

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CEARÁ:

CONSTRUÇÃO DA ESCOLA EM

TEMPO INTEGRAL

ESCOLA



JOSÉ EDUARDO NOBRE MAIA



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CEARÁ: CONSTRUÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

José Eduardo Nobre Maia

Fortaleza - Ceará
2023

Projeto Gráfico e Diagramação



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M217e Maia, José Eduardo Nobre

Ensino médio integrado no Ceará: construção da escola em tempo integral [recurso eletrônico] / José Eduardo Nobre Maia. - Fortaleza: SEDUC, 2023.

184p.

ISBN 978-85-8171-274-1

ISBN 978-85-8171-266-6 (E-book)

1. Educação integral. 2. Ensino médio – Ceará. 3. Escola – Ceará.
I. Maia, José Eduardo Nobre. II. Título.

CDD 373.224



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira
Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios

Helder Nogueira Andrade
Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos e Educação Complementar
e Protagonismo Estudantil

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

Maria Oderlânia Torquato Leite
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Stella Cavalcante
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Julianna da Silva Sampaio
Coordenadora de Comunicação

Marta Emilia Silva Vieira
Danielle Taumaturgo Dias Soares
Keifer Fortunatti
Assessoras Especiais do Gabinete

Ideigiane Tercerito Nobre
Coordenadora de Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Maria da Conceição Alexandre Souza
Articuladora de Gestão

Dóris Sandra Silva Leão
Orientadora da Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular – CEGED

Francisco Clerto Alves da Silva
Orientador da Célula da Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Noturno – CEJEN

Coordenação

Centro de Documentação e Informações Educacionais
Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Conselho Editorial

Adriana Schneider Muller Konzen	Izabelle de Vasconcelos Costa
Ana Gardennya Linard Sório Oliveira	Jacqueline Rodrigues Moraes
Ana Joza de Lima	José Romário Rodrigues Bastos
Antônia Varele Gama Silva	Katiany do Vale Abreu
Antonio Helonis Borges Brandão	Lindalva Costa Cruz
Arnaldo Dias Ferreira	Marco Aurélio Jarreta Merichelli
Augusto Ridson de Araújo Miranda	Marcos Felipe Vicente
Betânia Maria Gomes Raquel	Maria de Fátima Xavier
Cintia Ferreira de Andrade	Mayara Tâmea Santos Soares
Cintya Kelly Barroso Oliveira	Newton Malveira Freire
Elaine Holanda Maciel	Paula de Carvalho Ferreira
Fernanda Maria Diniz da Silva	Paulo Venício Braga de Paula
Francisca Aparecida Prado Pinto	Renata Priscila Conceição da Costa
Francisca Juliana Feitosa Soares	Roberta Eliane Gadelha Aleixo
Francisco de Assis Sales e Costa Junior	Ronaldo Glauber Maia de Oliveira
Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro	Rosendo Freitas de Amorim
Gezenira Rodrigues da Silva	Tamara da Cunha Gonçalves
Helayne Mikaele Silva Lima	Vagna Brito de Lima
Herman Wagner de Freitas Regis	Yure Pereira de Abreu

Edição

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão
Centro de Documentação e Informações Educacionais

Normalização Bibliográfica

Elizabete de Oliveira da Silva

POLÍTICA EDUCACIONAL E PRODUÇÃO TEXTUAL

A sociedade brasileira precisa reconhecer efetivamente a relevância da Educação. Um aspecto central desse reconhecimento reside em valorizar o Magistério e o professor. A valorização do magistério pode expressar-se por meio de várias funções e ações desenvolvidas pelo professor. Em 2008, foi instituída uma política pública de estado denominada Professor Aprendiz, cujo destaque tem sido a formação contínua entre pares. A consolidação dessa proposta que investe no protagonismo docente gerou desdobramentos substanciais, dentre os quais se destaca a publicação de livros de professores da rede. Os trabalhos acadêmicos e literários, selecionados para publicação, passam por um criterioso processo de seleção.

A decisão da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), em organizar e publicar artigos que são recortes de dissertação e tese de professores da rede estadual de ensino, está baseada no programa Ceara Educa Mais, através da ação Professor Aprendiz, do Programa Aprender pra Valer. Esse Programa tem como principais objetivos: a) Valorizar os professores por meio da publicação das suas produções acadêmicas e literárias; b) Estimular a produção científica e literária de professores; c) Promover uma rede de colaboração entre os professores ao tornar públicas suas produções com seus pares.

Com essa iniciativa, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará tem feito história. Ao publicar as produções de seus professores, a Seduc tem promovido um círculo virtuoso de valorização do Magistério, cujos efeitos têm se manifestado na consolidação do protagonismo docente; no investimento da formação acadêmica e, principalmente, num processo de ensino e aprendizagem com mais qualidade e compromisso.

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação do Ceará

Jucineide Fernandes
Secretária Executiva do Ensino Médio e da Educação Profissional

PUBLICAÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E LITERÁRIAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ

Existem múltiplas formas de valorização da Educação, uma delas consiste em valorizar a/o professora/or. O reconhecimento da atividade do magistério pode manifestar-se por meio de várias funções e ações desenvolvidas pela/o professora/or.

Em 2008, foi criada uma ação governamental denominada Professor Aprendiz, cujo destaque tem sido a formação continuada por pares. O amadurecimento dessa ação ocorre com a edição da Lei nº 17.572/2021, de 22 de julho de 2021, que estabelece o Programa “Ceará Educa Mais” e que, no Art. 2º, Inciso II, trata da ação Professor Aprendiz. Este programa aposta no protagonismo docente gerando desdobramentos substanciais, dentre os quais destaca-se a publicação de livros de professores(as) da rede que ocorreu nos anos de 2017, 2018 e 2019. Deve ser ressaltado que os trabalhos acadêmicos, literários e temáticos selecionados para publicação passam por um rigoroso processo público de submissão.

A iniciativa da Secretaria da Educação do estado do Ceará (Seduc) em publicar livros produzidos pelos professores da rede estadual de ensino está baseada na ação Professor Aprendiz, do Programa Aprender pra Valer, tendo como principais objetivos: a) a publicação de suas experiências e reflexões; b) a formação e o desenvolvimento contínuo de outros professores; c) na publicação de obras acadêmicas e literárias dos professores, em formato impresso, bem como de livros temáticos, em formato digital.

As obras publicadas podem ser de natureza acadêmica (Tese de Doutorado ou Dissertação de Mestrado), Literária (Romance; Poema; Cordel; Novela; Crônica ou Conto) e Livros Temáticos Digitais que contemplem temas transversais e/ou associados às áreas de conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagem e suas tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias).

São produções de professores(as) da rede pública estadual de ensino do Ceará, na condição de autor(es) ou coautor(es) da(s) obra(s). O Conselho Editorial, ao selecionar as produções acadêmicas considerou: clareza e precisão de conteúdo; relevância e atualidade do tema; originalidade; qualidade metodológica. Em relação às produções literárias, observou-se os seguintes aspectos: originalidade de conteúdo/ineditismo; repertório linguístico; fruição estética; coerência e consistência do texto; e, por último, potencial artístico. Os trabalhos publicados são originais, escritos em língua portuguesa em consonância com os Direitos Humanos.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará mais uma vez faz história com essa iniciativa. Ao publicar as produções de seus(suas) professores(as), a Seduc promove um círculo virtuoso de valorização do Magistério, cujos efeitos podem se manifestar no fortalecimento do protagonismo docente; no investimento da formação acadêmica e, principalmente, num processo de ensino e aprendizagem mais qualificado e comprometido.

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão
Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim
Prof. Ms. Paulo Venício Braga de Paula

PRÓLOGO

Rubem Alves, sobre os olhos, as palavras e o mundo, assim reflete: “As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos”. Dada a luz poética com que esse grande educador costumava iluminar seus pensamentos em forma de discurso, dificilmente os sentidos possíveis para esses três signos se esgotam. Os olhos podem ser muito mais do que as córneas, as palavras podem ir muito além dos verbetes e podemos conhecer vários mundos, como o mundo das/os educadoras/es.

Nesse mundo, os olhos representam toda a sensibilidade do indivíduo que educa. A/o educadora/or vê não só com os olhos, mas também com os ouvidos e com o tato. Tudo, ao seu redor, é palavra: críticas e elogios, respostas “certas” e “erradas”, perguntas e silêncios, abraços e distâncias, sorrisos e lágrimas. Entretanto, como educadoras/es, nem sempre nos damos conta de respirar tantos significados nessa semiosfera que é a escola e podemos, muitas vezes, ignorá-los. E assim, perdemos a oportunidade de melhorar nossos olhos.

Esta publicação traz valorosas contribuições de educadoras e educadores que aproveitam essa oportunidade e, agora, também nos oportunizam uma melhora do nosso modo de ver a educação. As produções aqui apresentadas trazem a perspectiva de quem aprimorou um olhar pedagógico que, agora, transforma em palavra.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), por meio da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio, espera que as palavras das/os nossas/os educadoras/es, aqui eternizadas, possam alcançar (e melhorar) os mais diversos olhares. Que esses olhares possam germinar em produções futuras que contribuirão, cada vez mais, com o nosso modo de compreender e de agir neste mundo tão desafiador, que é o da educação.

Ideigiane Terceiro Nobre

Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio/COGEM

Ana Cecília Freitas

Assistente Educacional /COGEM

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	14
2. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: DEBATES CONCEITUAIS E HISTÓRICOS	28
2.1. Educação integral: Concepções Históricas	31
2.2. Tempo integral e a ampliação da Jornada Escolar	40
2.3. A educação em tempo Integral na atualidade	49
2.4. O que diz o texto: a Escola de Tempo Integral na Política Nacional de Educação	61
2.5. O que diz o texto: A Escola de Tempo Integral na Política Estadual de Educação e a Construção das EEMTIs	69

3. CONCEPÇÕES TEÓRICAS: COMO A ESCOLA FAZ POLÍTICA	83
3.1. Ciclo de políticas: interpretação, tradução e ressignificação	83
3.2. Atuação e performatividade: Uma nova política	92
4. O QUE DIZ A PRÁTICA? O CONTEXTO DA PESQUISA	105
4.1. Lócus de pesquisa: EEMTI Matias Beck	107
4.2. A construção da pesquisa	117
5. ANÁLISE DE DADOS: COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO DA EEMTI MATIAS BECK	122
5.1. Percepções docentes, tradução e atuação da política: uma mudança de paradigma e as dificuldades do processo	126
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESSIGNIFICAÇÕES DO PRÓPRIO FAZER PESQUISA	153
REFERÊNCIAS	157

À minha esposa, Nair, pela paciência e compreensão nos inúmeros momentos, em que estive ausente como esposo ao longo do período dos estudos que resultaram neste trabalho. Amo você!

Aos meus pais, Airton (in memoriam) e Graça, que dignamente me mostraram a importância da família e o caminho da honestidade e persistência.

APRESENTAÇÃO

Falar de **Educação em Tempo Integral** é falar de esperança. Uma das mais importantes políticas públicas do nosso Estado, as escolas em Tempo Integral no Ceará vão muito além de uma proposta para expansão de carga horária na escola, elas propõem um desenvolvimento integral do aluno, com ações que buscam fortalecer o lado cognitivo e socioemocional dos nossos estudantes.

As escolas em Tempo Integral são aquelas que oferecem aos seus alunos um programa de ensino completo, com aulas que abrangem todas as disciplinas curriculares. É uma política tão importante quanto necessária para todos os estudantes cearenses, em especial aqueles mais vulneráveis, que tem na educação a janela de oportunidades para a garantia de uma vida mais justa e digna para si e para a sua família.

O trabalho de dissertação de Eduardo traz uma visão sistêmica e ao mesmo tempo humanizada dessa política tão essencial para a cidade de Fortaleza. Com o olhar de quem acompanha de perto a trajetória e as necessidades de cada escola, e com o espírito de gestor-professor, ele faz ao longo deste livro uma análise sobre a reconstrução

curricular e política da proposta da escola estadual em tempo integral do município de Fortaleza.

Assim, recomendo a leitura deste livro para os profissionais da educação e todos que tenham interesse pelo tema, sendo um importante retrato dos verdadeiros desafios e possibilidades de como as escolas públicas em tempo integral funcionam em nosso Ceará.

Boa leitura,

Eliana Nunes Estrela

Secretária da Educação do Estado do Ceará.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto do processo percorrido no Mestrado em Ensino, com área de concentração em Ensino na Escola Pública, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (POSENSINO), associação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Esta investigação teve como interesse realizar uma análise dos desafios e possibilidades da construção de uma escola em tempo integral através da construção do ensino médio integrado na rede de ensino do Ceará. O objetivo foi realizar uma análise aprofundada sobre o tipo de reconstrução curricular presente na proposta, buscando a compreensão do contexto escolar em si, concreto e real, dinâmico e imprevisível.

O interesse por investigar essa temática surgiu de trabalhos realizados no âmbito da rede estadual de ensino, através de nossa trajetória profissional enquanto parte da gestão da Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEFOR II) e diretor de uma escola da rede que veio a ser escolhida como uma das escolas a se tornar integral à época de sua direção. Atualmente, estando na coordenadoria de uma das maiores regionais da Secretaria de Educação do Estado do Ceará,

o autor consegue visualizar as escolas em várias etapas de integralização, o que aguçou sua curiosidade em relação à pesquisa do tema.

O campo da educação brasileira tem enfrentado grandes desafios, frente à complexidade do contexto social, político e econômico que se desenvolve na atualidade. A tão discutida crise da educação, impulsionada pela crise do emprego (SANTOS, 2007; SANTOS; OLIVEIRA, 2013), não é um problema recente para aqueles que trabalham cotidianamente nas escolas públicas de todo o País. Essa é também questão crucial para a esfera governamental responsável por gerir as políticas públicas de enfrentamento dessa chamada crise. Frente a essa situação, surgem inúmeras estratégias adaptativas e inventivas do contexto escolar às demandas da transformação do ensino no Brasil, no intuito de promover uma busca constante por uma educação pública de maior qualidade, que possa dar conta também da resolução de diversos problemas relacionados ao nosso contexto social.

Essas estratégias, em grande parte, se situam em torno de readaptações curriculares, que elegem o currículo como o elemento principal e definidor da qualidade da educação. Partimos de uma noção de currículo que o toma como espaço de luta política e de poder, com o objetivo de recriar os sentidos do processo educativo. Esses movimentos que elegem o currículo como sinônimo de qualidade estão perfeitamente alinhados à própria lógica pós-moderna que perpassa a contemporaneidade, mercantilizando os saberes e, cada vez mais, alinhando o processo educativo à formação para o mercado de trabalho (LYOTARD, 2009). A educação se localiza, portanto, em um

processo que a relaciona a um “[...] caráter instrumental, quando tenta responder à questão da utilidade de sua utilização” (DIAS, 2017, p. 107).

A ideia de formar sujeitos por meio da educação integral e em tempo integral não é inovadora, visto sua trajetória nas discussões e documentos oficiais. Sua história recente, entretanto, coloca em ênfase a discussão sobre sua construção, como um expoente das estratégias de readaptações curriculares. Neste trabalho, destacamos a sanção, em 20 de julho de 2017, da Lei que institui o Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio como política pública no Estado do Ceará, diante da qual nos deparamos com a necessidade de lançar luz sobre tal prática, no sentido de avaliar sua construção, fortalecer a política pública e melhorar a qualidade do ensino no Estado. Em notícia publicada em março deste mesmo ano pelo Jornal O Povo (NOGUEIRA, 2017), o Governo do Estado do Ceará declarou que 26% das 712 escolas da rede pública cearense adotariam, até o final do ano de 2017, o modelo das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Já a notícia publicada no jornal Diário do Nordeste em 2019 revela que, atualmente, uma em cada três escolas de Ensino Médio no Ceará são em tempo integral (PAULINO, 2019). O objetivo seria transformar o ensino integral em política pública no estado, no sentido de que seja referência no País.

A meta do referido Governo, através da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), e condizente com o plano nacional de Educação, é seguir o planejamento para que todas as escolas do Ensino Médio sejam em tempo integral. O objetivo seria dar possibilidades de o próprio aluno montar seus componentes curriculares com base em habilidades e objetivos profissionais, desde

que estes sigam eixos temáticos sugeridos pela SEDUC. Nesse sentido, essa estratégia se aproximaria do que Lopes (2012) trouxe como a atenção que os órgãos governamentais têm prestado para que o currículo seja organizado de forma atraente para os alunos. Essas questões têm sido discutidas no Brasil desde a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, e vêm ganhando força na atualidade com o lançamento dos documentos preliminares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação (MEC), sendo esse papel de orientador curricular para o Ensino Médio anteriormente creditado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como elemento de delimitação dos conhecimentos fundamentais.

Percebemos, portanto, que surgem inúmeras estratégias curriculares na busca incessante de recriar sentidos para o currículo escolar, baseados na organização de conhecimentos que sejam úteis para sua utilização no mundo contemporâneo e que façam sentido dentro do projeto de vida dos alunos, alinhado à cultura do sujeito como empreendedor de si (BALL, 2011a). Essas empreitadas em busca de fixar sentidos no currículo por meio de estruturas básicas e essenciais nos parecem frágeis e inconsistentes, já que compreendemos o currículo como algo que se constrói incessantemente em contextos subjetivos diversos. “O discurso substitui a noção de estrutura, com implicações importantes relativas a como sujeitos, identidades, objetos e contextos são interpretados e investigados” (LOPES; OLIVEIRA, 2017, p. 11).

A ampliação do tempo no cotidiano escolar não é tema recente, mas nunca foi tão atual como na realidade escolar contemporânea. A construção desse modelo de ensino, como toda

política pública, requer um processo de diagnóstico constante. Isso porque, através de uma perspectiva avaliativa persistente, é possível readaptar o processo, reelaborar estratégias e reestabelecer metas, caso os objetivos propostos inicialmente não estejam sendo atingidos (LUCKESI, 2002; SANT'ANNA, 1995). Daí a justificativa fundamental da investigação aqui apresentada, já que nos questionamos sobre o que essa proposta acrescenta ao processo de ensino. A presente dissertação se centra na análise da construção do modelo de tempo integral na rede de ensino médio estadual do Ceará, no sentido de compreender repercussões do projeto curricular para os professores e para os processos de ensino, compreendidos também como atores da política (LOPES, 2016).

Desse modo, o objetivo geral do estudo foi: analisar os desafios e possibilidades para a construção de uma escola em tempo integral através da construção do ensino médio integrado na rede pública de ensino do Ceará. Para alcançarmos esse objetivo nosso caminho de pesquisa foi perpassado através dos seguintes objetivos específicos: a) Discutir as especificidades da proposta do ensino com base nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI); b) Discutir o processo de estruturação curricular da EEMTI; c) Avaliar as contribuições e resultados do processo de construção da EEMTI em uma escola estadual já estabelecida pelo programa; e d) Analisar as repercussões da construção da EEMTI sob a perspectiva dos gestores e professores, para a compreensão dos desdobramentos no processo de ensino e os processos de ressignificação (Ciclo de Políticas de Ball) (MAINARDES, 2006).

Tendo em vista a complexidade do contexto educacional e

discussões apontadas na literatura da área, são necessárias investigações que explorem as relações escolares e o processo de ensino-aprendizagem. A construção das escolas de tempo integral se constitui em uma estratégia que demanda atenção nesse sentido. Levando em consideração a proposta apresentada e tomando por base os objetivos a curto e longo prazo, acreditamos que essa é uma iniciativa de grande importância e profundas implicações, visto a reformulação do ensino que ela propõe.

Não buscamos fechar conceitos ou nos apropriarmos das informações no sentido de realizar julgamentos de valor, ao contrário buscamos adentrar no campo das subjetividades e das percepções docentes sobre as implicações que a integralização promove em suas práticas, compreendendo as percepções como processuais, interligadas a fatores subjetivos e contextuais que os levam a interpretar e atuarem as políticas curriculares.

Visto que a estratégia das escolas em tempo integral na rede estadual de ensino médio do Ceará é, relativamente, recente, são escassas as experiências de pesquisa sobre o tema, apesar da atualidade com que é tratado no debate em nível nacional. Portanto, a oportunidade de investigar o modo de funcionamento e estruturação desse modelo de ensino abre possibilidades para além daquilo que já conhecemos por educação do Brasil, no sentido de avaliar as políticas públicas construídas no sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, avaliar o processo de Educação da sociedade como um todo, bem como tecer uma análise dos sentidos embutidos nessa proposta.

Nossa pesquisa propôs uma investigação de relevância para o campo científico, visto a atualidade, a abrangência e a importância que o tema repercute em nível nacional. No Ceará, das 720 escolas estaduais, 228 ofertam a jornada prolongada. Deste total, 111 são de ensino regular, as quais se somam as 117 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), que ofertam cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Pelo segundo ano consecutivo, o Ceará esteve à frente em números de construção do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, do Governo Federal, sendo a segunda unidade federativa com maior número de implantações (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2018).

Os dados apresentados no parágrafo anterior ilustram a importância da investigação aqui apresentada. Procurou-se compreender a proposta, o funcionamento e a consolidação da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI), bem como as repercussões sobre o processo do ensino e as percepções dos profissionais envolvidos, identificando desafios e possibilidades, sob diferentes perspectivas e ressignificações. É desse modo que temos a possibilidade de avançar na qualidade de ensino, com experiências de pesquisa que possam avaliar as ações implantadas e contribuir para concretizar futuras ações em prol do progresso do sistema de ensino público.

Nesta empreitada, seguimos produzindo contribuições ao campo das discussões curriculares a partir de uma visão teórica pós-estruturalista. Compreendemos, portanto, a realidade como construída de forma contextual e implicada pelos discursos que a habitam. A realidade não é, portanto, um 'algo' pronto e estático a ser apreendido

pelo pesquisador, e sim um campo constante de lutas entre diferentes interpretações. Não foi nossa intenção investigar com base na ideia de uma estrutura sólida que serve como base para capturar o real, mas com base em lutas pela fixação de sentidos (LACLAU; MOUFFE, 2015), já que “[...] pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 40). Adentramos as discussões sobre currículo procurando compreender o campo das ressignificações docentes, por meio das práticas e atuações políticas realizadas no fazer docente (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), que se expressam como práticas de poder ligadas a ciclos de políticas que se intercomunicam e disputam entre si formações de significados.

