas para o mundo do trabalho, mas uma educação capaz e promover o bem-estar social e que contribua para a formação de um cidadão emancipado, preparado para os desafios da vida, mas que tenha também, conhecimentos científicos produzidos historicamente, de forma a compreender melhor o mundo e as realidades nas quais encontra-se inserido, sendo assim, um ser culto, atuante e transformador. Como? Não se render as ofensivas impostas pelas estruturas do poder e instituições representantes do capital, que buscam a todo custo, impor seus ideais, pois como afirma Silva (1999, p. 27), “[...] o campo educacional é centralmente ligado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história; precisamente por isso, é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia”. Não assumir nosso lugar de responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos, que, obviamente não serão de justiça ou igualdade para todos.

Para Moura; Lima Filho (2017), o discurso que defende a Reforma do Ensino Médio urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática, ou seja, os principais argumentos governistas que justificam o processo são nitidamente de caráter ideológico e com viés neoliberal, apoiando-se, sobretudo, em três aspectos: a) crítica ao assim denominado currículo rígido; b) na necessidade premente em substituir o currículo por outro flexível, enxuto e dinâmico; c) na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no Ensino Médio, de forma a valorizar a escolha dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado protagonismo juvenil (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

Percebe-se portanto, que esse foi um dos slogans da campanha midiática que o governo Michel Temer (2016-2018) desenvolveu para convencer os jovens de que a reforma atende ao “protagonismo juvenil”, com vídeos que apresentam jovens que defendem a reforma, apresentando frases de efeito como: “aprendizado muito mais estimulante”, “ensino compatível com a realidade dos jovens de hoje”, “liberdade de escolha”, “agora é você quem decide o seu futuro”<sup>21</sup>.

Entretanto, apesar dos vídeos<sup>22</sup> evidenciarem a empolgação, a conformidade, a liberdade de escolha, numa proposta que só apresenta benefícios aos personagens que “representam” alunos e professores de escolas públicas, o que não é retratado é que a reforma, subsidiada pela Lei nº 13.415/2017, não atende de fato as necessidades dos alunos, para conferir-lhes uma formação emancipatória.

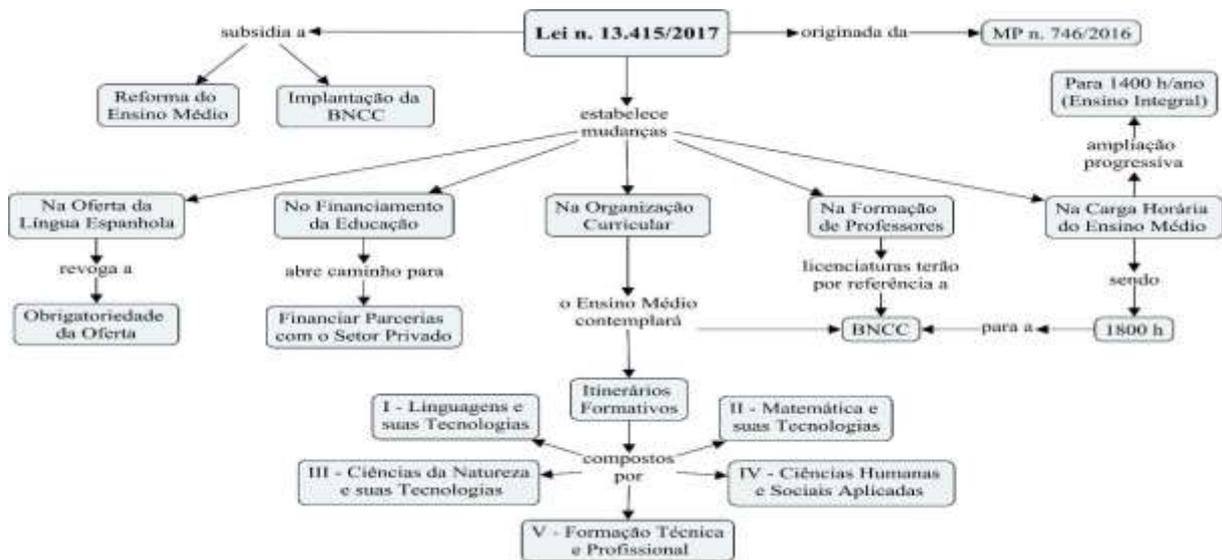
A figura 2 abaixo representa as mudanças ocorridas através da Lei 13.415/2017:

---

<sup>21</sup> Ver: <https://www.educavida.org.br>.

<sup>22</sup> Para acesso aos vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=cDgwA9zZPNM>. (Acesso em: 20. nov. 2021).

Figura 1 – Mudanças estabelecidas pela Lei nº. 13.415/2017



Fonte: <https://www.ceara.gov.br>.

Diante do exposto, é inquietante que os efeitos gerados pela aprovação da Lei nº. 13.415/2017 mostram que a “Reforma” do Ensino Médio é mais uma mudança, na história da educação nacional, que está alinhada ao neoliberalismo imposto, principalmente, por organizações internacionais e interesses mercadológicos. Além disso, são preocupantes a possível precarização e o esvaziamento do ensino, com a supressão de conhecimentos historicamente organizados e sistematizados pela humanidade, promovendo ainda mais perda da qualidade da Educação.

Também é válido destacar que a Lei nº. 13.415/2017 tende a proporcionar maior participação da iniciativa privada no sistema de ensino na educação pública, aprofundando a dualidade educacional existente entre o público e o privado, dificultando ainda mais o acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior.

Assim, reforça-se a histórica segregação e injustiças impostas aos trabalhadores e menos favorecidos socialmente. Diante dessa realidade, a educação brasileira, em pleno Século XXI, retrocede na luta por igualdade de direitos e acesso ao conhecimento de forma equitativa.

O que se entende é que a aprovação da Lei nº 13.415/2017 está em consonância com interesses mercadológicos e corrobora com o esvaziamento e a precarização do ensino público. O texto da referida Lei não demonstra quais as reais intenções da reforma, que cita-se, a descaracterização do Ensino Médio, conferindo-lhe um caráter excludente e ainda favorece a manutenção dos interesses e das demandas do empresariado, desconsiderando a importância da formação humana

integral e os fins formativos da Educação Básica e, assim, ao invés de superar, acirra a dualidade no Ensino Médio, comprometendo a qualidade do ensino público e fortalecendo o ensino privado (LINO, 2017).

Atualmente, a educação brasileira que aborda a teoria sobre o Tempo Integral, faz parte do “pacote” que vem junto com a Base Nacional Comum Curricular. No contexto atual brasileiro, a educação de tempo integral vem sendo especialmente retomada em decorrência da integração da meta 6 do Plano Nacional de Educação em vigência para que entre em vigor até 2024, conforme compreende, a meta 06 que se desenvolve em oito estratégias:

a) Ampliação do tempo (igual ou superior a 7 horas diárias; b) Construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres; c) Melhoria e ampliação dos recursos de infraestrutura e equipamentos, material didático e formação para os professores; d) Articulação no território-fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos; e) Parcerias com entidades privadas; f) Parcerias com Organizações Não Governamentais; g) Atendimento em tempo integral à diversidade (escolas do campo, indígenas e quilombolas); h) Tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (BRASIL, 2014, p. 28).

Portanto, observa-se nas estratégias da meta 06 respectivamente que visa definir a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica até 2024.

Além de ser citado no PNE (2014-2024), a LDB (1996) também aponta em alguns de seus artigos, a inserção do Tempo Integral nos espaços escolares:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Artigo 52 – sobre as instituições de Ensino Superior [...] inciso III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. [...] Artigo 87 [...] - § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996, p. 26).

Diante do PNE (BRASIL, 2014) e da LDB (BRASIL, 1996), afirma-se que existem desafios propostos diante da escola pública de tempo integral a nível de Brasil. Se a escola possibilita processos sistematizados, intencionais e significativos

de escolarização, existe a necessidade de se articular o trabalho docente a aspectos pedagógicos e didáticos numa discussão em que o conhecimento e a apreensão de conceitos estejam na centralidade e objetividade do processo educativo, seja na formação inicial, continuada e/ou mesmo durante o trabalho desenvolvido pelos professores em suas realidades escolares.

Garantir educação nas escolas públicas em Tempo Integral, requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exige dos sistemas de ensino e de seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo:

[...] não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também, um compromisso com um projeto pedagógico diferenciado, a formação do corpo docente, a infraestrutura adequada as escolas e os meios para sua implantação (BRASIL, 2014, p. 28).

A simples ampliação do tempo escolar não garante a resolução dos problemas educacionais. Porém, a ampliação do tempo diário nas escolas pode ser entendida e justificada de diferentes formas:

a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido a maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e, c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. Sendo que a ampliação do tempo escolar como parte integrante de mudança, abrange as demais e desafia a esfera estatal, a uma reflexão educacional abrangente (CAVALIERE, 2002, p. 1016).

Reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea, limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. Entretanto, parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes. Cavaliere (2002, p. 52) diante do tempo integral, aponta que:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vem se configurando no país, podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

A autora afirma ainda, que não se trata de aluno em tempo integral, mas sim, de escola em tempo integral, que precisa ser reconfigurada diante dos desafios que lhes são apresentados. Os termos que a autora apresenta, “escola em horário integral” e “alunos em tempo integral”, são considerados distintos e exigem uma política de expansão, acarretando assim, novas demandas para a estrutura da escola, para a gestão, trabalhos docentes e demais profissionais da educação, além de alunos e famílias com novas demandas, com o objetivo de equidade de oportunidades educacionais (CAVALIERE, 2002). E complementa afirmando que:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Significa que, enquanto uma proposta de educação integral aponta mudanças a serem aplicadas nas unidades escolares, a outra propõe a articulação de ações estratégicas em instituições. O debate acerca da escola em tempo integral, foi impulsionado também pelo Programa Mais Educação, criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.

O Programa Mais Educação, foi o propulsor da implantação do tempo integral nas escolas brasileiras, iniciando nas escolas de ensino fundamental, tendo sido criado em 2007 e é considerado uma política educacional de indução no desenvolvimento de ações na educação em tempo integral. A característica principal do Programa é intersectorialidade da gestão pública na ampliação, não somente da jornada escolar, ou seja, do tempo, como também do espaço escolar, na oferta das atividades de contraturno.

O citado Programa, pode ser uma possibilidade de ampliar tempo e espaço de aprendizagem, através de atividades lúdicas, esportivas, pedagógicas, artísticas, ambientais, desde que conste no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, pois o PPP, é uma espécie de mapa que serve para guiar a instituição a crescer e melhorar sua qualidade de ensino.

Assim, o Projeto Político Pedagógico deve levar em consideração o contexto em que a escola está inserida e os fatores (culturais, sociais) específicos da

comunidade escolar. É ainda, uma ferramenta fundamental na organização e no direcionamento do ano letivo. Afinal, administrar uma instituição escolar requer conhecimento, tempo, colaboração e planejamento de todas as pessoas envolvidas no ambiente educacional.

O objetivo principal do Programa Mais Educação é a formação em tempo integral de alunos da rede pública de ensino básico, através de um conjunto de ações educativas, do fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens e da aproximação das escolas com as famílias e as comunidades. Segundo a portaria que o criou, instituições privadas também podem participar promovendo atividades educativas, culturais e desportivas que estejam integradas nos projetos políticos e pedagógicos das escolas.

Além de objetivar a ampliação do tempo de permanência dos estudantes, ou seja, de 09 (nove) horas diárias de permanência do estudante, o Programa Mais Educação previa ainda, a reordenação do currículo escolar, dos espaços de aprendizagem e dos sujeitos responsáveis pela educação das crianças e adolescentes. Diante disso, percebeu-se a importante difusão de uma concepção de educação em tempo integral que deveria ser orientada pela centralidade no estudante e exigia, no entanto, um reposicionamento das escolas diante da seguridade dos direitos discentes.

Um outro objetivo do Programa Mais Educação é o de diminuir as desigualdades educacionais. Para tanto, o critério de adoção do Programa nas escolas públicas visa atender, em especial, estudantes que estão em situações de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes em defasagem ano/idade; estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais haviam uma maior evasão na transição para a 2ª fase; estudantes dos anos finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais haviam um alto índice de abandono; estudantes dos anos onde são detectados índices de evasão e/ou repetência (BRASIL, 2008).

As reflexões, portanto, são em torno das Políticas Educacionais elaboradas para o espaço escolar, ou seja, as “soluções” escolares devem apresentar e contribuir para a superação de distinções de classe. Essas soluções despertam interesse e reflexão. Entretanto, é preciso uma escola que possibilite o conjunto de vivências, com funções socializadoras e amplas, capazes de incorporar as diferentes experiências culturais da comunidade que permeia o entorno escolar. Assim, a democratização da

escola passaria por seu reforço e não por sua fragmentação. Esse reforço representaria a valorização de sua natureza onde o direito a uma educação deveria ser realizado pela esfera pública, para a vida social de forma democrática.

Os documentos pesquisados, referenciam o Tempo Integral, como a construção de uma nova proposta pedagógica que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, desde a estrutura física aos projetos pedagógicos, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo.

Freire (2002) defende que toda e qualquer reflexão sobre a ação, principalmente a educativa, deveria se dar de forma crítica, não passiva. Isso significa considerar que as ações que visam à educação têm como premissa a atividade do ser humano. O sujeito está no mundo ativamente, sendo impactado e influenciado por ele, mas ao mesmo tempo atua e influencia o mundo. O mundo real, das práticas sociais, é o campo da construção significativa do conhecimento. Enxergar-se como sujeito social, de historicidade, de rememoração, como subjetividade que na inter-relação com outrem se constitui único, singular e, portanto, especial. Freire (2002, p. 77) menciona que:

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias. Daí a sua politicidade, qualidade que tem prática educativa de ser política e não pode ser neutra.

Significa que Freire (2002) afirma que a Educação é um ato político, ou seja, não é neutra e deve ser enquadrada no sistema vigente mas que não deve ser gerada em situações de conformidade, mas sim, como um processo de contestação às relações de poder dominante da sociedade, pois somente assim, a educação transforma-se em prática de libertação na qual os seres humanos se assumem como sujeitos da história, capazes de agir perante a realidade descobrindo formas de participação e transformação no mundo.

Libâneo (2012), por exemplo, considera o tempo integral uma artimanha política que objetiva sobrepor a função social, de responsabilidade do Estado, à função prioritariamente pedagógica da escola. Para o autor, o tempo integral visa

muito mais diminuir a pobreza e a marginalidade do que contribuir efetivamente para uma educação integral de qualidade (LIBÂNEO, 2012).

É difícil vislumbrar, com a realidade que tem-se da educação brasileira, uma formação adequada para uma educação pública de qualidade, que atenda toda diversidade étnica, social e cultural num país plural como o Brasil, uma vez que as políticas educacionais realizadas não são condizentes para a superação dos problemas relacionados a educação, além do fato de que os discursos não são coerentes com as ações efetivadas.

Conforme Guará (2006), a visão humanística da educação para configurar a formação integral necessita dar significado ao processo educativo, tendo em vista a ampliação das possibilidades do desenvolvimento humano. A aprendizagem dos conteúdos curriculares pelos estudantes precisa possibilitar um elo concreto entre eles, sua vida e o cotidiano.

Assim, para a educação integral ser efetivada torna-se imprescindível que a escola tenha condições estruturais, professores comprometidos com o trabalho pedagógico, e uma proposta qualitativa de educação que propicie ao alunado desenvolver-se nos aspectos: cognitivo, cultural, afetivo, socioemocional, construindo assim, o conhecimento voltado para a formação e o desenvolvimento humano global, trazendo o estudante para o protagonismo individual e responsável pela própria educação e o seu projeto de vida.

Gadotti (2009) afirma que a expansão do tempo integral na escola pública deve-se ao fato de que a escola está assumindo novos encargos, sendo suas responsabilidades cada vez mais ampliadas. Respondendo por programas de proteção social (alimentação, atendimento médico-odontológico, dentre outros) que antes não eram considerados de sua alçada, a escola de tempo integral vai além da sala de aula, invadindo a área da assistência social. Segundo o autor, a escola não pode assumir o papel do Estado na condução de políticas sociais. A escola precisa, prioritariamente, cumprir bem a sua função de ensinar, de formar o educando integralmente.

Paro (1988) também se manifesta a respeito das críticas envolvendo a escola de tempo integral. Para ele, na perspectiva do atendimento escolar, o tempo integral coloca-se como um instrumento de fortalecimento da universalização da educação para as camadas populares. A essa análise, Paro (1988, p. 14) assim se posiciona:

Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de escola de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que tem natureza não prioritariamente pedagógica.

Sendo assim, se a reforma parte de um diagnóstico parcial e ilusório, suas determinações encontrarão pouco eco na vida real das escolas e, pior do que isso, encaminhar-se-ão para encobrir faltas e problemas históricos, sob o discurso da flexibilização e da modernização. Do mesmo modo, situa-se a oferta de escolas de Ensino Médio de tempo integral, uma vez que não faz sentido ampliar o tempo de estudo sem o mínimo de condições necessárias e sem perspectiva de formação humana integral. Constata-se, portanto, que a mera ampliação do tempo escolar não será revertida na formação que se deseja e que se preconiza.

Na visão de Nóvoa (2017 *apud* KRAWCZYK; FERRETTI, 2017), os percursos formativos, na prática, mantêm a tradição de que os pobres servem para ser operários, e os ricos, doutores, ideologia que está sendo denominada de novo “vocacionalismo”. Para o autor, o melhor da escola pública está em contrariar destinos, uma vez que podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Sendo assim, uma escola que “confirma destinos”, que transforma em operário o filho do operário, é a pior escola do mundo.

Freitas (2012) sinaliza que é preciso resistir, se opor a essa forma de educação que se diz integral. É fundamental, portanto, contrapor à hipocrisia que prega ser possível estarem “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários colocam a educação a serviço da produção de mão de obra para o trabalho.

Diante das perspectivas e análises, o debate em torno do Tempo Integral nas escolas públicas, compreende-se que, garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação.

A realidade atual é bem diferente do que apontam as metas, as leis e os pareceres, pois evidencia-se a presença neoliberal nas Políticas Educacionais, o congelamento de verbas para a educação por vinte anos, a implantação da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e a “Reforma” do Ensino Médio tenham sido apresentadas pelo Governo Federal (Michel Temer – 2016-2019) como ações pautadas na melhoria da educação para a garantir uma equidade. Porém, tais processos ignoram questões centrais que afetam a Educação, como: a formação adequada, que diz preparar o estudante pra vida e a capacitação/formação docente; as condições estruturais das escolas e os recursos humanos; salários dignos e condições adequadas de trabalho; políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência dos alunos nas escolas públicas.

Ademais, a Reforma do Ensino Médio fortalece e estimula as parcerias público-privadas e a aplicação de recursos públicos na rede particular de ensino, além de abrir novos nichos de mercado para instituições privadas parceiras.

Constitui-se, assim, o fortalecimento da hegemonia neoliberal que, inexoravelmente, e sem resistência efetiva, vai processando ajustes em favor do capital como: a reforma da previdência; o teto dos gastos públicos que penalizam a educação e a saúde, além de outros investimentos; a reforma da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); a aprovação de leis que regulamentam a terceirização e a privatização indiscriminada e, na área da educação, o novo Ensino Médio (KUENZER, 2017).

À escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social, e atualmente, a função de combater a desigualdade e manter a equidade, conforme vemos nas leis atuais sobre o novo ensino médio e a implantação do tempo integral.

Se em determinados momentos históricos, a escola se constituiu no lócus privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, os processos parecem ter confinado a escola, cada vez mais, a função de formação dos sujeitos, o que a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência para a constituição das identidades dos estudantes.

Em decorrência da opinião exposta pelos estudantes, docentes e núcleo gestor da escola pesquisada, o nível de consciência está sempre em desejar uma transformação na escola e que a mesma apresente algo “novo”, porém é preciso que a escola apresente, dentro de suas condições, procure dar conta tanto do acesso à cultura, como de se constituir um espaço que favoreça e estimule a formação da cidadania.

Isto é, a escola por suas características peculiares, talvez seja o único espaço social em que podemos atuar com o conhecimento como forma de crescimento pessoal, ou seja, colocar em prática que ampliar o conhecimento pessoal é um meio para lhe dar melhor com o próprio conhecimento.

Uma escola que pretende atingir, de forma gradativa e consistente, crescentes índices de democratização de suas relações institucionais, não pode deixar de considerar, como parte integrante de seu projeto, o compromisso da participação de todos que fazem a escola.

Em suma, a reforma do Ensino Médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular ignoram o posicionamento dos educadores, dos pesquisadores e profissionais de educação, dos sindicatos e das entidades representantes dos estudantes e, ainda que assumam uma nova configuração, caracterizam-se como continuidades dos velhos mecanismos para defender os interesses do capital, afinados com os interesses de grandes corporações empresariais e organismos internacionais, seguindo os preceitos do neoliberalismo (estado mínimo, flexibilização, controle e privatização), precarizando ainda mais a Educação pública.

## **2.2 A Cortina Neoliberal sobre a Educação**

O neoliberalismo se consolidou na segunda metade do século XX, como uma política econômica que se valia de alguns preceitos do *laissez-faire* e do liberalismo clássico. Desses movimentos, o neoliberalismo adotou a tese de que um mercado livre resultará em um maior crescimento econômico e progresso tecnológico, além de ser eficiente na distribuição de renda entre a população e na alocação de recursos.

Nessa concepção, para colher tais benefícios, é necessário um Estado mínimo, já que intervenções estatais, mesmo aquelas que tenham como objetivo o fortalecimento do mercado e da concorrência, inevitavelmente trarão piores performances econômicas. Assim, ambos os modelos econômicos se valem do esvaziamento do Estado, cujo alcance e cujas funções devem ser minimizadas, isto é, “o neoliberalismo apresenta-se como a reabilitação pura e simples do *laissez-faire*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 14).

No entanto, enquanto o *laissez-faire* se baseou na ideia de que a

concorrência é natural, algo intrínseco à própria sociedade, que surgiria espontaneamente e harmoniosamente se os mercados tivessem liberdade para se autorregularem, “[...] o neoliberalismo vê a concorrência como uma estrutura formal, de fato, essencial e basilar, porém frágil e dependente de constante proteção e estímulo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 69).

É preciso enfatizar que o neoliberalismo não se trata apenas de uma teoria política ou econômica ou uma ideologia. Ele de fato produz comportamentos, tipos de relações sociais e até subjetividades e esta é global, nos dois sentidos da palavra: é mundial e totalizante como apontam Dardot; Laval (2016, p. 16):

Com o neoliberalismo, o que está em jogo não é nada menos que a forma da nossa existência. A competição generalizada, as desigualdades cada vez mais profundas, o capitalismo global desenfreado, as subjetividades remodeladas, todas essas são dimensões dessa “nova razão do mundo”.

O Estado neoliberal se expandiu ligado às exigências de governos neoconservadores como Margareth Thatcher, na Inglaterra, nos anos 1979, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, em 1980, “[...] os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre-comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado” (TORRES, 2011, p. 107). Em aspectos gerais, Harvey (2014) aponta que os processos de acumulação estimulados pelo neoliberalismo, têm como características a privatização, a financeirização, a mercadificação e a administração e a manipulação de crises e as redistribuições via Estado.

A primeira, a privatização, corresponde à transferência de ativos do domínio público – como de utilidade pública, de benefícios sociais, de instituições públicas e operações de guerra – para o domínio privado. Defendem que o uso da água, das telecomunicações, dos meios de transportes, da habitação social, da educação, da assistência à saúde, das pensões, das universidades, dos laboratórios de pesquisas, dos presídios, dos materiais genéticos, das formas culturais, entre tantos outros elementos, seja alocado nas relações mercadológicas. Para tanto, estimulam os Estados capitalistas a realizarem a “reversão de quadros regulatórios destinados a proteger o trabalho e o ambiente de degradação” (HARVEY, 2014a, p. 173).

A segunda característica, a financeirização, “[...] tem sido marcada por um estilo especulativo e predatório” (HARVEY, 2014a, p. 173). A expansão do sistema

financeiro aumentou as diversas maneiras de extrair dinheiro das transações econômicas mundiais por meio de ganhos de comissão a cada transação realizada, por meio da ênfase nas bolsas de valores quando da integração de interesse entre os proprietários e administradores de capital, e também por meio de ataques especulativos executados por fundos de derivados e grandes instituições do mercado financeiro. Nesse processo, os avanços tecnológicos foram essenciais, pois as novas tecnologias da informação e da comunicação têm sido capazes de comprimir a crescente densidade das transações de mercado tanto no espaço como no tempo.

A terceira característica, a mercadificação, corresponde às ações do grande capital em administrar e a manipular crises. Segundo Harvey (2014), os países centrais do mundo capitalista, como os Estados Unidos da América, por meio do complexo “Tesouro dos Estados Unidos, Wall Street, FMI”, por exemplo, têm se especializado na manipulação de crises em países periféricos do capital para, em seguida, atuarem como seus administradores, tornando esses países, via endividamentos, fontes de redistribuição de riquezas para os países ricos. Bons exemplos dessa prática puderam ser observados no México, que, em função da crise econômica que vivia, foi impelido, ainda nos Anos de 1980, pela combinação FMI-Banco Mundial e Tesouro dos Estados Unidos, a implementar políticas neoliberais como condição para a obtenção de créditos.

A quarta característica refere-se às mudanças nas funções redistributivas dos Estados, ou seja, a administração, que têm reduzido os gastos públicos na assistência social e realizado revisões tributárias favoráveis ao mercado. Dessa forma, os Estados neoliberais revertem “[...] o fluxo que vai das classes altas para as baixas, presente na era do liberalismo embutido” (HARVEY, 2014a, p. 176). Ou seja, os Estados neoliberais redirecionam as suas ações para atender às demandas da acumulação flexível e do livre comércio, os “[...] interesses dos detentores de propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro” (HARVEY, 2014, p.17).

Para concretizar o pensamento de Harvey (2014) sobre o neoliberalismo como um projeto político, tem como característica central a necessidade de restaurar o poder da elite e “[...] quando os princípios neoliberais conflitam com a necessidade de restaurar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis” (HARVEY, 2014, p. 28). Em outros termos, as teorias neoliberais são tomadas como parâmetros para o desenvolvimento

econômico, porém o que de fato importa é a restauração do poder da elite.

No que se refere às novas demandas formativas, as almejadas pela reestruturação produtiva do capital flexível, os organismos internacionais apontaram para a necessidade de superar os extremos de pobreza contidos nos países periféricos por meio de ações focalizadas – investimento equitativos na educação. Partem da compreensão burguesa de que a educação escolar deve se limitar a um fator de produção, uma questão técnica capaz de formar Capital Humano agora de novo tipo. Pretendem estimular a formação de uma mão de obra que seja capaz de absorver as necessidades do mercado de trabalho flexível, entendendo-a como condição essencial para a ascensão social dos indivíduos (FRIGOTTO, 2010). Frigotto (2010, p. 184) alerta que:

Por esse caminho, o capital tende a prescindir cada vez mais do trabalho e do trabalhador qualificado. Sob a ótica econômica, a tendência é um barateamento da força de trabalho e a criação de um corpo coletivo de trabalhadores nivelados por baixo.

Para o autor, a classe burguesa não se contrapõe à universalização do acesso à escolarização, mas nega as condições objetivas para se construir uma escola de qualidade para a classe trabalhadora por meio da “[...] desqualificação do trabalho escolar, ou seja, a negação do saber aos filhos da classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2010, p.190). E isso ocorre por meio das “apologias da esfera privada, da descentralização e da flexibilização, como mecanismos de democratização e de eficiência”. Por essa razão, compreende-se que:

A desqualificação da escola, para a grande maioria que constitui a classe trabalhadora, não é uma questão conjuntural – algo, como insinua a tecnocracia, a ser redimido, recuperado por mecanismos técnicos (ou pela tecnologia educacional). Trata-se de uma desqualificação orgânica, uma ‘irracionalidade racional’, uma ‘improdutividade produtiva’, necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção de sociedade de classes (FRIGOTTO, 2010, p. 203).