Assim, como nosso escopo teórico-metodológico nos utilizamos da base proposta pela abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1998), como “[...] uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (BALL, 2009), e nos dando suporte para a investigação das disputas que habitam o campo do currículo nos diversos contextos de produção de políticas (BALL; BOWE, 1998). A opção de trabalhar com base nessa proposta decorre do fato de que o ciclo de política “[...] reconhece a importância da análise do funcionamento do papel do Estado, argumentando que a investigação das políticas exige uma compreensão das relações de mudança e das interpenetrações entre as instâncias macro e micro [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 45), nos permitindo analisar políticas públicas desde a formulação inicial até a sua atuação no contexto da prática (MAINARDES, 2006).

O contexto, dentro dessa perspectiva, são os locais de fazer

política e onde acontecem a todo momento disputas e negociações de sentido, criando e recriando interpretações políticas em um movimento constante. Disso podemos inferir que o currículo não pode ser tomado como algo produzido por um contexto exclusivo (ABREU; LOPES, 2006), e os contextos do ciclo de políticas nos conduzem a alguns passos de investigação, conforme exposto a seguir:

[...] o contexto da influência, no qual as definições e os diversos discursos políticos são iniciados e/ou construídos; o contexto de produção de textos, em que os textos com as definições políticas são produzidos; e o contexto da prática, no qual as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. (ABREU; LOPES, 2006, p. 183-184).

Sendo assim, é importante levarmos em consideração que as políticas passam por ressignificações e recontextualizações nas escolas (SANTOS, 2016a), tomando forma de acordo com as traduções realizadas pelos professores. Trabalhar com a base teórica do ciclo de políticas pressupõe a observação da mobilidade de sentidos em torno do fazer político, sem que possamos nos prender em sentidos fixos e imutáveis que defendem a fixação de noções tidas como verdadeiras e completas (VEIGA-NETO, 2007), correndo o risco de reduzir nossa análise diante de uma gama de possibilidades que nos cercam. É justamente nessa perspectiva que trabalhamos com o ciclo de políticas e optamos por utilizar esse olhar em nossa investigação e na análise das implicações do tempo integral na (re) construção curricular, analisando cada contexto de onde se fala e expondo nossas considerações.

Nossa pesquisa utilizou uma perspectiva qualitativa, a partir de

três abordagens de construção de dados: a análise documental, observações in loco e entrevista semiestruturada; e uma abordagem quantitativa, a partir de uma análise mais atenciosa aos resultados numéricos da proposta. Essa organização metodológica se dá por iniciarmos nosso trabalho analisando o contexto da produção de texto, uma vez que o texto político representa a política (MAINARDES, 2006). Assim é por intermédio desses textos que a própria política é apresentada à comunidade escolar, sendo através deles que o docente realiza a política na prática, realizando ressignificações e decisões sobre o que aplicar ou não, a depender do contexto que se assume (BALL; BOWE, 1998), utilizando o texto como referência para a formação do currículo escolar em específico.

Em momento posterior, procuramos nos aproximar do contexto da prática, no sentido de investigar as percepções dos professores. Compreendemos o espaço escolar como uma perspectiva micro da política, cuja aplicação sofre deformações e reaplicações através das singularidades e percepções subjetivas dos próprios docentes (BALL; BOWE, 1998). Essa aproximação da perspectiva subjetiva nos é perfeitamente possibilitada pela ótica qualitativa (MINAYO, 1994), que nos aproxima também da própria análise das ressignificações contextuais, conforme citação a seguir.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem [...]. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Portanto, compreendemos a utilização da perspectiva qualitativa como o método que nos serve em consonância com nossa pretensão de investigar contextos múltiplos e uma arena de lutas de interpretações da realidade. E, nesse sentido, as observações in loco permitem a aproximação com o contexto escolar em si, através da organização cotidiana, dos horários cumpridos, das interações, dos contratempos surgidos, enfim, de uma totalidade de situações possíveis de se presenciar, para além do discurso dos sujeitos.

A partir dessa compreensão, também tomamos a entrevista como meio adequado para a investigação no campo subjetivo, por meio do qual nos será possibilitada a análise das práticas discursivas e concretas dentro de um contexto e suas negociações de sentidos. A entrevista, desse modo, nos possibilita a captura do discurso real e imediato, dentro do contexto de produção, desvelando percepções e opiniões a partir do falado, nos permitindo inferir sobre a própria interpretação da realidade na perspectiva do entrevistado por meio de “[...] palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Optamos por utilizar a entrevista semiestruturada, na qual o informante tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo que permite respostas livres e espontâneas do entrevistado, fazendo surgir possibilidades outras dentro do relato. Para Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador, dirigida de acordo com os objetivos. A utilização da entrevista semiestruturada permite a obtenção de dados comparáveis entre os

sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994), sem limitar suas possibilidades de fala, permitindo autonomia para avançar sobre o tema, inculcando suas subjetividades nas falas.

Quanto ao lócus de pesquisa, selecionamos a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Matias Beck (EEMTI Matias Beck), que será melhor apresentada mais a frente, do mesmo modo a perspectiva teórico-metodológica melhor detalhada. É importante, ainda, frisarmos que partimos de acordo com o que Lopes e Oliveira (2017) vieram a nomear de Redes de Pesquisa, através das leituras e discussões empreendidas no Grupo Contexto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Para fins de apresentação, buscaremos ilustrar a estruturação/base que foi desenvolvida neste trabalho dissertativo, expondo os principais aspectos desenvolvidos em cada seção.

Iniciamos nosso trabalho com a presente Introdução, sendo o espaço no qual explanamos os questionamentos e as problemáticas iniciais e fundamentais de nosso trabalho, convidando os leitores a dar continuidade na leitura de nossa investigação, bem como deixando claros os objetivos a serem almejados e a perspectiva teórico-metodológica utilizada.

A seguir, serão apresentadas duas seções iniciais: Educação integral e escola de tempo integral: debates conceituais e históricos e Concepções teóricas: como a escola faz política. Neles pretendemos subsidiar o leitor para que ele, minimamente, possa conhecer um apanhado geral das ideias que fazem parte do assunto sobre o qual

iremos nos debruçar. Na primeira seção, nos detemos aos principais conceitos que envolvem a educação integral e o tempo integral no Brasil em perspectiva conceitual e, principalmente, histórica. Isso nos faz chegar à compreensão de onde parte muitas das ideias de integralidade na escola que estudamos na atualidade. Também nesta seção apresentamos um Estado da Arte sobre o tema na atualidade, realizado através de uma Revisão Sistemática de Literatura.

Na segunda seção teórica, procuramos dar conta da compreensão da ampliação da jornada escolar como parte do texto político educacional brasileiro e, em específico, cearense. É aqui que iniciamos uma discussão mais aprofundada com nossa base teórico-metodológica a partir dos textos políticos oficiais, buscando dar conta do “[...] contexto da influência, no qual as definições e os diversos discursos políticos são iniciados e/ou construídos; e o contexto de produção de textos, em que os textos com as definições políticas são produzidos” (ABREU; LOPES, 2006, p. 183-184).

Após as seções teóricas, nos debruçamos sobre uma apresentação da seção O que diz a prática? O contexto da pesquisa, que traz uma explanação mais detalhada do lócus da pesquisa e da construção da investigação em si, buscando dar conta de uma compreensão do passo a passo e das ferramentas metodológicas utilizadas na construção desta investigação.

Em um momento posterior à apresentação metodológica da pesquisa e do contexto de pesquisa em si, finalmente, nos debruçamos sobre a seção que busca dar conta das reflexões e questionamentos até então construídos em nosso trabalho: Análise de dados:

compreendendo a construção da EEMTI Matias Beck. Aqui, apresentamos, mais apropriadamente, os dados construídos sobre a escola, junto aos documentos, entrevistas e observações realizados em nosso percurso. Nele, buscamos abarcar, dentro de nossos limites de pesquisa, as questões anunciadas preliminarmente em seções anteriores.

O momento final deste texto se dará nas Considerações Finais, ponto no qual esperamos sintetizar adequadamente os frutos de nossa análise, bem como sumarizar os passos que podem ser construídos ainda a partir da realização desta investigação, em possíveis investigações e publicações futuras.

Ressaltamos que o presente projeto foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte sob Número de Parecer 3.202.689 e CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética 08305319.6.0000.5294.

2

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: DEBATES CONCEITUAIS E HISTÓRICOS

A desconsideração total pela formação integral do ser humano, e a sua redução a puro treino, fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com. (FREIRE, 2016, p. 113).

Nesta seção, iremos apresentar um debate conceitual sobre educação integral e escola em tempo integral, buscando compreender as diferentes interpretações que daí derivam. Entendemos que, para os fins deste trabalho, cujo objetivo principal é a compreensão e análise do processo de construção de uma escola de tempo integral, essa é uma questão central, e por isso é por onde iniciamos nossas discussões. Para tanto, nos utilizamos de autores da área e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), que versam sobre o assunto.

A associação entre educação e organização temporal desse processo é tema que há tempos traz importantes discussões à tona pelo mundo. Podemos nos ater, nesse sentido, a questões filosóficas, psicológicas e político-pedagógicas sobre o assunto. No que se refere ao tempo de educação institucionalizado na escola, há alguns debates que diferenciam os conceitos de educação integral e de escola de

tempo integral, muitas vezes utilizados como sinônimos, mas que guardam em si diferenças fundamentais, o que nos vai ser apresentado diante das ideias de autores, como a citação abaixo, por exemplo:

Segundo as ideias de Gramsci, a educação integral é a formação mais completa do indivíduo, deve priorizar a preparação para o trabalho em que o operário possa controlar os meios de produção. Essa aprendizagem deve ocorrer a partir do ideário da escola unitária que tem como objetivo a luta pela igualdade social, dentro de uma escola de base única para todos. (COELHO, 2011, p. 83).

Ao adentrarmos na discussão entre educação integral e escolas de tempo integral, há diferentes interpretações e concepções. No mundo inteiro foram criadas diferentes práticas, em geral, baseadas na ampliação do tempo do aluno dentro da escola. No Brasil, o modelo de tempo integral tem sido assunto recorrente nas discussões da esfera de ensino público, em especial na Educação Básica. Assim, a construção de escolas de tempo integral têm sido caminho mais acessado na busca da tão aclamada garantia de uma educação integral. Contudo, é fundamental ter clara a ideia de que a simples ampliação do tempo escolar não garante, necessariamente, uma educação integral de qualidade.

Nesse sentido, mais do que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, a educação integral demanda a compreensão desse ambiente escolar como um espaço para a formação integral do aluno, por meio de disciplinas e conteúdos programados e inter-relacionados, capacitando-o à transformação do meio social em que vive. Devemos ter ciência de que não basta simplesmente aumentar o tempo na escola, o estudante necessita,

além disso, de processos de aprendizagem mais significativos, que favoreçam o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais. Portanto, como nos aponta Gonçalves (2006, p. 132):

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

Assim, a ampliação da jornada escolar só possuirá uma perspectiva qualitativa quando “[...] for parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2007, p. 1016). Para além da visão assistencialista de simples oferta de atividades extracurriculares para preencher o tempo ocioso, quando falamos aqui de educação integral pontuamos que esse modelo deve visar à formação da emancipação, da cidadania e da autonomia dos sujeitos (FERREIRA, 2007). Considerando uma educação pública que, muitas vezes, não alcança sequer seus objetivos básicos, realizar uma reforma nesse sentido no Brasil se apresenta um grande desafio em nível nacional (SANTOS, 2007).

2.1 - EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS

Na prática educativa integral o objetivo é assumir um sujeito social e histórico. Se nos detivermos a realizar um apanhado histórico dos assuntos relacionados à educação e ao tempo integrais poderíamos ir em períodos até longínquos da história da humanidade, apesar do tema ter, de fato, ganhado força nos anos mais recentes do atual século. De acordo com o pensamento de Coelho (2011), a formação integral dos cidadãos já era o objetivo da educação grega, por exemplo, utilizando-se o conceito platônico de Paidéia, como explicitado abaixo.

Aristóteles, na antiguidade, tratava a educação integral como aquela que desenvolvia todas as potencialidades da pessoa humana. O ser humano é formado de muitas dimensões que desabrocham ao longo da vida. Já Marx denominava a educação integral de educação "omnilateral". Educadores como o suíço Edouard Claparèd (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) postulavam uma educação integral ao longo de toda a vida. No caso brasileiro, destaca-se a visão integral da educação defendida por Inácio Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora [...]. (COELHO, 2011, p. 80-81).

A ideia de educação integral que se desenvolveu no território brasileiro remete, necessariamente, a um resgate histórico às experiências, principalmente, das décadas de 1980 e 1990, apesar de décadas antes terem sido plantadas as sementes sobre as práticas atualmente articuladas (FERREIRA, 2007). De acordo com o pensamento de Coelho (2011), na história da educação brasileira podem ser encontradas diversas matrizes ou concepções ideológicas

que perpassam desde o final do século XIX até as últimas décadas do século XXI. Assim, “[...] suas principais matrizes estão ligadas ao pensamento e ações educativas de católicos, anarquistas positivistas (integralismo), à concepção das Cidades Educadoras e de pensadores como Anísio Teixeira” (COELHO, 2011, p. 81).

Os reformistas católicos lançaram bases para movimentos que, futuramente, apostariam na “reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, a qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação” (FERREIRA, 2007, p. 21). Esse pensamento pode ser encontrado, posteriormente, nos alicerces do movimento da Escola Nova brasileira. Já o movimento integralista apresentava a educação integral como parte de um movimento elitista, conservador e moralizante das classes ditas superiores. Nesse sentido, “[...] para os integralistas, a centralidade da educação integral consistia na espiritualidade, no nacionalismo cívico, na disciplina. Expressão do documento político-conservador” (BABALIM, 2016, p. 21). Essas duas distintas concepções nos fornecem dados para compreender a relação paradoxal entre os movimentos de educação integral do Brasil.

De acordo com Ferreira (2007, p. 21),

[...] no Brasil, a concepção de educação integral chegou com os imigrantes europeus, no final do século XIX. Esses imigrantes, que vieram incentivados pelo governo brasileiro e pelos senhores do café, com o objetivo de trabalhar na cafeicultura, trouxeram ideias da Pedagogia Libertária. Embora sem condições financeiras, eles vieram de países escolarizados que tinham na educação uma forma de ascensão social. Essa concepção esteve sempre

associada a movimentos sociais populares, que buscavam a transformação radical da ordem social e econômica, por meio de ideais socialistas e anarquistas.

O conceito de integralidade, perpassado por esse sentido, se relaciona à ideia mais ampla de emancipação humana. E isso requer uma prática político-pedagógica global e compreensiva do homem em sua integralidade, reconhecendo-o como singular e universal em relação aos seus saberes, relações e dimensões. Hora e Coelho (2004, p. 9) defendem essa mesma perspectiva:

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora. (HORA; COELHO, 2004, p. 9)

Historicamente, o período da Primeira República (1889-1930) foi marcado pelo fortalecimento de duas concepções muito fortes sobre a integralidade na educação: a Pedagogia Libertária e a Educação Racionalista. No entanto, “[...] as ideias libertárias, no espaço educacional brasileiro não conseguiram fazer frente às práticas da educação tradicional, que davam demasiada importância à cultura intelectual e abstrata, centrada na tradição, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência” (FERREIRA, 2007, p. 23). É, portanto, possível perceber que:

[...] no desenvolvimento de uma educação integral, em uma concepção libertária, o processo educativo é parte de uma proposta maior de sociedade comprometida com os princípios humanitários e democráticos. Portanto, essa concepção libertadora tem como característica central o autoconhecimento. A conscientização de si e da realidade são elementos constituidores da transformação. Esse processo de conscientização e de libertação, numa ação dialógica entre educando e educadores, deve contribuir para uma sociedade mais justa e democrática. (FERREIRA, 2007, p. 20).

A integralidade da educação, nesse sentido, foi alicerçada pela necessidade de o Estado dar conta de políticas educacionais que engajem questões de desigualdade social e econômica no Brasil. Nesse sentido, “[...] pensadores, como Anísio Teixeira, tentaram construir instituições escolares em que a concepção de Educação Integral fosse efetiva. Essas experiências e propostas alimentaram-se de matrizes ideológicas diversas e até discrepantes” (BABALIM, 2016, p. 20). Anísio Teixeira foi, além de grande educador, político muito influente nas décadas de 1930 a 1950, promovendo, nos arriscamos a dizer, a construção da principal ideia de educação integral no Brasil. Essa ideia “[...] materializou-se na criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, espaço escolar empreendido na periferia de Salvador que visava à educação intelectual, para estimular, pensar, fazer, trabalhar, conviver e participar” (COELHO, 2011, p. 88).

De acordo com Coelho (2011, p. 88-89), “[...] a intenção do Centro Educacional era de integrar os estudantes na comunidade, tornando-os conscientes de seus direitos e deveres, desenvolvendo autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade,

respeito por si mesmo e pelos outros”. De acordo com Nunes (2009), esta iniciativa de Anísio Teixeira serviu como grande símbolo para os futuros projetos educacionais que seguiram os governos posteriores, assim como nos enfatiza Coelho (2011, p. 84):

Anísio Spínola Teixeira, incansável defensor da escola pública, laica, gratuita e obrigatória para todos pensou na implementação de um sistema público de ensino que propiciasse uma educação em que a escola desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia.

Na década de 1980 foram desenvolvidos os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos por Darcy Ribeiro, conhecidos popularmente como 'Brizolões', fazendo alusão ao contexto político de sua criação no governo do Estado do Rio de Janeiro de Leonel Brizola (COELHO, 2011). Os CIEPs eram escolas de tempo integral, em que as crianças deveriam permanecer durante todo o dia, desenvolvendo atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos.

Nesse mesmo período, surgiu também, de acordo com Cavaliere (2009), o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), “[...] que buscava, por meio de convênio, fornecer recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências já existentes – ou a serem criadas – de atendimento às crianças em período integral, no formato de experiências variadas, dentro ou fora das escolas” (COELHO, 2011, p. 85). A referida experiência paulista funcionava na

lógica de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras.

Nesse sentido, Cavaliere (2009) faz referência à diferenciação entre as ideias de escola de tempo integral e de aluno em tempo integral, construindo outra categoria nova nesse âmbito de análise. Coelho (2011, p. 85-86) nos explica:

O primeiro trata de fortalecer a unidade escolar operando mudanças no seu interior, por meio da criação de novas tarefas, aquisição de mais equipamentos e ampliação do quadro de profissionais com formação diversificada, cujo propósito era propiciar a estudantes e professores uma vivência da instituição, de outra natureza. O segundo modelo teria foco na oferta de diversificadas atividades ao aluno no turno alternativo ao da escola, via a articulação com instituições da comunidade local, seus espaços e agentes externos à escola, buscando assim oferecer experiências plurais e não padronizadas. (COELHO, 2011, p.85-86).

Na década de 1990 surge o movimento Cidades Educadoras, remetendo a uma demanda crescente pela participação comunitária dentro da escola, reafirmando o lugar de importância dado à educação integral e à organização em tempo integral, inclusive para além do espaço escolar em si. Conforme GUARÁ (2006), nesse modelo de ensino há uma amplitude de possibilidades de desenvolvimento humano, o que poderia dar novos sentidos e significados ao processo de ensino-aprendizagem, assim como explicita Babalim (2016, p. 21):

Nessa perspectiva, a aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida. O sujeito é multidimensional, sente desejos, o que significa compreender que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, pretende satisfazer-se nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas.

A educação integral, portanto, leva em consideração o homem em sua formação mais completa possível, mesmo que não haja consenso do que se entenda por “formação completa”. Os alunos são sujeitos ativos para além do processo de aprendizagem, são sujeitos de vivências que requerem processos de ensino abrangentes e integrais, assim como entende Freire (2016, p. 35), na citação abaixo.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

Considera-se o sujeito em sua perspectiva multidimensional, não apenas cognitiva, “como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial” (GONÇALVES, 2006, p. 130). Assim:

[...] a Educação Integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de nossos mais brilhantes educadores. Iniciativas diversas, em diferentes momentos da vida pública do país, levaram esse ideal para perto das escolas, implantando propostas e modelos de grande riqueza, mas ainda pontuais e esporádicos. (BRASIL, 2009, p. 5).

A partir de uma análise histórica, é possível identificar, contudo, alguns desafios dessa proposta, como a escassez de políticas públicas, a precariedade da infraestrutura da rede e a falta de investimento para “[...] a efetivação de uma escola pública de tempo integral de qualidade, com espaços adequados e recursos humanos capacitados” (PIO; NISHIMURA; ARAÚJO, 2013, p. 1049). Esse investimento, segundo a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2010a, p. 74), exigirá “[...] um enorme esforço de todos os entes federados: União, estados/DF e municípios [...]”.

Além dos desafios inerentes ao próprio modelo proposto, algumas experiências têm se mostrado “[...] desarticuladas da intencionalidade que os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem para o interior da escola, sendo que as experiências dicotomizam as atividades em curriculares e extracurriculares, com o desprezo da relação entre a jornada ampliada e a Educação Integral” (ZANARDI, 2017, p. 21). É fundamental uma coerente organização temporal das atividades dos alunos, já que, “[...] mesmo não sendo somente uma questão de tempo, a escola integral necessita de mais tempo do aluno na escola, com disposição para participar de atividades no contra turno” (SANTOS; SILVA, 2017, p. 80), requerendo certa inter ou multidisciplinaridade no exercício educacional.

Nessa conjuntura, o fazer pedagógico e a educação interdisciplinar se apresentam como urgentes e fundamentais necessidades de estabelecer um ensino integral de qualidade na sociedade contemporânea (KIVITZ et al., 2016). O fazer interdisciplinar dentro das escolas favorece pensar, portanto, nas relações escolares como uma intensidade de trocas, experiências e organização cooperativa do ensino e do currículo. Implica a transformação de métodos, de conteúdos, de processos avaliativos e uma resignificação dos próprios vínculos aí presentes. É preciso levar em consideração, também, o conhecimento e a experiência do próprio sujeito educando, já que “[...] sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo” (FREIRE, 2016, p. 78).

Além do aspecto relacional envolvendo as diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, é necessário dar ênfase à formação crítica-reflexiva, de modo que os conhecimentos não sejam dicotômicos e apartados, mas que possam dar suporte um ao outro, em diálogo permanente com questionamentos, confirmações, refutações, complementações, negações e ampliações.

A educação integral traz em si um fundamento filosófico-pedagógico que se insere no debate educativo sobre a formação humana integral. Essa formação integral não dissocia formação intelectual da formação de outra natureza, quiçá prática. É uma Escola fundada em uma totalidade educativa para a sua função social, exigente em relação a uma práxis educativa pela difusão do conhecimento científico, vivo e atualizado, a partir de uma experiência cultural associada ao trabalho social. (SOUZA; ANTONIO, 2017, p. 44).

Nesse sentido, tomando como referência o sentido de fundamento filosófico-pedagógico trazido pela citação acima, “[...] uma prática pedagógica da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2016, p. 105). Na próxima subseção, nos debruçaremos melhor sobre a organização temporal de acordo com a ampliação da jornada escolar para o período integral, geralmente construída em conjunto com a proposta de educação integral, quase como uma garantia de sua efetividade.

2.2 - TEMPO INTEGRAL E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

É importante novamente salientar que, para que se desenvolva uma educação integral, não necessariamente necessitamos de uma jornada em período estendido ou integral. Uma educação que vise à emancipação e à construção de cidadania já dá conta, por si só, de formar um ser humano em sua integralidade. “No entanto, considerando-se que para tal fim são normalmente requeridas atividades que ultrapassem os conteúdos disciplinares, é comum que as referências à educação e formação integral estejam associadas a propostas de educação em período integral” (BABALIM, 2016, p. 23). Isso porque a educação desempenha papel fundamental na formação humana, que não se limita ao espaço escolar nem tampouco ao tempo limitado nesse contexto.

Nesse sentido, a escola de tempo integral se coloca como possível dispositivo de redimensionamento espaço-temporal e, quem sabe, de transformação dos índices de qualidade do processo de

ensino-aprendizagem no Brasil (ZANARDI, 2017). Deposita-se, assim, nesse modelo, ainda recente e isolado, a esperança de resolução de um conjunto de defasagens e percalços construídos durante anos no sistema de ensino público brasileiro.

Tal como relata Ferreira (2007), a experiência da ampliação do tempo escolar numa perspectiva da integralidade se iniciou com as ideias de Anísio Teixeira, tendo retornado de uma viagem em 1927 aos Estados Unidos. Assim, “[...] durante os cursos, tomou contato com as obras de Dewey e Kilpatrick, que marcaram profundamente sua formação teórico- filosófica, como pensador e político, tendo como referência a realidade educacional brasileira” (FERREIRA, 2007, p. 28). Nesse sentido:

[...] Teixeira foi um educador de notabilidade, que participou ativamente dos embates políticos e educacionais, no contexto do movimento de renovação da escola na primeira metade do século XX. Imbuído de um espírito democrático, seu principal argumento era a contestação da qualidade da escola que se praticava no Brasil. Fez severas críticas quanto à carga horária reduzida ofertada pela escola pública, principalmente, com relação ao tempo da escolarização primária. (FERREIRA, 2007, p. 28).

Portanto, Anísio Teixeira foi grande defensor da organização em horário integral, no sentido de enriquecer o cotidiano escolar com atividades práticas que desenvolvem todas as possibilidades do contexto comunitário escolar. Uma de suas preocupações principais era a articulação entre a vida escolar e as outras esferas da vida, concebendo o espaço escolar como formador de cidadania, em uma perspectiva bem articulada com a educação integral efetiva em sua prática.

De acordo com Cavaliere (2010), Anísio Teixeira tinha um olhar atento e cuidadoso para a realidade brasileira, implementando, assim, uma proposta de educação no sistema público de ensino brasileiro que propunha uma educação completa, que levasse em conta, inclusive, questões de higiene, cuidado e alimentação. Assim, a educação em tempo integral ganhou solidez com as ideias desse educador a partir da década de 1950. Aqui fazemos referência novamente à criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CERC) como importante marco desse processo.

A década de 1980 foi marcada também por iniciativas de ampliação da jornada escolar na educação pública brasileira. Entretanto, as questões-problema do sistema público não foram afetadas até o início da década de 1990, registrando ainda o mesmo fracasso escolar. “Mas, mesmo que os índices de evasão e repetência não tivessem sido alterados de forma incisiva, algumas conquistas foram registradas. Entre elas, o empenho em democratizar a escola e a valorização dos conteúdos curriculares, desprestigiados, em momentos anteriores, pela ênfase dada aos métodos, às técnicas e às experiências de aprendizagem” (FERREIRA, 2007, p. 30). Nesse mesmo sentido, continua a autora:

Hoje, assiste-se à retomada da proposta de escola em tempo integral, por governos estaduais e municipais como solução para o enfrentamento dos graves problemas educacionais. No entanto, muitas propostas têm sido operacionalizadas nos sistemas escolares, de forma improvisada, fazendo uso das mesmas estruturas físicas e técnicas, como se fosse possível desenvolver educação integral numa perspectiva de tempo integral, em espaços escolares planejados para atenderem um

contingente de alunos em período parcial. Além disso, muitos espaços estão sucateados não permitindo que seja dobrado o período de permanência das crianças nas escolas. (FERREIRA, 2007, p. 32).

Apesar desse modelo representar, ainda, contrassensos quanto à sua organização, já que “[...] ora ela aparece como avanço, ora como retrocesso para a educação, considerando-a uma proposta que é constituída a partir de limites e possibilidades quanto à sua implantação” (PIO; NISHIMURA; ARAÚJO, 2013, p. 1051), alguns autores pontuam que, enquanto política pública, “[...] Escola em Tempo Integral não pode ser privilégio. Não se pode admitir que a minoria das crianças e dos adolescentes tenha acesso à jornada ampliada e que seja aceito que a grande maioria fique excluída deste processo de formação” (ZANARDI, 2017, p. 39). Isso porque muitos autores a defendem, quando bem estruturada, como importante instrumento de desenvolvimento da autonomia cidadã, assim como nos ilustra abaixo:

Por exemplo, propostas que concebem o trabalho a partir dos interesses das crianças e jovens têm-se mostrado muito mais eficazes do que aquelas que não o fazem. Isso não significa trabalhar apenas com o que elas querem aprender, e sim que aquilo que é proposto como conteúdo escolar, curricular, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano. Nesse sentido, somente o que se coloca como desafio, como inquietação para educadores e educandos, pode se transformar numa relação profícua de ensino- aprendizagem. O aprender pressupõe a superação de enigmas, algo que desafia o já sabido e que instiga o desejo de superar. Agora, só é possível tal ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o

define como sujeito e o mundo que o rodeia. (GONÇALVES, 2006, p. 131).

Isso é refletido na própria organização curricular das atividades que estão para além das disciplinas tradicionais e que desenvolvem outras dimensões do ser humano e que, muitas vezes, podem ser escolhidas pelos próprios estudantes. No que diz respeito a essas atividades, Hora e Coelho (2004) nos lembram que:

[...] é importante destacar que, quando afirmamos que aquelas atividades integram o currículo escolar, referimo-nos a um envolvimento que não está presente no mero anexo “aulas” de música, de capoeira, de informática ao contraturno curricular. Referimo-nos, sim, à possibilidade das diversas atividades – diversificadas e de sala de aula – serem tratadas como conhecimentos escolares mediadores entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis. (HORA; COELHO, 2004, p. 4).

Esse modo de conceber a vida e a proposta pedagógica muito se assemelha ao pensamento de Paulo Freire, já que o processo de ensino não é meramente a transmissão de conhecimentos prontos e fechados, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção (FREIRE, 2016). É interessante que “[...] o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se de aventurar-se, de certa forma o 'imuniza' contra o poder apassivador do 'bancarismo' (FREIRE, 2016, p. 27).

É preciso, portanto, aproximar a escola do cotidiano dos alunos, já que todos são indivíduos que habitam diversos outros

espaços sociais, e que possuem determinados conflitos, opiniões e desejos. Consideramos também que o currículo deve respeitar a autonomia e a dignidade, considerando que isso “[...] é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 2016, p. 58). Isso leva em consideração também que aquele professor “[...] que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica” (FREIRE, 2016, p. 120). Babalim (2016, p. 22) traduz essa questão quando fala:

Quando as atividades são planejadas para serem realizadas fora da escola, não se trata simplesmente de fazer passeios e, artificialmente, intercalar aulas repetitivas e monótonas com saídas divertidas. Considera-se as excursões, as atividades extraescolares e as aulas em sala como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão seja amiga da aprendizagem, para despertar interesse e participação. Aprendendo de maneira prazerosa, o conhecimento torna-se bem mais significativo.

Também é necessário salientar, que, para além do cuidado com o conteúdo programático e as atividades realizadas à luz do currículo, a própria postura pedagógica do professor em sala de aula também deve ser transformada. Sob a perspectiva da integralidade, deve-se sempre atentar para a maneira mais aberta e dialógica com que esse educador se porta diante do processo de ensino-aprendizagem.

Em meio a autores que ressaltam os aspectos positivos e outros que pontuam os desafios e as dificuldades de consolidação da proposta de tempo integral nas escolas, é preciso avaliar na prática esse processo e o que ele pode acrescentar aos processos de ensino no cotidiano escolar. Segundo Gonçalves (2006, p. 131):

[...] só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Assim, de acordo com esse autor, a exploração espaço-temporal escolar nessa organização ampliada do tempo deve ser repensada, “[...] de modo a criar situações e oportunidades para o desenvolvimento das competências no campo lingüístico-argumentativo, competência propositiva, competência decisória e competência auto-inquiridora” (GONÇALVES, 2006, p. 133).

Ainda, sobre isso, nos diz Freire (2016, p. 57):

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela se feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Para além da utilização da jornada ampliada no cotidiano escolar, são necessárias uma diferente compreensão e uma transformação profunda do próprio sentido de educação como processo formativo fundamental e de importância enorme na construção humana e cidadã, sendo norteador da construção da própria noção de coletivo social. Desse modo:

[...] o aumento das horas de escolarização não pode ser utilizado apenas como mais tempo para o oferecimento da mesma educação reprodutivista. Objetivos relacionados ao uso da ampliação da carga horária para complementação curricular no contraturno, ao uso de novas tecnologias, ao atendimento das demandas familiares decorrentes do cotidiano urbano, ao aumento do desempenho dos alunos e à proteção à criança e ao adolescente devem ser secundarizados e estarem a serviço do compromisso primeiro de formar cidadãos para atuarem em prol da efetiva democratização da sociedade. (MORAES, 2015, p. 27).

Do mesmo modo, Petrenas, Araújo e Ripa (2009) apontam que, em países desenvolvidos, a escola de tempo integral já é realidade consolidada. Entretanto, é fundamental situar o grande abismo que a educação brasileira guarda frente aos sistemas de ensino de outros países. Nesse sentido, uma adequada contextualização é inerente à construção, já que é preciso compreender os desafios que nosso contexto demanda à Educação brasileira. É necessário situar, ainda, a construção desse modelo dentro da rede de ensino médio, que possui também suas particularidades e desafios (SANTOS, 2007). Abaixo, Cavaliere (2009, p. 52) nos aponta algumas orientações fundamentais, nesse sentido.

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm 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 escolha de um ou outro modelo dá-se com base em realidades específicas dos níveis da administração pública que os coordenam – governos federal, estaduais ou municipais – em suas possibilidades políticas e de infra-estrutura, mas também pode representar, conforme veremos adiante, correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição na sociedade.

Por fim, optamos por finalizar esta subseção com uma citação de Gonçalves (2006, p. 135) que sumariza as reflexões empreendidas até aqui e abre espaço para outras serem desenvolvidas.

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente

acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação. (GONÇALVES, 2006, p. 135).

Na próxima subseção daremos continuidade às compreensões sobre o tema, nos utilizando de um aporte de pesquisa.

2.3 - A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ATUALIDADE

No intuito de compreender as produções nacionais que circulam em artigos científicos sobre o tema na atualidade, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura na base de dados eletrônicos Periódicos Capes, referente aos últimos 5 anos de produção. A escolha da referida base se deve a esta indexar várias outras bases de dados, relevantes na produção científica para o campo de conhecimento estudado. Portanto, primando pela seleção de estudos que correspondam à produção mais atualizada e que representem discussões contemporâneas sobre a temática, realizamos o aludido recorte temporal das produções.

O levantamento foi feito utilizando a estratégia de busca com base nos termos/descriptores: educação e tempo integral. A seleção dos descritores foi realizada após uma série de outras buscas utilizando variações de descritores da área como: ensino, educação integral, ensino integrado, dentre outros. Após uma breve leitura dos resultados de tais buscas, foi selecionada aquela que recuperou mais resultados significativos para nosso objetivo.

No intuito de unificar os procedimentos da busca e refinar a seleção dos estudos (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014), fazendo uso da ferramenta 'busca avançada', utilizamos os descritores 'educação' e 'tempo integral' associados à string AND. Associamos na busca os filtros: "revisado por pares", que garante a qualidade das produções selecionadas, visto que a revisão por pares caracteriza periódicos científicos bem-conceituados na área; 'português', que nos garante o resgate da produção que circula em meio nacional; e o recorte temporal de '5 anos', pois perpassa nosso objetivo de recuperar as produções de fato mais recentes na área. Após a associação de todos os filtros, os artigos finais foram alcançados. A busca foi realizada no ano de 2018, levantando um total de 111 produções. Ressaltamos que a utilização dos filtros apresenta justificativas fundamentais para que os resultados encontrados alcancem a qualidade que prezamos em nosso estudo.

Em um primeiro momento, foi realizada uma análise dessas produções, através da leitura criteriosa de todos os resumos. Após essa primeira seleção, 16 artigos foram selecionados. Na segunda etapa foi realizada a leitura integral das produções. Nesse momento, adotamos como critérios de inclusão: artigos publicados em língua portuguesa (Brasil), produções com textos disponíveis em integralidade e artigos que abordam as discussões que envolvem a educação em tempo integral. Utilizamos como critérios de exclusão: produções que não tratam em seu conteúdo a problemática estudada, textos publicados apenas em língua estrangeira e textos que apresentam discussões sobre a realidade internacional. Os critérios escolhidos vão ao encontro da nossa intenção de privilegiar as produções que compõem o escopo teórico mais atual e que circulam dentro do território nacional.

Quadro 1 – Produções recuperadas em ordem cronológica.

	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	ÁREA ¹	REGIÃO ²
1	Estudo de uma política de Educação Básica tendo como enfoque a pesquisa sobre o Programa Mais Educação em uma escola da cidade de Alegrete	2014	Revista de Gestão e Avaliação Educacional	Educação Ambiental	Rio Grande do Sul
2	Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos	2014	Educação: Teoria e Prática	Educação	Goiás
3	Políticas educacionais brasileiras e as incompatibilidades de leis entre os entes federados: observações sobre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e a formação e(m) tempo integral	2015	EccoS Revista Científica	Filosofia	Santa Catarina
4	A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral	2015	EccoS Revista Científica	Educação	Rio de Janeiro
5	A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação	2015	Educação: Teoria e Prática	Educação	São Paulo
6	Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos	2016	Cadernos de Pesquisa	Educação	Minas Gerais
7	Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral	2016	Estudos em Avaliação Educacional	Educação	Sergipe
8	Educação Integral, tempo integral e Paulo Freire: desafios da articulação conhecimento-tempo-território	2016	Revista e-Curriculum	Educação	Minas Gerais
9	Reformulações do Ensino Médio	2016	Holos	Educação	São Paulo
10	Educação de tempo integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação	2017	Educação: Teoria e Prática	Educação	Pará
11	Espaço Físico da Escola Pública Goiana de Tempo Integral: dados e apontamentos	2017	Educação & Realidade	Educação	Goiás
12	Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das Escolas	2017	Educação & Realidade	Educação Física	Rio de Janeiro
13	Reflexões sobre a escola do campo em tempo integral no município de Santarém – Pará	2017	Educação: Teoria e Prática	Gestão Escolar	Pará
14	Educação integral, tempo e espaço: problematizando conceitos	2017	Educação: Teoria e Prática	Educação	São Paulo
15	A avaliação em larga escala nos Centros Educacionais de Tempo Integral: mais tempo, melhores resultados?	2017	Educação: Teoria e Prática	Educação	Pará

Fonte: Elaboração própria.

¹Última titulação do autor principal

²Região de filiação institucional do autor principal

Seguindo a orientação de Costa e Zoltowski (2014), os artigos selecionados foram classificados em categorias relevantes para o estudo pretendido: título do artigo, a fim de localizá-lo dentro do processo analítico; ano de publicação, no sentido de identificar avanços ou retrocessos temporais no tratamento das categorias; periódico de origem, no intuito de discernir quais os meios de difusão, inclusive para futuras publicações na área; área de formação dos autores, para a análise da incidência de outros saberes que perpassam os estudos; e região de origem, com a intenção de verificar regionalizações na produção desse campo.

O artigo 1 tem como título 'Estudo de uma política de Educação Básica tendo como enfoque a pesquisa sobre o Programa Mais Educação em uma escola da cidade de Alegrete' (MACHADO et al., 2014). O objetivo do referido artigo foi realizar uma análise da construção e do funcionamento do Programa Mais Educação em uma escola no município de Alegrete, Rio Grande do Sul. Esse artigo nos fornece informações fundamentais sobre o Programa Mais Educação como possibilidade da união de saberes formais com saberes culturais, artísticos e esportivos, proporcionando, uma educação integral em que é realizado aproveitamento integral do tempo dos estudantes através da ampliação da jornada escolar.

No artigo 2, cujo título é 'Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos' (ROSA, 2014), a autora se propõe a construir uma discussão sobre o projeto de escola de tempo integral, articulando história e política em uma reflexão sobre organização curricular e trabalho pedagógico. A autora discute os objetivos da Educação Básica e o que ela denomina de ampliação da função escolar

na vida das crianças e jovens, na necessidade de ampliar o tempo de permanência no ambiente escolar, presentes, segundo a autora, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Programa Mais Educação e no próprio Plano Nacional de Educação vigente. Nesse processo se intensificam dificuldades em planejar e organizar o currículo e a mediação pedagógica.

A autora também constrói uma crítica sobre uma determinada submissão dos conteúdos escolares selecionados de modo a servir a determinadas demandas políticas e históricas. Aqui são enfatizados aspectos como a seleção e a organização de disciplinas e atividades fragmentadas e justapostas, sem nenhuma relação que contribua para a formação, de fato, integral do sujeito. Assim, o currículo integrado na prática se distancia de seus objetivos.

O artigo 3 'Políticas educacionais brasileiras e as incompatibilidades de leis entre os entes federados: observações sobre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e a formação e (m) tempo integral' (SANTOS, 2015) traz questões relevantes para nossa discussão. O autor enfatiza a discussão em torno das leis e políticas educacionais que muitas vezes traçam metas e objetivos incompatíveis em si, o que dificulta sua aplicação. Para isso, são analisadas as metas presentes no Plano Nacional de Educação 2011/2020 no que tange à formação em tempo integral. Sendo o Brasil um país complexo, com inúmeras particularidades regionais, há dificuldade de criação de uma Política Nacional de Educação, visto a quantidade de legislações mais específicas e locais construídas. O autor também discute como a aplicação das metas do PNE se

encontram distantes de seus objetivos nas escolas brasileiras de diferentes regiões que apresentam diferenças e desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais.

O artigo 4 também trata de analisar o PNE: 'A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e (m) tempo integral' (SOUSA; SANTO; BERNADO, 2015). O objetivo foi analisar a meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014/2024, a qual visa que, até o fim da vigência do plano, 50% das escolas públicas brasileiras ou 25% dos estudantes estejam estudando em tempo integral. Pensar em educação por meio de jornada ampliada deve considerar a formação cultural, esportiva, científica e tecnológica através de atividades articuladas entre si. São discutidas as condições de surgimento do PNE e suas metas e, mais especificamente, a meta que compreende a ampliação da jornada. São focados pontos importantes: realização de atividades integradas, disposição de espaços físicos e estruturais adequados (dentro e fora da escola), incorporação de aspectos culturais, gestão participativa e adequado aproveitamento do tempo. São pontos já trazidos em outras produções, o que aponta sua importância na discussão sobre o tema e no questionamento da construção da referida meta.

'A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação' (SCHIMONEK, 2015) é o título do artigo 5, que se trata de um ensaio que analisa o Programa Mais Educação e as parcerias entre entidades público-privadas. O referido programa prevê a ampliação da jornada escolar e uma organização curricular em tempo integral, através de atividades complementares em escolas que se encontrem em vulnerabilidade social. A autora faz uma

contextualização histórica que toma o final do século XX como importante marco de transformações cujas consequências para a educação são grandes no que diz respeito à privatização. Há uma breve discussão sobre o neoliberalismo e o sistema capitalista para fundamentar as principais estratégias desse sistema relacionadas à educação que, em geral, direcionam para o processo de privatização em contrassenso com uma educação integral e de qualidade como direito de todos.

O texto traz também uma ampla contextualização política, apontando momentos importantes da história recente da educação brasileira, no que tange ao controle do Estado. Nesse contexto, o Programa Mais Educação surge como estratégia de viabilizar melhores índices educacionais na esfera pública. No entanto, o programa acaba intensificando a utilização do poder privado e a desresponsabilização estatal através da falta de espaço físico nas escolas, a ausência de propostas de atividades articuladas, o baixo investimento de recursos, etc. São tomadas medidas paliativas e escassas através de parcerias privadas, que intensificam as desigualdades e acabam por não construir a dita educação integral de qualidade para todos.