Essa desqualificação orgânica tende a ser evidenciada nas próprias estruturas organizacionais da flexibilização da educação escolar. Os estudos de Freitas (2012) sobre as reformas empresariais na educação, por exemplo, evidenciam que elas:

Têm um efeito dramático para os países que entram nesta política: elas não geram mais qualidade, além disso, adicionam efeitos colaterais negativos (padronização cultural, mais segregação), destroem a escola pública (sugando seus recursos financeiros) e ainda impedem que elas construam,

conjuntamente com suas redes públicas, soluções alternativas para melhorar a qualidade de sua educação (FREITAS, 2012, p. 102).

Para Freitas (2012), as reformas empresariais da educação encontram sustentação apenas pela:

Necessidade de controle político e ideológico do aparato escolar, atendem a interesses específicos de uma parcela da população – os próprios empresários e suas corporações –, o que representa uma dupla interdição ética: pelos números e pelas finalidades (FREITAS, 2012, p. 75).

Para Dumenil; Levy (2018) classificam o neoliberalismo como o segundo período hegemônico pela finança (sendo o primeiro, o período entre o fim do XIX e a crise de 1929), que se tornou possível pelas condições geradas pela crise estrutural do capital. A acumulação industrial obtida na onda de crescimento do pós-guerra, com a concentração não só dos lucros do capital, mas também do salário dos trabalhadores nos bancos, associada à intervenção dos Estados que desregulamentaram seus mercados financeiros, permitiu a financeirização da economia.

Percebe-se entretanto que o neoliberalismo não se reduz apenas a pacotes econômicos ou com forte influência nas políticas públicas de cunho social. A Educação tem sido um dos seus alvos principais.

Anacrônica, a Constituição Brasileira (1988) começou imediatamente após sua promulgação, a ser desmontada nos seus aspectos mais progressistas. A vitória do candidato a Presidência da República no Brasil, Fernando Collor de Melo (1990-1992), representante fiel da classe dominante, nas primeiras eleições presidenciais após a ditadura, abriu caminho para a virada neoliberal brasileira, que só se consolidou, no entanto, nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, entre 1994 e 2002. Sendo que o início, no Brasil o neoliberalismo se deu nos anos 90.

O neoliberalismo “[...] é a razão do capitalismo contemporâneo, ou seja, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Dessa maneira, as políticas neoliberais foram disseminadas por meio da interferência dos organismos internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, a Unesco, entre outros, atingindo todos os setores, desde a economia, mundo do trabalho, áreas sociais, inclusive as políticas educacionais brasileiras. Conforme Laval (2019, p. 116):

A grande tendência do período é colocar em competição mais direta os sistemas educativos nacionais, em um mercado global. Essa evolução encoraja a aplicação ao domínio educativo dos dogmas da livre-troca e estimula a utopia de uma vasta rede educativa mundial transfronteiras e pós-nacional.

No que tange a educação, o neoliberalismo a converte em mais um produto a ser comercializado. “A propriedade educacional se adquire (se compra e se vende) no mercado dos bens educacionais e ‘serve’, enquanto propriedade ‘possuída’, para competir no mercado dos postos de trabalho” (GENTILI, 2011, p. 233).

Já para Pérez Gomes (1998), a escola é instituída com a função de reproduzir as condições de socialização dos indivíduos e, por meio da seleção de conteúdos, inculca aos poucos no alunado a lógica social a ser apreendida. No contexto pós-industrial, sua lógica é baseada, especialmente, na aquisição de competências e habilidades para o trabalho.

Observa-se que a educação exerce uma relação contraditória ao ser utilizada como meio de instrução, instrumentalização do homem para o trabalho, pois ela necessita formar sujeitos submissos ao sistema capitalista, para que estes indivíduos ao adentrarem no mercado de trabalho já estejam disciplinados, resignados. Entretanto, paradoxalmente, a escola precisa formar também sujeitos autônomos e criativos, que sejam capazes de solucionar seus problemas e que possuam a capacidade de assimilar rapidamente as transformações do mundo globalizado.

É ainda preocupante, a educação estar subordinada à economia e ao mercado, de forma que há pouca ou nenhuma preocupação com a desigualdade e com as questões sociais.

Contudo, não se pode deixar de investir na construção de uma escola democrática que considere e valorize os conhecimentos, as habilidades e os valores indispensáveis na construção de uma sociedade mais humana e solidária e que, ao mesmo tempo, atenda as demandas do desenvolvimento tecnológico, cada vez mais complexo, e às necessidades da capacitação para o trabalho. Para que isso ocorra, é necessário repensar a Educação e o trabalho na busca de uma formação efetiva para a atividade profissional sem deixar de lado a formação da consciência de um indivíduo socialmente responsável.

### 2.3 O Ensino Médio e a Atual Reforma

Em 1996, com a aprovação da LDB (BRASIL, 1996) o Ensino Médio foi incluído como etapa final da educação básica. Desde então, propor políticas educacionais para o ensino médio tem sido sempre um desafio, sobretudo pelo caráter de dualismo que existia: ou profissionalizante ou propedêutico, sempre como preparação para uma profissão ou ensino superior, como cita-se na LDB (BRASIL, 1996, p. 12) em seu artigo 35:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: 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.

Desafios para o Ensino Médio que atualmente se consolidam em dois, segundo Kuenzer (2017, p. 71):

Primeiro a democratização do Ensino Médio e segundo, a formulação de uma nova concepção de ensino médio que articule formação científica e sócio-histórica com a formação tecnológica, pois, é através desses desafios que o ensino médio será determinante diante de uma escola que ensine a pensar e um ensino médio que ensine a fazer.

Significa para a autora que, o que se almeja para a escola de ensino médio, é uma escola que esteja além de medidas populistas, mas que tenha um ensino capaz de situar o estudante como cidadão dentro da sociedade de forma que, esse mesmo estudante, pelos conhecimentos adquiridos e pelas relações sociais, seja capaz de entender sua realidade e modificá-la nos aspectos necessários para uma maior qualidade de vida, superando a exclusão e a privação dos direitos mínimos de cidadania.

Atualmente, a BNCC que defende a importância do ensino baseado no desenvolvimento de “[...] competências e habilidades” (BRASIL, 2017a, p. 15), na seção “os fundamentos pedagógicos da BNCC”, o documento explicita que os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento de competências. Assim sendo, a competência se caracteriza como um “[...] conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação” (BRASIL, 2017, p. 15). Para esse tipo de abordagem

a BNCC (2017, p. 16) justifica que:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Rocha; Pereira (2016, p. 13) descrevem a BNCC como: “[...] práticas de controle e tentativa de homogeneidade, consoante as políticas neoliberais, vinculadas às políticas de avaliação”. Também a descrevem como instrumento de regulação; reprodução da experiência internacional. Os autores salientam que grande parte dos educadores se posicionaram contra sua elaboração e implantação. Já para Marsiglia *et. al.* (2017, p. 118) cita que a BNCC:

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”.

Conforme exposto, fica claro que a BNCC está em consonância com organismos internacionais que defendem a ideologia neoliberal, buscando a formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória do cidadão.

Duarte (2006 *apud* MARSIGLIA *et al.*, 2017) faz crítica às pedagogias que apresentam uma visão negativa sobre a transmissão do conhecimento, limitando-o e atrelando-o ao cotidiano, tendo como consequência a legitimação do pragmático e da superficialidade pertencentes ao cotidiano alienado da sociabilidade capitalista.

Dessa forma, implica que, para os alunos, não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim desenvolver as “competências” que o mercado exige dos indivíduos.

Em suma, lamentavelmente, é o que defende a BNCC com relação aos conteúdos escolares, quando apresenta que os conteúdos devem estar subordinados ao desenvolvimento das competências, definindo o conhecimento como uma soma das habilidades que os alunos devem ter, de forma que sejam capazes de empregar o conhecimento para encontrar novas formas de agir, não como meio de transformação social, mas como adaptação aos interesses do mercado

Conforme apresenta Macedo (2014), os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate indicando os envolvidos no processo de elaboração da Base, instituições financeiras e empresas como, Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola, “[...] é a modelagem da sociedade pela empresa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 326).

Diante de tais empresas e organizações que apresentam tanta influência sobre os assuntos educacionais, nota-se o quão oportuno é destacar que a interferência de agentes externos, nacionais e internacionais, no planejamento e na elaboração das políticas educacionais, assim como na organização curricular das escolas, não é prática recente. Fundações ligadas a instituições financeiras, como os mencionados acima, além de outras, têm buscado meios para adquirir poder de decisão e suprir suas demandas mercadológicas. Essa realidade pode ser percebida por meio das considerações de Saviani (2014, p. 105) conforme elucida:

A força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via UNDIME e CONSED nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”.

As parcerias são exemplos de interferências do mercado na esfera pública cujas ações servem para atender aos interesses da iniciativa privada. Assim sendo, é preciso avaliar o quanto esses órgãos têm influenciado na desestatização, criando novos mecanismos de governabilidade e desenvolvendo, por meio das políticas educacionais, soluções para as crises do mercado e do setor empresarial, secundarizando as questões sociais. Diz Zanatta (2017, p. 324):

Em função dessa regulação social, promovida entre os poderes público e privado, as discussões que permeiam as políticas públicas educacionais se tornaram mais complexas. Isto porque o Estado vem perdendo seu papel

central como autor da regulação e os empresários, através de suas organizações, (instituições filantrópicas, ONGs, fundações), vão se consolidando como protagonistas das políticas educacionais.

Como foi colocado, além dos organismos internacionais, que historicamente têm atuado e interferido na legislação e nas políticas educacionais brasileiras, o empresariado também vem se fortalecendo nesse sentido, principalmente pelo fato de terem grande representatividade em meio a classe política.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) promoveu duras críticas, principalmente, com relação à metodologia de construção, além do modo duvidoso da consulta utilizada como meio de legitimar a participação popular nesse processo, uma vez que os especialistas, intelectuais, associações da sociedade civil e professores, que inicialmente ocuparam esse espaço, foram sendo substituídos, e a última versão culmina com a presença maciça do MEC e das Fundações, representantes de empresas e grupos privados. Dessa forma, a versão final da BNCC culmina num texto que, inclusive pelas omissões que apresenta, se torna um documento que não reflete a diversidade do diálogo estabelecido em muitas contribuições recebidas (ANPED, 2017).

Fica portanto, comprovado que a realidade educacional brasileira e suas políticas, que deveriam oferecer uma formação humana integral às crianças, adolescentes e jovens, tendem ao reducionismo do ensino, que se dá de forma precária e alienante com um viés para o trabalho produtivo.

As Políticas Educacionais no Brasil, principalmente o que está em curso e sendo implementada atualmente, são apresentadas como ações pautadas na melhoria da educação, para garantir uma equidade para todos, porém, os processos ignoram essa questão que garante a igualdade e afetam a Educação Brasileira como um todo. Como cita Dardot; Laval (2016, p. 16):

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certas normas de vida nas sociedades e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da modernidade.

Portanto, os exemplos voltados para o âmbito educacional de como o neoliberalismo muda e produz as relações sociais, temos as reformas em andamento, que constituem-se para o fortalecimento da hegemonia neoliberal que, inexoravelmente, e sem resistência efetiva, vai processando ajustes em favor do capital como: a reforma da previdência; o teto dos gastos públicos que penalizam a educação e a saúde, além de outros investimentos; a reforma da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); a aprovação de leis que regulamentam a terceirização e a privatização indiscriminada e, na área da educação, o novo Ensino Médio (KUENZER, 2017).

As ações são implementadas nas escolas, mas ignoram o posicionamento dos educadores, dos pesquisadores e profissionais de educação, dos sindicatos e das entidades representantes dos estudantes e, ainda que assumam uma nova configuração, caracterizam-se como continuidades dos velhos mecanismos para defender os interesses do capital, afinados com os interesses de grandes corporações empresariais e organismos internacionais, seguindo os preceitos do neoliberalismo (estado mínimo, flexibilização, controle e privatização), de forma que inevitavelmente, precariza ainda mais a Educação pública.

Diante dessa realidade, a educação brasileira, em pleno Século XXI, retrocede na luta por igualdade de direitos e acesso ao conhecimento de forma equitativa. Pelos caminhos da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, as políticas educacionais têm sido reformuladas para servir às demandas mercadológicas. Orientados por uma coordenação capitalista global, os Estados nacionais têm se utilizado do princípio da flexibilização, nos termos do capitalismo contemporâneo, para implementar privatizações na educação escolar pública e, nos termos pedagógicos, alterando as concepções de conhecimento, que tendem a naturalizar a desigualdade fazendo da desistência e da noção de igualdade um princípio educacional.

Outra dimensão deste processo está na organização do ensino, calcado no modismo apresentado pelo discurso da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade em que, novamente, recai em última instância, sobre o professorado a responsabilidade pelo ótimo desempenho educacional. Ainda que por esta perspectiva, cada vez mais é atribuído ao professor um papel secundário no processo de produção do conhecimento, com a emergência do professor/educador reflexivo, cuja função principal se assenta na mediação do conhecimento a partir da reflexão, ou seja, do

aprender a aprender como máxima educacional neoliberal e/ou pós-moderna (DUARTE, 2003).

Tais questões que se colocam como pano de fundo tomam materialidade e ganham espaço para sua concretização, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) para Educação Nacional brasileira que é aprovada em 1996 no bojo dessas transformações do Estado, direcionadas pelas perspectivas neoliberais, considerando o recuo das responsabilidades estatais na implantação de um sólido sistema nacional de educação pública que fosse capaz de garantir a plena, e não apenas formal, democratização educacional (CASTANHO, 2009).

Para Saviani (2011), ao analisar o processo de implementação da LDB (1996), reconstrói seu percurso, já que o Projeto de Lei vencedor foi apenas um dos vários apresentados e discutidos, sendo aquele que melhor atendia as demandas daquele projeto de Estado – que se pretendia mínimo no financiamento – e do setor privado da educação. Ou seja, se trata de um projeto conciliador que representava a classe política no poder e não apenas um projeto político para a resolução estrutural dos problemas educacionais enfrentados pelo país. A este respeito, é pertinente a elaboração de Gentili (2011, p. 27), para o qual:

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, os professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.

Isto significa que as reformas no mundo da educação que tem como marco o ano de 1996 atendem as demandas de um “novo” tempo, de um novo período da formação econômico-social deste país articulado à escala mundial.

Para Carlos; Oliveira (1999) há um amplo debate acerca de como as transformações nas políticas educacionais são interferidas pela dinâmica neoliberal e como rebate de forma direta no ensino de Geografia, sobretudo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), imposto pelo alto aos professores. A articulação da política estatal com os PCN é tratada de maneira enfática nesta obra, como pode ser evidenciado em Pontuschka (1999, p. 13):

A internacionalização da economia reorganizou a sociedade em decorrência da instalação das multinacionais. O país rapidamente se urbanizou, o que certamente foi necessário para o desenvolvimento da proposta econômico neoliberal. O novo país industrial precisava de mão-de-obra qualificada a fim de atender a nova indústria, e a escola “para todos” tornou-se uma necessidade.

Significa que Pontuschka (1999) para além de situar a educação no interior das disputas políticas no Brasil, sinaliza que este movimento não acontece apenas na escala nacional, chamando a atenção para as reformas na educação dos países latino-americanos, inseridos na mesma situação de dependência e influência dos Organismos Internacionais. Dessa forma, a autora assinala que:

Os PCNs, portanto, não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB/96 e estabelecidas de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto dos países centrais para os chamados de “emergentes”, como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação do Estado, e que afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras (PONTUSCHKA, 1999, p. 14).

Percebe-se, portanto, o impacto das políticas neoliberais tende a se espalhar pela totalidade da sociedade, nas suas mais distintas dimensões. No campo acadêmico e científico, há a busca pelo escamoteamento do marxismo e, como demarca Duarte (2011), o pós-modernismo se sustenta como discurso neoliberal, que busca superar a teoria marxista, por meio do rompimento de paradigmas, em um tempo em que todos os tipos de relações se dão de forma mais fluída, efêmera e com relações mais imediatas entre os sujeitos, negando as relações macro escolares, como é sustentado pelos autores alinhados a esta perspectiva.

Para tanto, concorda-se que as ideias dominantes de um tempo são as ideias das classes dominantes deste período histórico (MARX, ENGELS, 2007). Ou seja, as concepções e as estruturas educacionais, em geral, respondem às relações econômico-sociais de maior dominância de um dado período histórico, o que não retira desta instância, educação e escola, as possibilidades de intervenção na realidade.

Diante do exposto, as mudanças nas escolas em Tempo Integral, BNCC e implantação do novo ensino médio, tem o sentido de que a política miúda, como referido por Saviani (2014), mais uma vez se estabelece, deixando de lado a possibilidade de um projeto de educação que vise uma melhora significativa da educação. Por outro lado, com a alteração na carga horária de conteúdos e conhecimentos histórica e coletivamente produzidos pelo ser humano, como menciona Duarte (2011), rompe-se com a perspectiva de construção de um futuro consciente mediante as práticas inconsequentes e imediatistas tomadas no presente.

### 3 ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ

O Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral do Ceará, está alicerçado em premissas de conversão que tem como objetivo considerar todas as escolas de Ensino Médio Regular da rede estadual e, a partir das mesmas, definir a lista de escolas elegíveis para conversão até 2024, visando atender à Lei Nº 16.287, de 20 de julho de 2017<sup>23</sup>, à meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)<sup>24</sup> e a meta 6 do Plano Estadual de Educação (2016-2024)<sup>25</sup>.

O Tempo Integral deveria resolver o problema do acesso e as taxas de repetência, como consta na Lei cearense de nº. 16.287/2017, que institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, que visa:

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

---

<sup>23</sup> Lei Nº 16.287/2017 – Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

<sup>24</sup> Meta 6 – Plano Nacional de Educação (PNE): oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

<sup>25</sup> Meta 6 – Plano Estadual de Educação (PEE): Oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica.

Porém, estudiosos apontam algumas imperfeições e inadequações que surgem com a prática do Tempo Integral nas escolas brasileiras. Oliveira; Araújo (2005, p. 09), asseveram que:

A ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população. Dessa forma, os obstáculos à democratização do ensino foram se transferindo do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar.

Somando-se a isso, Cavaliere (2002, p. 1021) comenta que a maior duração do tempo letivo pode contribuir para a efetividade educativa da escola, posto que:

Com todas as cautelas necessárias, os resultados positivos das pesquisas que relacionam tempo e desempenho escolar e a percepção de que a escola pode ser uma instituição mais eficiente, em sua função socializadora, encorajam e dão suporte às políticas de ampliação do tempo.

Isto significa que, enquanto se resolve a permanência dos alunos e o acesso ao Ensino Médio, surge também a problemática das taxas de evasão. Conforme menciona a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em dados publicados recentemente, 2020, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que 51,2% (ou 69,5 milhões) das pessoas com 25 anos ou mais não concluíram o Ensino Médio. Dentre os principais motivos para a evasão escolar, o mais apontado foi a necessidade de trabalhar (39,1%), seguida pelo desinteresse em estudar (29,2%). Há, porém, importantes diferenças quanto ao gênero: 50% dos homens disseram precisar trabalhar e 33% relataram não ter interesse nos estudos, enquanto 24,1% das mulheres disseram não ter interesse em estudar, seguido de gravidez precoce e da necessidade de trabalhar (ambos com 23,8%). Os piores índices se manifestam nas regiões Norte e Nordeste do país<sup>26</sup>.

De início, foram definidas 26 escolas públicas de Ensino Médio na capital cearense, em 2016, iniciando com o 1º. ano do Ensino Médio. Porém, alguns critérios como, a participação dos alunos no Programa Bolsa Família<sup>27</sup> e ainda, uma infraestrutura adaptável a ajustes e reformas. E posteriormente, critérios pedagógicos,

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/evasao-escolar-e-pandemia-quanto-pior-pior>.

<sup>27</sup> O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência de renda do Governo Federal, sob condicionalidades, instituído no Governo Lula pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em, 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal nº. 10.836.

como índices baixos de aprovação e taxas altas de evasão; como causas para a implantação de Tempo Integral, foram definidos os municípios mais populosos e também, jovens em situação de vulnerabilidade. Essas seriam as causas de início, para a implementação do Tempo Integral nas escolas públicas de ensino médio no Ceará.

Em 2016, foram contemplados com o Tempo Integral, 3.589 alunos, no Ceará, respectivamente no 1º. ano série do Ensino Médio, sendo a ampliação de forma gradual e anual. Cada escola oferta uma jornada de 9 (nove) horas, garantindo três refeições diárias. O currículo é composto por 30 horas semanais de disciplinas da base comum<sup>28</sup> a todos e 15 horas (total de 45 horas semanais) de disciplinas na parte flexível, que são escolhidas pelos alunos, são as disciplinas chamadas de eletivas<sup>29</sup>, onde os alunos escolhem o que estudar<sup>30</sup>.

Exemplo de como a escola pesquisada trabalha com as eletivas pode ser observado na Figura abaixo:

Figura 2 – Desenho das Eletivas para o Tempo Integral

A oferta das Eletivas deve ser no mesmo horário para todas as séries e turmas.

A quantidade de componentes eletivos em cada tempo levará em conta a quantidade de turmas da escola.

Supondo que a escola possui 4 (quatro) turmas, será estruturado para cada tempo eletivo, 4 (quatro) ofertas de componentes curriculares para escolha dos alunos, conforme o exemplo nesta ilustração.

Ofertas:  
1 - Teatro, oralidade e memórias  
2 - Jogos Olímpicos: esporte, memória e sociedade  
3 - Robótica educacional  
4 - Jogos Matemáticos

TEMPO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
07h00		Tempo Eletivo 2			
07h50					
08h40 – Lanche					
09h00					
09h50					
10h40					
11h30 – Almoço					
13h00		Tempo Eletivo 1	Tempo Eletivo 3		Tempo Eletivo 4
13h50					
14h40 – Lanche					
15h00					Tempo Eletivo 5
15h50					
16h40 – Encerramento das Atividades					

Ofertas:  
1 - Teatro, oralidade e memórias  
2 - Círculo de Leitura  
3 - Laboratório de Ciências  
4 - Matemática Financeira

<sup>28</sup> O currículo é interdisciplinar, resgatando o ser em sua unidade e diversidade, no qual a construção do conhecimento perpassa pelo trabalho coletivo, pela cultura de paz e pelo reconhecimento e acolhimento das diferenças dos estudantes. Explicitado na Proposta Político-Pedagógica da escola materializa e revela a sociedade e o homem social que se busca, bem como o compromisso com a cidadania e com a justiça social.

<sup>29</sup> De acordo com as Diretrizes do Novo Ensino Médio, 60% do currículo dos três anos de formação é determinado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já os 40% compõem a forma flexível da proposta e contemplam as disciplinas eletivas, ou seja, que poderão ser escolhidas pelo aluno, e podem ser voltadas para a formação técnica e profissional. Exemplos: Empreendedorismo; Investigação científica; Mediação e intervenção sociocultural; Processos criativos.

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escola-em-tempo-integral>.

O desenho da organização das eletivas da referida escola são organizadas por semestre, sendo para cada turma, 4 eletivas dentro das áreas do currículo. A escola deve envolver todos os professores e estudantes na discussão sobre a oferta ou organização dos tempos eletivos. Esses tempos podem ser organizados considerando as seguintes situações, oferta de componente curricular eletivo por professores da escola; metodologias que compõem o Jovem de Futuro poderão ser estruturadas como eletivas pelos professores.

Quando se tratar de oferta de componente curricular eletivo a ser ministrado pelo professor da escola, a lotação seguirá os mesmos procedimentos da lotação dos componentes do núcleo comum. Ou seja, cada componente eletivo será registrado pela escola no SIGE Acadêmico para que o professor seja lotado normalmente.

É importante que as eletivas atendam aos seguintes princípios: abordem temáticas interessantes e significativas para os alunos, sempre na perspectiva de possibilitar o encontro semanal de alunos que, independente da série, demonstram interesses afins, criando, desta forma, “Núcleos de Interesse”; ampliem o repertório sociocultural, estético e práticas esportivas do estudante; possibilitem o aprofundamento da formação acadêmica; oportunizem a vivência e desenvolvimento do protagonismo estudantil; permitam a formação para o mundo do trabalho.

Em junho de 2021, foram implantadas mais 46 escolas de Tempo Integral, distribuídas em todo o Ceará, totalizando 201 Escolas de Tempo Integral Regular, somadas a 123 Escolas de Tempo Integral Profissional, totalizando 324 Escolas em Tempo Integral, com 119 mil alunos matriculados e distribuídos em 107 cidades cearenses (relação das escolas e respectivas cidades cearenses encontram-se nos anexos).

De acordo com Sampaio; Cavalcante (2018), a proposta do ensino médio em tempo integral tem por objetivo, garantir o avanço na aprendizagem e uma melhor preparação dos jovens.

Porém, as propostas de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará, possuem apenas duas modalidades de escolha, aquela escola que prepara para o ingresso na Universidade: as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral Regular (EEMTIs) ou aquela escola que prepara o jovem para ser um profissional técnico de nível médio: as Escolas de Ensino Médio Profissionalizantes (EEMPs).

No estado do Ceará, um dos primeiros estudos realizados sobre as escolas públicas regulares em tempo integral, apontou que a implantação das mesmas “[...]”

configura-se como uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras, bem como desenvolvem o protagonismo estudantil” (ROCHA *et al.*, 2016, p. 145).

A tabela abaixo mostra a evolução entre 2012 e 2018 dos indicadores de aprovação, reprovação e abandono das Escolas Públicas do ensino médio no Ceará.

Tabela 2 – Evolução dos índices Educacionais no Ceará – 2012 a 2018

	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
<b>Aprovação</b>	81,8%	83,2%	83,7%	84,4%	83,4%	88,3%	90,0%
<b>Reprovação</b>	7,2%	7,2%	7,5%	7,5%	7,0%	5,1%	4,9%
<b>Abandono</b>	11,0%	9,6%	8,8%	8,1%	9,6%	6,6%	5,1%

Fonte: Educacenso/MEC

Diante da análise da tabela 2 acima, percebe-se um aumento nos índices de aprovação e a diminuição dos índices de reprovação e abandono, principalmente nos três últimos anos, ou seja, 2016, 2017 e 2018. Essa evolução, está associada as políticas públicas inseridas na área educacional, dentre as principais, a implantação do Tempo Integral no Ceará.

Infelizmente, é muito comum dizer-se que o “sucesso” das reformas escolares são os resultados de testes de desempenho padronizados. Isso simplesmente não é suficiente. Precisamos perguntar constantemente o que as reformas fazem pelas escolas como um todo e para cada um de seus participantes, incluindo professores, estudantes, administradores, membros da comunidade, ativistas locais e assim por diante.

Em essência, estamos testemunhando um processo em que o Estado transfere sua culpa pelas desigualdades muito evidentes no acesso e nos resultados que vêm prometendo reduzir. Este é, sem dúvida nenhuma, parte também de um processo maior, no qual grupos econômicos dominantes transferem a própria culpa pelos efeitos massivos e desiguais de suas próprias decisões equivocadas para o Estado. O Estado está, então, diante de uma crise muito real de legitimidade (APPLE, 2017).

### 3.1 Dos Planos Políticos à Sala de Aula

Nas escolas em tempo integral implementadas no Estado do Ceará, segundo seus documentos oficiais, busca-se ampliar o processo educativo tendo em vista novas possibilidades (projetos, oficinas) com a participação efetiva da comunidade escolar, bem como permitir aos sujeitos envolvidos, a implementação da proposta de tempo integral nas escolas cearenses e a vivência de experiências metodológicas diferenciadas (CEARÁ, 2018).

Essa é uma das principais premissas do ensino médio integral no Estado do Ceará: uma escola construída para (e com) os jovens. O público-alvo é composto por jovens que partem de diversas condições sócio-histórico-culturais em múltiplas dimensões, “[...] pode-se, portanto, afirmar que a juventude é caracterizada pela transitoriedade e liberdade; uma época marcada pela experimentação, descobertas, erros, acertos, questionamentos e ansiedade” (CEARÁ, 2017, p. 8).