O artigo 6, cujo título é 'Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos' (SOUZA, 2016), propõe a compreensão das relações estabelecidas com o saber entre estudantes de três escolas de tempo integral no campo, na cidade de Governador Valadares-Minas Gerais. Para a compreensão do tempo integral no campo, a autora inicialmente discute sobre as especificidades da ampliação da jornada escolar nesse contexto rural. A análise trazida pela autora revelou que se faz necessária a integração

da educação do campo nas discussões sobre a ampliação na jornada escolar, visto que os estudantes reivindicam que sejam abordados nessa concepção de tempo integral temas que dizem respeito ao seu contexto específico enquanto aluno de escola de campo. Faz-se urgente, portanto, aprendizagens válidas ligadas à arte, ao corpo e ao movimento, segundo os alunos entrevistados.

O artigo 7 tem como título 'Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral' (SCHMITZ; SOUZA, 2016) e versa sobre uma possível sistematização de critérios de qualidade da escola em tempo integral, cujo objetivo seria avaliar sua efetividade e eficácia. Os autores trazem uma discussão muito interessante sobre a educação integral e a escola de tempo integral, bem como os principais dispositivos que trazem essa discussão à tona hoje no Brasil. Entender o funcionamento desse tipo de proposta é fundamental para que se compreenda os efeitos na aprendizagem do estudante e os critérios de avaliação propostos. A questão da qualidade aqui entra na discussão já fundamentada em outros artigos analisados que leva em consideração que o tempo ampliado dentro da jornada só tem sentido e cumpre seu papel se propiciar algum tipo de aprendizagem ao aluno.

Os critérios de avaliação, portanto, não devem se fundamentar apenas em índices quantitativos como o IDEB, ou na quantidade de alunos matriculados, ou pela simples oferta de mais atividades. Há que se considerar o desenvolvimento de uma nova cultura do aprendizado, um maior acompanhamento do aluno, a aprendizagem sociocultural, uma participação ativa e democrática do estudante, entre outros. O modelo proposto pelos autores se apresenta como importante ferramenta para repensar esse tipo de escola.

O artigo 8, 'Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território' (ZANARDI, 2016), se propõe a articular a teoria freiriana com o desenvolvimento de uma escola de tempo integral. O objetivo do autor é discutir a formação de uma educação integral, articulada, crítica e dialógica. As falas dos educadores e educandos da pesquisa realizada trouxeram algumas ideias ainda a serem esclarecidas: o tempo ampliado servia somente para preencher tempo ocioso, o tempo ampliado só iria repetir as aulas ruins, os espaços da escola não eram aproveitados, eram ofertadas poucas opções de atividades, entre outras. O autor enfatiza, ainda, que devemos buscar uma educação integral e dialógica, independente de se tratar de uma escola em tempo integral.

No artigo 9, que se intitula 'Reformulações do Ensino Médio' (FERRETTI, 2016), o autor discute a reformulação do ensino médio e, apesar de não discutir de forma direta a questão da educação integral, traz esse tema como uma das diretrizes principais nessa reformulação, o que se apresenta muito interessante ao nosso estudo. O principal ponto trazido pelo autor é que esse tipo de organização curricular e da jornada escolar tem o propósito, não de formar integralmente o sujeito como cidadão, mas prepará-lo melhor e instrumentalmente para a contribuição de demandas da economia capitalista. O autor traz uma discussão muito rica sobre o tema, enfatizando a contextualização política que essa organização curricular demanda.

O artigo 10 traz como título 'Educação de tempo integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação' (FERREIRA; COLARES, 2017) e descreve as ações da secretaria para a construção das escolas de tempo integral no município. As autoras trouxeram

resultados interessantes sobre a experiência prática do município, trazendo dados sobre a ampliação da jornada escolar, a oferta de tempo integral no campo e na zona urbana e a construção do Programa Mais Educação. É interessante pontuar que o artigo também trouxe dados da reforma curricular ocorrida nesse processo, através da ampliação de conteúdos e de tempo, ainda que dicotomizados em relação ao conteúdo formal da escola.

O artigo 11, 'Espaço Físico da Escola Pública Goiana de Tempo Integral: dados e apontamentos' (BARRA, 2017), apesar de não focar sua discussão especificamente na jornada integral, acaba reunindo importantes informações quando discute o espaço físico da escola de tempo integral. O artigo trouxe dados fundamentais em um espaço físico para que possamos pensar na ampliação do tempo na escola, como os locais em que serão realizadas as atividades ou locais que necessitam de reformas ou adaptações para o novo funcionamento escolar. São questões que, em geral, podem ser esquecidas, mas que são imprescindíveis. A autora discute o Programa Mais Educação, o Plano Nacional de Educação, dentre outros documentos, para pensar nas condições materiais da ampliação do tempo escolar, concluindo que a experiência de tempo integral na rede pública goiana tem se efetivado de diferentes maneiras, embora tenham em comum a adaptação espacial para receber as atividades referentes ao tempo ampliado.

O artigo 12 tem como título 'Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas' (SOARES; BRANDOLIN; AMARAL, 2017). O objetivo do referido artigo foi discutir a construção do Programa Mais Educação

em 6 escolas da rede municipal de Petrópolis-Rio de Janeiro. Os autores optaram por privilegiar a percepção dos principais atores desse processo, realizando entrevistas semi- estruturadas com 33 participantes, dentre diretores, professores coordenadores e monitores do programa.

Os autores confrontaram as falas trazidas pelos entrevistados com os objetivos propostos pelo programa, afim de avaliar sua construção. Foram evidenciadas as dificuldades encontradas na prática do funcionamento do programa, como por exemplo a dificuldade em estabelecer parcerias para o desenvolvimento das atividades em tempo integral. Por outro lado, o programa é muito bem valorizado pelos gestores e pelos alunos, como forma de alcançar uma educação integral na rede municipal.

O artigo 13 'Reflexões sobre a escola do campo em tempo integral do município de Santarém – Pará' (VASCONCELOS; XIMENES-ROCHA, 2017), assim como o artigo 6, também traz à tona a importante discussão sobre a escola em contexto rural. O objetivo do artigo é compreender a construção da educação em tempo integral em cinco escolas do campo de Santarém. As autoras concluíram que a construção do tempo integral através do Programa Mais Educação permite retirar os estudantes de uma possível ociosidade e proporciona um melhor rendimento escolar. Por outro lado, também relatam alguns problemas que persistem em fazer parte desse processo, como a conexão entre as atividades formais escolares e as atividades do tempo ampliado, já inclusive citada no artigo 10.

O artigo 14, 'Educação integral, tempo e espaço: problematizando conceitos' (ASSIS; SILVA, 2017), teve como objetivo analisar e problematizar os conceitos de educação integral, tempo e espaço presentes nas revistas Em Aberto, publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Há, segundo os autores, uma multiplicidade de sentidos e significados sobre os conceitos abordados, que por vezes convergem ou divergem entre si. Embora ainda apresentando muitos desafios a serem enfrentados nessas concepções e, especialmente, em sua aplicação prática na escola, há uma espécie de consenso do que seria uma educação integral de qualidade como aquela que priorize a igualdade de condições, o desenvolvimento físico, ético, político, cultural e social, o exercício de direitos e deveres cidadãos e a emancipação do indivíduo em uma sociedade verdadeiramente democrática.

O artigo 15, nossa última análise, tem como título 'A avaliação em larga escala nos centros educacionais de tempo integral: mais tempo, melhores resultados?' (SOUZA; COLARES, 2017). Nesse artigo, os autores têm como foco as estratégias de avaliação educacional, e o interessante aqui é que eles pretendem analisar o desempenho dos Centros Educacionais de Tempo Integral (CETIs). O CETI é uma escola construída especificamente para a jornada escolar de tempo integral, diferentemente das Escolas de Tempo Integral, que são ambientes adaptados para essa ampliação. Os autores analisam o desempenho dos CETIs no estado do Amazonas, e mais especificamente do CETI Deputado Gláucio Gonçalves. Esses centros têm alcançado altos índices nos sistemas de avaliação, pois utilizam o tempo ampliado para preparar melhor os alunos para essas avaliações. Daí o fato de que índices satisfatórios não significam, necessariamente, melhores

resultados, mas mais preparação específica para esses momentos.

Compreendendo que o estado da arte é a apreensão do momento teórico em que se encontra esse tema, a subseção aqui apresentado buscou compreender as principais e mais recentes publicações encontradas na área da educação em tempo integral no Brasil. A pesquisa bibliográfica de revisão sistemática, longe de propor uma resposta fechada para alguma questão, pretendeu ampliar nossas possibilidades de questionamento. Enfatizamos que, além de uma investigação que vá em busca das bases teóricas mais antigas sobre um determinado campo de estudos, faz-se necessário esse 'mergulho' no que há de mais recente em circulação sobre o tema proposto, tendo em vista que fazer pesquisa é também viver a experiência de se permitir o diálogo com outros pesquisadores e seus resultados e discussões.

2.4 - O QUE DIZ O TEXTO: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Nesse momento, para além dos debates conceituais que versam sobre as concepções entre educação e tempo integral, nos debruçaremos um pouco sobre o tempo integral (e a educação integral) como partes de uma política complexa documentada em textos. Assim:

[...] em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral também incorpora a idéia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e

enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais. (GONÇALVES, 2006, p. 132).

A educação, em tese, é tomada como prioridade na construção das políticas sociais, principalmente no que se refere às crianças e jovens. O que se busca divulgar é que a educação em tempo integral é fruto de debates entre o poder público e a comunidade escolar, objetivando a garantia da tão aclamada educação de qualidade que promove o exercício da cidadania.

O movimento em direção de uma educação integral parte, como já mencionado, de projeto já idealizado por Anísio Teixeira. Nesse sentido, também cabe a colaboração de Darcy Ribeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) (LOMONACO; SILVA, 2013). Realizando uma breve contextualização histórica, no que se refere aos documentos textuais, a emergência do Plano Nacional de Educação em 2001 (BRASIL, 2001), a proposta do Mais Educação (BRASIL, 2007) e a Conferência Nacional de Educação - CONAE (BRASIL, 2010a), com suas metas e diagnósticos, já propunham objetivos nessa direção.

Considerando, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1990), já se observavam considerações sobre a construção da escola de tempo integral. Segundo o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, o ensino no Brasil deve seguir os seguintes princípios:

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

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

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

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

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

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1990 p. 123).

Em relação à construção e inserção de escolas em tempo integral, a Lei nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996) reitera os princípios anteriormente trazidos na Constituição e traz em seu Artigo 34 que a

jornada escolar deve ser progressivamente ampliada e o período de permanência do aluno na escola deve caminhar em direção à integralidade. Além disso, ela prevê que “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, não paginado). Desse modo:

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). (BRASIL, 2010, p. 1).

Hoje, dentre os documentos mais recentes que tratam da construção da escola pública em tempo integral, podemos destacar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (BRASIL, 2014a) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2014b). O PNE (BRASIL, 2014a), em seus objetivos e metas propõe algumas estratégias referentes ao tema, resumidas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Metas e objetivos do PNE.

6.1	Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
6.2	Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
6.3	Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
6.4	Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
6.5	Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
6.6	Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
6.7	Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
6.8	Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
6.9	Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais

Fonte: Brasil (2014a).

Ademais a Lei 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) e a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) também alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em alguns pontos e inserem o debate da educação de tempo integral e para além do espaço regular como necessários à educação nacional. O Conselho

Nacional de Educação (CNE) funciona como importante agente nesse processo através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Como já citado, o Programa Mais Educação, regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de janeiro de 2010, foi plano do Ministério da Educação para ampliar a oferta de tempo integral. Assim:

O programa procura incentivar a construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias. Além disso, também tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem e da permanência de adolescentes e jovens matriculados em escola pública de educação básica. (BABALIM, 2016, p. 43).

O Programa objetiva desenvolver:

[...] a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade. (BRASIL, 2010b, p. 6).

Nesse sentido, o Mais Educação compõe um conjunto de ações governamentais numa relação entre políticas públicas sociais e educacionais, no sentido de diminuir as desigualdades, assim como explicitado abaixo.

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano de 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. Para 2011, prospecta-se sua presença em cerca de 15.000 escolas, incluindo-se municípios com mais de 18.800 habitantes, até 2014, a previsão é que o Programa Mais Educação esteja em todo território nacional, chegando a 32.000 escolas. (BRASIL, 2010b, p. 7).

O Programa objetiva ampliar a jornada escolar, transformando a rotina da comunidade escolar. Segundo Babalim (2016), “[...] sua proposta educativa procura evidenciar a articulação a partir da compreensão de uma escola que minimiza seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos” (BABALIM, 2016, p. 45). Podemos afirmar, portanto, que:

[...] a ampliação do tempo na Educação Integral tem sido objeto de debates sobre a maior permanência das crianças e jovens, seja no espaço escolar seja na perspectiva da cidade como espaço educativo. Nas experiências de Educação Integral conhecidas, podemos perceber que as concepções que orientam as ações e aspectos são muito variadas em relação aos objetivos, à organização, ao tipo de atividade proposta, assim como às próprias denominações contra turno, turno inverso, turno

contrário, ampliação de jornada, turno complementar, atividades extras, entre outros. (BABALIM, 2016, p. 46).

A Política, portanto, é pautada na proposição de que o currículo escolar se fundamente não em uma realidade apenas do que é ser jovem hoje no Brasil, mas em realidades plurais e multidimensionais. Essa é uma característica que parece estar presente em todos os esforços e em muitos documentos, como o trazido na citação a seguir.

Ao longo dos últimos 26 (vinte e seis) anos, a Escola de Tempo Integral estará expressa nos principais marcos regulatório. Para além da Constituição Federal, está presente nos documentos educacionais, emanados do legislativo nacional, como a LDB, o PNE e o FUNDEB, mas também se configura nas ações políticas do executivo nacional a exemplo do que ocorre com o Programa Mais Educação, ou mesmo em documentos emanados da confluência de atores sociais como empresários, gestores públicos e especialistas educacionais como o Plano de Metas Todos pela Educação. (MORAES, 2015, p. 41).

A seguir nos deteremos a uma análise que busca nos aproximar de nosso contexto de pesquisa, focando em uma realidade mais local e específica.

2.5 - O QUE DIZ O TEXTO: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DAS EEMTis

O ensino médio, sendo a última fase da educação básica, evidencia a importância de construirmos um olhar atento para essa etapa. Isso porque os problemas constituintes dessa fase, geralmente, se desenvolvem através “[...] de falhas na educação dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, da educação infantil, enfim, questões que, de certa forma, foram avançando, se acumularam e ficaram evidentes no ensino médio” (PEREIRA, 2018, p. 20). Sobre essa etapa do ensino, trazemos a citação a seguir.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 461).

O ensino médio se apresenta como grande desafio frente aos debates de seus mais recentes insucessos (LUCCHESI, 2018), como: a estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desde 2011; a queda do desempenho em português e matemática, sendo esse índice menor que em 1997; o índice de 1,7 milhão de jovens de 15 a 24 anos que não estuda nem trabalha; a taxa de 82% dos jovens de 18 a 24 que estão fora do ensino superior; e o fato de que, sob algumas perspectivas, o ensino médio teria se transformado em

simples preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (PEREIRA, 2018).

De acordo com dados do Censo Escolar, em 2016, apenas 16,6% (8,1 milhões) do total de matrículas realizadas na educação básica brasileira (48,8 milhões) estavam vinculadas ao ensino médio (SOARES NETO; CASTRO, 2018). Portanto, é fato que a meta trazida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de universalização dessa etapa do ensino ainda não se coloca na prática. No que se refere ao contexto do ensino médio, “[...] os insucessos e dificuldades de estabelecer um critério de qualidade efetivo nessa etapa podem estar associados a uma necessidade de maior articulação regulatória e de cooperação federativa/redistributiva da União” (SOARES NETO; CASTRO, 2018, p. 89). Isso porque o ensino médio se trata da continuidade de uma educação que deve seguir um fluxo qualificado desde a educação infantil, dando continuidade nos anos posteriores.

Na rede estadual de ensino do Ceará, há uma trajetória recente da oferta de ensino médio em tempo integral. Nesse sentido, “[...] a primeira experiência foi em 2006, no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, na cidade de Fortaleza. A partir de 2008, foi iniciada em 25 escolas estaduais a oferta de ensino médio integrado à educação profissional e em tempo integral” (CEARÁ, 2017c, p. 10). A Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) tem lançado mão de vários esforços, cujo objetivo seria a melhoria da qualidade da educação e do ensino na rede com o:

[...] desenvolvimento do jovem em todas as suas dimensões. Desta maneira, a organização da escola em tempo integral é uma

estratégia defendida por todos que querem que a educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (CEARÁ, 2018, não paginado).

O objetivo é ampliar as oportunidades educacionais, diversificando a oferta, em especial, do ensino médio. Ainda de acordo com a Secretaria:

A organização da escola em tempo integral é uma estratégia defendida por todos que querem que a educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, deve ser uma política fundamentada na concepção de uma educação que desenvolva na sua integralidade as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano, por meio da ampliação do tempo, espaço e currículo. (CEARÁ, 2016, p. 2).

Em 2016, em continuidade às estratégias de ampliação da jornada escolar, foram integradas 26 escolas de ensino médio regular, diferente da concepção de educação profissional, passando esse número a alcançar mais 45 escolas em 2017. A experiência da SEDUC com as escolas de educação profissional gerou importantes lições no processo de concepção das escolas em tempo integral. Alguns critérios foram elencados para a definição das escolas que iriam iniciar na política do Tempo Integral no Estado de Ceará no ano de 2016:

- a) 50 % ou mais dos alunos recebendo Bolsa Família;
- b) Menos de 60% de ocupação das vagas;
- c) Municípios com, pelo menos, duas escolas estaduais;
- d) 1 escola por região (CREDE/SEFOR);
- e) Condições de infraestrutura para iniciar já em 2016;
- f) Baixo índice de aprovação.

A partir do ano de 2017, outras premissas foram elencadas para a escolha das escolas elegíveis à conversão do tempo integral:

- g) Municípios mais populosos e com jovens em situação de vulnerabilidade social;
- h) Escolas potenciais;
- i) Conversão ano a ano;
- j) Professores;
- k) Salas disponíveis;
- l) Modelos de simulação;
- m) Priorização;
- n) Distância de migração;
- o) Investimento na conversão.

A partir dessas premissas as escolas passam a ser elegíveis ou não para a conversão. Essas informações referentes aos critérios e premissas se encontram muito bem detalhadas no site da Secretaria de Educação do Ceará (2018). Sobre a política:

O Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral do Ceará estálicerçado 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, a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e a meta 6 do Plano Estadual de Educação (PEE). (CEARÁ, 2018, não paginado).

Nesse sentido, a Lei nº 16.287 Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, com 45 horas semanais. Assim, como explicitado na política:

§ 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 de 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, 2017a, não paginado).

A tabela a seguir explicita o número de matrículas em tempo integral do Ceará no decorrer dos anos.

Tabela 1 – Número de matrículas em tempo integral no Ceará

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ESCOLAR – SIGE	
ATENDIMENTO	MATRÍCULA TEMPO INTEGRAL
2016	5.157
2017	11.447
2018	26.224

Fonte: (CEARÁ, 2018).

Ressaltamos que a construção das conversões acontece de forma gradativa, sendo que no primeiro ano as escolas convertem apenas as primeiras séries e, paulatinamente, convertem as três séries do ensino médio. Assim:

Disso resulta que temos 26 escolas com as três séries em tempo integral, 45 com primeiras e segundas séries em tempo integral e, as mais recentes, 40 escolas com as primeiras séries em tempo integral em 2018. Estas últimas estarão com as três séries em tempo integral no ano de 2020. (CEARÁ, 2018, não paginado).

O objetivo é que a conversão aconteça de modo que as escolas garantam que todas as turmas migrem os alunos sem nenhum transtorno ou prejuízo para os estudantes, ofertando vagas em quantidade suficiente para dar conta de seus interesses. Além das premissas e critérios de eleição para conversão das escolas, há algumas dimensões fundantes para a prática pedagógica. A primeira delas é que a escola deve ser concebida como uma Comunidade de Aprendizagem, sendo a Aprendizagem Cooperativa o método pedagógico que estrutura o funcionamento de ensino. A seguir,

resumidas em um quadro, se apresentam as dimensões sob as quais devem se pautar o funcionamento das EEMTIs.

Quadro 3 – Dimensões fundantes da EEMTI

Dimensões de funcionamento das EEMTIs
• Diversificação dos itinerários formativos dos estudantes a partir da oferta de componentes ou temposeletivos que possam proporcionar a imersão nos espaços históricos, recreativos, econômicos e culturais da comunidade;
• Estabelecer núcleos de interesse, onde os alunos, independente da série e turma na qual estejam matriculados, possam se reunir para estudar assuntos de seus interesses imediatos, sejam vinculados à base comum, a conteúdos relacionados à história, geografia, economia, relações de trabalho, meio ambiente ou cultura da comunidade, dentre outras áreas;
• Criar grupos de estudos cooperativos para aprofundamento do conhecimento cognitivo e para leitura e discussão de obras da literatura brasileira e mundial;
• Desenvolver atividades em clubes estudantis;
• Permitir ao aluno trilhar um itinerário mais fortemente vinculado à formação profissional;
• Fortalecimento do vínculo de cada estudante com a escola (sentimento de pertença) na perspectiva da realização do projeto de vida tendo a escola como meio para o alcance dos seus sonhos;
• Integração da Família, Comunidade e Escola por meio da participação efetiva da família e comunidade nas atividades escolares e da escola nas atividades da comunidade;
• Fortalecimento das relações interpessoais aluno/aluno, aluno/professor, professor/professor, apoiados pela liderança da equipe gestora da escola; ★ Priorização do trabalho pedagógico inter e transdisciplinar, na perspectiva da articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais;
• Ampliação das possibilidades de vivência da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo;
• Constituição de territórios e itinerários educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com espaços públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
• Incentivo à criação de espaços educativos sustentáveis, incluindo a readequação dos prédios escolares com foco na acessibilidade, na gestão, na formação de professores e na inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
• Afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos.

Fonte: Ceará (2016a, p. 6).

Outra característica muito interessante, e que norteia toda a base curricular, é o Protagonismo Estudantil, que deve ser princípio norteador de qualquer proposta de funcionamento das escolas. Ademais, a desmassificação do ensino e a formação de itinerários diversificados também fazem parte das dimensões pedagógicas. Nesse sentido:

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, 2018b, não paginado).

Quadro 4 – Organização curricular da EEMTI.

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

Fonte: Ceará (2017c).

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, 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. Nesse sentido, o NTPPS objetiva:

- 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 práticas educativas;
- Formação de professores na metodologia participativa em um processo de ação-reflexão-ação sobre a prática docente, impactando o olhar sobre a juventude e suas potencialidades;
- Acompanhamento sistemático do Programa. (CEARÁ, 2016b, p. 13).

Já o Projeto Professor Diretor de Turma é um projeto em que um professor assume o compromisso de se responsabilizar pelos alunos de uma única turma, e são denominados Diretores de Turma. Nesse sentido, “[...] 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, 2017c, p. 15). Nesse sentido:

O Projeto Professor Diretor de Turma teve sua origem, aqui no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE – 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.

No início de 2008, através da ANPAE – Seção Ceará, o projeto foi apresentado à Secretaria da Educação do Estado. Convencida da importância deste, a SEDUC iniciou sua implantação no 2º semestre de 2008, por meio de uma experiência piloto, nas 25 escolas estaduais de educação profissional que possuem uma Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral jornada escolar de tempo integral. Em 2009, continuou somente nas escolas profissionais que se ampliam nesse 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. Nessa perspectiva, por processo de adesão, é garantida a oportunidade de implantação em todas as escolas de ensino regular da rede estadual, nas turmas de 1º ano do ensino médio e no 9º do ensino fundamental nas escolas que não ofertassem ensino médio, totalizando 444 escolas, 2.988 turmas e 2.118 professores diretores de turma. Em 2011, a expansão acontece para as demais séries do ensino médio. (CEARÁ, 2016a, p. 15-16).

As atividades eletivas 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. É importante que cada clube seja construído a partir do diálogo entre alunos com interesses comuns. De acordo com a Ceará (2017c, p. 16), “[...] 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 outros temas”. 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, 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. (CEARÁ, 2016b, p. 18).

É nesse sentido que se fundamenta a proposta pedagógica das escolas, levando em consideração os projetos de vida de cada um dos alunos na co-criação dos próprios processos formativos. Assim:

Tendo como ponto de partida que os processos devem ser criados com os usuários por meio de escutas e cocriações, será executada 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. (CEARÁ, 2017c, p. 2).

Assim, a proposta seria a estruturação de uma escola de ensino médio que contemple todos os jovens e seus diferentes projetos de vida. Nessa direção, cada escola constrói seu próprio projeto de tempo integral, a partir de um amplo e franco debate com a comunidade escolar, e de modo especial, com os estudantes. Assim:

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

Essa é uma das principais premissas do ensino médio integral no Ceará: uma escola construída para (e com) os jovens. O público-alvo é composto por jovens e adolescentes que partem de diversas condições sócio-histórico-culturais em múltiplas dimensões. “Além disso, podemos dizer que a juventude é caracterizada pela transitoriedade e liberdade; uma época marcada pela experimentação, descobertas, erros, acertos, questionamentos e ansiedade” (CEARÁ, 2017c, p. 8). Daí a necessidade de se repensar o currículo escolar e

ressignificar esse espaço em que habitam diferentes juventudes, não havendo apenas um jeito de ser jovem hoje no Brasil. “O currículo, entendido como elemento que direciona as atividades desenvolvidas na/em torno da escola, deve integrar a Base Comum e conteúdos que se relacionem com a vida do estudante, seu cotidiano, contribuindo para uma formação integral” (CEARÁ, 2017c, p. 8).

Segundo a pretensão da Secretaria:

Com a oferta da educação em tempo integral no ensino médio, espera-se melhorar as condições socioeducacionais dos educandos e as condições de trabalho para os professores e para a equipe gestora, dinamizando tempos e espaços pedagógicos com vistas a potencializar o sucesso acadêmico dos alunos; ampliar o repertório cultural e artístico; propiciar vivências de práticas educativas mais significativas; propiciar um maior desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo, enfim; contribuir para a formação integral da juventude cearense. (CEARÁ, 2016b, p. 3).

É importante frisar que, já no primeiro ano de conversão e integralização da escola em EEMTI, há um devido monitoramento de seus indicadores de processos e de resultados, observando-se os impactos em indicadores como a permanência dos alunos, o número crescente de matrículas e a redução das taxas de reprovação e evasão, para que se analise a eficácia do tempo.

3 | **CONCEPÇÕES TEÓRICAS: COMO A ESCOLA FAZ POLÍTICA**

3.1 CICLO DE POLÍTICAS: INTERPRETAÇÃO, TRADUÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO

Nesta seção, iremos nos deter mais apropriadamente ao espaço teórico a partir do qual compreendemos os temas que abordamos. Produzimos teoricamente nossas contribuições a partir de um foco pós-estruturalista, já que nossa compreensão de realidade perpassa por uma contextualização. Isso quer dizer o que entendemos por realidade não é um algo definido e estático, mas sim implicada por disputas e lutas políticas e discursivas pela fixação de sentidos (LACLAU; MOUFFE, 2015). Isso porque compreendemos “[...] os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 40).

“As políticas não costumam dizer o que fazer, elas criam circunstâncias em que as opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas” (BALL, 1994, p. 19). Desse modo, as políticas educacionais não são meramente e simplesmente ‘implementadas’ pelos profissionais que atuam nas escolas, tal e qual

diz a política enquanto texto. Ao contrário, elas são submetidas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação. As escolas são espaços privilegiados de produção de políticas, de adaptação, de resistência, permeados por uma série de dimensões contextuais. Adentramos essas discussões procurando compreender o campo das ressignificações docentes, por meio das práticas e atuações políticas realizadas no fazer docente (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), expressas como práticas de poder ligadas a ciclos de políticas que se intercomunicam e disputam entre si formações de significados.

Desse modo, procuramos fugir da ideia (ou mesmo excluí-la) de implementação, como se o processo da política tornasse os sujeitos atuantes meros operários reprodutores dessa política, desconsiderando todos os processos pelos quais a política passa, muitas vezes interpretadas, ressignificadas e traduzidas de maneiras diferentes em diferentes espaços escolares de acordo com diferentes profissionais. Nesse sentido, trabalhamos com base na proposta e na compreensão do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1998), como “[...] uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (BALL, 2009), o que nos embasa na investigação das disputas que habitam o campo do currículo nos diversos contextos de produção de políticas (BALL; BOWE, 1998). Nesse sentido:

A abordagem do ciclo de políticas é particularmente produtiva na análise das atuais políticas globais, superando tanto os enfoques que situam a globalização como produtora da homogeneidade cultural quanto os enfoques que se submetem a uma inevitabilidade e a um caráter completamente novo dos atuais intercambiamentos entre nações. (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 253).

Escolhemos, de maneira intencional e política, nos utilizar dessa compreensão porque o ciclo de políticas “[...] reconhece a importância da análise do funcionamento do papel do Estado, argumentando que a investigação das políticas exige uma compreensão das relações de mudança e das interpenetrações entre as instâncias macro e micro [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 45), nos permitindo analisar políticas públicas desde a formulação inicial até a sua atuação no contexto da prática (MAINARDES, 2006). Aqui, o contexto da política são, de fato, os locais em que as políticas efetivamente acontecem, permeadas por disputas e negociações de sentido, criando e recriando interpretações políticas em um movimento constante. Os contextos de investigação, nessa perspectiva, dizem respeito ao:

[...] contexto da influência, no qual as definições e os diversos discursos políticos são iniciados e/ou construídos; o contexto de produção de textos, em que os textos com as definições políticas são produzidos; e o contexto da prática, no qual as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. (ABREU; LOPES, 2006, p. 183-184).

Sendo assim, é importante levarmos em consideração que as políticas passam por ressignificações e recontextualizações nas escolas (SANTOS, 2016a), tomando forma de acordo com as traduções realizadas pelos professores, estudantes e todos os demais sujeitos que habitam o espaço escolar. Trabalhar com a base teórica do ciclo de políticas pressupõe a observação da mobilidade de sentidos em torno do fazer político, sem que possamos nos prender em sentidos fixos e imutáveis que defendem a fixação de noções tidas como verdadeiras e completas (VEIGA-NETO, 2007), correndo o risco

de reduzir nossa análise diante de uma gama de possibilidades que nos cercam. É justamente nessa perspectiva que trabalhamos com o ciclo de políticas e optamos por utilizar esse olhar em nossa investigação e na análise das implicações do tempo integral na (re) construção curricular, analisando cada contexto de onde se fala e expondo nossas considerações.

Seguindo essa perspectiva, nossa compreensão de política perpassa a visão de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) de política como “[...] textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”. Nesse sentido, afirma Ball (2001, p. 102), que a construção de políticas nacionais é:

[...] inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (BALL, 2001, p. 102).

Para pensar uma análise dos textos e documentos oficiais aqui anteriormente trazidos, é importante frisar nossa concepção de política como algo que engloba as legislações, mas que vai para além destas.

“A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Do mesmo modo nos lembram Lopes e Macedo (2011b, p. 257), que “[...] as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade”. Isso supõe lembrar que a política é algo mais complexo e multidimensional do que ordenam as diretrizes documentais. Isso porque “[...] os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Desse modo, compreendemos que:

[...] os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

É importante salientar que os documentos se inserem dentro de um contexto político específico permeado por disputas discursivas das mais diversas circunstâncias e possibilidades. Não é, portanto, o documento que determina, necessariamente, as ações a serem empreendidas, ele apenas revela uma série de relações de poder que figuram em torno das discussões sociais ali presentes. Em um mundo cada vez mais globalizado e ligado às questões econômicas, é compreensível que os currículos também acompanhem a busca de fechar as lacunas presentes na sociedade, permeada por

desigualdades de oportunidades e acesso a uma formação cidadã e educacional. Nesse sentido, se insere a organização do tempo integral, no sentido de fornecer aos jovens uma educação capaz de dar conta de uma série de desigualdades construídas historicamente. Desse modo:

[...] cada política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão no qual participa certo número de atores. Uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local. A análise de políticas, assim, precisa analisar o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial (global e setorial), que fundamenta a política e os mediadores das políticas (atores). (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 161).

Além disso, estamos, a todo momento, permeados por “[...] discursos de excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e cultura do novo gerencialismo” (BALL, 2011a, p. 24). Dessa maneira:

[...] a pesquisa sobre eficácia escolar pode ser vista como tendo exercido papel crucial na elaboração de um esboço de reconceitualização da escola, no qual o discurso do gerenciamento funciona e tem cumprido sua parte em fornecer uma tecnologia de controle e de mensuração organizacional. (BALL, 2011a, p. 85).

Ademais:

[...] o discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização- aumentando padrões

e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos - e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa excelência, qualidade e eficiência. (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 199).

Os processos de interpretação e tradução fazem parte de construção de significados dentro dessa perspectiva, situados nos contextos escolares em perspectivas diversas. A interpretação é um processo institucionalizado, que busca de explicações do texto em função dos objetivos da própria instituição. Já a tradução é, mais especificamente, o ato em si de colocar em ação as políticas. Outra forma de diferenciar os dois processos seria lembrar que “a interpretação é um compromisso com a linguagem, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

A interpretação é uma espécie de decodificação da política, elaboradas e apresentadas em reuniões de equipes, funcionários, grupos de trabalho. Por isso ela é um processo institucional, uma estratégia, uma explicação, um esclarecimento. É, portanto, um processo eminentemente interativo, fazendo a política através de conversas, reuniões, planos e agendas institucionais. A tradução se dá muita mais em momentos de interação direta entre a política e a prática, através de múltiplas táticas.

A interpretação é sobre a estratégia e a tradução é sobre táticas, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas. Elas trabalham juntas para registrar ou abordar assuntos e inscrever o discurso nas práticas. Como já mencionado, elas envolvem a produção de textos institucionais, a

realização de treinamento/desenvolvimento profissional, mudança de estruturas, papéis e relacionamentos, e, muito importante, a identificação e a atribuição de locais de responsabilidade e a alocação de recursos. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72).

São, portanto, diferentes partes de um processo de política, como explicitado na citação trazida abaixo.

Claramente, dentro da escola e na prática de sala de aula, são os gestores da escola e professores que devem colocar os pedaços juntos - construir sua própria sujeição se quiser. Individualmente e coletivamente, eles devem dar sentido à reforma e práticas que se comprometem seriamente com as mudanças e suas consequências para as relações de trabalho e para o ensino e aprendizagem. (BALL, 1994, p. 12).

Esses processos são importantes como focos de atenção e de análise na compreensão da influência que os valores e as experiências mantêm sobre a atuação prática das políticas. Há, no entorno cotidiano, condições reais, imediatas e concretas que se entrelaçam entre o fazer a política e as dinâmicas já existentes e construídas, sejam elas materiais, estruturais ou relacionais. É compreensível por tanto entender que:

[...] as escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto – perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais – bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade para a política. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201).

Essas dinâmicas estão intrínsecas aos contextos escolares específicos, que são históricos, locais e fundamentais. Ademais, é necessário pensar também os contextos das próprias culturas profissionais, que versam sobre os costumes, comportamentos, hábitos, valores e crenças dos profissionais em si. Esse conjunto de características também interferem na atuação das políticas. Desse modo:

[...] o processo de produzir/fazer conjuntos de ideias sobre as políticas que se tornam parte do “tidas-como-evidente” da escola envolve, frequentemente, a produção de representações e de traduções, simulacros de textos de políticas primários. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 171).

Ainda nessa perspectiva, enfatizamos também o contexto material de cada espaço escolar, a depender da existência ou não de recursos estruturais, materiais, tecnológicos, financeiros e humanos. Além disso, consideramos também os contextos externos, levantando expectativas e investimentos existentes. Portanto:

[...] pensando assim, atores envolvidos na (re) elaboração das políticas (do currículo) influenciam os rumos e a dinâmica de cada ação. Além disso, a situação da escola, seu reconhecimento, sua posição na comunidade e seu poder de enfrentamento e de mediação na relação com os órgãos, são também fatores a serem considerados no entendimento de como as políticas são mediadas. Algo que Ball resumiu, para facilitar a compreensão, como sendo a cultura escolar. (SANTOS, 2016b, p. 101).

Desse modo, cada contexto é único e em transformação constante, sendo impossível, muitas vezes, a implementação ou

aplicação de um modelo geral que abranja todos os contextos em suas totalidades, pois cada realidade local não é a representação do todo, mas apenas uma parte singular e específica dele.

3.2 - ATUAÇÃO E PERFORMATIVIDADE: UMA NOVA POLÍTICA

Cientes da imensidão de possibilidades teóricas com as quais poderíamos trabalhar o tema apresentado, nesta pesquisa optamos por colocar em foco as questões relacionadas à política no contexto escolar. Isso porque “[...] a teoria oferece essa oportunidade, a possibilidade de desidentificação: o efeito de trabalhar ‘sobre e contra’ as práticas predominantes de sujeição ideológica” (BALL, 2011b, p. 94). Trabalhamos com base na compreensão de que “[...] as escolas ‘fazem’ política, especificamente sobre como as políticas tornam-se ‘vivas’ e atuantes (ou não) nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 12). Partimos também da compreensão de currículo que leva a enxergá-lo como um espaço de disputas e poder, que traça significados para a realidade, no intuito de reafirmar ou recriar sentidos para o processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011a). Nesse sentido:

[...] tencionamos, assim, aprofundar a ideia de que toda política se constitui como uma estrutura desestruturada, na qual não existe um centro fixo definidor de seus sentidos. Os discursos são, portanto, estruturações continentais que fixam provisoriamente determinados sentidos nas políticas. (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 272).

Colocado em posição norteadora da formação educacional, o currículo surge com certa centralidade em inúmeros discursos

educacionais, das mais variadas tendências políticas e teóricas. Ele passa a ser compreendido, portanto, como principal mecanismo de uma educação, de fato, com qualidade, se colocado em prática da maneira prescrita ao professor. O currículo ganha, nessa perspectiva, posição privilegiada na base de trabalhos educativos e discursos educacionais, que o tomam como garantia da formação de indivíduos exatamente como propõe a teoria e os objetivos traçados. E, no caso aqui em específico, o currículo integrado toma esse lugar de importância.

Dentro dessa discussão, chamamos a atenção para o fato de que as propostas governamentais parecem sempre enfatizar a construção de um currículo que seja atrativo para os alunos (LOPES, 2012). Enfatizamos esse aspecto para lembrarmos, de forma necessária, que o campo da educação é permeado por disputas políticas e econômicas, em que “[...] docentes são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global” (BALL et al., 2013, p. 10).

A partir de certos olhares mais críticos, acredita-se que “[...] um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda” (MACEDO, 2014, p. 1553). Nesse sentido, a questão que se coloca é que as políticas de currículo acabam por se tratar de discursos que buscam certa hegemonia de sentidos, cujo objetivo seria alcançar a tão clamada educação de qualidade, neutralizando as inúmeras lutas discursivas que permeiam a educação. Assim, essa construção hegemônica, projetada como forma de colocar em ênfase uma dada visão de

mundo, busca meios de “[...] invisibilizar esses currículos em redes assumidos por nós como criações cotidianas, como fluxos que não se deixam capturar, nem traduzir por completo porque são da ordem do devir” (FERRAÇO, 2017, p. 531).

Partimos de uma ideia que concebe a construção curricular como uma produção coletiva e social em constante (des) construção (COSTA; LOPES, 2018). Nesse sentido, o ciclo de políticas traz concepções que percebem as lutas e crenças que habitam as esferas políticas contextuais, longe de desenvolver a noção de implementação de políticas pois o que se desenvolve na prática é a formação de microcosmos políticos no contexto da prática (OLIVEIRA; LOPES, 2011). O professor, portanto, vive em seu dia-a-dia discursivamente o que chamamos de performatividade, que funciona como mecanismo de comparação e parâmetros de demonstração da qualidade da educação (BALL, 2005), havendo muitas vezes repetições desses discursos performativos como necessários para uma boa prática de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a performatividade é:

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p. 543).

De acordo com Ball (2002, p. 4), a performatividade “[...] serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança”. Segundo Lopes e López (2010), esse processo é

compreendido por meio do estabelecimento de consonância entre os resultados apresentados em testes pelos alunos e os seus conhecimentos, ou seja, os bons resultados seriam a garantia adequada de conhecimento aprendido. Fazendo uma comparação especificamente com o tempo integral, por exemplo, o currículo integrado passa a ser entendido e divulgado como de qualidade a partir dos resultados alcançados pelos seus alunos. Assim, “[...] o problema da educação aqui é definido pela política como um dos padrões e a necessidade de elevar os padrões, representada nos resultados e nas medidas quantitativas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 132).

No fazer performático, os conhecimentos se aproximam da lógica mercantil, onde é sobressaído o valor de uso. Esse processo se legitima através dos resultados e desempenhos individuais medidos nas avaliações. Dentro desse processo, o professor também atua nesse cenário, permeado por uma “[...] prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 41).

A performatividade, conforme apontado por Ball (2002, 2005, 2010), serve de parâmetro e validação da qualidade do processo educativo. Essa validação pressupõe que os resultados apresentados individualmente trazem uma boa representatividade da organização do sistema de ensino. Assim,

[...] na verdade, os ligamentos de produtividade também são estendidos lateralmente para incluir os pais no aparato dos padrões e consideram-nos como sujeitos da política. Aqui, então, o professor está inscrito em narrativas políticas grandiosas sobre a política que liga seu trabalho em sala de aula com os alunos aos

processos de globalização e de competitividade da economia nacional. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 106).

Nesse sentido, “[...] o estado passa do estatuto de provedor para o de regulador, atuando como auditor na avaliação dos resultados alcançados” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 83). Esse movimento é acompanhado pelas organizações escolares que passam a trabalhar seus currículos em busca de dar conta dos objetivos e dos resultados que lhes certifiquem a garantia do que foi desenvolvido. Nesse sentido, os currículos passam a ser pensados a partir de uma organização anterior, de modo que o processo educativo possa acontecer efetivamente de forma posterior e prática.

De acordo com Lopes e Macedo (2011a), podemos compreender o currículo como um espaço de disputas e discursos. O currículo, nesse sentido, não é algo em si, mas ele é um devir (SANTOS, 2016a), um processo, uma reconstrução, é simplesmente um texto que

[...] constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 41).

Longe de ser uma simples justaposição de disciplinas selecionadas, ele não tem uma essência, sendo formado a partir de discursos que o permeiam a todo instante. Sendo esse constante processo, devemos sempre duvidar de propostas que o coloquem como algo dado naturalmente pelo curso da história. Nesse sentido,

“[...] as disciplinas são produtos políticos de lutas por poder entre grupos sociais com interesses diferentes, que competem entre si por recursos e status” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 250). O currículo é politizado, habitando em seu território lutas de poder que selecionam determinados conteúdos que devem ser apresentados para cumprir certos papéis sociais.

O que conhecemos hoje como estudos curriculares estiveram permeados por discussões sobre o que deveria ou não ser ensinado, na busca de uma utilização prática e eficiente dos conhecimentos trabalhados nas escolas, de modo que estes tenham certa utilidade em determinada perspectiva de mundo (LOPES; MACEDO, 2011b), sendo que “[...] o conhecimento ‘útil’ é aquele que serve para ganhar nas transações e negociações das quais se desenham as decisões” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 150). Desse modo, há o que poderíamos chamar de seriedade e compromisso quanto no ato de redigir o currículo, que deve ser implantado pelo professor. Cabe a esse profissional implantar o texto que foi construído de forma científica para dar conta de certos objetivos, que, se não atingidos, responsabiliza-se o professor e sua atuação prática, inclusive porque o problema constantemente é localizado no professor e não na política (BALL, 2011b).