Em consonância com os documentos atuais, percebe-se que a aprendizagem na perspectiva de um conjunto de habilidades, pode sempre ser melhorada e desenvolvida (AQUINO, 2007). Nesse sentido, pensá-la em seus diferentes contextos e para os diferentes sujeitos configura-se como condição *sine qua non*<sup>31</sup> em vista de uma educação mais democrática, uma vez que o acesso não pode acontecer desvinculado de suas formas de realização.

Compreende-se que a flexibilização do Ensino Médio se efetiva através de um processo de mercadorização dessa etapa educacional, levando-o a incorporar características similares às de empresas privadas – privatização endógena possibilitando que a iniciativa privada possa gerir e/ou ofertar o Ensino Médio público – privatização exógena (BALL; YOUDELL, 2008).

Assim, é possível identificar essas características privatistas nas mudanças que a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) promoveu na estrutura organizacional do currículo do Ensino Médio e nos princípios da formação destinada aos estudantes do Ensino Médio.

Originalmente, a LDB 9394/96 (BRASIL, 2016) definia que o currículo do Ensino Médio deveria ser formado por uma Base Nacional Comum, acrescido de uma

---

<sup>31</sup> Sine qua non é uma palavra é uma locução adjetiva, do latim, que significa “sem a qual não”. É uma expressão frequentemente usada no nosso vocabulário e faz referência a uma ação ou condição que é indispensável, que é imprescindível ou que é essencial.

parte diversificada. Segundo o art. 26 § 1º da referida lei, “os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Deve contemplar também os conhecimentos de artes, educação física e duas línguas estrangeiras modernas, sendo uma obrigatória e outra, optativa. E a Lei 11.684, de 2008<sup>32</sup> acrescentou, no seu artigo 36, a obrigatoriedade de o Ensino Médio ofertar o ensino de filosofia e sociologia. Essas determinações, em 2012<sup>33</sup>, foram regulamentadas pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), e a matriz curricular do Ensino Médio ficou da seguinte forma:

Quadro 1 – Matriz Curricular do Ensino Médio antes da Lei 13.415/2017

	<b>ÁREAS DE CONHECIMENTOS</b>	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>
<b>BASE COMUM CURRICULAR</b>	<b>Linguagens</b>	Língua Portuguesa Língua Materna, para populações indígenas Língua Estrangeira moderna Arte Educação Física
	<b>Matemática</b>	Matemática
	<b>Ciências da natureza</b>	Biologia, Física, Química
	<b>Ciências humanas</b>	Filosofia, Geografia História, Sociologia

Fonte: Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

<sup>32</sup> Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

<sup>33</sup> Resolução CNE/CEB 2/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Foi publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. E está disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res\\_ceb\\_2\\_30012012.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf).

O currículo era estruturado por quatro áreas de conhecimentos e cada uma dessas era formada por componentes curriculares, especificidades e saberes próprios que deveriam ser estudados no Ensino Médio. Nos termos da Resolução nº 2/2012 (BRASIL, 2012), os componentes curriculares podem ser tratados como disciplinas ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos. O currículo deve ser compreendido como:

A proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio afetivas (BRASIL, 2012, online).

Essa definição de currículo tem como princípios orientadores: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; e a sustentabilidade socioambiental como meta universal.

Com a efetivação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017, Art. 3º e 4º) – especialmente por incluir na LDB o artigo 35-A e modificar o artigo 36 para incluir no currículo do Ensino Médio os itinerários formativos –, essa estrutura curricular foi alterada. A Base Nacional Comum continuou sendo organizada por áreas de conhecimentos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, conforme o Art. 35- A (BRASIL, 2017, Art.3º) abaixo:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias;  
III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três Anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades online, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

A Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017, Art. 3º) também definiu que o currículo deve incluir os estudos e práticas de educação física, artes, sociologia e filosofia e que o ensino de inglês deve ser incluído na educação básica a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental. Já o Art. 35-A da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) delimitou que a organização curricular do Ensino Médio deve ser orientada por uma Base Nacional Comum Curricular, uma diretriz que orientará a construção dos currículos escolares no Brasil, regulamentada pela Resolução CNE/CP 4/201845 (BRASIL, 2018).

Além de regulamentar as diretrizes curriculares, essa resolução também explicita as mudanças que a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) promoveu no currículo do Ensino Médio ao acrescentar cinco Itinerários Formativos que devem ser ofertados pelos sistemas de ensino. São eles: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional.

A BNCC (BRASIL, 2018), regulamentada pela resolução CNE/CP 4/2018 (BRASIL, 2018), decidiu os direitos e objetivos de aprendizagem requeridos para o Ensino Médio proposto pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). De acordo com esses direitos e objetivos, sintetizados na BNCC (BRASIL, 2017, p. 481, 527, 547 e 561), o currículo do Ensino Médio deverá ser organizado por quatro áreas de conhecimentos – cada uma delas formada por um ou mais componentes curriculares e por cinco itinerários formativos.

Daí a necessidade de se repensar o currículo escolar e de ressignificar esse espaço em que habitam diferentes tipos de juventudes, portanto, diante do currículo<sup>34</sup> nas escolas de Tempo Integral do Ceará, as disciplinas ficam divididas conforme quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Organização curricular da EEMTI no Ceará após a Lei 13.415/2017

Area	Componente Curricular	Carga Horária Semanal	
<b>LINGUAGENS</b>	Língua Portuguesa	06 aulas	
	Arte	01 <sup>35</sup>	02 <sup>36</sup>
	Educação Física	01	02
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	01	02
<b>MATEMÁTICA</b>	Matemática	06	
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA</b>	Biologia	02	03
	Química	02	03
	Física	02	03
<b>HUMANAS</b>	História	02	03
	Geografia	02	03
	Sociologia	01	02
	Filosofia	01	02
<b>Total Base Comum</b>		<b>30</b>	
<b>Formação Cidadã</b>		01	
<b>Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)</b>		04	
<b>Tempo Eletivo 1</b>	Linguagens e suas tecnologias	02	
<b>Tempo Eletivo 2</b>	Matemática e suas tecnologias	02	
<b>Tempo Eletivo 3</b>	Ciências da natureza e suas tecnologias	02	
<b>Tempo Eletivo 4</b>	Ciências humanas e sociais aplicadas	02	
<b>Tempo Eletivo 5</b>	Formação Técnica e Profissional	02	
<b>Total Parte Flexível</b>		<b>15</b>	

Fonte: Ceará (2017).

A parte obrigatória do Ensino Médio, em Português e Matemática, exige 6 horas aulas por semana, enquanto a área de humanas e ciências da natureza, exige um mínimo de 02 horas aulas (semanal) e o máximo de 03 horas aulas por semana.

<sup>34</sup>O termo currículo, do latim curriculum, significa pista de corrida, ou seja, caminho, trajetória a percorrer. Este caminho expressa, sobretudo, um projeto pedagógico, o qual, por sua vez, revela um projeto social.

<sup>35</sup> Mínimo de horas/aula.

<sup>36</sup> Máximo de horas/aula.

Os componentes curriculares das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, devem ter no mínimo, 01 hora/aula por semana e no máximo de 02 horas/aulas por semana.

Já a parte diversificada deverá totalizar 15 horas/aula, das quais 4 horas devem ser destinadas ao Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), 1 hora ao Projeto Professor Diretor de Turma e 10 horas destinadas à parte flexível das eletivas, no sentido de atender aos interesses e demandas do aluno.

A título de conhecimento, segundo seus documentos oficiais, o NTPPS foca no desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, para ampliar o protagonismo estudantil e a autonomia, trabalhando, dentre temas transversais, alguns eixos principais: projeto de vida, mundo do trabalho, iniciação à pesquisa, artes e cultura, esporte, lazer e promoção da saúde, educação em direitos humanos, educação ambiental sustentável, comunicação, uso de mídias, cultura digital tecnológica, dentre outros. O NTPPS (CEARÁ, 2016, p. 13) tem como objetivos:

- Alunos mais motivados e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem;
- Maior comunicação entre as diferentes áreas e disciplinas que compartilham orientação e desenvolvimentos de pesquisas;
- Ampliação do diálogo entre os diversos sujeitos da escola;
- Envolvimento dos professores com as pesquisas e com o processo de aprendizagem dos alunos;
- Maior domínio da metodologia científica de pesquisa;
- Alunos com autoestima e autoconfiança fortalecidas;
- Projetos de vida esboçados e elaborados ao final de três anos;
- Integração da dimensão do trabalho às participativa em um processo de ação- reflexão-ação sobre a prática docente, impactando o olhar sobre a juventude e suas potencialidades; práticas educativas;
- Formação de professores na metodologia;
- Acompanhamento sistemático do Programa.

Já o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), não entra na grade curricular, mas faz parte das Escolas em Tempo Integral no Ceará. É um projeto onde um professor assume o compromisso de se responsabilizar pelos alunos de uma única turma, e são denominados Diretores de Turma. “A articulação que o professor diretor de turma desenvolve, permite-lhe chegar a um conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas” (CEARÁ, 2017, p. 15).

Entretanto, o Projeto Professor Diretor de Turma, teve sua origem, aqui no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE<sup>37</sup> - Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseados nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto piloto em três escolas nas cidades cearenses citadas.

No início de 2008, através da ANPAE-Seção Ceará, o projeto foi apresentado à Secretaria da Educação do Estado do Ceará e iniciou sua implantação no 2º semestre de 2008, por meio de uma experiência piloto, em 25 escolas estaduais de educação profissional que possuem uma Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral.

Em 2009, continuou somente nas escolas profissionais que foi ampliado, nesse mesmo ano, para 51 unidades. Considerando o acúmulo de conhecimento e a vivência oportunizada pela experiência piloto, em janeiro de 2010, a SEDUC promoveu a expansão do projeto. Em 2011, a expansão acontece para as demais séries do ensino médio. O projeto permanece até os dias atuais (CEARÁ, 2016).

Outra característica interessante, que norteia a base curricular, é o Protagonismo Estudantil, princípio norteador de qualquer proposta de funcionamento das escolas. Conforme o quadro 2, cada aluno tem cinco tempos eletivos por semana que visam diversificar o currículo e oportunizar a construção do itinerário formativo de acordo com seus interesses e projeto de vida no decorrer do ensino médio, sendo ofertadas 45 horas/aulas semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional (CEARÁ, 2018).

No que se refere as eletivas, são atividades que possibilitam aos alunos a construção de seu percurso de formação escolar, diversificando seus currículos, dentro de diferentes projetos de vida. Nessa direção, também há a formação de clubes estudantis, propostos por alunos e apreciados pela equipe gestora, sendo importante que cada clube seja construído a partir do diálogo entre alunos com interesses comuns. “Os clubes podem ter como temáticas: estudo em células de aprendizagem cooperativa, leitura de clássicos da literatura, comunicação social, teatro, cinema, dança, robótica, patrimônio cultural material e imaterial, pesquisa científica, entre

---

<sup>37</sup> ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, é uma entidade da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo a mediação entre a universidade e a educação básica pública. Foi fundada em 1961 na Universidade de São Paulo por professores de Administração Escolar (<https://anpae.org.br/>).

outros temas” (CEARÁ, 2017, p. 16). Nesse sentido, as eletivas devem atender aos seguintes princípios:

Abordem temáticas interessantes e significativas para os alunos, sempre na perspectiva de possibilitar o encontro semanal de alunos que, independentemente da série, demonstram interesses afins, criando, desta forma, “Núcleos de Interesse”; ampliem o repertório sociocultural, estético e práticas esportivas do estudante; possibilitem o aprofundamento da formação acadêmica; oportunizem a vivência e desenvolvimento do protagonismo estudantil; permitam a formação para o mundo do trabalho (CEARÁ, 2016, p. 18).

Borges (2012), pontua que o currículo deve ser flexível, alternando atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo do dia. Contudo, esse modelo escolar exige mais planejamento das atividades, mais integração entre os profissionais envolvidos e, conseqüentemente, entre os conteúdos trabalhados, sejam eles de que áreas forem.

Ainda segundo Borges (2012), o ideal é que se ofereça na escola de tempo integral um currículo integrado. Esse currículo deve ser flexível e oportunizar ao aluno a participação em vários projetos, concomitantemente desenvolvidos, fazendo com que a permanência do educando na escola seja realmente proveitosa. Ainda de acordo com a autora, é preciso haver uma integração curricular entre as áreas do conhecimento e as oficinas para que a educação integral se materialize efetivamente.

Assim, conforme Borges (2012), acredita-se que é preciso relacionar, integrar conteúdos, disciplinas. Contudo, é relevante que o professor, responsável por proporcionar ao aluno essa integração, esteja apto a fazê-lo. Para a autora, é imperativo que o professor tenha o conhecimento dos conteúdos específicos, bem como o conhecimento educacional, ou seja, a habilidade de lidar com os desafios diários da profissão. Portanto, o currículo deve ser mesclado entre os conteúdos estabelecidos na base comum em nível nacional e atividades educativas diferenciadas que contribuam para a formação integral do estudante.

Motta, Frigotto (2017)<sup>38</sup> trazem um novo olhar sobre as mudanças no currículo do Ensino Médio. Eles defendem que a concepção de formação humana, contida nas políticas voltadas à formação dos jovens do século XXI, está baseada na

---

<sup>38</sup> Frigotto, G.; Motta, V. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº746/2016 (Lei nº13.415/2017). Educação e Sociedade, v.38, n.139, p.355-372, 2017.

ideia de investimento em capital humano, em específico em educação, como fator de desenvolvimento econômico. Enfatizam que:

Os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p. 358).

Portanto, o currículo deve ser mesclado entre os conteúdos estabelecidos na base comum em nível nacional e atividades educativas diferenciadas que contribuam para formação integral do estudante. Conforme Guará (2006), a visão humanística da educação para configurar a formação integral necessita dar significado ao processo educativo, tendo em vista a ampliação das possibilidades do desenvolvimento humano. A aprendizagem dos conteúdos curriculares pelos estudantes precisa possibilitar um elo concreto entre eles, sua vida e o cotidiano.

Ao se considerar as compreensões de Frigotto (2010, p. 76), entender o currículodo Ensino Médio como articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência é percebê-lo como:

Direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de comofunciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimentos estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicasdo processo produtivo.

Nessa perspectiva, o currículo do Ensino Médio deveria ter como centralidade a apropriação de conhecimentos históricos e se voltar para a formação humana em suas múltiplas dimensões, por referência a uma proposta de formação integrada que busca “[...] garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATA, 2012, p. 85).

Uma formação, ainda segundo Ciavata (2012), que pressupõe a existência de um projeto de sociedade; a articulação entre formação geral e educação profissional; a adesão dos profissionais da educação; a articulação entre instituições

de ensino, alunos e família; a existência da democracia participativa; o resgate da escola como lugar de memória; e a garantia de mais investimentos na educação. E os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências.

É importante frisar que, ainda durante o primeiro ano de conversão (tempo regular para tempo em período integral) e integralização de uma escola em Tempo Integral, há um monitoramento de seus indicadores de processos e resultados, observando-se os impactos em números importantes como, os índices de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, a partir da implantação do Tempo Integral. Conforme tabela 3 abaixo, observa-se os índices nas disciplinas de Português e Matemática no Estado do Ceará.

Tabela 3 – Proficiência média em Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT) – Ensino Médio no Ceará (2016 a 2019):

<b>PROFICIÊNCIA – Ceará</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
<b>Proficiência em Português</b>	265,9	272,8	271,6	278,2
<b>Proficiência em Matemática</b>	265,4	269,1	272,5	274,3

Fonte: Ceará (2020).

Pela análise da tabela 3, percebe-se que apesar de uma leve queda em língua portuguesa da edição do SPAECE de 2017 para 2018, que passou de 272,8 para 271,6, a linha histórica em geral é predominantemente crescente<sup>39</sup>, onde em 2019, percebe-se um crescimento. Observa-se portanto, que a rede estadual cearense, no ensino médio, além de mais inclusiva, também conseguiu ser mais eficaz na qualidade da aprendizagem dos alunos, conforme dados apresentados.

Os itinerários formativos dizem respeito a:

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho

<sup>39</sup> O SPAECE é aplicado anualmente de forma censitária a todos os estudantes das terceiras séries do ensino médio da rede pública estadual cearense – exceção feita ao ano de 2015 onde apenas um grupo de escolas tiveram suas turmas de terceira série avaliadas. Essa avaliação mensura através da Teoria de resposta ao Item, em uma escala de 0 a 500, a proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. O teste é composto de 52 itens – sendo 26 itens de cada disciplina avaliada – compostos de cinco alternativas com apenas uma correta, visando a avaliação de um descritor ou habilidade especifica por item. (<http://www.spaece.caedufjf.net/>)

de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018a, Art. 6 III).

De imediato, observa-se que, se comparada a estrutura curricular do Ensino Médio em vigor no período governamental neodesenvolvimentista com a posterior, a legitimada pelos governantes neoliberais mais ortodoxos e expressa na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o que muda no currículo, em aspecto prescritivo, é a inclusão dos Itinerários Formativos. No entanto, não são mudanças apenas organizacionais do currículo do Ensino Médio, mas da forma como essa etapa educacional passará a funcionar.

Ao criar os Itinerários Formativos e incluir nesses a Formação Técnica e Profissional, formaliza-se um processo educacional coerente às aspirações da iniciativa privada, que almeja um sistema educacional de baixo custo e eficiente na formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Ou seja, importam as ideias do setor privado para o público, levando esse a funcionar como um apêndice do mercado e, por conseguinte, fazendo parecer que não há distinção entre público e privado.

Esse processo de privatização endógeno torna-se ainda mais evidente quando se observam os fundamentos de formação tomados como referência para a reorganização curricular e as mudanças na carga horária dessa etapa educacional.

Já o Plano de Universalização da Escola de Tempo Integral no Ceará<sup>40</sup> previa, em sua primeira formulação em 2017, a transformação de 97 unidades de escolas públicas no Estado. As premissas de conversão que têm como objetivo considerar todas as escolas de Ensino Médio regular da rede estadual do Ceará e, a partir delas, definir a lista de escolas elegíveis para conversão até 2024, visando atender à Lei Nº 16.287, de 20 de julho de 2017, à meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e à meta 6 do Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE).

Os principais objetivos do projeto de universalização são: definir o que precisa ser feito para se atingir a meta de 50% dos alunos do Ensino Médio em escolas de tempo integral até 2024 e garantir, pelo menos, 1 escola por município do estado

---

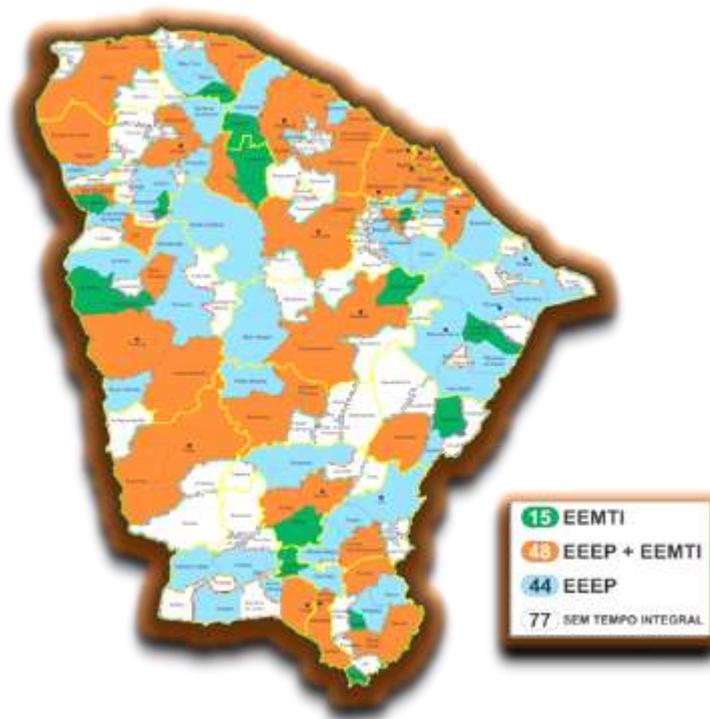
<sup>40</sup> Elaborado pela SEDUC, o Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral do Ceará está alicerçado em premissas de conversão que tem como objetivo considerar todas as escolas de Ensino Médio Regular da rede e, a partir das mesmas, definir a lista de escolas elegíveis para conversão até 2024, visando atender à Lei Nº 16.287, de 20 de julho de 2017, à meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e a meta 6 do Plano Estadual de Educação (PEE).

do Ceará, e mensurar quanto custa universalizar o acesso às Escolas de Tempo Integral no Ceará até 2030 (CEARÁ, 2017).

Em 2020, o Governo do Estado do Ceará já apresentava 39% de sua rede em tempo integral. O Estado apresentava 155 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), 123 Escolas de Ensino Médio Profissionalizante (EEEP), 1 Escola Familiar Agrícola (que funciona em 45h semanais) e 10 Escolas do Campo (que funcionam em 35h semanais).

Entretanto, mesmo em tempos da atual pandemia causada pela Covid-19 e com todas as adversidades econômicas e sociais que estavam implicadas, a proposta de ampliação da oferta é para até 60% em toda a rede estadual do Ceará, até o final de 2022, conforme mapa abaixo:

Figura 3 – Mapa do Ceará com a quantidade de Escolas em Tempo Integral (2021)



Especificamente em junho de 2021 foram implantadas mais 46 escolas de Tempo Integral, para iniciar em agosto/2021, distribuídas em todo o Ceará, totalizando, 201 Escolas de Tempo Integral Regular, somadas a 123 Escolas de Tempo Integral Profissional, totalizando 324 Escolas em Tempo Integral, com 119 mil alunos matriculados e distribuídos em 107 cidades cearenses.

Atualmente, de acordo com o ex-governador Camilo Santana, o Ceará deverá ter educação em Tempo Integral universalizada até 2026. O anúncio aconteceu no dia 22 de março de 2022, onde o ex-governador afirmou que, ainda em 2022, 60% das escolas de ensino médio no Estado serão de tempo integral, a partir de reformas e construção de novas instituições. Em quatro anos, a previsão é de construção de 326 novas escolas. Os recursos para as ações, de R\$ 1,2 bilhão, segundo virá de ação de precatórios que o Ceará deverá receber nos próximos meses<sup>41</sup>.

Conforme tabela 4 abaixo, a Secretaria de Educação (SEDUC), apresenta um cronograma de implantação das novas escolas em Tempo Integral com os recursos a serem investidos

Tabela 4 – Investimento para implantação do Tempo Integral no Ceará

Implantação do Tempo Integral	2022	2023	2024	2025	2026
<b>Construção e Reformas</b>	239 milhões	225 milhões	233 milhões	196 milhões	76 milhões
<b>Equipamentos</b>	55 milhões	60 milhões	59 milhões	57 milhões	21 milhões
<b>Número de Escolas</b>	60	80	73	82	31

Fonte: Ceará (2020).

Percebe-se, portanto, que o referido plano de implementação tem o objetivo de articular iniciativas para fortalecer a aprendizagem a partir da cooperação entre o Estado e os municípios, assim como garantir uma estrutura física adequada, equipamentos, plataformas de aprendizagem e materiais de apoio para as escolas.

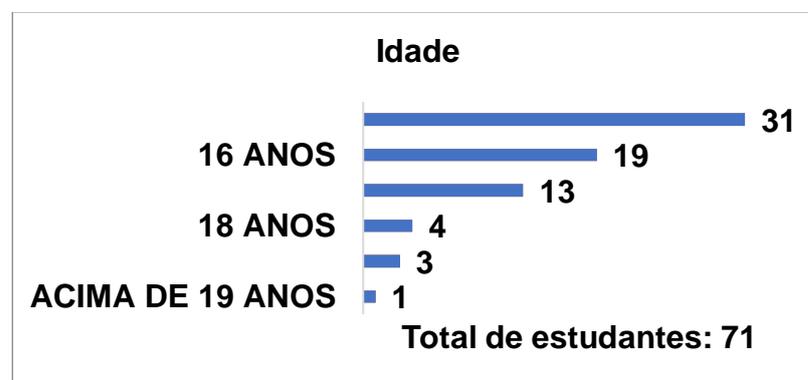
Porém, a realidade que a escola pesquisada apresenta, diante da opinião dos estudantes, é ainda distante da referida proposta, pois, mesmo após a implantação do Tempo Integral na escola pesquisada, ainda faltam estruturas adequadas na escola como um todo, faltam climatizar as salas de aulas, enfim, mesmo com os investimentos propostos, ainda falta equipar a escola para que realmente possa ofertar um espaço de aprendizagem e convivência adequados.

<sup>41</sup> Fonte: <https://www.opovo.com.br/noticias>.

### 3.2 O que pensam os Estudantes sobre o Tempo Integral

A pesquisa com os estudantes da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, aconteceu por meio online, em março de 2021, via ferramenta do Google Formulários (Google Forms). A pesquisa foi enviada aos alunos por e-mail, eles se sentiram à vontade para responder as questões, totalizando, 71 (setenta e um) estudantes que responderam sobre suas experiências no Tempo Integral, conforme a divisão feita no gráfico 1 abaixo:

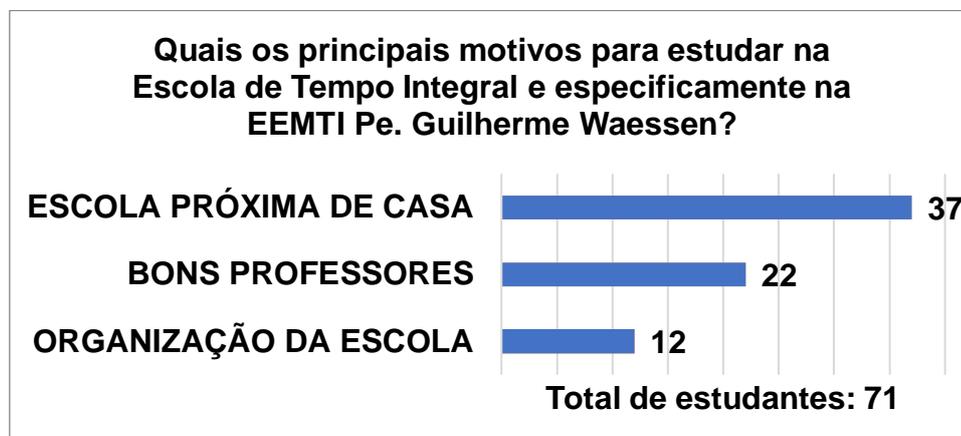
Gráfico 1 – Número de estudantes pesquisados por idade



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a identificação dos estudantes, perguntou-se os motivos que eles teriam para estudar em uma Escola de Tempo Integral e especificamente a EEMTI Pe. Guilherme Waessen. Conforme gráfico 2 abaixo, as respostas foram:

Gráfico 2 – Motivos dos estudantes pesquisados que estudam em Tempo Integral



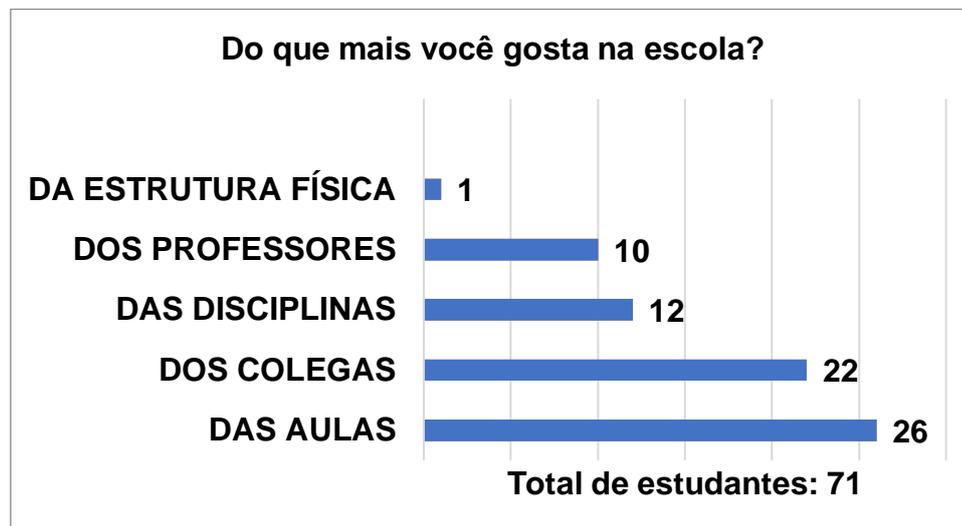
Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se, portanto, que a grande maioria respondeu que estuda na referida escola por ser próxima de casa, porém gostam dos professores e escolheram

a referida escola por ter bons professores e por último, consideram a organização da escola também importante como fator para estudar na escola pesquisada. A otimização do tempo, evitar gastos com transportes e a facilidade de locomoção dos estudantes em estudar numa escola mais próxima da residência, são consideradas vantagens em estudar numa escola próxima de casa.