O currículo, portanto, é construído de modo que não apresenta falhas, cabendo ao docente saber ou não como utilizá-lo. Ademais, é nessa lógica que o “[...] profissionalismo é substituído por responsabilização e coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances” (BALL, 2011a, p. 40). Do mesmo modo, “[...] a sobrevivência no mercado educativo torna-se a nova base de

propósito comum - pragmatismo e auto-interesse, e não mais ética e julgamento profissional, passam a ser as bases para os novos jogos de linguagem organizacional” (BALL, 2001, p. 107). Nesse sentido:

[...] como observado anteriormente, políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizada e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa. (BALL, 2011a, p. 46).

Dentro dessa perspectiva, o processo educativo seria algo linear e controlável, capaz de ser predito através de um planejamento anterior. O currículo, portanto, surge como elemento prescrito e fixo, capaz de formar identidades por meio da seleção de conhecimentos a serem repassados aos alunos (LOPES, 2012, 2015). Esse cenário de currículos e identidades fixas, no entanto, nos parece estar bem distante do que se apresenta na prática pós-moderna, pois nos distanciamos cada vez mais da ideia racional iluminista do indivíduo pautado em uma formação imutável e essencialista. O que a pós-modernidade nos traz em termos de sujeitos, são identidades marcadas por traços multiculturais, o que nos aproxima também de uma análise sob a ótica pós-estrutural, que nos distancia de uma concepção de essência do ser humano a ser almejada pela construção curricular.

Desse modo, partimos de “[...] uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência com a realidade” (PETERS, 2000, p. 37). Recusamos qualquer noção que pregue uma essencialidade da identidade humana e do currículo, entendido como construção discursiva em dado espaço temporal, social, econômico e político. No espaço curricular “[...] são protocolados e sancionados modos específicos de representação, de conteúdos e de relações, enquanto outros são excluídos e nem formulados” (CORAZZA, 2001, p. 15).

A partir de uma visão de mundo pós-estruturalista, a sociedade é construída sem uma estrutura de bases fixas, se distanciando da ideia de fronteiras e limites rígidos. A discussão gira em torno das diversas significações e interpretações da realidade, não havendo uma essência da realidade em si. Isso nos coloca na impossibilidade de conhecer uma suposta realidade verdadeira, apenas os jogos discursivos entre sujeitos e demandas na busca de uma constituição hegemônica que pretende explicar o mundo em que vivemos, longe de ser permeado por “estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas” (LOPES, 2013 p. 13), sendo transitório e imprevisível.

Assim, compreendemos que os currículos trazem em suas composições marcas de discursos que circulam em sociedade, propondo formações hegemônicas que emergem especialmente em períodos de fragmentação e luta por diferentes objetivos e interesses (LACLAU; MOUFFE, 2015). De acordo com Macedo (2012) o currículo parece ser reduzido à organização de saberes socialmente aceitáveis.

Nesse processo os conteúdos passam a ser objetificados, transformando-se em mera lista de metas e competências a serem almejadas, atendendo a certos valores e funções socialmente valorizadas. Pretendemos, portanto, uma análise de como esses processos de estabelecem na organização curricular da escola em tempo integral, permeada por significações e interesses específicos, construídos em processos sociais e históricos.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18-19) destacam que a atuação se constitui como a capacidade de perceber a política como “[...] um aspecto dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte”. A atuação das políticas atribui sentidos e significados ao comprometimento dos atores da política com ela própria, de modo que esse compromisso faça parte intrínseca de sua própria vida profissional. A questão é que habitam uma mesma arena contextual vários atores, com diferentes concepções da política e divergências na interpretação e tradução, inclusive considerando o fato de que na escola estão sendo atuadas não uma política, mas várias que se conectam e convergem ou se repelem e se excluem.

Assim, “[...] diferentes tipos de política interpolam diferentes tipos de sujeitos da política” (BALL; MAGUERI; BRAUN, 2016, p. 105). Nessa dinâmica irreverente, é exigida cada vez mais criatividade dos atuantes para satisfazer os desejos das várias políticas, em uma dança constante de forças opostas. Aqui compreendemos melhor quando falamos de atuação e não de ‘implementação’, sendo aquela muito mais ampla e complexa (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

No que diz respeito ao atuantes/atores das políticas, há categorias que os diferenciam, que não são, obviamente, fixas, mas que se modificam mutuamente. “Algumas pessoas podem se mover entre esses papéis em diferentes aspectos do seu trabalho ou podem combinar diferentes aspectos do trabalho de política em suas interações com os colegas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 75). Essas categorias são trazidas a seguir:

- Narradores: Intérpretes responsáveis por explicar a política e decidir o que pode e/ou deve ser feito ou não, o que geralmente é feito pela direção e equipe pedagógica da escola.
- Empreendedores: Atores que defendem a política dentro da escola, que se identificam com os ideais da política e sua atuação, buscam agregar pessoas à política fortalecendo um grupo que possa ajudar no processo de atuação da política.
- Pessoas externas: Sujeitos que não são nem estão na escola, mas possuem relação com determinadas políticas, buscando introduzir novas políticas ou auxiliar no processo de tradução de alguma já existente. Produzem interpretações das interpretações da política tornando-se tradutores na busca por acomodar a política à prática.
- Negociantes: Atuam em dois locais de negociação: o primeiro são os relatos, transcrições e acompanhamento e o segundo é no apoio e facilitação. A ideia é eleger atores (professores) para gerir os dados, num contexto de desconfiança, de forma que se

entenda a política através de uma prestação de contas com baixos custos, mesmo que os resultados sejam uma performance. Outro grupo de sujeitos constitui a instância administrativa da escola, são os membros do corpo administrativo, tesoureiros, apoio, especialistas etc.

- Entusiastas e tradutores: Esses sujeitos podem ser as referências para a atuação política; devido à sua influência e à forma como colocam a política em prática, são verdadeiros protótipos, ou seja, matriz da nova política em ação. Essa relação que possuem lhes dá uma experiência prática com a política capaz de coletar pessoas para o projeto, pois falam do lugar mais conhecido por todos, a prática.

- Críticos: Um dos principais sujeitos que podemos elencar aqui são os sindicatos. Contribuem para a atuação da política na medida em que a tradução da política coloca em xeque interesses e direitos dos membros que fazem parte da instituição. Dois momentos necessitam de destaque: o monitoramento da atuação das políticas em detrimento das condições de trabalho e bem-estar dos professores; o segundo diz respeito à manutenção do contradiscurso; ambos devem ser considerados no processo de análise dos críticos na atuação das políticas.

- Receptores: Essa categoria é composta por professores iniciantes e assistentes de professores; para o autor e autoras, têm forte tendência de depender de interpretação da interpretação, tornando-se

consumidores no trabalho de tradução. (MOURA et al., 2019, p. 207-208, grifo do autor).

Essas posições e papéis se combinam para fazerem as políticas, de fato, acontecerem. Sabemos também que a escola, em sua complexidade, não pode ser reduzida à política, ela, de forma oposta, é a todo instante bombardeada por expectativas e incoerências. Isso faz dela uma rede de entrelaçamentos para além da política, o que leva em conta uma infinidade de sujeitos e coisas que a compõem e influenciam cotidianamente o fazer política.

Na atuação dentro das escolas é impossível se conceber ‘uma receita’, um padrão, um processo ideal e linear. A escola é espaço de complexidade, em que as atuações são trazidas por intermédio de diferentes conjuntos de tecnologias. Nesse sentido:

[...] alguns elaboradores de políticas e alguns educadores procuram receitas, ou pelo menos uma lista de sugestões para táticas práticas ao atuar a política

– e esse desejo de sentido, ordem e direção é compreensível no clima atual da sobrecarga de políticas e iniciativa – em um período de reforma constante e incitamento de melhora. As escolas precisam e têm de ser capazes de atuar políticas múltiplas, e por vezes, caprichosas e, em geral, elas querem fazer isso com sucesso. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 197).

A atuação da política, no entanto, não é simples e linear e esses resultados não são fáceis de se alcançarem, assim como dita a política no texto. A realidade é que a política, em atuação, não é ‘implementada’, ela é construída contextualmente, em realidade situadas e específicas. No centro da atuação da política está a escola, incoerente e

inconsistente. Portanto, compreendemos, assim como SANTOS (2016a, p. 101), que as propostas de políticas são “[...] construídas, elaboradas, reelaboradas em vários contextos, na prática docente, ressignificados contextualmente pelos sujeitos que atuam a escola, a partir de seus saberes/poderes, das várias compreensões e apropriação do mundo”.

4 | O QUE DIZ A PRÁTICA? O CONTEXTO DA PESQUISA

A partir do anteriormente exposto, propomos que a análise da política aqui construída possa ser transformada, para além dos textos e documentos, em processos de traduções e reinterpretações. A política e os documentos apresentados pelos órgãos governamentais não são implementados na prática, eles são encenados, atuados, modificados e improvisados como trazido a seguir:

Em muitos escritos sobre política educacional, frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como em uma tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. [...] O problema é que, se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos. [...] Professores, e um elenco cada vez mais diversificado de “outros adultos” que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que “implementam” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Assim, o que se entende por política aqui são os textos e legislações, mas também são os processos discursivos complexamente configurados e contextualmente mediados. A política não é feita em um ponto temporal da legislação, ela é um tornar-se. É fato que “[...] o papel e o trabalho das escolas e dos professores têm sido cada vez mais prescritos pelo Governo central. Tecnologias de políticas, gestão, mercado e performatividades orientam a prática[...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 22). Contudo, há inúmeros fatores, pressões, restrições e histórias específicas que perpassam o contexto da prática e influenciam na decodificação dos textos políticos.

Cada contexto escolar, cada microcultura política, cada estrutura material disponível, enfim, cada escola é diferente e cada uma dessas escolas faz a política também de uma forma diferente. Isso perpassa diversos aspectos materiais, interpretativos e discursivos na composição escolar, que abre ou fecha as possibilidades e oportunidades novas de construção do processo da política.

Sem desconsiderar o papel do Estado na elaboração de políticas e reconhecendo, inclusive, sua força de indução de práticas curriculares nas escolas, consideramos que várias circunstâncias corroboram para as políticas curriculares e, numa relação direta, para a consolidação de um determinado currículo. Desse modo, entendemos que as propostas estatais são construídas, elaboradas, reelaboradas em vários contextos, na prática docente, ressignificados contextualmente pelos sujeitos que atuam na escola, a partir de seus saberes/poderes, das várias compreensões e apropriação do mundo. (SANTOS, 2016b, p. 101).

Propomos, neste momento, uma apresentação relativa à construção de nossa pesquisa, embora considerando que o fazer pesquisa se inicia bem antes do ir a campo, em nossas reflexões teóricas realizadas nas seções anteriores. Desse modo, já cientes do arcabouço teórico que nos baliza e nos auxiliará em nossas análises, e do contexto de construção das EEMTIs, apresentamos brevemente o percurso metodológico do andamento de nossa investigação, com uma descrição breve de nosso contexto/lócus de pesquisa e a própria construção da pesquisa por meio de ferramentas e métodos de construção e análise de dados.

4.1 - LÓCUS DE PESQUISA: EEMTI MATIAS BECK

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Matias Beck foi nosso campo de pesquisa para os fins dessa investigação. A escola é localizada no bairro Mucuripe, um dos bairros mais antigos da cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará. Foi fundada em 31 de março de 1968, pelo Governador Plácido Castelo, e inaugurada em 09 de maio do mesmo ano. A Escola está situada numa região de Fortaleza conhecida, tradicionalmente, como o Grande Mucuripe, localizada, administrativamente, na Secretaria Executiva Regional II de Fortaleza. Compõem esta região os bairros Mucuripe, Varjota, Praia do Futuro I, Praia do Futuro II, Cais do Porto e Vicente Pinzón, onde está localizada a escola.

Localizados bem próximos à orla marítima da beira mar, os bairros Vicente Pinzón e Mucuripe têm grande importância na história do Ceará e na constituição da cidade de Fortaleza. Possuem uma rica

diversidade cultural e belezas naturais, como uma das vistas mais bonitas da orla da capital cearense, no mirante do Morro Santa Terezinha. Uma das características dessa região onde se encontra a escola é o contraste social, uma vez que nas imediações do bairro Vicente Pinzón estão bairros com os melhores índices de desenvolvimento econômico da cidade.

Nas proximidades da escola estão, por exemplo, os bairros Mucuripe, Meireles, Varjota, Cocó, e Aldeota, onde se concentra boa parte das famílias com maior poder aquisitivo da capital cearense. Já o entorno em si da EEMTI Matias Beck, e de onde advém parte de seus alunos, é constituído por comunidades menos abastadas como o Castelo Encantado, Morro Santa Terezinha, Conjunto São Pedro I e II, Joana D'Arc, Morro doTeixeira, Pilão e Buraco, representando esse grande contraste social e econômico da escola, da região e da cidade como um todo.

Figura 1 – Fachada da EEMTI Matias Beck.



Fonte: Elaboração própria.

A fundação da escola se deu em decorrência de uma lacuna existente no sistema de educação naquele território, já que a região que abriga o bairro estava defasada de instituições escolares. A situação era ainda mais agravada pois as famílias que faziam parte daquela comunidade constituíam parte de uma população essencialmente de baixa renda, sem instrução e cujo sustento era provido principalmente da atividade de pesca. Desse modo, a fundação da escola surgiu como meio de melhorar e alavancar o nível social, educacional e, conseqüentemente, econômico da comunidade em seu entorno.

A situação descrita está registrada no Marco Situacional do Projeto Político Pedagógico da escola, de modo que seu contexto de fundação é bem explícito na proposta de funcionamento educacional da instituição em questão. Nesse sentido:

[...] a Escola Matias Beck tem como clientela alunos que moram nos morros e suas encostas, geralmente filhos de pescadores ou trabalhadores desempregados que sobrevivem de "bicos". Muitas vezes, em uma casa, abrigam-se duas ou três famílias. A juventude, nos seus momentos fora da escola, não possui ocupação que possa levá-la a descobrir suas habilidades, que delineariam um futuro melhor que o de seus pais. A prostituição e a droga têm se difundido com bastante força na região. O conceito de "ter para ser mais" se expressa corriqueiramente na supervalorização de aparelhos celulares e de outros equipamentos eletrônicos de som e imagem. São gritantes as diferenças sociais existentes no bairro: carros importados, prédios e hotéis de luxo convivem com casebres, catadores de lixo, prostitutas e pedintes. (CEARÁ, 2014, p. 28).

O contexto de sua fundação, apesar de decorridos mais de 50 anos de funcionamento, não parece diferir muito da atualidade que

encontramos no Estado. Isso se reflete na situação de vulnerabilidade social e econômica em que se encontra a maioria dos estudantes que fazem parte desse espaço escolar, “[...] o que acaba atribuindo à escola uma grande responsabilidade social e a necessidade de promover uma educação integral aos jovens, proporcionando a eles uma oportunidade de crescimento intelectual, emocional e profissional” (KONZEN, 2018, p. 95).

Ao longo de sua história, a escola passou por algumas mudanças de nomenclatura e transformações em seu funcionamento. À época de sua fundação, a escola foi intitulada Grupo Escolar Matias Beck. Posteriormente, mais precisamente em 17 de outubro de 1975, a escola foi então denominada de Escola de 1º Grau Matias Beck, de modo que as exigências da Lei nº 5.692 de 1971 fossem atendidas. A partir de 2003 a instituição mudou novamente de nomenclatura para Escola de Ensino Fundamental e Médio Matias Beck. Por fim, em 2016, a escola passou pela mudança estrutural mais recente, se tornando a Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Matias Beck.

Até o ano de 2015, momento anterior à reestruturação e integralização, a escola funcionava em três turnos, ofertando à comunidade turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens de Adultos (EJA). A partir do ano de 2016, a integralização se iniciou de forma gradativa e a escola passou a, paulatinamente, funcionar em jornada de tempo integral. Nesse início, o tempo integral atendeu aos alunos da 1ª série do Ensino Médio, passando, já no ano de 2017, a atender às 1ª e 2ª séries. No ano de 2018 o ciclo de integralização se completou, com todos os alunos matriculados na jornada em tempo integral. Assim, hoje a escola funciona

exclusivamente atendendo estudantes do Ensino Médio, já que desde o ano de 2017 não recebe mais alunos do Ensino Fundamental.

Hoje a escola conta com 276 estudantes matriculados, sendo 107 na 1ª série, 110 na 2ª série e o restante (59) na 3ª série do Ensino Médio. Quanto à estrutura física, apresenta um total de 10 salas de aula climatizadas, laboratório de Ciências, laboratório de Informática, laboratório de Redação (onde funciona também a sala de mediação de conflitos), quadra de esportes coberta, sala de multimeios, banheiros e vestiários adaptados e adequados para alunos que permanecem o dia inteiro na escola cozinha ampla, depósito de alimentos nos padrões exigidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), além de refeitório móvel, secretaria, sala da direção e sala da coordenação escolar.

Faz-se questão de enfatizar que, em relação à estruturação física, a escola passou por reformas intensas entre os anos de 2016 e 2018, principalmente em função do processo de integralização e os investimentos destinadas ao seu funcionamento, bem como a partir de recursos advindos de outros projetos, já que a escola em funcionamento integral demanda um espaço adequado.

No que diz respeito à quantidade de profissionais em exercício atualmente na escola, 23 professores formam o quadro docente, dos quais 13 são efetivos e 10 são profissionais temporários. Ademais, a escola também possui um quadro de funcionários que conta com 11 profissionais, dos quais: 7 são da área de serviços gerais/cozinha e 4 são do setor de auxílio administrativo. Por fim, uma diretora e duas coordenadoras compõem o núcleo gestor escolar, juntas a um

assessor administrativo-financeiro. Se forma, assim, um quadro robusto de profissionais que buscam dar conta das inúmeras atividades planejadas no funcionamento da instituição.

Quadro 5 – Composição do núcleo gestor da EEMTI Matias Beck.

NÚCLEO GESTOR	
Virgínia Vilagran Pinheiro	Diretora
Ana Quesado Sombra	Coordenadora Escolar
Elisonete Costa da Silva	Coordenadora Escolar
ASSESSOR ADMINISTRATIVO- FINANCEIRO	
Samuel Cavalcante Duarte	

Fonte: Dados da pesquisa.

No sentido de que compreendamos a estrutura do ensino no que diz respeito a integralização, faz--se necessário conhecer um pouco da estrutura do currículo. A Matriz Curricular da escola está atualmente dividida em duas bases: a base comum e a base diversificada ou flexível.

Compõem a base comum da matriz as 4 áreas gerais do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Já a base flexível ou diversificada é formada pelo Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais e a Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Além desses, também compõe a matriz flexível 5 tempos eletivos, cuja finalidade seria a de que o próprio aluno elege-se as aulas que mais correspondem ao seu perfil e às suas necessidades/preferências /interesses. Desse modo, o aluno teria maior protagonismo na construção de seu próprio percurso de formação escola, já que “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” (CEARÁ, 2016b, p. 2).

Partimos do pressuposto que a escola pública lida com uma diversidade extraordinária de interesses e de sonhos dos jovens. Portanto, é importante diversificar os itinerários formativos numa mesma escola, respeitando interesses, afinidades com determinados conteúdos curriculares e desenvolvimento de habilidades artísticas, culturais e esportivas. (CEARÁ, 2016b, p. 3).

O quadro abaixo fornece as informações anteriormente descritas de forma mais detalhada, inclusive para que se possa ter uma visualização da organização do currículo da escola, que totaliza as 45 horas/aula previstas na política de integralização do Ensino Médio no Estado.

Tabela 2 – Organização da Matriz Curricular.

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
		1ª Série	2ª Série	3ª Série
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	5
	Redação	1	1	1
	Arte	1	1	1
	Educação Física	1	1	1
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	2	2	2
	Matemática	6	6	6
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	3	2	2
	Química	2	3	2
	Física	2	2	3
CIÊNCIAS HUMANAS	História	3	2	3
	Geografia	2	3	2
	Sociologia	1	1	1
	Filosofia	1	1	1

Fonte: Dados de pesquisa.

Tabela 3 – Organização da Matriz Curricular. (Continuação)

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
		1ª Série	2ª Série	3ª Série
TOTAL BASE COMUM	30h/aula			
PARTE FLEXÍVEL	Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais	4	4	4
	Formação para a Cidadania e desenvolvimento de Competências Socioemocionais	1	1	1
	Tempo Eletivo 1	2	2	2
	Tempo Eletivo 2	2	2	2
	Tempo Eletivo 3	2	2	2
	Tempo Eletivo 4	2	2	2
	Tempo Eletivo 5	2	2	2
TOTAL PARTE FLEXÍVEL	15/aula			

Fonte: Dados de pesquisa.

No que se refere à base flexível, os tempos eletivos que a compõem são semestrais. Isso porque, a cada novo semestre, a própria escola faz um processo de avaliação e decisão conjunta com os alunos e a equipe dos tempos eletivos que permanecem ou não na matriz e aqueles novos que podem ser incorporados, de acordo com novas propostas demandadas e a possibilidade e disponibilidades de profissionais no quadro de docentes para assumir essas novas eletivas que possam surgir. É um processo dinâmico e constante, que leva em consideração muitos aspectos.

Dessa forma, essas possibilidades de eletivas são apresentadas ao aluno, que tem a opção de eleger cinco, dentre as ofertadas. Além dessas cinco eletivas, o aluno deve obrigatoriamente fazer parte de pelo menos um clube estudantil, no sentido de que

desenvolva aspectos sociais e emocionais, tais como: autonomia, responsabilidade, protagonismo, autogestão e empreendedorismo, pois o funcionamento desses clubes acontece de forma autogerida pelos próprios estudantes, não havendo um professor especificamente lotado nessa atividade.

No quadro abaixo podemos ver um exemplo de oferta de eletivas da EEMTI Matias Beck:

Quadro 6 – Eletivas disponíveis na escola.