Compreende-se que para os estudantes, a escola é um espaço de convivência social e se torna um centro de referência que marca desses estudantes, ou seja, são oportunidades de convívio, são as atividades que eles participam e também as formas pelas quais “vivem” o cotidiano escolar. Perguntou-se ainda, o que os estudantes mais gostam na EEMTI Pe. Guilherme Waessen e, conforme gráfico 3:

Gráfico 3 – O que os estudantes pesquisados mais gostam na escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o gráfico 3, a grande maioria dos alunos gostam das aulas, porém, quanto a estrutura física, percebe-se que apenas um aluno afirmou gostar. Após as aulas, os alunos gostam dos colegas, posteriormente das disciplinas e professores. Percebe-se diante disso a satisfação dos estudantes perante as aulas e quanto aos colegas e percebe-se ainda, o grau de sociabilidade presente na escola pesquisada.

Existe uma relação entre “[...] gostar das disciplinas e “gostar dos professores”, onde Charlot (1996, p. 55) ressalta que existe “uma importante relação interpessoal entre o professor e o aluno, onde o saber se torna fortalecido”. Porém, na referida pesquisa as aulas aparecem em primeiro lugar, porém seguido dos colegas

e não dos professores.

Percebe-se ainda, um descontentamento, por parte dos estudantes, com a estrutura física da escola. Porém os discursos governamentais e de membros da SEDUC (Secretaria de Educação do Ceará), a promessa de investimentos é alta, onde afirmam no site<sup>42</sup>, que a implantação do Tempo Integral continua no corrente ano (2021), com mais 46 novas escolas e cita: *“com essas 46 novas escolas, vamos ultrapassar 50% das nossas escolas aptas a serem de tempo integral. O dia de hoje é simbólico para nós do Governo Estado e da Secretaria da Educação”*, comemorou o ex-governador Camilo Santana. Ao cumprimentar estudantes, profissionais da educação e gestores municipais que acompanhavam a transmissão, o ex-governador Camilo Santana enfatizou que a expansão é o alcance de uma meta histórica. Com a ampliação, o Ceará chega a 324 unidades de ensino em tempo integral. Deste total, 201 são EEMTIs e 123 são Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs): *“Para funcionar em tempo integral, as 46 escolas vão receber investimento de quase R\$ 80 milhões em infraestrutura e equipamentos”* afirma o Governador.<sup>43</sup>

Observando a pesquisa, a escola onde os estudantes afirmam que a infraestrutura é o ponto crucial e que precisa ser melhorado, espera-se, entretanto, que a verba também chegue à Escola Pe. Guilherme Waessen. Conforme Sperandio; Castro (2012, p. 319) sobre o tempo integral:

Possibilitou o incremento do trabalho pedagógico ao oferecer aos estudantes conhecimentos e vivências contextualizadas, criando novas oportunidades de aprendizagem e contribuindo para a melhoria do desempenho escolar e, em especial, intensificando práticas sistematizadas de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático e a ampliação do universo de experiências socioculturais, artísticas, esportivas de pesquisa e investigação científica. Tal reorganização contribui para a melhoria do desempenho escolar.

Em síntese, espera-se dos programas e políticas educacionais que são desenvolvidos no Ceará, resultados positivos, aprendizagem significativa tanto para a vida escolar do estudante, quanto para seu desempenho profissional.

Deste modo, além de permitir que o tempo na escola, por meio das atividades escolares, fique mais interessante, tornando-se um lugar mais agradável e alegre, a educação em tempo integral, com suas diferentes disciplinas, permite que os alunos tenham um melhor aprendizado e experiências socioculturais (que

<sup>42</sup><https://www.ceara.gov.br/2021/06/30/governo-do-ceara-anuncia-tempo-integral>.

<sup>43</sup> (<https://www.ceara.gov.br>), entrevista dada ao site em 30 de junho de 2021.

envolvam a valorização de sua comunidade e de sua cultura). Além disso, não é louvável que se tenha uma visão dicotômica entre as atividades e conteúdos, ou seja, aquelas que são do “programa” e aquelas que são tradicionalmente da “escola”. Ao perguntar o que os estudantes mudariam na escola, a resposta foi, conforme o gráfico 4:

Gráfico 4 – O que mudar na Escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Identifica-se no gráfico 4, que a estrutura física aparece em primeiro lugar, observando-se, portanto, que ainda existe uma necessidade gritante de reformas na escola pesquisada, porém, gostam dos professores, pois seria a última mudança a ser feita.

Conforme as respostas dos estudantes nos gráficos acima, não há como pensar numa melhoria efetiva da qualidade do ensino nas escolas públicas, sem modificações drásticas nas políticas educacionais, que se expressam pela viabilização efetiva de melhores condições em todos os aspectos, materiais, pedagógicos, pessoal, estrutura física e salas de aulas mais confortáveis.

Dentro de uma perspectiva liberal, que tem se consolidado no que concerne à organização e ao gerenciamento do Estado brasileiro e das instituições, foi produzido um efeito direto sobre a sociedade, principalmente quando recursos que deveriam ser aplicados na Educação, como a construção e melhoria de novas escolas, o investimento em equipamentos e instrumentos que facilitem e propiciem o processo de ensino e aprendizagem e a formação e qualificação dos profissionais da Educação, pois ficou em evidência na pesquisa realizada, que docentes, núcleo gestor e os

alunos reclamam da estrutura física, da ausência de salas climatizadas, espaços como auditório, vestuário também ainda é uma reivindicação da escola Pe. Guilherme Waessen.

Evidencia-se, portanto, que uma escola comprometida com a elevação na melhoria do espaço escolar, pode, mesmo na adversidade, atingir crescentemente as suas finalidades e atingir seus objetivos. É na conjugação entre as lutas políticas que se constrói a democratização da escola pública.

No gráfico 5 abaixo, perguntou-se aos estudantes o que não pode faltar na escola e a grande maioria, optou pela internet. Significa que a Modernidade trouxe consigo inovações políticas, sociais e tecnológicas. A escola, por conseguinte, apesar de não acompanhar esses avanços com a mesma velocidade, não está desvinculada dessas inovações, visto que a mesma é uma instituição social.

Gráfico 5 – Não pode faltar na escola



Fonte: Elaborado pela autora.

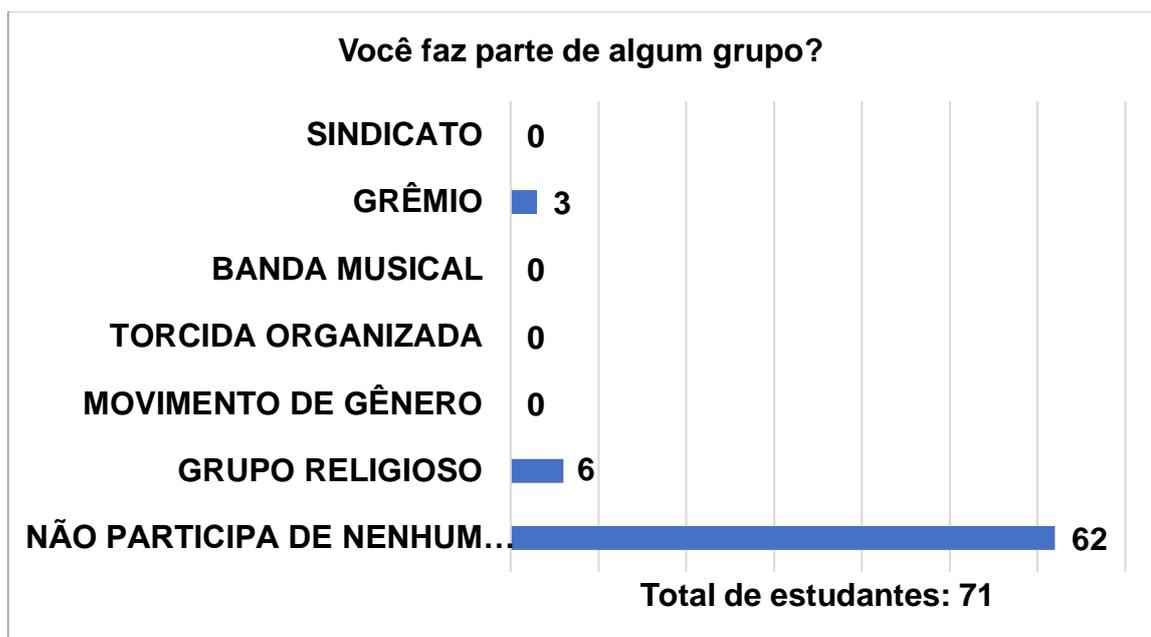
A escola está e sempre esteve a serviço da sociedade, acumulando funções, para as quais nem sempre está preparada. Portanto, a escola vem ampliando cada vez mais sua função para além do ato de ensinar e instruir. Percebe-se com isso, uma “solicitação” dos estudantes pesquisados por internet em todos os espaços da escola, seguido do esporte que também não pode faltar.

Faz parte do cotidiano escolar o acesso à internet. Seu uso se dá desde o âmbito administrativo aos espaços das salas de aulas, porém, é um acesso ainda bastante limitado. A Internet é um meio que poderá conduzir-nos a uma crescente

homogeneização da cultura de forma geral e é, ainda, um canal de construção do conhecimento a partir da transformação das informações por estudantes e docentes. É necessário, porém, inserir nos projetos da escola a utilização dessa tecnologia, que contribuirá de forma positiva na formação dos estudantes. Na escola pesquisada, a utilização da internet ainda é bastante limitada, não estando disponível a todos da escola, tornando assim, a sua utilização desigual. Os alunos reclamam que a internet é lenta e a conexão é difícil ou não existe. Fala-se das inúmeras possibilidades de interação, de troca, de pesquisa. Elas existem. Mas, na prática, não acontece.

Buscou-se apreender também as principais formas de convívio dos estudantes verificando as relações estabelecidas com diferentes atividades, grupos ou movimentos sociais, conforme gráfico 6:

Gráfico 6 – Participação dos estudantes pesquisados em grupos sociais



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar do elevado número de estudantes que não participa de nenhum grupo social, a opção “grupo religioso” concentrou a participação de alguns estudantes e também a participação no Grêmio da escola. Alguns estudiosos como, Gomes (2007) e Scott; Cantarelli (2004, p. 377) mencionam que, “[...] quando um jovem faz parte de uma igreja, opta por pertencer a uma comunidade moral, compartilhando valores que servem para referenciar sua vida”. Significa que, o fenômeno religioso tem muitas facetas, é heterogêneo por se basear em diversas fontes e interesse

relacionados à condição humana. Portanto, as diferentes interpretações sobre as religiões destacam sua função moral e de consolidação de costumes e o caráter ideológico de suas ações, que procuram justificar uma ordem social como se fosse natural.

Quanto ao movimento do grêmio escolar, aponta para a escola pesquisada que o mesmo deve ser apoiado pelo grupo gestor e docentes, pois os estudantes devem ter o incentivo para participar de movimentos que o represente. Nas demais colocações, percebe-se que não há envolvimento dos estudantes em grupos fora da escola.

Já o gráfico 7 responde a expectativa dos estudantes e preocupação ligadas ao trabalho, reforçando a escola a ofertar disciplina e atividades voltadas para a preparação profissional onde a grande maioria desejaria mais atividades de preparação profissional:

Gráfico 7 – Atividades no Tempo Integral



Fonte: Elaborado pela autora.

A escola possui um caminho em direcionar atividades preparatórias para as profissões que são as Eletivas (disciplinas escolhidas pelos alunos), conforme gráfico 7, os estudantes apontam que a escolha deve ser relacionada com a escolha profissional dos estudantes. Diante da resposta dos alunos, percebe-se a necessidade que a escola tem em apresentar disciplinas voltadas para os anseios dos estudantes.

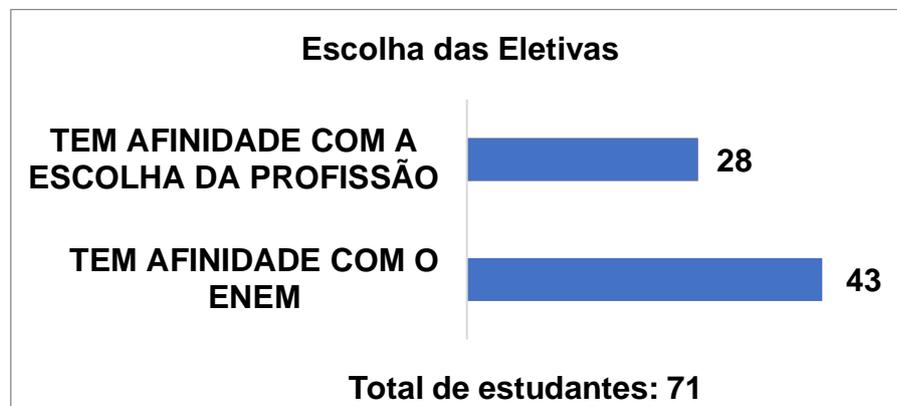
A opção de aliar os estudos a uma preparação profissional está na visão dos estudantes da escola pesquisada. As implicações do mundo do trabalho

atualmente, são mudanças decorrentes das políticas neoliberais que dificultam o processo de conquista e ampliação dos direitos trabalhistas, isso resultou na flexibilização nas relações trabalhistas, como por exemplo, aumento da instabilidade e insegurança no mercado de trabalho, alterações na previdência social, no auxílio doença e resultou ainda na contratação por prazo determinado.

Diante disso, percebe-se um perfil de trabalho como, contratos temporários, formas intermitentes de pagamentos de salários que possibilitam o trabalho por tempo alocado, ou seja, o trabalhador só recebe seu salário quando é chamado, ainda existe as formas de trabalho análogas à escravidão e a informalidade ou trabalho por conta própria. Isso são formas precárias de inserção no mercado de trabalho com raízes históricas no Brasil.

Já no gráfico 8 abaixo, os estudantes preferem uma melhor preparação para o Enem, pois segundo a pesquisa, dos 71 estudantes pesquisados, 43 preferem atividades que tenham afinidade com o ENEM, enquanto 28, preferem eletivas que preparem para uma profissão:

Gráfico 8 – Como devem ser as Eletivas



Fonte: Elaborado pela autora.

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

As Disciplinas eletivas, no Novo Ensino Médio, são elementos que compõem os itinerários formativos. Isso quer dizer que além de optar por um itinerário, o aluno também poderá ter algumas opções de escolha dentro dele, personalizando ainda mais a sua jornada. Ou seja, é a flexibilidade dentro da própria flexibilidade.

Dependendo das possibilidades que a escola ofertar, o estudante poderá escolher disciplinas eletivas fora da área escolhida para o seu itinerário formativo. Assim, conseguirá ampliar ainda mais suas experiências e buscar por objetivos alinhados ao seu projeto de vida. Por exemplo, robótica, informática (programação).

Então, para uma melhor compreensão, as disciplinas eletivas não são a mesma coisa do que itinerários formativos e nem os substituem. Elas são uma parte integrante dos itinerários. Dessa forma, o itinerário poderá ser composto por: disciplinas eletivas mais a parte comum a todos os itinerários (que inclui projeto de vida e outros elementos) acrescentada da parte específica da área do itinerário.

O catálogo de Componentes Eletivos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) da rede estadual do Ceará propõe-se a ser um condutor para as escolhas dos itinerários formativos dos estudantes, no que diz respeito à parte flexível do currículo desenvolvido nessas escolas.

Para o ano letivo de 2021/2022, o Catálogo traz uma nova formatação, com foco nas áreas de conhecimento e nos eixos estruturantes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois os itinerários formativos do Ensino Médio, que se organizam a partir dos eixos: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, conectam experiências educativas com a realidade contemporânea, promovendo aprendizagens sintonizadas com os componentes eletivos e as áreas de conhecimento.

O objetivo maior desse instrumento é ofertar, às escolas e aos estudantes, componentes que contribuam para consolidar a formação integral dos nossos jovens e o desenvolvimento de competências e habilidades, vinculadas também à parte diversificada do currículo, a saber: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

Todas as ementas do presente documento foram elaboradas por professores da rede estadual de ensino do Ceará e objetivam reorganizar e ampliar as aprendizagens escolares, estruturadas em itinerários formativos, perfazendo um conjunto de unidades curriculares, a partir das áreas de conhecimento.

Desse modo, os estudantes das EEMTI escolhem seus itinerários, optando

por componentes eletivos inseridos nas áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; além das unidades curriculares de Formação Profissional e Clube Estudantil.

Ao pesquisar, percebeu-se na escola, as seguintes eletivas que os estudantes podem escolher:

Tabela 5 – Catálogo das Eletivas ofertadas pela EEMTI Pe. Guilherme Waessen

<b>ÁREA</b>	<b>NOME DA ELETIVA</b>
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Danças Regionais; Artes; Música; Teatro; Futsal; Inglês para o ENEM; Espanhol para o ENEM; Laboratório de redação; Vivência poética; Libras.
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática Básica I, II, III; Geometria I, II, III; Matemática Financeira; Matemática para o ENEM; Matemática para SPAECE; Estatística.
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Ciências Humanas para ENEM; Sociologia para ENEM; Filosofia para ENEM; História e geografia para o ENEM; Gênero e Diversidade; Direitos Humanos.
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Botânica; Física para o ENEM; Biologia para o ENEM; Anatomia e Fisiologia; Química Orgânica; Medicina Popular; Energias Renováveis e Meio Ambiente; Horta na Escola; Microbiologia; Educação Nutricional; Educação Sexual.
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática; Ferramentas de Escritório; Suporte e Manutenção de Computadores; Design Visual e Programação para WEB; Comunicação e oratória; Introdução ao Direito; Jovem Empreendedor I, II; Técnicas Agrícolas; Manipulação de Alimentos; Cabelo e Maquiagem.

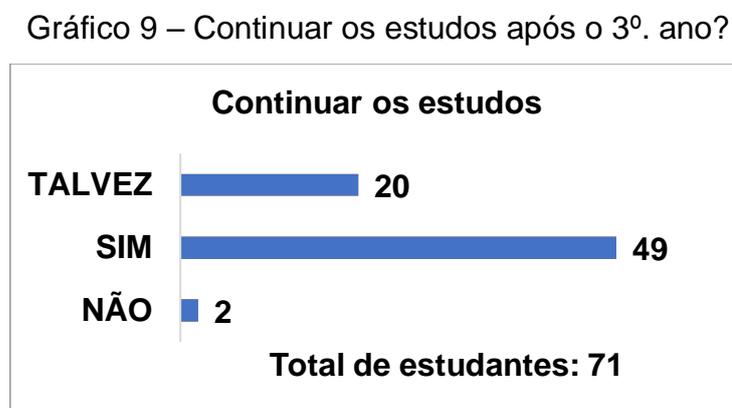
Confirma-se, portanto, que a escola pesquisada divide as eletivas por áreas e oferece eletivas voltadas para ENEM e para a escolha das profissões. O processo de escolha semestral de componentes eletivos nas EEMTI representa mais uma oportunidade para a ampliação do repertório de conhecimentos oferecidos aos jovens, uma vez que trazem uma proposta de aprendizagem diferenciada, com conteúdos ofertados de forma diversificada e com metodologias que favorecem a

interdisciplinaridade e a interação, diferenciando a forma de aprender, aproximando-se mais das expectativas dos estudantes.

Diante do exposto, reflete-se sobre a preparação apenas para o ENEM. Percebe-se que a educação e a escola de forma geral, visa refletir sobre as mudanças políticas, culturais e sociais do espaço educacional, porém, a escola pesquisada parece estar instigada a se adaptar a atender as demandas das políticas educacionais aqui analisadas. O que a escola e seus sistemas de ensino colocam no papel é uma trilha que leva os estudantes à igualdade social e à liberdade política, é a de oferecer oportunidades apropriadas ao talento e a capacidade que os estudantes têm. Mas o que se percebe é um sistema educacional vinculado à cultura dominante que é imposta através das áreas do currículo e de manifestações da cultura, conforme da tabela 5.

Portanto, controlar esse processo de preparar apenas para o ENEM e não para a vida, é uma forma que os grupos dominantes têm de se manter no poder e a escola está contribuindo para isso ao transmitir para os estudantes, os modos de agir, sentir e pensar em conformidade com os interesses políticos.

No gráfico 9, verifica-se o desejo dos estudantes em continuar os estudos:



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar o gráfico 8 e 9, observa-se que os estudantes se preocupam com uma profissão (22 estudantes) e querem continuar os estudos (49 estudantes), entretanto essa certeza não é absoluta (20 estudantes), porém demanda desejos e possibilidades dos estudantes de seguirem uma vida acadêmica, escolhendo uma profissão.

O sentido de estudar para os jovens está aliada a forma como o estudante

vivencia o cotidiano escolar, perpassa por sua condição econômica e principalmente, o sentido pessoal de cada um possui. Essas escolhas têm impacto na postura que os estudantes assumem no ensino médio que pode resultar numa maior ou menor apropriação dos conhecimentos que estão sendo propostos a esses estudantes e o processo de aprendizagem exige conscientização dos conteúdos, por isso, o debate na escola deve estar claro para os estudantes, pois é o sentido pessoal que cada um possui que o impulsionará ou não para continuar ou não após o término do ensino médio.

E por fim, a escolha da profissão. Conforme a pesquisa, os estudantes optaram pelas seguintes profissões:

Gráfico 10 – Qual Profissão você quer seguir?



Para Moran (2015, p. 15) a Educação formal “[...] está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade como, evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais”.

Percebe-se diante das escolhas das profissões, que os alunos desejam uma segurança e uma estabilidade quanto a escolha da profissão, pois eles têm medo dos problemas sociais que o país enfrenta atualmente e da falta de estabilidade profissional. A sociedade capitalista mercantiliza e transforma em mercadoria muitas de suas relações sociais, incluindo as relações de trabalho. Percebe-se com as escolhas profissionais citadas, que os estudantes procuram uma profissão que garanta melhores condições de vida para si e suas famílias.

Diante da pesquisa realizada com os estudantes, o Tempo Integral apresenta aos jovens uma proposta humanística visando dar ao estudante uma formação geral e básica. Diferente da escola profissionalizante, os estudantes poderão optar e direcionar parte de seu currículo para uma preparação profissional.

Porém, estamos diante de um dilema pois a formação para o trabalho não está sendo discutida pelos atores (estudantes, professores) da escola, pois educação e qualificação profissional não são sinônimos. O trabalho significa a possibilidade de independência econômica, enquanto o que se espera da escola (no caso o ensino médio em tempo integral), é o desenvolvimento de saberes para o aperfeiçoamento desses jovens estudantes em vários aspectos da sua vida e não apenas uma preparação para o ENEM como apresenta a pesquisa.

É complexo melhorar a qualidade do sistema escolar, como um todo, num tempo curto. Precisa-se de políticas consistentes para atrair os estudantes para a escola; é preciso ainda remunerar os docentes e qualificá-los melhor e ainda, políticas inovadoras de gestão na educação. Precisamos também de investimentos em infraestrutura dos espaços escolares, como salas de aulas confortáveis, internet, tecnologias móveis, materiais atraentes e uma política de recursos gratuitos abertos.

Diante das reflexões aqui analisada, percebe-se que são muitos os olhares sobre essa Política Educacional que influencia fortemente a vida dos jovens estudantes do ensino médio. Há certeza de que a discussão sobre esses conceitos não está esgotada, porém o caminho traçado até aqui já fornece subsídios para debater e ampliar a análise e a crítica nesta etapa no âmbito escolar na perspectiva do Tempo Integral. Além disso, já é possível analisar como a legislação que originou a proposta está presente no cotidiano escolar da Escola Pública selecionada como campo de pesquisa.

## **4 ESTUDO DE CASO: A EEMTI PADRE GUILHERME WAESSEN**

Nesse capítulo, apresenta-se a Escola de Tempo Integral, representada através da escola Pe. Guilherme Waessen juntamente com núcleo gestor, docentes e discentes.

### **4.1. Sobre o histórico da escola pesquisada**

A EEMTI Pe. Guilherme Waessen foi inaugurada em 23 de abril de 1967, no Centro Social Padre Guilherme Waessen, ocasião em que a escola contava apenas com uma sala, seu nome, à época, era Escola Isolada Pe. Guilherme Waessen. A primeira diretora era Francisca Augusto Tito Monteiro.

Após sete anos a escola transferiu-se para a Rua Pedro Dantas, casa do Sr. José Abreu. Depois de dois anos, a comunidade realizou campanhas para arrecadação de material de construção para ampliação de dois banheiros. A escola também funcionou no salão paroquial, neste local funcionou com três salas pela manhã, duas a tarde e duas a noite.

Posteriormente transferiu-se para o Centro Social, onde funcionou do pré-escolar até 4ª série. Logo transferiu-se algumas salas para a subsistência Regional do Exército. Finalmente, no ano de 1981 foi construída a escola na Rua Boa Ventura, nº 916, Bairro Dias Macedo, onde está até hoje.

A título de informação e para constar sobre as experiências estaduais em Tempo Integral, que, no ano de 2008, houve a publicação da Lei Estadual nº 14.273<sup>44</sup>, que criava as Escolas Estaduais de Educação Profissional, em Tempo Integral. A publicação dessa Lei reitera o propósito das Políticas Públicas e Educacionais voltadas para o desenvolvimento integrado do ensino médio em tempo integral de forma profissionalizante.

A EEMTI Pe. Guilherme Waessen oferecia até o ano de 2017, o Ensino Fundamental II (9º ano), ensino Médio, na modalidade regular, e em tempo integral nos turnos diurnos. Exatamente em 2017, ano da criação da Lei estadual que

---

<sup>44</sup> A referida Lei tem como premissas principais, articulação do ensino médio à educação profissional e ao mundo do trabalho e diversificar a oferta do Ensino Médio, articulando-o com a educação profissional, com o mundo do trabalho e com o ensino superior. Atualmente, o Ceará já possui 123 escolas de ensino Profissionalizante em Tempo Integral.

implementa o tempo integral nas escolas de ensino médio, a referida escola foi eleita para funcionar em tempo integral. Os motivos primeiramente, foram os dados da escola de aprovação e reprovação e os dados da infrequência. A partir de 2020, somente ensino médio em tempo integral, no horário das 07:00h as 16:00h, conforme a tabela de identificação da escola abaixo:

Tabela 6 – Identificação da EEMTI Pe. Guilherme Waessen

<b>FICHA DE IDENTIFICAÇÃO - INSTITUIÇÃO PÚBLICA</b>	
<b>DENOMINAÇÃO</b>	EEMTI PE GUILHERME WAESSEN
<b>ENDEREÇO</b>	RUA: BOA VENTURA, 916 – DIAS MACEDO CEP 60.860-440 FORTALEZA – CEARÁ
<b>TELEFONES</b>	(85) 3101.3049
<b>E-MAIL</b>	gwaessen@escola.ce.gov.br
<b>MANTENEDORA</b>	SEDUC / SEFOR 02
<b>CÓDIGO INEP</b>	230.708-20
<b>SITUAÇÃO LEGAL</b>	RECRENCIADA PARECER 1291/2019
<b>ATO DE CRIAÇÃO</b>	DECRETO 23.772 DE 18 DE JULHO DE 1995
<b>CNPJ</b>	07-954.514/0538-30
<b>UNIDADE EXECUTORA</b>	GWAESSEN
<b>CNPJ</b>	11.133.898/0001-92
<b>GRAU E MODALIDADE/ENSINO</b>	ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL 1º, 2º, 3º ano
<b>SITUAÇÃO LEGAL</b>	CREDENCIADA E RECONHECIDA PELO PARECER 1291/2019 – REVALIDADA COM VALIDADE ATÉ 31/12/2022

Fonte: Elaborado pela autora.

Atualmente, localizada no Bairro Dias Macedo, em Fortaleza-Ceará. Faz parte da Regional 8, com IDH de 0,271 e uma população de, 12,111 habitantes. O entorno da Escola é formado por uma comunidade preferencialmente residencial com acesso a vários pontos, como, Aeroporto Internacional Pinto Martins, Estádio Castelão, postos de saúde, centro comunitário, delegacia, igrejas, postos de gasolina,

padarias, farmácias, contando ainda com duas linhas de transporte público.

Figura 4 – Muro da EEMTI Pe. Guilherme Waessen



O acesso as dependências da escola, se dá através de um portão lateral e, logo ao entrar, você já tem acesso ao pátio da Escola, conforme figura 5 abaixo:

Figura 5 – Pátio da Escola



O pátio da escola é onde acontecem os eventos artísticos, reuniões de pais e no momento dos intervalos das aulas os alunos também utilizam o espaço do pátio. As salas de aula, totalizando 09 (nove), são bem conservadas e equipadas com

quadro branco e carteiras. Os materiais e equipamentos como, câmeras, projetor de slides, tv's, notebooks são guardados fora das salas de aulas.

A EEMTI Pe. Guilherme Waessen, possui em sua estrutura física, 09 salas de aula, 01 secretaria, 01 sala para coordenadores, 01 sala para professores, 01 sala para núcleo gestor, 01 sala para laboratório de informática (LEI), 01 sala de almoxarifado, 01 cozinha, 01 depósito de merenda, 01 pátio, 01 quadra poliesportiva, 01 sala de vídeo, 01 depósito para banco de livros, 04 banheiros para alunos, 03 banheiros para professores, 01 sala de Multimeios, 01 depósito.

O quadro funcional é composto por 01 diretora, 02 coordenadoras, 01 secretária, 01 agente administrativo, 01 assessor financeiro, 03 funcionários de serviços gerais, 04 vigilantes, 01 porteiro, 01 merendeira. O quadro docente é composto por 25 professores, sendo, 15 efetivos e 10 temporários, sendo licenciados e com especialização. A jornada do quadro funcional é de 40 horas semanais.

Figura 6 – Sala de aula



Fonte: Própria autora.

Figura 7 – Sala de Leitura



Fonte: Própria autora.

Os projetos que o Tempo Integral inseriu no espaço da escola pesquisa, estão associados a reforma do ensino médio ou ao chamado “novo” ensino médio, que tem como objetivos centrais a produção de uma matriz curricular menos rígida e mais flexível, com uma base comum mais curta que a anterior, em detrimento aos itinerários formativos, que podem inclusive ter uma carga horária maior que a BNCC e menos “engessada”. Esse foi um dos pontos que visa garantir através dessas medidas, a melhoria nos indicadores educacionais, ou seja, a média de desempenho nas avaliações internas e externas.

Figura 8 – Laboratório de Informática



Fonte: Própria autora.

Figura 9 – Laboratório de Ciências, Física, Química



Fonte: Própria autora.

Figura 10 – Projeto Carnaval



Fonte: Própria autora.

Figura 11 – Eletiva de Teatro



Fonte: Própria autora.

Figura 12 – Eletiva de Música



Fonte: Própria autora.

Em meio a esse cenário, as discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faziam parte de um processo amplo de debates e fóruns por todo o país, os quais passaram a mobilizar todo o cenário político, econômico e social, mas que foram interrompidos quando o governo federal, movido pelo contexto de reformas neoliberais em outros países ocidentais, e sob a alegação que as contribuições dadas até aquele momento já eram suficientes para se propor a implantação do novo ensino médio e que não era mais necessário estender as discussões, enviou, ao Congresso Nacional, a Medida Provisória em 2016, entretanto, foi a pressão vinda dos diversos movimentos sociais que fez o governo recuar na sua proposta inicial de reforma, a qual estava na contramão das discussões que envolviam, em especial, a parte ligada à formação na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com o fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia.

Essa proposta inicial de reforma do novo ensino médio e a retirada abrupta de duas disciplinas na Área de Ciências Humanas e de dois componentes curriculares na Área de Linguagens e Códigos foram apenas duas das razões que geraram o clima de protestos pelo país, o outro motivo foi a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do teto dos gastos públicos que foi aprovada pela Câmara e pelo Senado e culminou

com a promulgação da Emenda Constitucional 95 de 16 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016a). Outros fatos que se ligam a essa conjuntura correspondem às situações política, social e econômica que o país se encontrava.

Na prática, não podemos deixar de mencionar que a MP 746/2016, transformada depois na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, modificou não apenas o currículo do ensino médio, ao alterar alguns artigos da Lei 9.394/1996 e revogar a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, referente ao ensino da Língua Espanhola, pois ela instituiu, no âmbito nacional, a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

A reforma do ensino médio também modificou o trabalho docente ao alterar o artigo 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 e pelo Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967 – e possibilitar que o professor possa “[...] lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, sendo assegurado e não computado o intervalo para refeição” (BRASIL, 2017, online).

As discussões em torno da formulação de currículo comum se configuravam como um dos pontos centrais que estavam no epicentro dos debates e, inclusive, nos relacionados a quais disciplinas deveriam fazer parte. Foi nesse percurso temporal que houve a ameaça de se retirar a Filosofia, a Sociologia, a Arte e a Educação Física do currículo do ensino médio em 2016, o que acabou resultando numa mobilização nacional em defesa da permanência dessas disciplinas e componentes curriculares no currículo do ensino médio. Cumpre destacar que foi essa mobilização que garantiu a inclusão, na BNCC, de forma obrigatória, dos “[...] estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” (BRASIL, 1996, online).

Embora a BNCC não seja o currículo em si, ela se constitui como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que “[...] todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2018, p. 07).

Como podemos perceber, a instrução normativa especifica que a base curricular comum deve garantir aos alunos o acesso a um conjunto ordenado e sequencial de conhecimentos considerados como essenciais a cada nível e etapa da

educação escolar, por meio dos quais se assegure, ao educando, o direito a aprender e a se desenvolver e que se leve em consideração a construção de um currículo para o ensino médio que se volte à “[...] formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, online).

Além disso, o currículo deve garantir uma “[...] formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014, online), conforme estabelece a 5ª diretriz do Plano Nacional de Educação.

No aspecto legal, no que concerne ao novo ensino médio, temos duas diretrizes normativas e legais que se auto completam: a Lei 13.415/2017 e o PNE (2014-2024). A Lei 13.415/2017 defende um ensino médio voltado à formação integral do aluno em seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, no entanto, pela configuração prática, ao prever que os itinerários formativos devem “[...] ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, online), acaba condicionando tais itinerários formativos ao contexto local e à disponibilidade dos sistemas de ensino.

Ao estabelecer isso, pode-se incorrer a dois problemas, primeiro, o de se ensinar apenas o que convém ao setor produtivo local e sem aprofundar conhecimentos gerais e o segundo do aluno, na realidade, não poder escolher o que quer estudar em razão de que os itinerários formativos deverão ser ofertados de acordo com a conveniência dos sistemas de ensino, o que pode resultar num ensino imediatista, propedêutico e utilitarista.

A outra realidade é o PNE (2014-2024), que complementa a Lei 13.415/2017 ao estabelecer como uma de suas diretrizes, para o decênio 2014 a 2024, um processo educativo que relaciona a formação profissional com a formação para a cidadania do educando ao propor a “[...] formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014).

Embora essas duas primícias básicas não sejam novas, elas ganham novas dimensões dentro do modelo proposto pelo novo ensino médio, que é formar o cidadão para a vida social e, simultaneamente, o profissional para o mercado de

trabalho. Contudo o modelo de ensino médio anterior também tinha como objetivos a formação integral do aluno no aspecto profissional e social.

Numa perspectiva estrutural para o atual momento, segundo a proposta apresentada pelo governo federal, a reforma do ensino médio tinha como objetivos centrais a produção de uma matriz curricular menos rígida e mais flexível, com uma base comum curricular mais curta que a atual em detrimento aos itinerários formativos que podem inclusive ter uma carga horária maior que a BNCC e menos engessada. Esse foi um dos pontos levantados, cujo objetivo se estendia a garantir a melhoria em dois indicadores importantes para se medir a qualidade da educação nacional: o primeiro é o fluxo escolar e o segundo as médias de desempenho nas avaliações internas e externas.

Nesse cenário, para o governo federal, pautado num projeto educacional mais voltado ao neoliberalismo, o modelo de ensino médio não representava mais a realidade social e precisava ser reformado e se tornar mais próximo à realidade de vida do aluno e de seu projeto de vida e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados do IDEB para o ensino médio.

No entanto, não podemos desconsiderar que a solução para a evasão e os baixos rendimentos não passam apenas por uma mudança estrutural do currículo como foi feito pelo governo federal. É importante que se diga que os currículos sejam constantemente revistos e seus componentes curriculares modificados quando pertinentes, sempre ouvindo a sociedade, professores, gestores e não numa ação unilateral feita por meio de técnicos formuladores de currículo.

Refletir sobre o que ensinar na matriz curricular obrigatória e definir as eletivas de acordo com as realidades locais, não pode-se esperar que uma alteração leve a um resultado favorável, uma vez que o problema da evasão e dos baixos rendimentos, como uma das alegações para a reforma, não será solucionado pela mudança na matriz curricular, existem outras questões de ordem social e econômica que incidem muito mais do que uma simples alteração que, na prática, se volta a um projeto educacional pautado no imediatismo e no utilitarismo em detrimento de saberes relevantes à formação integral.

Nessa perspectiva, os altos índices de abandono e reprovação e os baixos desempenhos nas avaliações, tanto internas quanto externas, serviram de fundamentação para o governo federal agir e defender uma proposta de reforma supostamente urgente.

De todo modo, até certo ponto é relevante a preocupação com os resultados e um aspecto crucial que também culminou com a proposta da reforma do ensino médio se deu em virtude do não cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, pois o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para o ensino médio, com base no Indicador 7,0 do PNE, no período correspondente a 2005 – 2013, estagnou a partir de 2011 em 3,7 e isso se tornou preocupante e fortaleceu a proposta trazida pela Medida Provisória 746 de 2016, convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

Quando fazemos a comparação, por exemplo, da trajetória com as metas estabelecidas pelo IDEB para o ensino médio até 2021, observamos que, em 2013, a meta era de 3,9 e a média nacional obtida foi 0,2 menor que a meta a ser alcançada (BRASIL, 2014).

Entretanto, não podemos esquecer que o grande gargalo da educação nacional está relacionado à construção histórica e social do Brasil, sua dimensão continental e dos múltiplos agentes sociais, econômicos e políticos que apresentam visões distintas e, às vezes, similares em diversos aspectos, principalmente no aspecto que se liga à questão profissional e, por isso, embora uma mudança estrutural no currículo do ensino médio pareça relevante, pode não surtir os efeitos necessários, pois existe todo um contexto econômico e social a sua volta.

Assim, se as questões relacionadas a esse contexto não forem solucionadas, não será o currículo quem trará a solução para os problemas que afetam o ensino médio hoje.

Recentemente as questões do que ensinar e do como ensinar têm ganhado uma relevância significativa, o que nos leva a perceber a importância da Teoria do Currículo na percepção e compreensão das mudanças que temos visto nos currículos no Brasil.

Young (2014, p. 195) afirma que, na trajetória curricular “[...] os objetivos crítico e normativo têm sido claramente separados, em detrimento de ambos”. Por exemplo, os que prescrevem modelos para um currículo “melhor” raramente se engajam em análises críticas, o que só pode ser percebido quando analisamos suas primícias.

A recente reforma do ensino médio de 2017, no Brasil, pautada na urgência de formação técnica para atender aos setores de produção, parece alargar a distância entre os objetivos críticos e normativos. Uma análise crítica do currículo deve ser vista

e percebida como uma autojustificativa, na qual o professor, em sala de aula, por meio da ação didática, se apropria dos conteúdos trazidos no livro didático e, por meio do ensino, diz “a verdade ao poder” (YOUNG, 2014, p. 195).

Essa verdade, contudo, nem sempre agrada àqueles que financiam a formulação dos currículos, os quais, na prática, apenas reproduzem o que convém a ser ensinado. O que temos visto, e isso não é novo, é uma preocupação com uma mudança curricular, sobre o que ensinar e como ensinar. O currículo é um recorte de seu tempo e foi construído dentro de um contexto cultural para atender a objetivos, metas, estratégias e ações previamente definidos.

Nesse aspecto, temos de considerar que, dentro de uma perspectiva crítica do currículo, essas discussões continuam vivas e, a depender das condições políticas, a educação sofre alterações, às vezes, tímidas e pontuais; e, em outras situações, grandes e relevantes, as quais não podem ser pensadas fora de uma perspectiva educacional, local ou regional.

A mais recente reforma, trazida pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, se volta à defesa de um ensino médio flexível e enxuto, por meio do qual se nota, a partir de uma nova reconfiguração na estrutura curricular, que:

Possibilita o reforço à concepção newtoniana-cartesiana acerca do conhecimento e o estímulo à visão utilitarista, intensificando também a dualidade estrutural do ensino (propedêutico e profissional) em detrimento da abrangência de finalidades do ensino médio proposta pela LDB nº 9.394/96” (HEINSFELD; RAMOS, 2017, p. 18.285).

Dessa forma, quando falamos em contexto social e voltamos nossa atenção à realidade existente, percebemos que ela nada mais é do que o resultado de encontros e desencontros de outrora que se materializam no presente, e se hoje estamos vivendo esse dilema que envolve a reforma do ensino médio e, por extensão, a discussão vívida de quais disciplinas devem ou não permanecer no currículo, é porque a sociedade é dinâmica e mutável, pois, em um mundo em constante transformação, as relações humanas e sociais estão em um constante processo de transformação que atende a determinados fins, e com a educação não é diferente.

Se nos reportarmos à historiografia nacional, isso aconteceu em todos os períodos e ciclos sociais e econômicos no Brasil e continuará acontecendo em tempos vindouros. O problema não está na mudança, uma vez que ela é necessária para a autorregulação social dentro da relação espaço e tempo, mas, sim, está no fato de

que, nem sempre as mudanças atendem as reais necessidades da sociedade, mas apenas às exigências estabelecidas pelo sistema produtivo.

A MP 746/2016, aprovada e posteriormente transformada na Lei 13.415 de fevereiro de 2017, é o exemplo real disso e é nessa perspectiva que estamos procurando discuti-la a partir de uma abordagem política e dentro da lógica do pensamento liberal.

A inserção de um país no cenário internacional se pauta nessa dinâmica sem fim, em que cada vez mais os estados nacionais se veem presos a mecanismos e determinações internacionais, dentre os quais podemos citar o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e o Banco Mundial, que passam a definir o que deve ser investido, quanto se investir e que medidas de austeridades devem ser tomadas para cumprir o compromisso com o pagamento da dívida externa.

No cenário nacional, assim como qualquer outro país inserido no contexto da globalização, o Brasil também define suas políticas educacionais pautadas em instrumentos externos que atendem a uma demanda de quem financia os recursos para investimentos em infraestrutura e isso inclui a educação. O grande dilema que tem levado à crise nas democracias ocidentais e que tem suscitado o debate entre muitos historiadores e sociólogos está no fato de que a Globalização – nascida das ruínas da Guerra Fria, no início dos anos 90 do século passado, a qual surgiu como o objetivo de se criar mercados comuns, união aduaneira – propiciou o desenvolvimento das telecomunicações e da internet entre tantas outras novidades, bem como trouxe consigo o dilema que era a perda da soberania dos estados nacionais modernos.

Assim, a UNESCO, a ONU, a OMS, o FMI, passaram a definir metas e objetivos do milênio que caberia a cada país-membro e/ou associado criar instrumentos nacionais que atendessem às demandas internacionais. Uma vez estabelecidas as metas, estratégias e ações, caberia a esses estados nacionais o compromisso de cumprir o que está definido entre os países-membros dentro de uma agenda neoliberal financiada e mantida pelo capital financeiro. É com base nesses instrumentos e mecanismos de mensuração, controle e fiscalização internacional que muitos países têm se pautado, e com o Brasil não é diferente.

Entretanto observa-se a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) onde ressalta que a oferta das disciplinas, pode ser realizada e organizada de

diferentes formas, dependendo da conveniência do sistema de ensino local, de forma modular, como um curso rápido. Por conseguinte, o artigo 36º da LDB (1996) continua abordando que a oferta deve ser realizada dentro da pertinência que se volte à realidade local e da conveniência dos sistemas de ensino.

Em outras palavras, se ela condiciona a oferta dos itinerários formativos à realidade local, a letra da lei pode ser interpretada no contexto econômico e excludente, em que saberes poderiam ser suprimidos em razão do mercado local, passando a definir que tipo de profissionais necessitam para atuar numa dada região.

Dessa forma, o aluno não teria a acesso a todo um conjunto de saberes e não haveria a formação integral, mas propedêutica. Quanto diz que vai depender do contexto local isso deixa um vazio muito grande, por exemplo, que contexto local seria esse? Quem definiria de fato o que é essencial? Seria o sistema de produção, a sociedade ou os governos? Todos seriam ouvidos e se chegaria a um meio termo? A questão econômica seria a problematização inicial a outra se liga a questão política quando a mesma é influenciada pela econômica para definir que tipo de curso seria oferecido, forçando o aluno a cursar o que está posto, sem possibilidade de escolha, pois o mesmo está sendo ofertado dentro das possibilidades dos sistemas de ensino.

A suposta flexibilização curricular proposta pelo governo, diante de um contexto neoliberal, corresponde, na realidade, a uma supressão de saberes quando eles passam a serem ofertados de forma fragmentada, dependendo do contexto local e das condições de cada estado da Federação, pois uma vez cumprida a Base Nacional Comum Curricular, com seu teto de 1.800 horas do percurso formativo nas três séries do ensino médio, o restante do percurso que corresponde a 1.200 horas seria decidido, na prática, não pela escolha do aluno com foco na “construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 1996), mas pelas condições dos sistemas de ensino naquele momento, pois pode acontecer que uma rede de ensino, por exemplo, em uma determinada região do estado do Ceará, opte pela formação técnica em seu itinerário formativo, exclua a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Não podemos negar a importância dessas duas disciplinas para o desenvolvimento, pois geram criticidade, autonomia, continuidade e permitem o aprofundamento em outras disciplinas, inclusive para a Sociologia, porém o que se deixa transparecer é que existe a preocupação de uma formação instrumental numa etapa do ensino que deve se voltar para uma formação posterior, em um processo que tem de se pautar na “consolidação e no aprofundamento dos conhecimentos

adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”, e que, na prática, passa a se preocupar com a formação com foco na leitura, na escrita e no cálculo (BRASIL, 1996).

Com base nessa contextualização, perguntou-se a diretora Ondina e a coordenadora Eduarda como ficou a definição da matriz curricular das eletivas na Escola Pe. Guilherme Waessen e a resposta foi:

A SEDUC-CE elaborou um catálogo, apresentou ao núcleo gestor as propostas. No início foi complicado porque os alunos não sabiam ainda o que realmente queriam, então eles escolheram as eletivas apresentadas pelo fato de gostarem de determinados conteúdos. Então, baseando-se nessa pesquisa, elaboramos, dentro do catálogo da SEDUC-CE, uma matriz com componentes eletivos que tem um período de seis meses cada eletiva. A própria SEDUC-CE teve dificuldades em tirar nossas dúvidas e na prática, fomos nos adaptando. Os livros para o novo ensino médio, também mudou. E com as formações docentes, a cada ano, vai tendo uma melhor adaptação por parte dos alunos (Ondina, Diretora da escola)

A escolha das eletivas foi um norte que encontramos para definir a matriz chamada de flexível, só vejo alguns problemas a serem corrigidos, que até o presente momento ainda não foi solucionado. As eletivas só têm um acompanhamento da frequência por parte da escola e um acompanhamento avaliativo por parte dos professores. Não há notas, o aluno fica mais livre, porém, se ele escolheu determinada eletiva é porque ele gosta do conteúdo. Por exemplo, nós temos robótica, temos informática, mas também temos, inglês com música, e para os 3º. anos, definimos as eletivas voltadas para o ENEM, Sociologia para o ENEM, Português para o ENEM. Um ponto positivo é a quantidade de alunos por cada eletiva, que nós definimos por 15 alunos, mas a carga horária, a SEDUC definiu, são 2h/aulas cada eletiva. E uma outra questão é introduzir no currículo, conteúdos voltados para o trabalho dos jovens, para a escolha profissional. Esse tópico é sempre cobrado por parte da SEDUC-CE (Eduarda, Coordenadora da escola).

Percebe-se, portanto, a preocupação com a preparação para o mundo do trabalho e, em muitos casos, com uma formação propedêutica e instrumental e isso tem sido uma marca constante nas reformas da educação no Brasil que vem muito antes do processo de industrialização nacional; na verdade, se voltarmos no tempo, remonta ao período colonial.

Contudo, embora a atual legislação traga em seu texto a preocupação com a formação integral do aluno, o que se manifesta com mais frequência quando se fala na reforma do ensino é o fator econômico em detrimento do investimento em componentes curriculares ligados à formação humana, como é o caso das disciplinas ligadas à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e dentro dela o ensino de Sociologia na educação básica que, a depender do contexto político, econômico e social, era incluído ou retirado do currículo das escolas em razão de uma formação

tecnicista. Perguntou-se a coordenadora Eduarda quais as eletivas voltadas para o trabalho e para a escolha profissional dos alunos e a resposta foi:

Nós temos a disciplina NTPPS, Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais. Na formação que recebemos para a aplicação como conteúdos obrigatórios no currículo, são exploradas 3 dimensões, a pessoal, a social e a profissional. No contexto do núcleo tem o Projeto de Vida para os alunos, que aborda a temática da Identidade do aluno e seu papel no mundo, tem também um capítulo sobre as profissões possíveis e orienta a escola a realizar o chamado “feirão das profissões”, onde estamos nos planejando para realizarmos essa atividade. Os alunos recebem o livro específico para os estudos do núcleo NTPPS (Eduarda, Coordenadora da escola).

É um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos.

Ao longo de 160 horas/ano, as oficinas do NTPPS são orientadas por meio do material estruturado, Planos de Aula e Caderno do Aluno. Os projetos de pesquisa desenvolvidos a cada ano são orientados pelos professores da escola, provocando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e as áreas do conhecimento.

Os ambientes de investigação, dentro dos quais estão situadas as vivências e as pesquisas, são: a escola e a família, no primeiro ano; a comunidade, no segundo ano; o mundo do trabalho, no terceiro ano.

Como exemplo, cita-se a disciplina de Sociologia, que consiste em perceber a sua importância como parte integrante da formação humana ao lado das disciplinas de História, Filosofia e Geografia. Os conhecimentos abordados em cada um desses componentes curriculares não podem ser desconectados um do outro e nem têm sentido de ser, pois esse quarteto possibilita, ao educando, um conhecimento mais amplo que passa pelo conhecimento de mundo, em outras palavras, os estudos e práticas da Sociologia, como parte integrante e obrigatória na BNCC e que, atendendo à proposta trazida pela área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, devem, em conjunto com a História, a Filosofia e a Geografia:

Estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum;

e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (BRASIL, 2018, p. 354).

Assim, observa-se, a área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, como está descrita pela BNCC, é taxativa ao definir o que se busca alcançar com a inclusão das “quatro disciplinas”, seus estudos e suas práticas, aos quais ela se entrelaça para formar uma área destinada à formação humanística.

Dessa forma, compreende-se que a educação não está fora do jogo de poder, pelo contrário, ela cumpre o papel de perpetuação desse poder, que se manifesta pela dicotomia entre capital e cultura dentro da escola, de uma matriz curricular como território de poder e da seletividade de saberes dentro de cada território, o que acaba, por muitas vezes, a atar o professor, o qual, por falta de espaço e de liberdade para trabalhar a transversalidade e romper as fronteiras, se vê preso a um ensino que reproduz os saberes que são impostos.

Diferentemente das reformas anteriores, como já mencionado no início das discussões, a atual reforma do ensino médio, em razão das críticas e manifestações sociais e pressões sindicais em torno da MP 467/2016, teve sua proposta inicial modificada e as disciplinas de Sociologia e Filosofia, que foram retiradas, acabaram sendo introduzidas pela Lei 13.415/17, mas um fato relevante é que não mais como disciplinas, conforme redação anteriormente descrita na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mas como “estudos e práticas de sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017).

A preocupação com uma escola que se volte à formação para o mundo do trabalho é algo que está inserido no próprio *dna* cultural da sociedade brasileira. É importante a formação para o trabalho, mas essa formação deve ser transpassada por outros processos formativos que se vinculam a questões de natureza pessoal, emocional, afetiva, familiar, social.

E, por fim, um outro aspecto que não podemos deixar de mencionar é que temos uma mudança de nomenclatura para nos referirmos às disciplinas, pois agora são mencionadas como **componentes curriculares, estudos e práticas**, deixando a critério de cada sistema de ensino a oferta ou não das disciplinas.

Contudo, com relação à supressão de saberes em detrimento a outros, nota-se ainda uma preocupação com uma formação primária, no ensino médio,

conforme está prescrito no artigo 35º. da LDB (1996) ao estabelecer “o ensino da língua portuguesa e da matemática como obrigatório nos três anos do ensino médio” e o ensino das demais disciplinas não (BRASIL, 1996).

Um outro aspecto abordado ainda pela Lei 13.415/2017, em seu artigo 36, é que “[...] o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares” (BRASIL, 2017, online). O que seriam então esses diferentes arranjos curriculares? Na prática, eles podem ser distribuídos de formas diferentes ao longo de um percurso de 3 anos, por exemplo, mas, no final desse percurso, devem totalizar uma carga horária mínima de 3.000 horas em que se pode ofertar apenas numa série ou os itinerários formativos ou mesclá-los nessa mesma série, ficando a critério de cada escola e de cada sistema de ensino, ou seja, Escolas e sistemas de ensino têm liberdade para organizar como achar melhor.

De toda forma é relevante registrar que, dentre as causas que levaram à reforma do ensino médio, para além de questões de natureza política, econômica e social, está a alegação de que o ensino médio anterior<sup>45</sup>, da forma como estava organizado, não dava conta de responder aos desafios propostos pelo contexto educacional do século XXI. Perante aos desafios educacionais do século XXI, alguns problemas ainda são inerentes, como cita Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), no ensino médio, entre os principais objetivos dos sistemas de ensino deve estar pautada a urgência da elevação dos níveis científico, cultural e técnico da população entre os jovens, consolidando assim, a universalização da educação básica e da melhoria da qualidade do ensino. Percebe-se quão enorme é a missão de incluir nos padrões de vida digna, os jovens e seus valores, pois muitos ainda vivem sem condições básicas para se constituírem como cidadãos participantes de uma sociedade que vive em constante mudança e que necessita ser mais justa, igualitária e equitativa. É nesse aspecto que se espera que a escola colabore para a transformação da sociedade.

Na contemporaneidade, o desafio e uma das funções da escola, é a assimilação crítica de saberes que corrobore para uma formação ética voltada para a participação na construção do bem comum. Porém, para isso, é necessária a

---

<sup>45</sup> A principal diferença do Novo Ensino Médio para o formato anterior é que as compreensões necessárias para uma formação completa dos alunos foram divididas em duas categorias, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e os itinerários formativos, mais flexíveis, escolhidos por escolas e estudantes.

realização de investimentos financeiros, não apenas uma mudança curricular, mas efetivar práticas concretas com uma real participação e conscientização de toda comunidade escolar, caso contrário, as mudanças reais na escola pública dificilmente serão superadas.

De certa forma, os currículos são produtos de seu tempo e de cada contexto social vigente, sendo necessária uma constante atualização, contudo, pelo que parece, o “novo” ensino médio surge como resultado direto da presença de setores privados interessados em capitalizar recursos públicos e fincar parcerias com o poder público, o que não podemos considerar como sendo de todo prejudicial, mas deve ser melhor analisado.