OPÇÕES DE TEMPOS ELETIVOS	
Acompanhamento/ responsável	Tempo eletivo
Clube Estudantil	Aprendizagem Cooperativa
	Dança
	Violão Básico
	Círculo de Leitura
Opções de Clubes estudantis:	Total: 04

Fonte: Dados de pesquisa.

Quadro 7 – Eletivas disponíveis na escola. (Continuação)

OPÇÕES DE TEMPOS ELETIVOS	
Acompanhamento/ responsável	Tempo eletivo
Professor h/aula lotado	Atualidades
	Redação nota 1000
	Produção textual
	Matemática do Zero
	Matemática para o ENEM
	Desenhos Geométricos
	Práticas Laboratoriais de Química
	Química para o ENEM
	Jogos de tabuleiro
	Arte – História
	Artes cênicas
	Informática Básica
	Sexualidade
	Muay Thai feminino
	Muay Thai masculino
	Vôlei
	Futsal feminino
	Futsal masculino
	Noções de basquete
	Basquetebol – cesta de três
Professor de ambientes de multimeios/ Voluntários	Introdução à astronomia
	Espanhol
	Grafite
	Corte de Cabelo
Opções de Eletivas com professor/ voluntário	Total: 24

Fonte: Dados de pesquisa.

4.2 - A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Retomando o intuito da investigação já apresentados anteriormente, nosso objetivo geral do estudo aqui proposto é: analisar os desafios e possibilidades para a construção de uma escola em tempo integral através da construção do ensino médio integrado na rede pública de ensino do Ceará. Este Objetivo Geral é perpassado através dos seguintes Objetivos Específicos: a) Discutir as especificidades da proposta do ensino com base nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI); b) Discutir o processo de estruturação curricular da EEMTI; c) Avaliar as contribuições e resultados do processo de construção da EEMTI em uma escola estadual já estabelecida pelo programa; e d) Analisar as repercussões da construção da EEMTI sob a perspectiva dos gestores e professores, para a compreensão dos desdobramentos no processo de ensino e os processos de resignificação.

No intuito de atingir os objetivos propostos inicialmente, fizemos uso do método qualitativo para compreender de forma mais ampla as questões apresentadas e, se tratando de um estudo de caso, compreendê-las também em uma perspectiva mais específica. O estudo de caso aqui proposto consiste em aprofundar uma unidade individual. Este método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre de forma circunscrita, mas contextualizado por um fenômeno mais amplo. Se trata, portanto, de uma investigação que se assume sobre uma situação específica, procurando encontrar as características e o que há de essencial nela.

É preciso apontar, também, a realização do levantamento de literatura do tema realizado anteriormente, no sentido de ampliar as possibilidades de discussão e análise. Esse projeto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte sob Número de Parecer 3.202.689 e CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética 08305319.6.0000.5294.

Na busca de um instrumental adequado, realizamos o seguinte percurso metodológico: análise documental, observações in loco e entrevista semiestruturada. Essa organização metodológica se dá por iniciarmos nosso trabalho analisando o contexto da produção de texto, uma vez que o texto político representa a política (MAINARDES, 2006). As entrevistas foram realizadas com professores e gestores de uma EEMTI localizada em Fortaleza, no bairro Mucuripe, em que o Ensino Médio de Tempo Integral já foi implementado nas três séries do ensino médio. É preciso apontar que, em momento inicial do estudo, se realizou também levantamento bibliográfico do tema e análise documental de dados da escola investigada, para ampliar as possibilidades de discussão e análise. Esse quadro metodológico é construído em consonância com a utilização do ciclo de política (MAINARDES, 2006), que envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados.

As observações in loco permitem a aproximação com o contexto escolar em si, através da organização cotidiana, dos horários cumpridos, das interações, dos contratempos surgidos, enfim, de uma totalidade de situações possíveis de se presenciar, para além do discurso dos sujeitos. É preciso considerar que a pesquisa se realiza na

dinâmica dos acontecimentos (SANTOS, 2007), e o processo de ensino permeia também as práticas cotidianas. É preciso se dar conta da [...] “importância de práticas, as formas rotineiras e banais em que as políticas são colocadas em ação – as reuniões, os eventos, os intercâmbios e as observações que colocam a política nas interações imediatas e íntimas no cotidiano da escola” (BALL; MAGUIRE, BRAUN; 2016, p. 192).

De acordo com Alvarenga Neto, Barbosa e Cedón (2006, p. 71), “[...] visitas de campo geram ricas oportunidades para observações diretas sobre comportamentos ou condições ambientais relevantes”. As observações foram registradas, proporcionando um arsenal de informações para análise e fornecendo possibilidades norteadoras para a entrevista. Dessa forma, entendemos que uma observação favorece o acesso a uma parte do processo que pode não ser relatada numa verbalização, e assim é possível realizar um contraponto entre os discursos e a realidade concreta. Essas observações podem ser “[...] exemplo de 'execução' de política banal momentos íntimos de interação direta entre a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 70). Para Minayo (1994), a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela sistemas de valores e normas, transmitindo, através de um porta-voz, representações de determinados grupos. Sobre a escolha da entrevista como método, “[...] é interessante notar que, geralmente, optamos pela entrevista sem problematizar o motivo pelo qual escolhemos esse método e não outro” (ARAGAKI; LIMA; PEREIRA; NASCIMENTO, 2014, p. 59). Nesse caso, a intenção do estudo acaba por justificar a escolha deste método de construção de dados.

Optamos pela entrevista semiestruturada, na qual o informante tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo que permite respostas livres e espontâneas do entrevistado, fazendo surgir possibilidades outras dentro do relato. Para Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador, dirigida de acordo com os objetivos propostos pelo entrevistador. O autor ressalta que essa entrevista é uma técnica útil de obtenção de cortes mais pragmáticos, em que é possível reconhecer como os sujeitos constroem os sistemas de representações, a partir de práticas individuais e cotidianas.

Frisamos também a importância de se realizar a entrevista com os profissionais indiscutivelmente implicados no contexto de pesquisa, já que “[...] a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Nesse sentido, “[...] os professores são os encenadores de técnicas, que se destinam a tornar os alunos visíveis e produtivos, e eles mesmos se emaranham dentro de um programa disciplinar de visibilidade e de produção” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 105). Ademais, entendemos que “[...] a educação é uma arena de luta política e econômica, em que docentes são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global” (BALL, et al., 2013, p. 10).

As questões elaboradas para a entrevista levaram em consideração o embasamento teórico da investigação e as informações já apreendidas sobre o fenômeno social e o seu contexto (TRIVIÑOS, 1987), tendo em vista que são necessárias perguntas relevantes e significativas para o tema investigado, o que consta no Roteiro de Entrevista. É importante salientar que nos utilizamos desse roteiro de entrevista, que guia os pontos a serem tocados na conversação, o que se diferencia bastante de um questionário fechado. Portanto, as entrevistas nos trouxeram muito além daquilo previsto no roteiro, se diferenciando de sujeito para sujeito, em relação à adaptação da linguagem utilizada e às informações surgidas no processo.

Em um momento inicial, foi realizada leitura breve do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde foi possível fornecer todas as informações necessárias e esclarecer possíveis dúvidas. É importante salientar que, nesse momento, foram explicitados brevemente os objetivos da pesquisa, as questões de sigilo dos discursos e identidades e o modo como os relatos seriam manejados e analisados posteriormente.

Foram entrevistados professores e gestores da EEMTI, para compreender as perspectivas distintas sobre o processo. As entrevistas foram gravadas e transcritas, sob consentimento dos entrevistados. Também, foram analisadas informações que possam ter sido impactadas por esse modelo de ensino em relação à qualidade do ensino-aprendizagem, como o número de alunos que tiveram acesso ao ensino superior, o índice de abandono/evasão do contexto escolar, o índice de faltas/atrasos, e o próprio resultado de notas e exames.

5

ANÁLISE DE DADOS: COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO DA EEMTI MATIAS BECK

Nossa pesquisa se configura como pesquisa de campo na metodologia estudo de caso, pois realizamos as entrevistas junto aos profissionais da EEMTI Matias Beck. Esses profissionais estão diretamente relacionados à política do ensino médio em tempo integral aqui problematizada, por estarem inseridos nesse contexto e tendo participado ativamente de sua construção e de seus percalços, ou seja, fizeram parte da construção da política nesse espaço. Dessa forma, traremos aqui “[...] entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações” (GIL, 2002, p. 53) sobre nosso tema abordado.

Foram realizadas 3 entrevistas semiestruturadas com três profissionais da escola, individualmente. O critério de escolha dessa escola em específico se constrói por esta ter sido a primeira escola onde integralmente foi construída a política, servindo de inspiração, base e modelo para a construção das demais integralizações posteriores. As profissionais entrevistadas estiveram diretamente ligadas a essa construção, e por isso foi fundamental o envolvimento delas em nossa pesquisa, no sentido de compreender suas perspectivas e compreensões sobre esse processo.

Durante o percurso de entrevistas, naturalmente, as informações se tornaram saturadas, ou seja, as informações trazidas pelos entrevistados foram se tornando repetitivas, até o ponto de não surgirem informações novas ao quadro de análise. Assim, se encerrou o corpúsculo de análise, e, para os efeitos da presente pesquisa, isso é o que chamamos de ponto de saturação. Em pesquisa qualitativa não necessitamos de um número grande de entrevistados, desde que as informações construídas sejam suficientes em profundidade e qualidade para alcançar os objetivos propostos. Acreditamos que tenhamos alcançado esse grau de satisfação em relação à qualidade de informações adquiridas, por isso, nesse caso, a quantidade de entrevistas não nos é tão fundamental e crítica.

Como já dito anteriormente, as entrevistas foram realizadas utilizando um roteiro semiestruturado, que serviu de base para a conversação continuada entre entrevistador e entrevistado, norteando as questões formuladas. Procuramos iniciar cada entrevista procurando obter uma visão geral sobre o que política significa para o entrevistado, como esse entende o processo de execução da política no estado do Ceará e, mais especificamente, na escola em que o entrevistado atua e como ele vê as relações que são mantidas entre os atores envolvidos, bem como as dificuldades do processo e perspectivas de transformação sobre ele.

A Tabela abaixo sumariza alguns dados importantes sobre cada uma das entrevistadas, sendo todas do sexo feminino em nosso caso. Ressaltamos que, para fins de manter sigilo e resguardo de identidade previstos nas condições legais para o desenvolvimento de nossa pesquisa, foi adotado aqui um nome fictício para cada uma

delas. Os nomes foram escolhidos tomando como referência nomes de grandes educadoras envolvidas na história da educação integral¹.

Quadro 8 – Dados das entrevistadas

Nome	Idade	Formação	Cargo	Tempo de experiência profissional	Tempo de trabalho na instituição	Horário de Trabalho
Nísia	45 anos	Licenciada em Letras Mestre em Educação	Gestora da escola	22 anos	12 anos	40 horas / semanais
Ana	50 anos	Licenciada em Língua Portuguesa Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social	Coordenadora da escola	10 anos	6 anos	40 horas / semanais
Cecília	38 anos	Licenciatura em História	Professora	5 anos	2 anos	40 horas / semanais

Fonte: Dados de pesquisa.

Optamos por nos utilizar de uma tabela ilustrativa, em detrimento de um texto corrido, apenas nesse momento, acreditando que esta funciona bem para que o leitor localize adequadamente a quem exatamente estamos nos referindo no momento posterior de análise das falas das entrevistadas. É importante enfatizarmos que cada uma das entrevistadas tem uma história particular com a escola e com a política em si e, portanto, uma perspectiva também diferente sobre o processo, já que ocupavam espaços diferentes. Todavia, como partícipes de um mesmo contexto escolar vivo e dinâmico, elas também coadunam diversas informações e lugares de fala.

1. Os nomes e histórias de algumas dessas grandes e importantes educadoras são trazidos na reportagem: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/mulheres-educadoras/>.

A partir do que nos foi trazido pelas entrevistadas, construímos abaixo uma análise buscando trazer todos os pontos importantes levantados nas conversações. Traremos recortes de falas das entrevistas, buscando sumarizar nessa subseção informações que deem conta de atingirmos os objetivos iniciais de nossa pesquisa, bem como alcançar uma suficiente compreensão dos percalços e dos acertos encontrados na construção do tempo integral na escola.

De acordo com o que nos foi relatado, desde 2016, período em que a EEMTI Matias Beck iniciou a sua transformação e a construção desse modelo educacional em tempo integral, a escola tem apresentado mudanças profundas e significativas com relação a seu aspecto físico, mas sobretudo, mudanças relacionadas ao maior tempo de permanência na escola, maior relacionamento entre os membros da comunidade escolar e às mudanças curriculares associadas à introdução de componentes curriculares como o NTPPS e os tempos eletivos. Tudo isso, que representa a construção da política em si, é vivido pelos diferentes atores da política de maneiras diversas e transformadoras. Na subseção abaixo serão ressaltados os principais pontos considerados nas entrevistas, direcionando para nosso foco principal de analisar os desafios e possibilidades na construção de uma escola em tempo integral através da construção do ensino médio integrado na rede de ensino cearense.

5.1 - PERCEPÇÕES DOCENTES, TRADUÇÃO E ATUAÇÃO DA POLÍTICA: UMA MUDANÇA DE PARADIGMA E AS DIFICULDADES DO PROCESSO

O processo de transição para a dinâmica de tempo integral na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Matias Beck se deu, como recomendado pelo texto da política, paulatinamente, ao longo de 3 anos: do ano de 2016 ao ano de 2018. Nísia, a gestora da escola, nos conta, inicialmente, sobre o desenrolar do início desse processo:

“Passar pelo processo de integralizar uma escola não é fácil né? É uma mudança de rotina muito grande, é uma mudança de paradigma. Quando a gente começou, na verdade, foi uma grande surpresa, né? Eu não esperava que a escola fosse escolhida pra ser tempo integral, mas dentro das características de ser uma escola situada em uma área de alta vulnerabilidade... E na época nós estávamos inseridos dentro da área do Ceará Pacífico e tínhamos recebido uma reforma, porque uma das ações do Projeto Ceará Pacífico era revitalizar as escolas. Então, pra gente foi mais fácil em termos de estrutura física porque coincidiu com o período das obras do projeto, né? Então todas as salas foram climatizadas, então a gente tem uma boa estrutura pra atender os meninos”.
(Nísia, gestora).

A menção da gestora ao Ceará Pacífico nos faz refletir sobre a importância da disposição de estrutura física e nos faz lembrar da reflexão empreendida por Schimonek (2015) sobre uma desresponsabilização estatal através da falta de espaço físico nas escolas, a ausência de propostas de atividades articuladas e o baixo

2. Principal programa do Governo do Estado para reduzir os índices de criminalidade, lançado em agosto de 2015.

investimento de recursos, sendo tomadas medidas paliativas e escassas através de parcerias privadas, que intensificam as desigualdades e acabam por não construir a dita educação integral de qualidade para todos. No caso da EEMTI Matias Beck, essa dificuldade foi diminuída, pela existência do Projeto Ceará Pacífico, cujas ações acabaram por facilitar a construção do tempo integral naquele espaço específico.

Na mesma perspectiva, a coordenadora e as professoras que participaram da pesquisa, relataram como se deu o processo de construção do tempo integral na EEMTI Matias Beck, envolvendo os diferentes segmentos da escola e a Secretaria da Educação, enfatizando as dificuldades encontradas e deixando claro o processo de compreensão, assimilação e adequação por parte da comunidade escolar. Em um dos trechos da entrevista da coordenadora Ana, podemos perceber isso, quando afirma que:

“Posteriormente, a gestão e alguns representantes dos docentes foram convidados a participar do Seminário das Escolas em Tempo Integral, que, de certa forma, facilitou o entendimento sobre o funcionamento, perspectivas e metodologias da nova realidade escolar, porém, gerou em todos nós muitos questionamentos. [...]. Todavia, em todo o transcurso, a SEDUC, por meio de seus diversos segmentos, participava e assessorava a gestão escolar em suas dúvidas e angústias. Não foi um momento fácil, pois em alguns momentos as respostas aos nossos questionamentos não nos satisfaziam, uma vez que a história do tempo integral no estado do Ceará estava sendo escrita por nós, escolas-piloto do programa”. (Ana, coordenadora).

Ainda sobre os desafios encontrados no período de implantação do tempo integral e da educação integral, a gestora da escola afirmou que, após aceitar o convite para a transformação para EEMTI, iniciou-se um trabalho de construção coletiva de um projeto piloto, novo tanto para a comunidade escolar quanto para a própria SEDUC, que também iniciava os primeiros passos de construção em nível estadual. Acreditamos que as falas das entrevistadas, longe de construírem uma realidade abstrata sobre o processo, elucidam muito bem que houveram também dúvidas e dificuldades, mas apostam que o apoio e o acompanhamento da gestão foram as questões-chave para um melhor desempenho da equipe e da comunidade escolar no processo de integralização.

Assim, fica claro que houveram desafios, mas estes foram sendo sanados e, pouco a pouco, resolvidos através da parceria com a Secretaria. Isso porque “[...] poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação da política também envolvem tarefas específicas, empréstimos, reordenação, deslocamento, adequação e reinvenção” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20).

Para a gestora, Nísia, a escola tem uma boa estrutura física, mas reconhece que precisa melhorar em termos de equipamentos e ressalta também que a infraestrutura da EEMTI Matias Beck se encontra melhor do que outras escolas, inclusive escolas particulares e profissionalizantes do Estado.

No trecho abaixo, a gestora reforça a aceitação da comunidade escolar em transformar o espaço em uma escola de tempo integral, mas evidencia, como um desafio, a construção dos componentes curriculares eletivos, uma vez que os mesmos exigem uma

infraestrutura apropriada para o seu efetivo desenvolvimento, como já mencionado anteriormente em nosso texto. Isso pode ser confirmado pela fala da mesma:

“Surpreendeu-me o fato da comunidade escolar ter sido rapidamente favorável à transformação da escola em uma EMTI. Inicialmente, pensava-se que haveria uma diminuição no número de matrículas nas turmas que iniciaram o TI, o que não se confirmou. Diferente do esperado, e durante todo o processo de integralização, observou-se que a maioria dos alunos reagiu positivamente à transformação da escola em EMTI, o que foi bastante decisivo naquele momento de transição. Apesar dessa reação positiva, é necessário ressaltar que o entendimento, a adequação e adesão às atividades eletivas foram o nosso maior desafio, uma vez que os estudantes tinham autonomia para escolher as atividades para o semestre, porém ainda não detinham maturidade para se responsabilizarem por suas escolhas, o que demandou (e ainda demanda) tempo e diálogo entre a gestão e eles. Durante o processo, percebemos que as turmas que entravam posteriormente no tempo integral já observavam, mesmo à distância, a nova dinâmica das atividades das turmas do TI, o que de certa facilitou a adesão e adequação delas nessas atividades específicas”. (Ana, coordenadora).

A fala confirma que, em relação à comunidade escolar, na citada unidade de ensino, não houve nenhuma grande e/ou insistente resistência à mudança, entretanto, de acordo com o que foi colocado pelas entrevistadas, podem ser citadas algumas dificuldades de adaptação. A continuidade do comparecimento às Atividades Eletivas por parte de alguns alunos foi uma dessas dificuldades, uma vez que a essas atividades não são atribuídas notas e a infreqüência não consta no sistema de freqüência escolar. No que diz respeito a essa questão,

"[...] é importante salientar a relevância do cumprimento integral da carga-horária prevista para as Atividades Eletivas" (CEARÁ, 2018a, p. 1). De acordo com nossa compreensão, as atividades eletivas não devem ser compreendidas como optativas e, assim sendo, sua carga horária, inserida no total de horas previstas na exigência da jornada integral, deve ser, necessariamente, contabilizada na carga horária anual dos alunos. Essa contabilização só se efetiva se for realizado um controle de frequência em todas as aulas de todas as eletivas, por parte de todos os professores.

É necessário também salientar que todo esse processo deve ser conhecido pela equipe, mas também pelos alunos. A esse respeito, a Nota Técnica SEDUC-CE nº 01/2016 coloca a importância de os alunos conhecerem a proposta do Ensino Médio em Tempo Integral e recomenda que esta seja discutida antes do início de cada ano letivo, principalmente, com os alunos dos primeiros anos, que entrarão em contato com a modalidade pela primeira vez (CEARÁ, 2016a). Assim, dúvidas e questionamentos serão melhor esclarecidos, fazendo com que o planejamento escolar seja também, de certa forma, compartilhado junto ao estudante e a política construída por todos os atores ativos no processo.

As colocações das entrevistadas sempre trazem, para além da equipe profissional, da questão estrutura física e da estrutura curricular, os alunos também como importantes atores da política, elucidando que um desafio encontrado, está relacionado à compreensão e à interpretação da política por parte deles também, daí mais uma vez o sentido de construção coletiva trazido em nosso texto.

“Uma dificuldade são os alunos com dificuldade financeira, os alunos que passam por dificuldade na família, e a família tem a expectativa ainda do aluno conseguir o primeiro emprego estando no ensino médio. Por mais que a gente diga que é complicado, mas quando fala de um apoio financeiro pra família naquele momento de forma imediata, a família prefere colocar o estudante, o filho, numa escola regular, pra que ele comece a trabalhar já no ensino médio. Então mudou um pouco o perfil dos nossos alunos. O aluno que quer trabalhar, que a família precisa realmente, ele pede transferência pra uma escola de tempo regular”. (Nísia, gestora).

A fala elucidada acima traz em si uma discussão muito importante para a dinâmica que constitui a educação integral. Em primeiro lugar, é possível que se problematize, como já elucidado em seções anteriores, o contexto em que a política é inserida. Esse contexto é vivo e dinâmico. E, nesse exemplo, explicita muito bem a defasagem socioeconômica que nos cerca. O jovem, por vezes, é impossibilitado de usufruir da construção dessa política em decorrência de fatores outros, para além do contexto escolar em si. Nada tem a ver, nesse caso, com a organização curricular ou com os horários das disciplinas. É uma questão para além dos muros da escola e que não está prevista no texto. Aqui reside a compreensão do aluno como um ser integral: ele não é apenas estudante, muitas vezes ele é filho, neto, pai, enfim, um ator ativo fora da dinâmica escolar, perpassado por questões outras e mais complexas. Esse problema acaba repercutindo no contexto das escolas regulares, que acabam recebendo a demanda advinda dessa transferência da escola em tempo integral, nos fazendo refletir se essa escola regular mantém estrutura adequada para abrigar esses alunos que optam, por necessidade, por fazerem esse remanejamento de local.