Contudo, para que isso viesse a acontecer de forma mais ampla e efetiva, foi necessária uma reforma que reduzisse a carga horária da base comum e permitisse a inclusão de itinerários formativos nos currículos do novo ensino médio.

De fato, uma mudança no currículo pode ser benéfica, mas não é uma garantia de melhoria nos resultados, pois, se o novo currículo proposto para o novo ensino médio, por mais ideal que seja, não estiver acompanhado e alinhado com políticas públicas que atendam aos jovens e os assistam em suas necessidades, de pouco resolve uma mudança curricular.

Embora se diga que a flexibilização curricular tenha como objetivo garantir a permanência do aluno na escola, num processo formativo que esteja alinhado ao projeto de vida do aluno; gerar melhores resultados, tanto nas avaliações internas quanto externas, proporcionar maior aprovação dos alunos para a série seguinte, melhorar o desempenho nas avaliações externas, promover a substituição de um modelo de escola e de currículo, isso não é garantia de qualidade se ela estiver, a priori, atrelada ao interesse econômico, sendo este colocado acima do social.

Esse desafio (o de mudar a escola e o ensino através do currículo), fica ainda mais complexo quando temos que discutir esse currículo no contexto das políticas públicas que interferem e ditam o papel da escola.

Esse discurso sobre qualidade total, avanço tecnológico, competência, empregabilidade, eficiência são palavras de ordem do discurso neoliberal, que orientam mudanças no âmbito escolar, inclusive nos currículos e só conduz a uma crescente desqualificação da escola pública, além de contribuírem para a manutenção das dificuldades presentes, que se refletem tanto na desigualdade de acesso como de permanência na escola (FACCI, 2004).

É pertinente identificar a qual viés o currículo serve, o inclusivo ou o excludente? O fato é que quem está no poder formula um currículo dentro de um viés político e quase sempre, em defesa de um grupo, de suas ideias e convicções.

Um outro desafio é mencionado por Frigotto (2010) quando afirma que é preciso também superar as polaridades, conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático. Isso porque essas dimensões se desenvolvem dentro de uma mesma totalidade concreta. O autor ainda afirma que, para as mudanças nos conteúdos diante dos métodos, das técnicas e dos processos esses não podem ser determinados pela unilateralidade da teoria e nem pela unilateralidade da técnica (o tecnicismo), mas sim, de forma dialética na e pela práxis (FRIGOTTO, 2010).

As reformas estruturais e conjunturais que estamos presenciando no Brasil, de 2016 para cá, demonstram o viés excludente, o qual vem sendo paulatinamente implantado em nossa sociedade, com perdas de direitos e de conquistas históricas tanto para a classe média trabalhadora de uma forma geral, a qual foi usada como massa de manobra pelos grupos políticos que disputam o poder, quanto para os profissionais da educação através das políticas educacionais ou “reformas”.

É evidente que a educação se volte para o sujeito enquanto agente responsável pela sua própria aprendizagem, contudo, pelo que está expresso, o objetivo da formação integral como prescrita se volta a uma visão de produção e reprodução, pois essa formação deve ser trabalhada para a construção do que o aluno considera válido para si, demonstrando, com isso, a preocupação no individualismo, ao passo que, em vez de fortalecer e construir a individualidade e a relação dela com o mundo social, o que se tem é que, na prática, isso dificilmente acontecerá.

Na verdade, o que teremos é justamente a padronização do indivíduo aos padrões impostos pelo sistema de produção e por eles os alunos serão guiados, pois, por serem muito jovens, ainda não possuem a real consciência do que seja o melhor ou o pior para si.

Primeiro porque a seleção dos itinerários formativos será ofertada dentro das condições e da demanda local, e segundo porque, por serem escolhidos pelos sistemas de ensino, o aluno não terá voz ou poder de escolha, pois irá apenas cursar o que está sendo ofertado a partir da escolha que ele, como aluno, simplesmente não fará. E assim, o suposto “currículo flexível” que deveria se pautar na construção de seu projeto de vida e em sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e

socioemocionais, poderá nunca ser implantado na prática nesta ou naquela escola ou sistema de ensino.

Como exemplo a nível nacional, o Jornal Gazeta do Povo, do dia 23 de agosto de 2021, trouxe uma informação relevante e preocupante acerca da implementação do currículo do novo ensino médio no estado do Paraná:

A principal mudança do novo ensino médio é a flexibilidade curricular. No novo sistema, apenas 60% das aulas serão de disciplinas obrigatórias, comuns a todos os alunos. Os outros 40% serão preenchidos pelo chamado “itinerário formativo”. Isto significa que o estudante poderá escolher se aprofundar em um dos cinco campos listados pelo projeto: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e, por fim, formação técnica e profissional<sup>46</sup>.

Pela notícia, percebe-se os primeiros efeitos trazidos pela Lei 13.415/2017 no que se refere à reestruturação curricular do Estado do Paraná, a qual, embora mantem a Sociologia como uma das 13 disciplinas no currículo do novo ensino médio, a Secretaria de Estado de Educação e Esportes (SEED) reduziu as cargas horárias das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Arte em 50% e incluiu a disciplina de Educação Financeira com carga horária em 25 horas/aula.

Verifica-se, portanto, que isso é apenas o início de um longo processo de reestruturação curricular que está por vir nos próximos anos em outros estados do Brasil. O fato é que podemos acreditar que não haverá uma distinção muito grande de um estado para o outro, assim, essa medida tomada pelo estado do Paraná coloca de sobreaviso o futuro dos componentes curriculares da BNCC.

No Ceará, na escola pesquisada, a disciplina de Química e Sociologia teve a carga horária reduzida para 1 aula por semana de 50 (cinquenta minutos) para dar lugar ao NTPPS, com 2 horas/aulas semanais.

Mudam-se os governos, mas o discurso é sempre o mesmo, ou seja, aquela que se volta para a necessidade de uma formação que atenda às urgências dos setores de produção e para uma terminalidade específica mais breve, sem a necessidade de direcionar o jovem a seguir para uma graduação, mas em concluir o ensino médio técnico e ir direto para o mercado de trabalho. Esse é o objetivo do ensino médio técnico, embora ele habilite a continuidade dos estudos, uma parcela significativa dos jovens, por necessidades econômicas, acaba indo direto para o mercado de trabalho sem passar por uma graduação e quando chega no ambiente de

---

<sup>46</sup> Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/perto-de-entrar-em-vigor-novo-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura>. Acesso em: 15 fev. 2022.

trabalho, as tarefas desempenhadas estão diretamente relacionadas à formação técnica.

Um outro aspecto que está por trás da reforma consiste no fato de que “a organização das quatro áreas e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”, ou seja, embora “as escolas devam orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional” o que prevalecerá será a escolha realizada dentro das possibilidades e da realidade local, mostrando que as escolas orientarão os alunos com base na disponibilidade de oferta por um determinado sistema de ensino e não pela escolha do aluno, pois, para isso, seria necessário ampliar, reformar ou construir novas escolas em um tempo recorde (BRASIL, 2017). Conforme cita a LDB (BRASIL, 1996, p. 14):

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: 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.

Significa que, no inciso primeiro, o ensino médio tem duas finalidades que estão interligadas, a primeira diz respeito à consolidação do fundamental e a segunda ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior e conclui com a possibilidade para o prosseguimento de estudos. O que nos chama a atenção nesse inciso é o fato de que ele destaca que é no ensino médio que o aluno deve consolidar e aprofundar o que aprendeu, mas, na prática, o que vemos é o contrário, pois, no geral, os alunos chegam no ensino médio com pouco conhecimento e isso afeta diretamente tal consolidação e aprofundamento.

Verifica-se entretanto, que o currículo passa pela escola, pelo aluno, chega na família, ganha a sociedade e retorna ao poder público, o qual, visando à redução de gastos, em nome de sua suposta “flexibilização curricular”, reduz a carga horária da base comum e permite a possibilidade de ampliação da parte destinada aos itinerários formativos, cuja organização e definição ficam a cargo de cada sistema de ensino.

As reformas na educação, como vimos, sempre ocorreram e continuarão acontecendo. Por ser a sociedade dinâmica, as relações sociais mudam em função dos tempos e espaços, e o ensino, como instrumento de poder, se insere nesse contexto por ser socialmente determinado e direcionado a um fim específico. Seu objetivo é o princípio instrucional formal que se dá pelo currículo, como um percurso a ser seguido e um território demarcado por disciplinas específicas que atendem ao objetivo que é a formação do aluno que atualmente deve ser em tempo integral.

#### **4.2. A Gestão Escolar**

Percebe-se que as sociedades estão se transformando e isso afeta a forma como nos organizamos, como trabalhamos nos relacionamos e aprendemos. Essas mudanças têm um reflexo visível na educação e escolas como instituições encarregadas de formar novos cidadãos. Atualmente, uma das características marcantes em que vivemos, tem relação com o conhecimento pelo fato de ser um dos valores principais de seus cidadãos. Valores esses que estão relacionados com a capacidade de inovação e também empreendimentos que possuem. Porém, averigua-se que esse conhecimento nos aparenta ser efêmero, como se tivesse prazo de validade e isso obriga o sistema educacional, principalmente o ensino médio, que estabeleça garantias formais e informais para que os estudantes atualizem suas competências, pois a sociedade exige uma permanente atividade de formação e aprendizagem.

Assim acontece com o núcleo gestor de uma escola, que juntamente com sua equipe docente, enfrenta uma missão complexa que, além de envolver a comunidade na promoção de uma educação pública de qualidade e com equidade, tem que seguir as normas estabelecidas e as políticas que são implementadas e elaboradas por diversas instâncias, sendo assim. Cabe portanto, ao núcleo gestor, o desafio de criar um espaço propício à educação o que é um direito de todo cidadão. Ainda, cabe ao núcleo gestor, transitar, gerir e administrar o cotidiano escolar.

Para isso é necessário, junto com sua equipe, atualizar suas competências materializadas nas funções e atividades que fazem parte de sua responsabilidade, pois segundo Luck (2012, p. 93) essas competências devem estar relacionadas com a gestão pedagógica da escola e a autora destaca algumas dessas competências:

Promover a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos; Liderar na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do Projeto Político Pedagógico e do currículo escolar; Promover orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos; Criar na escola um ambiente estimulante e motivador orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, autoimagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados [...].

A autora reforça que para um núcleo gestor aderir as competências, torna-se necessário e primordial estabelecer um bom relacionamento com os diferentes sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, principalmente com os docentes, público-chave que tem um papel estratégico e de grande responsabilidade na formação e no desenvolvimento dos estudantes. Apoiá-los para que conheçam os estudantes, o contexto que estão inseridos, os diferentes estilos de aprendizagem, bem como colaborar para que aprimorem suas habilidades e competências é uma condição *sine qua non*.

Diante da entrevista realizada com a Diretora da EEMTI Pe. Guilherme Waessen, a pergunta foi, como a senhora define seu trabalho como gestora? Ondina respondeu:

Realmente é uma função que exige muito da gente como pessoa e como profissional, como pessoal o lado emocional tem que ser equilibrado e separado quando estamos dentro da escola e nós temos que ser imparciais em muitas decisões, as nossas crenças não podem influenciar em nenhuma decisão que acontecer, pois toda decisão deve ser para o bem de todos e das funcionalidades da escola. Querer ter resultados bons, desgasta muito porque existe o que vem da SEDUC, que é o órgão que orienta as escolas em tudo, desde as verbas que recebemos aos índices de aprendizagem dos nossos alunos. Aqui na escola, nós dividimos as funções, nos reunimos e identificamos os problemas. Nós temos o financeiro, a pedagógica e eu sou o elo para a resolução dos problemas, convidamos ainda alunos, líderes de sala para participar das reuniões e contribuir com suas opiniões. Ser diretora de uma escola pública é um desafio, exatamente porque as vezes o que a SEDUC elabora como norma, deve ser cumprida e temos que fazer chegar as salas de aulas. É um desafio que aprendemos todos os dias a enfrentar e tentar solucionar superando os desafios (Ondina, Diretora da Escola).

Percebe-se na fala da diretora o empenho, mas sempre é colocado que as demandas vêm de cima para baixo, baseado nas leis educacionais e nas políticas que são colocadas nas escolas muitas vezes sem decisões com os membros escolares ou comunidade. A opinião da coordenadora da escola pesquisada Eduarda, reflete sua função diante dos membros escolares e define bem o que é fazer parte do núcleo gestor como parte pedagógica:

Como profissional, percebo que minha função está aliada aos docentes e

também aos alunos, sempre unindo o cumprimento das horas aulas, das respectivas disciplinas em seus períodos, dentro do currículo padrão e agora, com o novo ensino médio, um currículo adaptado a realidade da escola. Existe também uma função de unir e fazer juntamente com os alunos os projetos que acompanham a leitura, a matemática, as ciências humanas. Por exemplo, criamos um projeto voltado para leitura, escrita, desenvolvimento e habilidades em escrever poemas. Os alunos participam, escrevem, nós avaliamos como se realmente fosse uma prova bimestral. Porém, é preciso que tenha também aqueles momentos onde, dentro da sala de aula, os alunos precisam praticar atividades avaliativas baseadas no ENEM e outras avaliações. Os desafios são enormes e nós da escola precisamos incentivar os meninos, meninas, ajuda-los também em seus conflitos emocionais, muitas vezes familiares e sem hesitar, os financeiros. Enfim, diante de tudo, o que vale para termos uma escola saudável, onde os alunos queiram realmente estar na escola e ter perspectivas ou objetivos de vida, é através do diálogo e da compreensão, a gestão não pode ser apenas democrática e ter um discurso diferente, ele deve ser democrática mas incentivar a participação, sempre. Creio ser bastante acolhedora e pronta a atender no que realmente é preciso para melhorar a qualidade do ensino, combater preconceitos e melhorar também a equidade dentro do espaço escolar. Se fizermos e conseguirmos isso dentro da nossa escola, nossos alunos levarão pra toda vida e por onde forem, não apenas o português ou a física ou a química, mas atitudes boas, pensamentos positivos, levarão consigo lições para a vida e de que é possível ter dias melhores e vive-los (Eduarda, Coordenadora da escola).

Diante das questões da diretora e da coordenadora, compreende-se que são funções distintas, porém interligadas e que cabem sempre ao núcleo gestor o diálogo e o envolvimento com a comunidade dentro da escola, utilizando-se de projetos que visam o bom funcionamento da escola em tempo integral.

Tradicionalmente e anteriormente à implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a função do diretor restringia-se a esfera administrativa, onde o diretor deveria cumprir e repassar ordens do funcionamento da unidade escolar, ou seja, seria um tipo de supervisão e controle onde os professores e a equipe pedagógica ficavam circunscritos à execução de tarefas previamente estabelecidas.

Figura 13 – Reunião do Núcleo Gestor com Docentes e Funcionários



Fonte: Própria autora.

Para afirmar, Russo (2016) complementa mencionando que antes da LDB (1996), ao observar o cenário educacional no país, havia a predominância da grande demanda de ações e providências onde exigia o tempo do diretor para a execução, diferentemente dos dias atuais, onde a gestão está em constante formação para poder atuar nos espaços pedagógicos de forma participativa, distribuindo funções e descentralizando seu poder.

Significa que, com a LDB (1996) verifica-se uma inauguração de visão integrada da escola, perspectiva participativa de seus professores, equipe técnica, comunidade, exigindo outra função do diretor, a de gestor, onde se instalou de progressiva para garantir simultaneidade na resolução dos desafios juntamente com o conjunto de objetivos que a SEDUC-CE solicita.

Além da gestão financeira e dos projetos pedagógicos, apresentados aqui na pessoa da diretora Ondina e da coordenadora Eduarda, a gestão é a responsável pelos resultados do processo de ensino e aprendizagem e principalmente, após a implantação do Tempo Integral, a inclusão da comunidade escolar em processos decisórios. Porém, a escola já, bem antes do tempo integral, trabalhava sempre com membros da comunidade e de pais como parte do conselho escolar da escola. Atualmente, é um novo diretor em ação e são novas as competências exigidas.

Libâneo; Oliveira; Toschi (2012) afirmam que a gestão de uma escola deve aliar sempre a capacidade de análise de cenários futuros à visão estratégica, que interpreta os anseios da comunidade escolar e as hierarquias na métrica das prioridades, que seleciona e põe em marcha recursos e instrumentos de gestão para fazer a escola funcionar em todas as dimensões. O diretor, portanto, é o profissional que coordena e acompanha ações, articula e integra pessoas, garante o clima favorável de trabalho e avalia processos, pessoas e recursos.

Compreende-se que não apenas houve acréscimos às funções, mas uma mudança de perspectiva na compreensão de sua função, que excede o perímetro da legislação educacional e métodos de administração para abranger conteúdos do currículo, além de transitar por técnicas de gestão interpessoal e de grupos, pela condução de trabalho colaborativo e também pela garantia de um corpo docente comprometido com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Ao perguntar a diretora Ondina, como ela articula a relação das competências da gestão com a docência, alunos e comunidade e manter esse equilíbrio sem fugir do que exige a SEDUC-CE, ela respondeu:

Em primeiro lugar, nos reunimos, estudamos as leis, principalmente porque ainda é muito novo essa implantação do tempo integral, tudo muda e agora veio a BNCC. Nos mantemos atualizadas quanto a legislação, é o primeiro rumo a ser tomado, sem esquecer que é um trabalho contínuo, diário e nunca estamos sozinhas, sempre precisamos dos membros do conselho, do secretário da escola. Mas não podemos fugir da lei. O que atrapalha muitas vezes, são os sites que demoram a atualizar. As questões administrativas sempre estão unidas as pedagógicas (Ondina, Diretora da escola).

Independente de todas as mudanças que são impostas e de acordo com as novas legislações (Tempo Integral e Novo Ensino Médio) o diretor como articulador de processos pedagógicos, deve ouvir as necessidades dos docentes e encaminhar situações formativas, das quais ele deve antecipar como um profissional interessado e não apenas como provedor em cumprir as normas. É frequente, segundo a diretora Ondina, que os encaminhamentos pedagógicos são divididos com a coordenadora e conselho escolar.

Assim, segundo Paro (2016, p. 18), “[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados indica dissociabilidade entre a ação administrativa e os fins pedagógicos que se pretende alcançar”, ou seja, a dimensão administrativa não carrega um fim em si mesma, o fim é o pedagógico. Dessa forma o diretor deve ser um educador que racionaliza o trabalho, coordena o esforço coletivo e as relações dos diversos atores envolvidos, incluindo a comunidade de pais, o que confere, inevitavelmente, caráter político às suas ações.

Ao perguntar a diretora Ondina, como se dá na prática seu trabalho, no cotidiano do espaço escolar com Tempo Integral, com o Novo Ensino Médio, ela respondeu:

Nós tivemos alguns encontros na SEDUC-CE, tipo de formação, depois levamos pra escola e comunidade. De início nós preparamos (eu e a Eduarda), uma agenda definindo datas dos encontros, para que todos recebessem as informações e aproveitamos os tempos de planejamento dos professores. Tínhamos em mente que, o primordial seria um debate para discussão, troca de ideias, depoimentos dos professores, encaminhamentos didáticos, o currículo, para definirmos juntos nossos objetivos. Depois convocamos os pais e comunidade e informamos das mudanças (Ondina, Diretora da escola).

Os encontros devem integrar primeiramente os professores, em sua coletividade para que as metas possíveis sejam estabelecidas e conquistadas. Depois a comunidade em geral, onde dessa forma, um trabalho coletivo e numa visão participativa, é possível estabelecer acordos dos quais surjam as soluções dos problemas e desafios para a melhoria das práticas na escola, pois a reflexão coletiva

é um caminho vinculado à realidade cotidiana e envolve a todos em um projeto com significado e sentido (PÉREZ GÓMES, 1998).

Figura 14 – Reunião do Núcleo Gestor com Pais



Fonte: Própria autora.

Figura 15 – Reunião do Núcleo Gestor com membros do Conselho Escolar e Líderes de Sala de Aula



Fonte: Própria autora.

Por fim, compreende-se na gestão participativa, uma compreensão de uma relação intrínseca de complementaridade que define um trabalho pautado no diálogo,

requisitando habilidades técnicas (tomada de decisões), habilidades humanas (integrar pessoas e mediar conflitos) e habilidades conceituais (visão sistêmica da organização escolar).

### **4.3 O Projeto Político Pedagógico em debate**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (Brasil, 1996) incumbe aos sistemas de ensino, a partir de uma gestão democrática, a participação de toda a comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), além de assegurar a autonomia da escola para sua construção, levando em consideração os aspectos socioeconômicos de seu entorno e zelando pela aprendizagem dos alunos.

No entanto, há que se considerar que o PPP não pode ser visto apenas como um documento formal a ser encaminhado às autoridades, mas como um instrumento, cuja função seria promover reflexão, movimento e uma nova postura da escola rumo à uma educação inclusiva que preconize a aprendizagem de todos (VEIGA, 2007).

Veiga (2007) esclarece que o Projeto é Político, na medida em que a escola se configura como um espaço de formação de alunos responsáveis e críticos e suas determinações refletem o tipo de cidadão que ela quer formar; e pedagógico, na medida em que define e organiza estratégias e ações educacionais necessárias para o cumprimento de seus propósitos e intencionalidades.

O Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Tempo Integral Padre Guilherme Waessen, foi construído sob a égide de planejamento estratégico participativo, tendo como objetivo garantir a qualidade da construção do processo ensino aprendizagem, em consonância com as demandas da sociedade e as necessidades básicas de aprendizagem.

A identidade da escola é traduzida na medida em que define os seus pressupostos teóricos e metodológicos, bem como as finalidades educativas e as diretrizes gerais da prática pedagógica, configurando assim, caminhos voltados para obtenção do êxito escolar, que é a efetiva aprendizagem dos alunos.

No que tange ao seu desenvolvimento, o Projeto aborda a prevalência do compromisso da escola no que concerne a formação do educando para o exercício da cidadania, eixo condutor desse projeto político pedagógico, respaldado nos

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, RCBs, DCN do Ensino Fundamental e Médio, ancorados pelos pressupostos da Gestão Democrática do ensino público.

Norteando a execução de suas ações à luz do planejamento participativo, persevera dentre outros objetivos, aumentar a taxa de aprovação, reduzir o índice de evasão, elevar o nível de proficiência dos alunos do ensino médio, 1º, 2º e 3º ano, em Língua Portuguesa e Matemática, nas avaliações externas, bem como a elevação no desempenho acadêmico dos alunos no ENEM.

Visa ainda, sensibilizar a comunidade escolar para trabalhar com a diversidade, enriquecer o currículo escolar, explorar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta de trabalho indispensável ao fazer pedagógico, promover a capacitação continuada de professores em serviço, desenvolver projetos de iniciação científica com foco nas perspectivas inter e transdisciplinar de educação, bem como intensificar o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, concretizando de fato a cultura do sucesso, que visa à permanência com êxito do aluno na escola, tornando-o competente para construir sua identidade como cidadão, ser protagonista de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação à si próprio, à sua família e à sua comunidade.

Quando da construção do Projeto procurou-se, por meio do trabalho coletivo, (essência dessa proposta pedagógica), repensar e redimensionar o arcabouço condizente com a arquitetura da escola e da educação, com vistas a estruturá-la de modo harmônico e coerente com a própria cultura, crenças e sonhos advindos do seio da comunidade escolar e local, essenciais para a vida em sociedade.

De acordo com a pesquisa realizada, a Diretora Ondina afirma que a participação dos estudantes e comunidade no Tempo Integral ficou mais dinâmica:

Se compararmos com o ensino nas escolas regulares, podemos enumerar algumas vantagens em trabalhar com uma gestão participativa que pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar: pais, professores, estudantes, funcionários e comunidade do entorno - em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar (planejamento, implementação e avaliação) seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos seja nas questões de natureza burocrática. A participação está mais dinâmica. A escola deve ser concebida como uma Comunidade de Aprendizagem (Ondina, Diretora da escola).

A coordenadora Eduarda afirma, como vantagem de trabalhar no Tempo

Integral, “podemos acompanhar com mais atenção a aprendizagem dos alunos” (Eduarda, coordenadora da escola). O Projeto Político Pedagógico (PPP), deve traduzir toda a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Assim tem a importante tarefa de nortear as ações a serem desenvolvidas ao longo dos processos ensino e aprendizagem. A sua importância na construção da dinâmica escolar reflete ideias e valores responsáveis pela construção de uma vida mais digna, em que a formação para a cidadania deve levar ao pleno desenvolvimento socio cognitivo do educando.

A EEMTI Padre Guilherme Waessen buscando a transformação da escola em um espaço democrático, baseia sua função no que diz a LDB 9394/96:

A educação, dever da família e do estado, inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

Assim, o PPP da escola pesquisada, reforça o compromisso com a formação do homem como um todo, em que a dimensão política e as ações educativas constituindo-se como a efetivação do trabalho pedagógico. Entende-se, portanto, a importância de se compreender o contexto sócio histórico dos estudantes, pois, a educação formal encerra, no mundo, um valor inestimável para o desenvolvimento do homem como cidadão.

Nesse sentido a escola deve desenvolver o seu papel dentro das possibilidades e contradições inerentes ao sistema político, econômico, social e cultural, dentro do qual se inserem os alunos, uma vez que, não são somente os recursos financeiros ou os resultados das avaliações, mas acima de tudo, uma escola que veja o estudante como um ser humano em todas as suas dimensões, intelectual, afetivo, emocional.

Nessa perspectiva, o PPP contém em sua essência, as expectativas da comunidade escolar e local acerca da escola, o objetivo geral, os específicos, as metas traçadas, as competências e habilidades, como também, as metodologias e concepções da avaliação da aprendizagem que embasam a execução das ações para que os objetivos e metas do Ensino Médio sejam atingidos, com foco na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

O maior desafio da escola pesquisada, é implementar uma visão de educação que promova a equidade na desigualdade, uma vez que isso se apresenta estritamente relacionado com a qualidade da educação ofertada no nosso país, dessa

maneira, observa-se o caminhar no cotidiano do âmbito escolar, sempre em busca de vencer as barreiras da repetência, da evasão e do analfabetismo funcional.

Ao questionar o núcleo gestor, diante da pergunta, o que é qualidade na educação / ensino, obtivemos as seguintes respostas:

Os docentes são o que há de mais importante diante desse tema qualidade na educação. É imprescindível para a sociedade do conhecimento. Mas a formação desse professor deve ser bem variada na sua trajetória, ou seja, o professor deve estar constantemente se aperfeiçoando. Pra mim, qualidade na educação tem dois pontos de vista, o primeiro é o que a SEDUC-CE quer, que são notas boas, índices bons nos resultados das avaliações e o outro, é que realmente deve ser, a realidade e a vida do aluno. A SEDUC-CE quer alunos nas faculdades, cursando e frequentando os mais variados tipos de cursos. A qualidade educacional pra mim está atrelada ao que o nosso aluno consegue depois que ele termina o ensino médio, ou seja, se ele melhorou sua qualidade de vida, se conseguiu realizar seus sonhos e desejos (Ondina, Diretora da Escola).

A qualidade da nossa educação ainda está muito distante da realidade. Esse novo ensino médio quer mostrar que o aluno pode seguir as disciplinas que ele tem afinidade para a escolha da faculdade que ele quer fazer. Mas na prática, a realidade ainda está distante de acontecer. Os desafios de uma qualidade na educação e na escola requer, desde um ambiente favorável, aos materiais disponíveis e acessíveis aos alunos. Não basta ter um laboratório de informática se os computadores não funcionam. A infraestrutura ainda é um problema nas escolas antigas, pois as reformas não chegam, as verbas não são suficientes, mas temos que implantar o ensino médio e o tempo integral com o que temos. Todas as mudanças, o novo ensino médio e a implantação do tempo integral nas escolas do Ceará, têm como objetivo único, a melhoria da qualidade do ensino. Essas questões não são de hoje, que tentam melhorar os índices e a aprendizagem dos alunos e agora estão tentando mudar o currículo, as disciplinas, as horas aulas, enfim, é preciso dar suporte pedagógico, mas também, financeiro, pois a nossa escola ainda precisa ser reformada (Eduarda, Coordenadora da escola).

Diante do exposto pela gestão da escola pesquisada compreende-se que, segundo Ribas (2000, p. 53):

As novas exigências da sociedade, em consonância com os organismos internacionais, vêm gerando, em nível mundial, reformas no âmbito das políticas educacionais, visando tornar os sistemas de ensino mais diversificados, mais flexíveis e conseqüentemente, mais competitivos, numa perspectiva neoconservadora, representada pelo “tecnicismo revistado”, aparentemente moderno, que se caracteriza como mais uma tendência que busca atrelar a educação à base econômica da sociedade, ao inserir nos espaços escolares e na prática educativa, a lógica do mercado capitalista, cujo fim último reside na crescente produtividade econômica, em que o homem assume uma forma moderna de insumo da produção.

Assim, a educação passa a ser vista, apenas em seu objetivo imediato de servir ao capital, encontrando-se atrelada ao setor produtivo, que em nome da “qualidade total”, está levando as instituições educativas a uma descaracterização de sua função primordial, ou seja, o comprometimento com a formação integral dos

indivíduos que lhes são confiados.

Machado (2000) considera que, no atual discurso sobre a “qualidade” na educação, a formação do cidadão é frequentemente confundida com a satisfação do cliente, ou o projeto educacional, com seu amplo espectro de valores encontra-se reduzido ao estatuto de mero projeto empresarial, sobrelevando-se o valor econômico.

É fato notório, portanto, que as mudanças do sistema de organização social como um todo, têm recebido críticas, ao questionar os docentes diante das mudanças na escola pesquisada. E também, quanto às estratégias e aos propósitos aos quais se destinam os fins educacionais de uma escola, as mudanças nos sistemas de ensino não têm sido satisfatórias no sentido de responder às necessidades de formação integral do homem, estando a manter compromissos apenas com a transmissão de informações e de conhecimentos úteis às exigências do mercado para atender os interesses do poder.

Como consequência desta maneira de focar a educação, pode-se observar que muitas vezes, a formação profissional fundamenta-se apenas em certas habilidades necessárias à continuidade do sistema, em detrimento de uma ampla formação científica, cultural e crítica quando analisa-se o currículo escolar.

Percebe-se, portanto, que os sistemas escolares se encontram repletos de paradoxos e de dilemas, pois, ao mesmo tempo em que são depositadas tantas expectativas em relação à educação, as políticas que a ela se aplicam encontram-se mais preocupadas com interesses reduzidos. Ao mesmo tempo em que a educação é responsabilizada por uma série de problemas de ordem social, moral e econômica, ela é também considerada como elemento fundamental para a reestruturação econômica, para a solução de problemas sociais e culturais emergentes (ESCUDERO, 2001).

Escudero (2001) considera que na sociedade da informação tem-se que resgatar o sentido da educação como um direito moral e como e uma necessidade social, e não apenas, como um espaço de criação das habilidades e das competências exigidas pelos tempos.

Neste processo de reconstrução da educação, Blázquez (2001) afirma que se evidencia a necessidade de investigar e debater os novos compromissos dos docentes, cujas tarefas se tornam cada vez mais complexas e difíceis, considerando se que a educação não pode renunciar a que todos os cidadãos, independentemente de sua procedência social e cultural, possam utilizar essas informações, manejá-las e

utilizá-las em seu proveito. Para Kullok (2000, p. 21):

Quando pensamos a sociedade do século XXI, vemos que o que caracteriza esta nova sociedade é o conhecimento, o que vai exigir que as pessoas sejam mais capacitadas e preparadas para o exercício de uma profissão. Encontramos ainda que o foco desta sociedade será a subjetividade, a ação social e a vida cotidiana o que exigirá novas crenças, epistemologias e parâmetros. A ênfase na subjetividade será, portanto, o novo paradigma deste século e valorizará o homem na sua inteireza, na sua totalidade, o que se refletirá em novos valores e ideias, entre eles, os valores humanos.

Já para Delors *et al.* (2000, p. 37) os estudos apontam as principais tensões que necessitam ser superadas:

- A tensão entre o global e o local: tornar-se cada vez mais cidadão do mundo sem perder as raízes e buscando participar ativamente da vida do seu país e das comunidades de base;
- A tensão entre o singular e o universal: a mundialização da cultura vai-se realizando de forma progressiva, mas ainda parcial, podendo incorrer no risco de esquecer o caráter único de cada pessoa, sua vocação para escolher o seu destino e realizar todas as suas potencialidades, mantendo a riqueza das suas tradições e da sua própria cultura ameaçada;
- A tensão entre tradição e modernidade, que deve envolver o adaptar-se sem se negar a si mesmo, construir a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, dominar o progresso científico e prestar particular atenção ao desafio das novas tecnologias da informação;
- A tensão entre as soluções a curto e a longo prazo, tensão essa alimentada atualmente pelo domínio do efêmero e do instantâneo, num contexto em que o excesso de informações leva à busca de soluções rápidas, quando muitos dos problemas enfrentados necessitam de estratégias pacientes, passando pela concentração e negociação das reformas a executar. As políticas educativas enquadram-se nas categorias nas quais esta estratégia deve ser utilizada.
- A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades. Hoje, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar as suas oportunidades;
- A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem, sendo necessário preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal;
- A tensão entre o espiritual e o material, pois, muitas vezes, mesmo sem perceber o mundo tem sede de ideais, ou de valores. Compete à educação, a tarefa de despertar em todas essas condições, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo.

Os autores afirmam que não se pode subestimar o papel fundamental dos intelectuais e da inovação, a passagem para uma sociedade cognitiva, os processos endógenos que permitem a acumulação de saberes, as novas descobertas, que são aplicadas em vários domínios da atividade humana, mas, que, não se pode desconhecer as limitações e fracassos que podem acompanhar tais processos,

quando não respeitam os limites da ética e da dignidade humana. Conforme Pereira (2000, p. 178):

A tecnologia do mundo atual e futuro, por mais que seja englobante, é e será, sempre, meio, instrumento, estratégia, decorrência. Cabe à educação a função de posicionar os indivíduos como sujeitos diante dela, submetendo a ciência e a tecnologia às determinações objetivas do ser humano.

Significa que os desafios educacionais da pós-modernidade consistem em preparar os indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, de onde surge a necessidade da atualização constante e da emancipação dos homens, como sujeitos históricos, ou seja, afirmar que compete à educação, compreender os desafios de uma sociedade cada vez mais informacional e globalizada, perscrutando as direções futuras e dialogando com uma realidade cada vez mais carregada de símbolos.

Ao questionar os docentes diante da sua profissionalidade e sobre a prática da sala de aula e a relação com as mudanças da Escola Pe. Guilherme Waessen com a implementação do Tempo Integral, obtivemos alguns questionamentos:

Considero a infraestrutura da nossa escola muito precária e pouco atrativa para os alunos do tempo integral e isso é uma desvantagem para eles. Outro ponto de desvantagem é não ter uma bolsa de ajuda de custo para monitorias de projetos desenvolvidos nas eletivas, que incentivaria aos alunos permanecer na escola (Valdiana, professora da escola).  
Alguns alunos precisam trabalhar a escola de tempo integral não disponibiliza esse tempo para o aluno trabalhar (Maria, professora da escola).

De forma geral, os professores mencionaram que os desafios são inúmeros, principalmente no que diz respeito as formações dos docentes e que, além da formação continuada há um sucateamento da estrutura da escola e que precisam ser melhoradas, reformadas. Essa tensão em torno da política educacional do Ensino Médio evidencia os interesses de classe, as disputas por projetos de sociedade que permeiam a educação pública brasileira. Os docentes pesquisados ainda não se questionaram sobre os desafios a serem enfrentados, diante do ensino ou do currículo, porém percebe-se em toda a pesquisa, a falta de estrutura física, que precisa ser melhorada na escola.

Ao questionar os docentes sobre o que precisa ser melhorado na escola de Tempo Integral, as respostas foram:

Em primeiro lugar a infraestrutura de um modo geral. Todos os anos há uma previsão por parte da SEDUC que aprova um orçamento para realização

dessas melhorias. De 2017 pra cá fomos contemplados com 2 reformas, porém ainda falta muito para melhorar a ponto de atendermos a todos com mais qualidade nas salas de aula, principalmente. Está previsto para 2021 a climatização das salas de aula, reforma da quadra e muro da escola (Valdiana, professora da escola).

Ainda a estrutura física precisa de melhoras, pelo fato de passarem o dia todo na escola e as salas ainda não são refrigeradas, isso faz com que os alunos fiquem mais cansados, estamos esperando a SEDUC colocar ar condicionados nas salas, essa espera já dura mais de um ano (Maria, professora da escola).

#### A gestão da escola afirma ainda sobre a infraestrutura da escola:

Em primeiro lugar a infraestrutura de um modo geral. Todos os anos há uma previsão por parte da SEDUC-CE que aprova um orçamento para realização dessas melhorias. De 2017 pra cá fomos contemplados com 2 reformas, porém ainda falta muito para melhorar a ponto de atendermos a todos com mais qualidade nas salas de aula, principalmente. Está previsto para 2021 a climatização das salas de aula, reforma da quadra e muro da escola (Ondina, diretora da escola).

Estrutura física precisa ser melhorada, material para as aulas serem mais ricas e aproveitadas pelos discentes. As demandas, nem sempre são atendidas (Eduarda, coordenadora da escola).

Dentro de uma perspectiva liberal, que tem se consolidado no que concerne à organização e ao gerenciamento do Estado brasileiro e das instituições, foi produzido um efeito direto sobre a sociedade, principalmente quando recursos que deveriam ser aplicados na Educação, como a construção e melhoria de novas escolas, o investimento em equipamentos e instrumentos que facilitem e propiciem o processo de ensino e aprendizagem e a formação e qualificação dos profissionais da Educação, pois ficou em evidência na pesquisa realizada, que docentes, núcleo gestor e os alunos reclamam da estrutura física que a escola pesquisada não possui, salas climatizadas, espaços como auditório, vestuário também ainda é uma reivindicação da escola Pe. Guilherme Waessen.

A educação tem um papel social a cumprir e as escolas, agências encarregadas pela educação formal necessitam refletir sobre a sua finalidade, repensar sua função, adequando-se às demandas do atual momento histórico, tendo em vista preparar sujeitos que, embora convivendo com os valores econômicos dominantes, tenham condições de percebê-los e redimensioná-los segundo as reais proporções e repercussões.

Cabe à educação, portanto, a tarefa de buscar desenvolver-se como uma prática dinâmica e reflexiva, que, ultrapassando as visões reducionistas, possibilite a seus usuários a consciência da realidade humana e social mediante uma perspectiva globalizada.

#### 4.4 Estrutura e cotidiano escolar

As relações e as práticas educativas que acontecem no âmbito escolar, são explicadas através dos mecanismos presentes e para elucidar um entendimento do que acontece no interior escolar, torna-se necessário apresentar a divisão de como é uma escola por dentro.

Primeiro existem a estrutura formal de como é composta a escola. A escola possui uma divisão de seus componentes: a) Direção, composta pelo Conselho Escolar e Coordenação Pedagógica; b) apoio administrativo; c) auxiliares educacionais; d) corpo docente; e) corpo discente; f) pais e membros da comunidade; g) membros da secretaria de Educação do Ceará – SEDUC.

Segundo, é o processo de ensino, aprendizagem, participação: a) o desempenho da escola (evasão, retenção, promoção); b) a qualidade do ensino (currículo, aulas); c) a comunidade e a participação na escola (movimentos populares, participação da comunidade em utilizar o espaço escolar).

O primeiro segmento a se abordar é a Direção da Escola. As escolas públicas brasileiras, atualmente são denominadas de democráticas e participativas. Mas a luta pela democracia na educação brasileira teve início somente em 2007.

Especificamente, no Ceará, em 2004, foi sancionada a Lei de nº 13.513, de 19/07/2004, que dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de Diretor junto às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino. Dá-se então o início da escolha do diretor escolar, onde são eleitos pela comunidade escolar, ou seja, alunos, professores e pais, escolhem quem deve ser o diretor da escola.

A referida lei, estabelece os critérios que acontece em duas etapas. A primeira, de caráter eliminatório, consta de uma avaliação escrita e prova de títulos (cursos, formações, capacitações, mestrado, doutorado), a média para aprovação é entre 6,0 (seis) e 10,0 (dez).

A segunda etapa, é a realização da eleição, de forma direta e secreta. O processo é organizado por cada escola, através dos Conselhos Escolares existentes. Toda a comunidade escolar é convocada a comparecer. A comunidade escolar é composta por professores (efetivos e contratados), pais, mães, alunos ou seus responsáveis, servidores e integrantes da educação, em seu efetivo exercício de suas funções.

O processo democrático não pode apenas ser uma luta individual ou de um determinado grupo social, embora possa começar por um pequeno grupo ou movimento, dos oprimidos, ou o das chamadas minorias, tem que ser um processo coletivo de libertação, de todos e para todos, portanto, Freire (1994, p. 154) cita que:

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical.

Para o educador a democracia não é uma doação de alguém, de um governante, de um partido político ou ainda de uma burocracia estatal, mas é um governo do povo, que exige o seu representante em todos os processos decisórios da vida social. Ou seja, para Freire (1994), a tarefa de todo ser é que ninguém se liberta sozinho, e sim que os homens se libertam em comunhão.

Já para Avritzer (2016, p. 109), as diversas correntes analíticas que abordam o tema da democracia vêm ocasionando o que o autor chamou de “esvaziamento da democracia”, porém, para toda crise, a saída é pelo viés democrático. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, p. 12), aponta também nos artigos 14 e 15:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

E, Soares; Gonçalves (2019, p. 83), diante da gestão escolar democrática e participativa, aponta que: “Uma gestão participativa e democrática oferece condições para que as instituições escolares que estão inseridas no processo educacional trabalhem a valorização da autonomia e incentivem maior produtividade e participação.

Diante do exposto, percebe-se que nenhum gestor escolar, especificamente no Ceará, exerce a função sozinho. Inicia-se o processo de escolha do Conselho Escolar e a elaboração de seu regimento, a democracia oportuniza a participação com transparência, sendo nas escolas, o principal meio democrático de

decisões e ações no espaço escolar, o chamado Conselho Escolar. Todas as escolas possuem um Conselho Escolar, pois é através do conselho que a escola recebe as verbas para manutenção da escola, merenda escolar, verba para adquirir material de expediente e material permanente.

O pleito do referido Conselho Escolar iniciou-se em 2019 sendo renovado a cada 04 (quatro) anos, onde em 2022 haverá eleições para um novo mandato. O Conselho da referida escola é composto por membros da escola, alunos, funcionários, pais ou responsáveis pelos estudantes e por membros da comunidade. O quadro da gestão escolar ficaria assim representado:

Quadro 3 – Estrutura Pedagógica da Gestão Escolar

<b>Direção</b>	
Conselho Escolar	Regimento interno e escolha dos membros
Diretor	Eleito pela comunidade escolar
Coordenador Pedagógico	Seleção (avaliação escrita e prova de títulos)

O conselho escolar atualmente, da EEMTI Pe. Guilherme Waessen, é composto por: Presidente: Ondina Maria de Freitas Luz (Diretora); Vice-Presidente: Cláudia Maria Correia Dantas (Professora), Tesoureira: Verônica Bessa Silva (Secretária Escolar), Secretária: Eduarda Gomes de Sousa Lúcio (Coordenadora). O **conselho deliberativo** Presidente: Ondina Maria de Freitas Luz (Diretora); Secretária: Verônica Bessa Silva (Secretária Escolar); Conselheiro 1: Ana Paula Pinto Bastos (Professora); Conselheiro 2: Marylin Margaret Viana Somar (Professora); Conselheiro 3: Moacyr Costa Junior (Representante de pais); Conselheiro 4: Francisca de Fátima Felipe da Silva (Representante da comunidade). O **conselho fiscal**: Membro Efetivo 1: Maria Liduina Teixeira dos Santos (Aluna); Membro Efetivo 2: Roberta de Moura Borges Gomes (Professora); Membro Efetivo 3: Rochirle Santos Pereira Queiroz (Auxiliar de serviços educacionais).

Diante do exposto, Freire (2002) enaltece o processo participativo democrático afirmando que a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública, afirmando que:

A participação, para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um estar presente na história e não simplesmente estar nela representadas. Implica a participação política das

classes populares através de suas representações no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração (FREIRE, 2002, p. 75).

Significa que a democracia participativa se torna alternativa se colocando no campo das teorias da emancipação social, baseadas na transformação das relações de poder em relações compartilhadas, assim, a democracia participativa constitui uma das grandes possibilidades de emancipação social e transformação das desigualdades sociais, que se elevariam as esferas públicas.

No que se refere a avaliação do núcleo gestor, está amparada e garantida na forma da Lei nº 13.513, Art.7º: §2º: “durante o exercício do cargo em comissão, o Diretor e os demais membros do Núcleo Gestor terão seu desempenho avaliado anualmente, em procedimento institucional regulamentado por Decreto do Chefe do Poder Executivo”<sup>47</sup>.

O processo de avaliação de desempenho da gestão (diretores e coordenadores pedagógicos) será pautado pelas dimensões propostas pelo Prêmio de Gestão Escolar, que são, Gestão da análise pedagógica dos resultados educacionais; Gestão do planejamento das ações pedagógicas; Gestão dos processos coletivos de decisões e ações; Gestão de infraestrutura, administração de serviços e recursos. Avalia-se ainda, o conjunto de competências de liderança escolar claramente definidas que ajudam os diretores escolares a promoverem o sucesso do aluno como, postura; resiliência; comunicação; desempenho dos alunos; solução de problemas; aprendizagem; formação e supervisão de equipe.

Considerando, ainda, que existem três fatores fundamentais para a obtenção de resultados em qualquer iniciativa humana: liderança, conhecimento técnico e método, propõe-se a oferta de formação continuada em serviço para os diretores e coordenadores escolares das EEMTIs. É, a partir dos resultados na Avaliação de Desempenho, da participação na formação continuada em serviço (80% de aproveitamento), da apresentação do Plano de Gestão realizado pelos pares como módulo da formação, que o diretor poderá obter a certificação para exercer a função de Diretor escolar.

Também na Lei nº 13.513/2004, está prevista a substituição de gestores

---

<sup>47</sup> Disponível: <https://www.al.ce.gov.br/legislativo>. Acesso em: 06 jan. 2022.

escolares, consoante o artigo 7º., o candidato a Diretor indicado pela Comunidade Escolar, assim como os demais membros do Núcleo Gestor selecionados serão nomeados para os cargos em comissão, pelo Governador do Estado, para um período de 4 (quatro) anos, sendo que para o cargo de Diretor será permitida uma recondução consecutiva e duas alternadas:

§1º. A nomeação, de que trata o caput deste artigo, não retira a natureza jurídica do cargo de provimento em comissão de Diretor e dos demais cargos em comissão do Núcleo Gestor, podendo o Governador do Estado exonerar os respectivos ocupantes, sempre que entender conveniente e oportuna a medida para a Administração Estadual (CEARÁ. Lei nº13.513 de 19 de julho de 2004, online).

Hooks (2020, p. 43), afirma que, “[...] mais do que nunca em nossa nação, precisamos de educadores que transformem as escolas em espaços onde as condições para a consciência democrática, possam se estabelecer e florescer”. A autora continua afirmando que é preciso honrar a educação como prática da liberdade, porque sabe-se que a democracia prospera em ambientes onde o aprendizado é valorizado, onde a habilidade de pensar é marca da cidadania responsável, onde “[...] a liberdade de expressão e o desejo de dissentir são aceitos e incentivados” (HOOKS, 2020, p. 45).

Percebe-se a consciência e a importância da escola, dos colegas, das disciplinas para a vida dos estudantes e diante disso, como a Escola e o ensino podem contribuir para a formação integral e como pode ser inserida no projeto de vida dos alunos? O que se analisa aqui, nas entrelinhas, é a preocupação do estudante como indivíduo, em detrimento ao sentimento de identidade coletiva, essa é uma marca presente na Lei 13.415/2017. Qual seria então o projeto de vida desse aluno? Que possibilidades reais a sociedade e os sistemas de ensino oferecem ao aluno para que ele, ainda muito jovem, seja capaz de dizer o que quer para si?

Essas são questões complexas, mas suas respostas são facilmente respondidas quando voltamos nosso olhar sobre a realidade na qual estamos inseridos e que, na prática, “[...] a aprendizagem flexível surge como uma das expressões de projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada” (KUENZER, 2017, p. 338).

Não existe a preocupação dentro de um modelo neoliberal de um cidadão que pense para além do dinheiro e do sistema de produção, que idealize um modelo

social ao qual o capital não seja o centro, que venha a se opor a esse modelo e a questioná-lo, questionar por questionar, pode até fazer isso, o problema é quando tais argumentos passam a ameaçar o status quo estabelecido por quem detém o poder econômico.

Nadal (2009), em seus estudos analisa que a escola contemporânea tem como função, a assimilação crítica de saberes que contribuam para uma formação ética, sempre voltada para a participação na construção do bem comum. Para isso, é preciso a implementação de políticas educacionais que levem em consideração a produção das teorias pedagógicas e as demandas sociais para além dos interesses político-partidários ou de grupos do poder dominante.

Para que se possa caminhar nessa direção, do bem comum, é preciso efetivar práticas concretas, não apenas na escola, mas também, no âmbito das políticas que regulamentam o trabalho educativo escolar, com uma real participação e conscientização de toda comunidade escolar, caso contrário, a crise da escola pública, dificilmente será superada. Assim, a educação é entendida como um bem público, de direito de todos, dever do Estado e que, portanto, pertence a sociedade.

É, portanto, a escola, o lugar de formação e desenvolvimento das pessoas através da participação, do exercício de voz, do diálogo, da tomada de decisões, é o lugar para se encontrar, aprender, discutir, transformar, é um espaço em que o sujeito vive e se torna humano.

Tendo esse caminho traçado, espera-se que a comunidade educativa das Escolas de ensino médio cearense, para as quais as políticas foram traçadas, com o compromisso e empenho de todos que perseguem uma educação de qualidade, possa de fato dar a resposta a qual está explicitada em sua missão: garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões situacionais, conceituais e/ou operacionais – nos campos políticos e educacionais presentes atualmente na sociedade brasileira e que dizem respeito aos aspectos da formação humana, tendem a se tornarem complexas quando consideramos a necessidade de atendimento da integralidade dos sujeitos em todas as suas dimensões.

Se nosso olhar estiver no lugar de entendimento destas possíveis relações ou articulações existentes na fase final de escolarização da Educação Básica, podem ser consideradas ainda mais profundas quando entendemos que esta mesma formação humana não se restringe somente ao sistema educacional formal.

A escola pública, o Ensino Médio em Tempo Integral, vem se reconfigurando no entrecruzamento de relações entre a vida social e o modo de produção, que numa relação dialética refletem suas contradições em tempos, espaços e aprendizagens vivenciadas e/ou experienciadas pelos sujeitos como um direito para todos os jovens.

Refletindo sobre essas questões em que se apresentam a educação escolar na contemporaneidade, entende-se mais do que nunca, que a classe trabalhadora tem a instrução e o ensino na instituição escolar formal uma necessidade histórico-social que ainda não lhe fora completamente satisfeita.

Isso não significa uma aceitação passiva daquilo que até então tem sido posto, em nome da gratuidade e publicidade, uma vez que com o progressivo desenvolvimento da educação escolar, tem surgido o descompasso do progressivo desenvolvimento das forças produtivas. Esta interdependência se aprofunda quando observamos na lógica de atendimento das exigências da reestruturação produtiva do capital, uma subordinação cada vez mais complexa e fluida da educação, do ensino e da escola, aos interesses de um mercado internacional que se mantém pela exploração do trabalho.

Compreendemos que as práticas de se ensinar e aprender foram se constituindo no tempo histórico e social durante o processo de desenvolvimento do modo de produção que, com o advento do capitalismo, acabaram por tornar as relações sociais contratuais, marcadas pela hegemonia e submissão de classes, diante da complexidade do sistema político, econômico e social. E que nestas condições, “naturalizadas” a divisão social do trabalho, por exemplo, a separação

entre o trabalho manual e trabalho intelectual consolidariam assim, em novas bases produtivas e a concepção da aprendizagem tornou-se um ofício como forma de sobrevivência.

Ao Estado, tem acarretado na materialização de políticas de governo que, diretamente, propiciaram o surgimento de uma escola pública caracterizada prioritariamente pelo papel da proteção, do acolhimento, da socialização e da satisfação de necessidades imediatas, o que torna necessária sua transformação, num movimento contra hegemônico.

Nos municípios cearenses, a situação se acentua quando observamos que, na ausência de um sistema nacional de educação e de uma concepção educacional que se oriente a partir de coordenação de ações em nível nacional, as propostas dependam muito mais de experimentalismos e de descontinuidades cíclica de governos, apontando para direcionamentos que podem ser antagônicos considerando a possibilidade eletiva a cada quatro anos de gestão.

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

Ao analisarmos a Política de Tempo Integral adotada na escola pesquisada, foi possível conhecermos com mais profundidade o programa idealizado pelo estado do Ceará, na prática, e compreendendo a voz dos docentes, dos estudantes e das gestoras, onde se apresenta com uma proposta de formação integral do indivíduo e a preocupação de oferecer uma educação de qualidade que alcance a classe trabalhadora.

Desta forma, espera-se que o currículo flexível apresente elementos que de articulação para a concretização da proposta de formação integral do indivíduo, que consta do PPP da escola, o desenvolvimento de competências socioemocionais e de itinerários formativos diversificados que atendam aos interesses dos alunos.

Constata-se ainda que, embora a escola venha trabalhando para colocar em prática todos os componentes curriculares, existem muitos pontos de desacordos

entre o que é praticado e o que é proposto pela Política Educacional de Tempo Integral.

A falta de conhecimento por professores e alunos da Política de Tempo Integral, a forma como os tempos eletivos são definidos e levados à escolha dos alunos, a organização dos tempos e espaços, em como a criação e o funcionamento dos clubes estudantis, são alguns dos problemas detectados nas falas dos entrevistados e analisados à luz de estudos produzidos pela literatura. Problemas que precisam urgentemente serem corrigidos através de formações e mudanças nos espaços das salas de aula.

Portanto, isso constitui uma questão de diferentes ordens e compreende a articulação de instâncias distintas. Observadas às condições atuais de fomento, financiamento, ampliação, implantação e implementação de políticas públicas e educacionais em ações, propostas, programas ou projetos, vislumbramos como desafio maior a garantia que se alcance a universalização do acesso, permanência, aprendizagem, progresso e conclusão de um ensino de qualidade em todos os níveis e para todos os segmentos da população brasileira, preferencialmente numa escola pública, gratuita.

Isso torna importante reconsiderarmos as relações de organização, estrutura e funcionamento de todo o ensino escolarizado, entendidos a partir de uma relação dialética entre educação e trabalho.

Pensar na omnilateralidade<sup>48</sup> do ser social é indissociável em sua relação com a emancipação humana. Aqui a ciência, a arte e o trabalho são constituintes tanto do homem quanto da sociedade e para tal formação, que se apresenta entre a necessidade e a legitimidade de uma necessidade histórica, nos leva a reforçar a ideia de um debate sobre a escola pública de tempo integral em nosso país e de como as políticas públicas e educacionais voltadas para o Ensino Médio em Tempo Integral possam, efetivamente, contribuir para a melhoria educacional nesta etapa.

Quando a formação omnilateral não se constitui como um objetivo concreto, na definição do papel desempenhado pela educação escolar, o conhecimento e a aprendizagem dos conteúdos escolares também não mais definem a essência da escola. Considerar o Ensino Médio numa totalidade econômica, política e social, ao mesmo tempo em que se acirram as desigualdades, se faz necessário porque estes

---

<sup>48</sup> O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado e pela divisão social do trabalho.

determinantes conjunturais têm exigido de forma cada vez mais intensa e aligeirada, respostas imediatas à Educação Básica, acentuando-se ideologicamente os problemas da educação pública, justificando-os (ou culpando-os) somente nas práticas educativas escolares e nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Na referida pesquisa do que hoje se apresenta para os jovens do Ensino Médio, é possível dialogar com os estudantes para obtermos elementos que nos apresente condições para realizar uma leitura da realidade em que se encontra a escola Pe. Guilherme Waessen, para que possam enfrentar os desafios, partindo da voz dos estudantes e dos docentes.

Assim, especificamente a constituição da formação humana integral a partir de uma base unitária, encontra entraves na própria dinâmica da realidade social que ora se apresenta, como observou-se através das respostas de docentes, gestão escolar e estudantes. Por depender das políticas públicas e educacionais em curso, observados os dispositivos legais, que têm coexistido, segundo interesses imediatos e diretos do capital, a escola pesquisada encontra-se num campo de tensão, que caminha, da formação pedagógica a problemas na estrutura física da mesma.

Considerando aquilo que nos propomos para o debate acerca do Tempo Integral no Ensino Médio, seria um avanço desde que a relação entre a formação escolar pedagógica e SEDUC, integrassem num projeto de educação cujos princípios educativos estejam claramente compreendidos e internalizados pelos estudantes que o fazem, subsidiando suas práticas educativas e os processos escolares em relação ao ensino dos conteúdos escolares.

Assim, na perspectiva de ressignificar a escola enquanto ambiente que atua com as “juventudes” e, por conseguinte, com suas singularidades, a Secretaria de Educação do Ceará, acredita que há uma necessidade em repensar o currículo escolar, considerando as potencialidades, os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Entretanto, foi possível identificar na Lei 13.415/2017 que a fundamentação da flexibilização do Ensino Médio é neoliberal, tanto pela autorização de transferência de ativos públicos para a iniciativa privada quanto pela legitimação dos interesses dominantes da classe que a envolve. No entanto, as suas múltiplas determinações, considerando a sua realização nos sistemas de ensino, ainda estão em aberto e com a tendência de se tornarem complexos à medida que for sendo ampliada. Sendo

assim, as notas finais deste trabalho apontam para a necessidade de estudos futuros a fim de desvelar a essência desigual dessas mudanças educacionais.

O Tempo Integral e com ele o “novo” Ensino Médio e a BNCC, nos faz remeter a epígrafe que abre este texto, no sentido de que a política miúda, como referido por Saviani (2014), mais uma vez se estabelece, deixando de lado a possibilidade de um projeto de educação que vise uma melhora significativa da educação.

Por outro lado, com a redução da carga horária nas disciplinas que trazem conteúdos e conhecimentos históricos e coletivamente produzidos pelo ser humano, de acordo com Duarte (2011), rompe-se com a perspectiva de construção de um futuro consciente mediante as práticas inconsequentes e imediatistas tomadas no presente e deixam às claras o projeto de Estado a que se pretende: um Estado autoritário, que impõe uma reforma educacional de cima para baixo, sem a participação e debate com as comunidades escolares, pais, estudantes e pesquisadores das ciências da educação.

Dessa forma, o ensino em Tempo Integral se apresenta como uma estratégia de proporcionar educação formal sem desvincular os aspectos subjetivos e sociais do estudante de ensino médio da rede pública de ensino. O pensamento passa a configurar a educação nas dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano através da ampliação do tempo, do espaço e do currículo.

As mudanças, porém, sugerem um olhar cuidadoso no que concerne à organização do período que o aluno permanecerá na escola, convergindo na discussão do papel da família, dos docentes, funcionários e da própria comunidade escolar, uma vez que todos são personagens importantes do processo educativo. A ampliação do tempo escolar deve acompanhar, não somente no seu aspecto formativo, mas no cognitivo, estético, ético e histórico, através de atividades interdisciplinares e transdisciplinares, que valorizem as potencialidades dos estudantes, rompendo preconceitos e discriminações.

A referida pesquisa enfatiza que propostas, programas ou projetos não se colocam em ação por convencimento ou imposição da SEDUC-CE ou de qualquer outro órgão, isto é, mesmo que os educadores, gestão e docentes, tomem conhecimento e simpatizem com esta concepção de Ensino Médio em Tempo Integral, o seu funcionamento não se concretizará apenas com formação escolar unitária.

É preciso garantir, imediatamente, as condições necessárias para uma

verdadeira educação omnilateral para a juventude brasileira. Sem esse enfrentamento, as políticas públicas e educacionais não passarão de um conjunto vazio de ajustes ou reformas que nunca levará aos estudantes, um Ensino Médio necessário e significativo para a juventude brasileira. Esta pertence à classe trabalhadora, que tem na escola pública talvez, seu único lugar para a formação escolar e o único lugar de atendimento à sua integralidade e que perpassa prioritariamente pela apreensão do conhecimento.

Antes mesmo de tentarmos colocar um projeto político e educacional em ação, é preciso que as autoridades percebam a ausência das condições materiais de formação, de trabalho dos professores e demais profissionais da educação nas escolas públicas de Ensino Médio. Sejam de período parcial ou ampliado, no que se refere à melhoria imediata dos salários e da infraestrutura escolar, tempo para pesquisa e planejamento como parte da jornada de trabalho, planos de carreira, licença remunerada para a realização de estudos posteriores na pós-graduação, dedicação exclusiva dos professores a uma só escola, dentre outros aspectos a serem considerados.

Reformas educacionais sempre existiram e sempre existirão, pois esse é o ritmo contínuo e natural que acompanha as mudanças e se alinha a cada contexto histórico, político, econômico e social. Porém, nem toda política ou reforma vai de acordo com as necessidades e os anseios sociais. Em regimes ditatoriais, ou em períodos fechados da história política brasileira, por exemplo, marcados pelo autoritarismo, as reformas aconteceram sem muita agitação e quase sempre foram indiretamente “impositivas”, utilizando-se quase sempre do parlamento e da lei para disfarçar o caráter autoritário delas, mas sempre de forma indireta, sem expressão e participação popular.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001.

AVRITZER, Leonardo. **Impasses da Democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/anpedsobre-bncc>. Acesso em: 21 maio 2022.

APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. **Hidden Privatisation in Public Education**. Institute of Education, University of London. Bruxelas, 2008. Disponível em: [http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball\\_ENGLISH.pdf](http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball_ENGLISH.pdf) Acesso em: 18 dez. 2021.

BORGES, Lívia Freitas Fonseca. **Palestra - o currículo na escola de tempo integral**. II Encontro Regional sobre Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral. Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, de 26 a 28 de setembro, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRASIL. IBGE. **Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2018.

BRASIL. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/const/constituicao-federal.asp> Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>  
Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)  
Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.116, de 06 de dezembro de 2019**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 09 dez. 2019. Seção 1, p. 28. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>> Acesso em: 11 ago. 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UNC, 2009

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Ligia Martha. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, nº 6, p. 116 - 126, jul./dez. 2002a.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 1015 – 1035, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

CEARÁ. **Lei nº 13.513**, de 19 de julho de 2004, que dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de Diretor junto às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. Publicada no DOE em 27 de julho de 2004.

CEARÁ. **Lei nº 14.273**, de 19 de dezembro de 2008, que dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de educação profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria de Educação, e dá outras providências. Publicada no DOE de 23/12/2008, série 2, ano XI, nº 245, caderno 1/3, p. 1.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral, 2016**. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/proposta\\_organizacao\\_curricular.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/proposta_organizacao_curricular.pdf). Acesso em: 23 mar. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Plano de gestão escolar: Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**, 2017. Disponível em:

[https://www.seduc.ce.gov.br/plano\\_gestao\\_eemti.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/plano_gestao_eemti.pdf). Acesso em: 23 mar. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), 2018**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti>. Acesso em 23 mar. 2021.

CEARÁ. **Lei nº16.287, 20 de julho de 2017**. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao>. Acesso em: 27 abr. 2021.

CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. *In: Cadernos de Pesquisas*. Fundação Carlos Chagas, nº 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma teoria. Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Os Jovens e o Saber**: Perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. *In: Professor Reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. São Paulo: Cortez, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DE AQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DELGADO, Adriana Patrício. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p.162-171, setembro de 2011 a março de 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br>. Acesso em: 22 jul. 2021.

DELORS, Jacques *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2000.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2003.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **Managerial capitalism: Ownership, management and the coming new mode of production.** Londres: Pluto Press, 2018.

ESCUADERO, Juan Manuel. La educación y la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario. *In:* BLÁZQUEZ, Franciele. (coord). **La sociedad de la información y la comunicación: reflexiones desde la educación.** Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

FACCI, Maria Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação; da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação Social**, v. 33, n. 119, Campinas, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo:** Um (re) exame das relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista. São Paulo: Cortez 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GENTILI, Pablo. **O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional.** Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Elias Evangelista. No bairro tem igreja: práticas culturais entre jovens pentecostais. **Cadernos CERU**, nº. 18, p. 69-89, jan. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/ceru/article/view/11833>. Acesso em: 15 maio 2022.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, Educação Integral, nº. 2, São Paulo: Cenpec, 2006.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2014.

HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón; RAMOS, Flávia Regina Oliveira. Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. *In:* **XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** 2017, Curitiba. Anais, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26827\\_13912.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26827_13912.pdf). Acesso: 12 fev. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article>. Acesso em: 21 jan. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr.-jun. 2017.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: Edufal, 2000.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Palestra: o Processo Educativo na Escola de Tempo Integral: ensino e aprendizagem em diferentes tempos e espaços. **II Encontro Regional Sobre Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**. Secretaria Municipal de Educação Aparecida de Goiânia, de 26 a 28 de setembro, 2012.

LIBÂNEO, José; OLIVEIRA, João Ferreira.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2000.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odecio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, 1993.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. UEPG, 2015. p. 15-33.

MOTTA, Vania; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, junho de 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A Reforma do Ensino Médio: regressão dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan/jun, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odecio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, 9(3):239-262, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NADAL, Beatriz Gomes. A escola e sua função social; uma compreensão à luz do projeto de modernidade. IN: FELDMANN, Maria Graziela, (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005.

PARO, Vitor Henrique et al. A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 65, p. 11-20, 1988.

PARO, Vitor Henrique. Viabilidade da Escola Pública em Tempo Integral. Campinas, **Educação e Sociedade**, nº. 29, p. 86-99, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.  
PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Pós-modernidade: desafios à Universidade. In: PEREIRA, E. M. A. et al. (Org.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

PONTUSCKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, A. F. A; OLIVEIRA, A. U. (Org.) **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SAMPAIO, Juliana; CAVALCANTE, Jacqueline. Salto na educação: uma em cada três escolas do Ceará é de tempo integral. **Ceará Transparente**, 28 fev. 2018. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/02/28/salto-na-educacao-uma-em-cada-tresescolas-do-ceara-e-de-tempo-integral/> Acesso em: 07 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCOTT, Russel Parry; CANTARELLI, Jonhny. Jovens, religiosidade e aquisição de conhecimentos e habilidades entre camadas populares. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 42, p. 375-388, set./dez. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo como fetiche: a poética e política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Maria Beth Ribeiro; GONÇALVES, Rodrigo Santaella. Gestão Educacional na Escola Estadual Professora Nelita Rocha Brito Dias: uma análise a partir dos parâmetros de uma gestão participativa. **Inovação & Amp; Tecnologia Social**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 141–161, 2019. DOI: 10.47455/2675-0090.2019.1.2.2050. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial>. Acesso em: 24 set. 2021.

SPERANDIO, Adriana; CASTRO, Janine Matta Pereira de. Mais tempo na Escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES) In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo**.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman 2014.

YOUNG, Michael F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante? **Cadernos de Pesquisa**, volume 44, nº. 151, p.190-202, jan./mar. 2014.

ZANATTA, Shalimar Calegari. **A implantação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC no contexto do progresso ensino e aprendizagem de Física.** Maringá: LCV-UEM, 2017.

**ANEXO A – LEI N.º 16.287, de 20/07/17 (D.O. 21/07/2017)**

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

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

§ 2º As escolas já existentes ou em funcionamento que passem a ofertar o Ensino Médio em tempo integral deverão ter suas instalações arquitetônicas adaptadas em conformidade com a proposta pedagógica estabelecida nesta Lei.

Art. 2º As Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTIs, deverão desenvolver uma proposta pedagógica que atenda às seguintes características:

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

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

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

IV-maior envolvimento da comunidade e da família dos alunos nas atividades escolares.

Art. 3º A composição do Núcleo Gestor das EEMTIs seguirá o disposto na Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004 e no Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008, e suas alterações posteriores.

Art. 4º O Poder Executivo fica autorizado a firmar parcerias com empresas da iniciativa privada, fundações públicas e organizações da sociedade civil com o objetivo de ampliar possibilidades de financiamento para investimento e/ou manutenção das EEMTIs e implementação de tecnologias educativas relacionadas ao desenvolvimento pedagógico e da gestão escolar, resguardada sua obrigação de financiar o investimento, a manutenção e ampliação das EEMTIs, se necessário.

Art. 5º Fica autorizado o Poder Executivo a incluir, mediante decreto, na estrutura organizacional da Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTIs.

Parágrafo único. Ficam convalidadas a criação e inclusão de EEMTIs na estrutura organizacional da Secretaria da Educação – SEDUC, ocorridas a partir de 1º de janeiro de 2016 até a data da publicação desta Lei.

Art. 6º As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

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

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

Camilo Sobreira de Santana GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ.



Editoração Casa Civil  
**CEARÁ**  
DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO

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

**PODER EXECUTIVO**

LEI Nº16.287, 20 de julho de 2017.

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

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

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

§ 1º A Política a que se refere o caput também terá por finalidade: I - ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida;

II - aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense;

III - cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio;

IV - melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio;

V - promover campanhas e ações no âmbito escolar sobre a relevância dos valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes, com ênfase no combate e prevenção à violência dentro das escolas da Rede Pública de Ensino Médio Integral;

VI - monitorar o cumprimento de suas metas com avaliações periódicas de acordo com Plano Nacional e Estadual de Educação, preferência semestral, para corrigir em tempo hábil as irregularidades e manter o desempenho almejado;

VII - promover a educação para a paz e a convivência com as diferenças;

VIII - garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IX - assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

X - ensinar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

§ 2º As escolas já existentes ou em funcionamento que passem a ofertar o Ensino Médio em tempo integral deverão ter suas instalações arquitetônicas adaptadas em conformidade com a proposta pedagógica estabelecida nesta Lei.

Art. 2º As Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTIs, deverão desenvolver uma proposta pedagógica que atenda às seguintes características:

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

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

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

IV - maior envolvimento da comunidade e da família dos alunos nas atividades escolares.

Art. 3º A composição do Núcleo Gestor das EEMTIs seguirá o disposto na Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004 e no Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008, e suas alterações posteriores.

Art. 4º O Poder Executivo fica autorizado a firmar parcerias com empresas da iniciativa privada, fundações públicas e organizações da sociedade civil com o objetivo de ampliar possibilidades de financiamento para investimento e/ou manutenção das EEMTIs e implementação de tecnologias educativas relacionadas ao desenvolvimento pedagógico e da gestão escolar, resguardada sua obrigação de financiar o investimento, a manutenção e ampliação das EEMTIs, se necessário.

Art. 5º Fica autorizado o Poder Executivo a incluir, mediante decreto, na estrutura organizacional da Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTIs.

Parágrafo único. Ficam convalidadas a criação e inclusão de EEMTIs na estrutura organizacional da Secretaria da Educação – SEDUC, ocorridas a partir de 1º de janeiro de 2016 até a data da publicação desta Lei.

Art. 6º As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por

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

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

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

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

Camilo Sobreira de Santana  
GOVERNADOR DO ESTADO

\*\*\*\*\*

LEI Nº16.288, 20 de julho de 2017.

(Autoria: Heitor Ferrer)

**INSTITUI O DIA ESTADUAL DO PROCURADOR DO ESTADO NO CEARÁ.**

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

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

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

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

Camilo Sobreira de Santana  
GOVERNADOR DO ESTADO

**GOVERNADORIA**

**GABINETE DO GOVERNADOR**

**PORTARIA GG Nº 295 / 2017 A SECRETÁRIA EXECUTIVA DO GABINETE DO GOVERNADOR**, no uso da competência que lhe foi outorgada pelo Secretário de Estado Chefe do Gabinete do Governador, através da Portaria nº 101/2015, de 01 de julho de 2015, publicada no D.O.E. em 02 de julho de 2015, RESOLVE AUTORIZAR o servidor JOSÉ ÉLCIO BATISTA, ocupante do cargo de Secretário de Estado Chefe do Gabinete do Governador, matrícula nº 300058.1-3, deste Gabinete, a viajar a cidade de São Paulo - SP, no período de 15 a 20 de junho do ano em curso, com a finalidade de participar de reuniões para tratar de assuntos de interesse do Estado, concedendo-lhe 3 (três) diárias, no valor unitário de R\$ 350,48 (trezentos e cinquenta reais e quarenta e oito centavos), acrescidos de 50% (cinquenta por cento), no valor total de R\$ 1.577,61 (hum mil, quinhentos e setenta e sete reais e sessenta e um centavos), mais 1 (uma) ajuda de custo no valor de R\$ 350,48 (trezentos e cinquenta reais e quarenta e oito centavos), passagens aéreas no valor de R\$ 1.297,38 (hum mil, duzentos e noventa e sete reais e trinta e oito centavos) e hospedagem no valor de R\$ 2.193,43 (dois mil, cento e noventa e três reais e quarenta e três centavos), perfazendo um total de R\$ 5.418,45 (cinco mil, quatrocentos e dezesseis reais e cinquenta e cinco centavos), de acordo com o artigo 3º; alínea "b", § 1º e 3º do art. 4º; art. 5º e seu § 1º; arts. 6º, 8º e 10º, classe I, do anexo I do Decreto nº 30.719, de 25 de outubro de 2011, devendo a despesa correr à conta da dotação orçamentária do Gabinete do Governador. GABINETE DO GOVERNADOR, em 12 de junho de 2017.

Carmen Sílvia de Castro Cavalcante

SECRETÁRIA EXECUTIVA DO GABINETE DO GOVERNADOR

\*\*\*\*\*

**PORTARIA GG Nº 305-A / 2017 A SECRETÁRIA EXECUTIVA DO GABINETE DO GOVERNADOR**, no emprego da competência que lhe foi outorgada pelo Secretário de Estado Chefe do Gabinete do Governador, através da Portaria nº 101/2015, de 01 de julho de 2015, publicada no D.O.E. em 02 de julho de 2015 e, no uso de suas atribuições legais, RESOLVE AUTORIZAR os militares relacionados no Anexo Único desta Portaria, a viajarem em objeto de serviço, com a finalidade de realizar serviço de segurança e proteção do Governador do Estado, concedendo-lhes o direito à percepção de 1/2 (meia) diária dentro do Estado, de acordo com o artigo 3º; alínea "b", § 1º do art. 4º; art. 5º e seu § 1º; art. 10, do Decreto nº 30.719, de 25 de outubro de 2011, devendo a despesa correr à conta da dotação orçamentária do Gabinete do Governador. GABINETE DO GOVERNADOR, em Fortaleza-CE, 14 de junho de 2017.

Carmen Sílvia de Castro Cavalcante

SECRETÁRIA EXECUTIVA DO GABINETE DO GOVERNADOR  
Registre-se e publique-se.



## ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR

Área	Componente Curricular	Carga Horária Semanal	
<b>LINGUAGENS</b>	Língua Portuguesa	06	
	Arte	01	02
	Educação Física	01	02
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	01	02
<b>MATEMÁTICA</b>	Matemática I	06	
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA</b>	Biologia	02	03
	Química	02	03
	Física	02	03
<b>HUMANAS</b>	História	02	03
	Geografia	02	03
	Sociologia	01	02
	Filosofia	01	02

Parte Diversificada	Componente Curricular	Carga Horária Semanal
	Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais	4
	Formação Cidadã	1
	<b>Total Parte Diversificada</b>	<b>5</b>

Parte Flexível	Componente Eletivo	Carga Horária
	Componente Eletivo 1 (Linguagens e suas Tecnologias)	2
	Componente Eletivo 2 (Matemática e suas Tecnologias)	2
	Componente Eletivo 3 (Ciências da Natureza e suas Tecnologias)	2
	Componente Eletivo 4 (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)	2
	Componente Eletivo 5 (Formação Profissional)	2
	<b>Total Parte Flexível</b>	<b>10</b>

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

## ANEXO C – RELAÇÃO DE ESCOLAS EM 2021 QUE SERÃO TEMPO INTEGRAL

De acordo com a SEDUC - CEARÁ, as 46 EEMTIs iniciarão a oferta da jornada prolongada com a matrícula de 7.743 alunos na 1ª série do Ensino Médio. O atendimento será ampliado gradualmente.

**EXPANSÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ EM 2021**

**46** novas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs)  
**26** municípios ofertarão EEMTI pela primeira vez  
**107** municípios é o novo total atendido por EEMTIs

**37 municípios beneficiados com a ampliação da jornada:** Fortaleza (6), Caucaia (3), Sobral (2), Marco (2), Aracati, Acopiara, Aracoiaba, Ararendá, Barbalha, Banabuiú, Bela Cruz, Catarina, Catunda, Cruz, Dep. Irapuan Pinheiro, Forquilha, Granjeiro, Ibicuitinga, Iguatu, Itapipoca, Jaguaruana, Maranguape, Martinópolis, Milagres, Milhã, Morada Nova, Mulungu, Nova Olinda, Pacoti, Paramoti, Porteiras, Saboeiro, Salitre, Santana do Cariri, Ubajara, Umari e Uruburetama

**Tempo Integral no Ceará - A partir de agosto**  
**201 EEMTIs + 123 EEEPs = 324 escolas em tempo integral**  
 Total de matriculados em tempo integral: **119 mil**

-Escolas que serão em Tempo Integral a partir de 2021

Acopiara: EEM Maria Leal Teixeira

Aracati: EEM Barão de Aracati

Aracoiaba: EEM João Alves Moreiras

Ararendá: Liceu de Ararendá José Wilson Veras de Mourão

Barbalha: EEM Virgílio Távora

Banabuiú: Liceu de Banabuiú Jacob Nobre de Oliveira Benevides

Bela Cruz: EEM Professora Marieta Santos

Catarina: EEM Pedro Jorge Mota

Catunda: EEM Monsenhor Ximenes

Caucaia: EEM Presidente José Sarney, EEM José Alexandre e EEM Professora Iraci Pereira de Alcântara

Cruz: EEM São Francisco da Cruz

Deputado Irapuan Pinheiro: EEM Joaquim Josué da Costa

Fortaleza: EEFM Sales Campos, EEFM Dom Antônio de Almeida Lustosa, EEFM Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota, EEFM Paulo Benevides, EEFM Paulino Rocha e Estado do Paraná.

Forquilha: EEFM Elza Goerssch

Granjeiro: EEM Miguel Saraiva Pinheiro

Ibicuitinga: EEM Professora Maria Edilce Dias Fernandes

Iguatu: EEM Governador Adauto Bezerra

Itapipoca: EEM Hildeberto Barroso

Jaguaruana: EEFM Fco Jaguaribe

Maranguape: EEM Antonio Luis Coelho  
Marco: EEM Ricardo de Sousa Neves e EEM Francisco Porciano Ferreira  
Martinópolis: EEM Prefeito Dario Campos Feijó  
Milagres: EEM D. Antônia Lindalva de Moraes  
Milhã: EEM Euclides Pinheiro de Andrade  
Morada Nova: Colégio Estadual Maria Emília Rabelo  
Mulungu: EEM Professor Milton Façanha Abreu  
Nova Olinda: EEFM Padre Luis Filgueiras  
Pacoti: EEM Menezes Pimental  
Paramoti: EEM Tomé Gomes dos Santos  
Porteiras: EEM Aristarco Cardoso  
Saboeiro: EEFM Lidia Bezerra  
Santana do Cariri: EEM Adrião do Vale Nuvens  
Salitre: EEM José Waldemar de Alcântara e Silva  
Sobral: EEFM Dr. José Euclides F. Gomes e EEM Agostinho Neres Portela  
Ubajara: EEM Flávio Ribeiro Lima  
Umari: EEM Monsenhor Manoel Carlos de Moraes  
Uruburetama: EEM Matilde Rodrigues Vasconcelos

## **ANEXO D – PESQUISA COM NÚCLEO GESTOR PESQUISADO**

### **- QUESTÕES PROPOSTAS**

1. Como se deu a implantação do Tempo Integral na EEMTI Pe. Guilherme Waessen?
2. Quais as vantagens de se trabalhar com o Tempo Integral?
3. Como foi definida a matriz curricular das eletivas?
4. Quais as eletivas que a escola apresentou aos alunos?
5. Como você define seu trabalho na gestão da EEMTI Pe. Guilherme Waessen?
6. Como se dá a relação da gestão com os docentes, os estudantes e a comunidade?
7. Como é na prática trabalhar o Tempo Integral e o “novo” Ensino Médio?
8. Como está a participação e interação dos estudantes e comunidade com a implantação do Tempo Integral?
9. O que significa “Qualidade” na educação ou ensino?
10. O que vocês tem a dizer sobre a infraestrutura da eemti Pe. Guilherme Waessen?

## **ANEXO E – PESQUISA COM DOCENTES PESQUISADOS**

### **- QUESTÕES PROPOSTAS**

1. Como se deu a implantação do Tempo Integral na EEMTI Pe. Guilherme Waessen?
2. Quais as vantagens de se trabalhar com o Tempo Integral?
3. Como é na prática trabalhar o Tempo Integral e o “novo” Ensino Médio?
4. O que precisa ser melhorado na EEMTI Pe. Guilherme Waessen?

**ANEXO F – PESQUISA COM ESTUDANTES PESQUISADOS****- QUESTÕES PROPOSTAS**

1. O que você espera do Tempo Integral?
2. Qual a sua idade?
3. Por que estudar na EEMTI Pe. Guilherme Waessen?
4. O que você mais gosta na EEMTI Pe. Guilherme Waessen?
5. O que você mudaria na EEMTI Pe. Guilherme Waessen?
6. O que não pode faltar na EEMTI Pe. Guilherme Waessen?
7. Você participa de algum grupo ou associação?  
 Sindicato     Grêmio     Banda musical  
 Torcida Organizada     Movimento de gênero     Grupo Religioso  
 Não participa de nenhum grupo
8. Qual a atividade deveria ter no Tempo Integral?
9. Na sua opinião, como devem ser as eletivas?
10. Você pretende continuar os estudos após o 3º. ano?
11. Qual profissão você quer seguir?

**ANEXO G – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO (DIRETORA)**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

Prezado(a) colaborador(a),

Sr.(a) Ondina de Freitas (Diretora)

Quero inicialmente agradecer a sua disponibilidade para colaborar com a minha pesquisa. Quero, outrossim, solicitar a sua permissão para fazer uso das informações a mim fornecidas, por meio dos questionários enviados que V.S<sup>a</sup>. acaba de responder. Essa autorização será automaticamente concedida mediante sua assinatura logo abaixo, afirmando sua ciência e esclarecimento sobre a autorização que me concede, sob a garantia de que sua identidade não será revelada e que seguirei todos os princípios éticos pertinentes à pesquisa científica na área das ciências humanas e sociais.

Atenciosamente,

Fábria Geisa Amaral Silva

  
Ondina Maria de Freitas Luz  
Diretora  
Matricula 12262612

Assinatura do colaborador da pesquisa,  
ciente da autorização que me concede.

**ANEXO H – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO (COORDENADORA)**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

Prezado(a) colaborador(a),

Sr.(a) Eduarda (Coordenadora)

Quero inicialmente agradecer a sua disponibilidade para colaborar com a minha pesquisa. Quero, outrossim, solicitar a sua permissão para fazer uso das informações a mim fornecidas, por meio dos questionários enviados que V.S<sup>a</sup>. acaba de responder. Essa autorização será automaticamente concedida mediante sua assinatura logo abaixo, afirmando sua ciência e esclarecimento sobre a autorização que me concede, sob a garantia de que sua identidade não será revelada e que seguirei todos os princípios éticos pertinentes à pesquisa científica na área das ciências humanas e sociais.

Atenciosamente,

Fábria Geisa Amaral Silva

Assinatura manuscrita em azul da coordenadora.

Eduarda Gomes Lúcio Bezerra  
Coordenadora  
Matrícula 4902221-9

Assinatura do colaborador da pesquisa,  
ciente da autorização que me concede.