Outro obstáculo surgido durante o processo de transição consistiu no fato de que, nos dois primeiros anos, a escola ainda funcionava de forma mista, com turmas funcionando nos turnos manhã, tarde e noite, o que demandava maior tempo e atenção da coordenação escolar, devido aos horários e atividades próprias do Tempo Integral e aqueles inseridos na dinâmica regular. Isso é trazido na fala de Nísia, quando nos conta:

“No primeiro ano que nós assumimos o tempo integral, a gente ainda ofertou o turno da noite, com uma sala de 1º, 2º e 3º ano. O processo de integralização foi gradual. Então, em 2016 nós tínhamos só o 1º do ensino médio. Ainda tínhamos o 9º ano, o 2º e o 3º ano regular. Então, eu digo que a gente tinha três escolas em uma né? Então o primeiro ano foi realmente o ano mais difícil. É tudo muito novo, mas é uma proposta encantadora”. (Nísia, gestora).

Ainda sobre essa questão de transição e transformações na dinâmica escolar, a professora Cecília nos coloca sua percepção, tendo iniciado na escola quando a política já estava em processo de construção:

“Quando cheguei na escola o sistema integral já acontecia nas primeiras séries do ensino médio, mas os alunos reagem bem ao sistema de implantação, claro que nem todos tinham a mesma dinâmica, apresentavam uma resistência, mas a escola (gestão) estava sempre disposta a ajudar e orientá-los com a nova dinâmica”. (Cecília, professora).

Com relação à sua percepção mais particular, Cecília nos conta que não teve dificuldade em se adaptar à dinâmica, mas que o

cotidiano da escola em si havia se alterado e os outros profissionais pareciam inseguros com as mudanças. Em relação a essa dificuldade da comunidade geral em compreender e vivenciar a política, também nos aponta Ana: “No mais, foi apenas uma questão de demandar tempo, desconstruir paradigmas e adaptação às ações necessárias à implantação do programa, como acontece em qualquer processo de transformação”. (Ana, coordenadora).

“É relevante ressaltar que houve a necessidade de uma maior 'entrega' dos profissionais, gestores, professores e funcionários, uma vez que o TI (Tempo Integral) requer uma maior dedicação de tempo, compromisso e aprofundamento das relações, especialmente durante o período de transição, quando tudo é novo, carecendo assim de conhecimento e adaptação”. (Ana, coordenadora).

Nas falas acima ilustradas, podemos perceber como se desenvolveu os processos de interpretação e tradução da política no contexto escolar e quais as percepções envolvidas por todos os atores da política. Isso confirma a ideia de que esses processos são múltiplos e complexos, demandando tempo e empenho coletivo. Em sua fala, Ana muitas vezes traz a necessidade de dedicação e esforço para a atuação em si da política, elucidando o fato de que esta não é meramente um texto que se lê e se pratica de forma simples e técnica. A atuação dessa política é viva, dinâmica, difícil e ativa. Nos lembra Ball, Maguire e Braun (2016, p. 201), que:

As escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto – perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais – bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como alojamento da escola, a construção

e o seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade para a política.

Como mencionado anteriormente, a EEMTI Matias Beck esteve entre as primeiras no Ceará a fazer parte das EEMTIs. Tal fato corroborou para suscitar reflexões, questionamentos e dúvidas acerca da construção, funcionamento e dos resultados do programa, pois não havia, inicialmente, uma norma própria do Tempo Integral no Estado, contribuindo para a sensação de ineficiência em alguns momentos da transição, por parte da coordenação, da gestão e da comunidade escolar, especialmente pelo desejo de ver o êxito do programa, o que em alguns casos se transformou em ansiedade para que tudo ocorresse da maneira perfeita e prescrita, o que sabemos que não é possível, já que a política não se traduz de forma simples e idêntica ao texto, já que “[...] esses textos não podem simplesmente ser implementados!” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

“Passado o momento inicial de ansiedade, estresse e auto cobrança, foi possível entender que o processo de transição era contínuo nos três primeiros anos, e que os erros seriam o suporte para a construção dessa nova modalidade de ensino. Esse entendimento tornou mais fácil todo o processo de transição e adaptação”. (Ana, coordenadora).

Importante enfatizar que momentos como esses de grandes e profundas transformações na dinâmica escolar, mais que nunca, requerem e exigem espaços de discussão com toda a comunidade escolar, já que “[...] o planejamento pode representar o espaço e o momento estratégico de construção da mudança da prática, configurada pelo desenvolvimento do currículo baseado na escola”

(CUNHA, 2010, p. 583). Em relação a esse processo experienciado pela equipe, Nísia nos fala de sua percepção enquanto parte ativa no processo:

“No processo de integralização da escola, eu acho que nós sofremos mais do que os alunos. Eu acho que a expectativa da equipe técnica, do núcleo gestor e dos professores... Acho que a gente tava mais ansioso do que os alunos. Os alunos eles entraram, mergulharam na proposta e foi muito bacana”. (Nísia, gestora).

Compreendemos o espaço escolar como uma perspectiva micro da política, cuja aplicação sofre deformações e reaplicações através das singularidades e percepções subjetivas dos próprios docentes (BALL; BOWE, 1998). Daí o sentido trazido sobre os processos de ansiedade e insegurança em relação ao fazer a política, fazendo com que seja mais compreensível o fato de que a política vai se construindo enquanto é colocada em prática, em rede, através de erros e acertos, recomeços e reconsiderações, sendo cada escola diferente nesse processo.

Dentre as mudanças e transformações ocorridas na rotina de trabalho da escola, podem ser citadas e sumarizadas aqui algumas bastante presentes nas entrevistas:

- a) O aumento do número de demandas, das mais diversas naturezas;
- b) A diversificação das atividades e suas especificidades, o que requer maior atenção e comprometimento de todos;
- c) O tempo dedicado a algumas ações que antes não eram

específicas da escola, tais como acompanhar o almoço, horário de banho, observar o uso dos armários individuais, monitorar a participação dos estudantes nas eletivas, entre outras próprias da rotina do TI. Atualmente, como o tempo do aluno na escola é estendido, grande parte das atividades é realizada na escola, o que também carece de monitoramento;

- d) O relacionamento com os alunos, que mudou demasiada e positivamente, a partir da perspectiva das entrevistadas, devido ao maior tempo de permanência deles na escola, contribuindo para o fortalecimento dos laços entre professores, gestores, alunos e funcionários, enfim, da comunidade escolar como um todo.

Essas são transformações que vão sendo percebidas, compreendidas e processadas, gradualmente, no cotidiano escolar dos alunos e da equipe. Daí a importância de perceber como cada escola como um contexto específico desenvolve seu processo. Esse último ponto citado anteriormente é trazido por Ana, quando fala da construção, por parte da comunidade escolar, de uma 'cultura de paz':

“Enquanto Comunidades de Aprendizagem, as EEMTIs adotam a aprendizagem cooperativa, tendo a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, favorecendo o protagonismo estudantil. Além disso, é também importante ressaltar o fortalecimento dos vínculos entre os diversos atores da comunidade escolar, favorecendo a construção de uma cultura de paz”. (Ana, coordenadora).

Segundo as entrevistadas, há na escola um compromisso de promoção de um ambiente de cuidado e diálogo igualitário, no qual se estabelecem acordos para uma convivência saudável e pacífica, primando o desenvolvimento das habilidades e competências sócio emocionais, tão necessárias, futuramente, para a inserção desses alunos no mercado de trabalho. Além de tudo isso, é relevante destacar, segundo as entrevistadas, que as famílias desses estudantes veem a EEMTI como um porto seguro para seus filhos, pois, de acordo com o que foi colocado, a maioria dos pais trabalha, não tendo como garantir a segurança, cuidados e, em alguns casos, até a alimentação destes. A esse respeito, Ana nos traz em sua entrevista que:

“Além do aumento do tempo do aluno na escola, o que implica necessariamente na melhoria da qualidade do ensino, o que já seria por si só um motivo para a melhoria do ensino-aprendizagem, como dito anteriormente, o relacionamento professor-aluno sofreu uma influência bastante positiva. Estudos confirmam que o bom relacionamento entre aluno e professor favorece o sucesso da aprendizagem dos alunos. Em relação ao TI, o professor tem ao seu dispor maior tempo para interação com o aluno, bem como a oportunidade de monitoramento das atividades propostas ainda no ambiente escolar, para tirar dúvidas, sugerir e identificar as dificuldades individuais e coletivas, a fim de poder interferir”. (Ana, coordenadora).

Esse relacionamento mais aprofundado e próximo ao aluno nos pareceu elemento muito importante na prática escolar dessa instituição, muitas vezes colocado em ênfase nas falas das entrevistadas. E isso seria fruto do processo de integralização, visto o tempo de permanência do aluno entre a equipe. Nísia nos coloca que:

“O tempo integral ele favorece a um acompanhamento mais individualizado. Então a gente conhece todos os nossos estudantes pelo nome, a gente tem como acompanhar questões pessoais, a gente tem como acompanhar a nota de cada um, a gente tem como acompanhar a frequência de cada aluno, buscando junto com os PDTs essa ligação semanal para os alunos que apresentam três faltas seguidas. Então a gente tem grupos no Whatsapp que tem acompanhamento com o professor diretor de turma. Então o tempo integral ele favorece, até porque a gente tem um número de alunos reduzido porque nós não temos dois turnos, e o aluno que fica com a gente pela manhã passa o dia todo com a gente e isso facilita muito o processo”. (Nísia, gestora).

A proposta curricular da EEMTI Matias Beck está fundamentada nas Notas Técnicas para as Escolas de Tempo Integral da Rede Estadual do Ceará, bem como na Lei nº 16.287 de 2017, que institui a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará, já mencionada anteriormente neste trabalho. A referida lei assegura às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral a autonomia para desenvolver uma proposta pedagógica com um currículo flexível, oferecendo os itinerários formativos que dialoguem com o projeto de vida do aluno, articulando-se com o desenvolvimento das competências sócio emocionais. Então, a escola tem autonomia, considerando a legislação citada e as orientações da SEDUC/CE, para a escolha do currículo flexível, procurando dar conta, assim, dos anseios e das necessidades dos alunos.

De acordo com as informações trazidas pelas entrevistadas, do ponto de vista pedagógico, econômico e social, os estudantes de uma EMTI têm ao seu dispor um leque maior de oportunidades, uma

vez que contam com uma jornada diária de 9 horas/aula, incluindo, além das disciplinas da base comum, atividades diversificadas e coordenadas, compostas pelas disciplinas de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS), formação para a cidadania e desenvolvimento de competências sócio emocionais, bem como os demais tempos eletivos (o grande diferencial das EEMTIs, como colocado por elas), nos quais os estudantes escolhem, dentre os variados temas, aqueles mais adequados à formação do seu itinerário formativo.

O que foi muito enfatizado nas entrevistas é que, quando se trata de adolescentes e jovens moradores de bairros de alta vulnerabilidade social, os quais estão expostos à violência (como vítimas e/ou autores), esse fato torna-se ainda mais relevante, garantindo-lhes mais tempo dentro da escola, o que deve implicar, pelo menos em tese, na melhoria da aprendizagem desses estudantes e em maiores oportunidades de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. No que diz respeito a esse diferencial da prática pedagógica da escola, Ana comenta, trazendo uma visão mais ampla do processo:

“Em referência à prática pedagógica, acredito que o grande diferencial das Escolas em Tempo Integral são as atividades extracurriculares, pois elas promovem, em consonância com o projeto de vida de cada aluno, a construção do seu itinerário formativo, visando ao desenvolvimento das competências cognitivas e das habilidades sócio emocionais. Para dar efetividade à execução dessas atividades, além da contratação de professores, as EEMTIs buscam parcerias com a sociedade civil, universidades, empresas, ONGs e demais segmentos sociais”.
(Ana, coordenadora).

Quando questionada sobre sua opinião em relação à organização curricular atual da escola, Ana nos conta:

“Quanto à parte diversificada do currículo, mais especificamente as eletivas, acredito que se houvesse melhoria da infraestrutura e insumos próprios para essas atividades, elas poderiam ser mais bem desenvolvidas, tendo em vista que algumas delas necessitam de um diferencial, tais como salas específicas, materiais, entre outros. Como por exemplo, as eletivas de Práticas Laboratoriais, que funcionam no LEC sem os equipamentos mínimos necessários, e a de Informática, que funciona no LEI, que atualmente conta com apenas metade dos computadores necessários, não atendendo assim à demanda escolar”. (Ana, coordenadora).

Percebemos, na fala da coordenadora, que a questão da estrutura entra em cena novamente como um desafio para alcançar o funcionamento ideal da escola. Portanto, percebemos que esse é um ponto crucial na construção da dinâmica escolar integral, sendo central mesmo nas discussões curriculares, por exemplo, já que, para pôr em prática o que se planeja e pretende, são necessários espaços e insumos adequados. Isso deixa claro que as políticas que são formalizadas pelo governo nem sempre coadunam com as condições das escolas, neste ponto, elas são “[...] às vezes, mal pensadas e/ou mal escritas e são 'reescritas' ou reajustadas', conforme os objetivos do governo se alteram ou seguem em frente” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20). No que se refere à organização curricular da escola, nossa descrição foi bem detalhada na seção anterior, quando apresentamos as características gerais da escola e em relação à sua matriz curricular. Sobre isso, Nísia, a gestora nos traz que:

“A organização curricular da escola se dá de uma maneira muito democrática. A gente tem a base comum né? As disciplinas da grade. E nós temos as disciplinas eletivas que são construídas, são escolhidas, em conjunto, de acordo com a necessidade dos estudantes e as possibilidades de oferta da equipe docente. Então a gente não faz escolhas aleatórias. A gente sempre tem essa percepção de fortalecer a arte, o esporte, mas também de fortalecer as disciplinas que os alunos sentem dificuldade, por exemplo laboratórios de redação e a disciplina de repertório sócio cultural que ajudam as atualidades fazem toda a diferença”. (Nísia, gestora).

Dentro dessa perspectiva, Guará (2006) traz que a educação em tempo integral pode ser caracterizada pela extensão da jornada, contudo, na perspectiva da formação integral, a ampliação do tempo escolar deve conceber uma experiência educacional capaz de desenvolver as várias dimensões do ser humano, por meio do contato com múltiplos conhecimentos e diferentes atividades, orientadas por profissionais diversos.

Portanto, o currículo na educação integral deve estar baseado na diversidade de saberes, vivências, habilidades e valores, apresentando sentido e significado para aquele aluno naquele contexto de vida. Devemos levar em consideração, portanto, um contexto maior de construção da política, que mantenha relação com a estrutura familiar, com sua condição social e econômica e com seu acesso a diferentes tipos de arte e cultura como um todo. Esse processo de criar e recriar os sentidos do currículo corrobora com nossa visão, já anteriormente trazida, de currículo como algo que se constrói incessantemente em contextos subjetivos diversos (LOPES; OLIVEIRA, 2017).

Quadro 9 - Organização da Matriz Curricular

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
		1ª Série	2ª Série	3ª Série
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	5
	Redação	1	1	1
	Arte	1	1	1
	Educação Física	1	1	1
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	2	2	2
	Matemática	6	6	6
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	3	2	2
	Química	2	3	2
	Física	2	2	3
CIÊNCIAS HUMANAS	História	3	2	3
	Geografia	2	3	2
	Sociologia	1	1	1
	Filosofia	1	1	1
ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
		1ª Série	2ª Série	3ª Série
TOTAL BASE COMUM	30h/aula			
PARTE FLEXÍVEL	Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais	4	4	4
	Formação para a Cidadania e desenvolvimento de Competências Socioemocionais	1	1	1
	Tempo Eletivo 1	2	2	2
	Tempo Eletivo 2	2	2	2
	Tempo Eletivo 3	2	2	2
	Tempo Eletivo 4	2	2	2
TOTAL PARTE FLEXÍVEL	15/aula			

Fonte: Dados de pesquisa.

Levando em consideração a importância dada ao projeto de vida de cada estudante, os itinerários formativos do currículo podem ser construídos das mais diversas formas, com a inclusão de diferentes eletivas de diferentes eixos temáticos ou de um mesmo grupo de atividades. Nesse processo de pretensa autonomia do aluno, a escola, ao autorizar e ofertar determinadas eletivas, acaba ensejando também determinados arranjos para possíveis escolhas dos alunos e formação de determinados itinerários. Isso porque a oferta das eletivas deve ser planejada, de modo a ser estruturada em itinerários formativos que possam garantir “[...] o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo as multidimensionalidades” (CEARÁ, 2017b, p. 4).

Consoante a essas concepções, deve estar a atenção com a oferta de itinerários formativos coerentes, tanto com os eixos temáticos propostos no Catálogo de Atividades Eletivas, quanto com as afinidades e necessidades dos estudantes, além de seu projeto de vida. Sobre essa dinâmica, Nísia comenta:

“Eu acredito demais no tempo integral. Eu acredito nessa possibilidade de acolher os estudantes e direcionar de uma maneira mais concreta o projeto de vida, a partir do tempo, né? Eles ficam mais tempo na escola. E nas propostas do itinerário formativo das disciplinas eletivas”. (Nísia, gestora).

Quando questionada se o processo de integralização da escola foi uma espécie de 'agente de mudanças' na própria dinâmica de ensino-aprendizagem, Cecília nos responde, colocando em foco os componentes eletivos do currículo como direcionadores a uma carreira profissional:

“Considero sim um grande agente de mudança a integralização tanto no curricular como no social, como já mencionei anteriormente. A minha escola tem uma grande preocupação com o bem-estar dos alunos e em mantê-los na escola e satisfeitos com o oferecido. As eletivas procuram ser as mais dinâmicas possíveis, sem perder o foco que é indicá-los a uma carreira profissional. Eletivas como a de música, desenho, repertório, dentre as outras, têm uma dinâmica de indicá-los às aptidões e isso é muito positivo. A escola regular não oferece a dinamização dos conteúdos, fica tudo muito voltado ao tradicional, e a integral já passa pelo processo da socialização do aluno como protagonista das suas escolhas com o apoio total de um sistema que lhe ofereceu essas escolhas. Vivenciaram com surpresa, mas aproveitando cada oportunidade oferecida a eles no ambiente escolar e social”. (Cecília, professora).

E em todos os momentos de fala, mesmo sem deixar de lado as dificuldades surgidas no processo, Cecília reitera:

“Eu considero muito positiva a integralização pois, além de uma grade curricular convencional com as disciplinas regulares, eles têm as eletivas, onde eles podem ir para uma dinâmica mais ampliada e voltada para o que ele (aluno) pretende se desenvolver em relação a suas habilidades profissionais e enfatizando que isso os ajuda a se manter longe da vulnerabilidade do local onde moram. Toda mudança é válida, e tudo que é novidade precisa de ajustes. A perfeição ainda não existe, porém existe uma preocupação de satisfazer as necessidades principais tanto da escola quanto dos alunos, portanto toda mudança é válida e deve ser recebida como sucesso futuro”. (Cecília, professora).

Com relação especificamente à gestão dessas atividades eletivas, algumas dificuldades já foram mencionadas anteriormente,

como por exemplo a infrequência dos alunos em um momento inicial da política. É possível perceber, pelas falas dos entrevistados, desafios na gestão das eletivas com relação a: elaboração de registros; supervisão do funcionamento das atividades; coordenação dos professores, voluntários e monitores; e acompanhamento da frequência das turmas.

Quando questionada sobre as possíveis melhorias e aprimoramentos da política na escola, Ana nos traz algumas reflexões interessantes:

“Sim, todo programa é passível de melhorias. Quanto mais nos adaptamos às mudanças e acolhemos sugestões, tendemos a melhorar as nossas ações. De acordo com as minhas vivências na escola, apesar de já observar muitos pontos positivos, uma das maiores fragilidades do TI é a participação assídua dos estudantes nas atividades eletivas, o que nos leva aos seguintes questionamentos: se o aluno escolhe a eletiva, porque ele não consegue, em alguns casos, se manter nela durante todo o semestre? O que pode contribuir para que o aluno se identifique com a atividade escolhida? Assim, acredito que em relação a essa problemática ainda há muito para se refletir e buscar as respostas necessárias”. (Ana, coordenadora).

Assim, de acordo com Ana, essa questão da escolha e da assiduidade nas eletivas é o que mais aponta uma fragilidade ainda no percurso de efetivação da política. Interessante refletir que esse é justamente o que é colocado pelas profissionais como o grande diferencial desse tipo de organização da jornada, enfatizando a questão da autonomia do aluno, mas ainda assim é a questão que melhor precisa ser trabalhada pela comunidade. Esse dado apenas

reflete o fato de que, para conseguir adequar a política a suas particularidades, cada escola parte de um trabalho de ordenação, “[...] de um processo fragmentado de consertar’ problemas, mas, ao longo do tempo e por meio de um processo de interações complexas entre políticas e agrupamento de políticas, transformação institucional e regeneração podem ser efetuadas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21).

Por outro lado, Nísia nos confirma que, mesmo em meio a tantas dificuldades e necessidades de ajustes, os objetivos traçados pela política parecem estar chegando a um nível esperado. Ela nos conta isso enfatizando que a maturidade dos estudantes e os resultados e transformações da escola como um todo.

“A gente não tem como mensurar o crescimento do estudante que ta terminando o 3° ano agora e passou por todo esse processo de 1° e 2° ano em tempo integral. Então, em termos de maturidade, em termo de fortalecimento do protagonismo estudantil, as habilidades socioemocionais... É um crescimento, assim, é uma maturidade, incomparável. E dentro do processo de ensino-aprendizagem, a gente vê nos nossos resultados, a gente vê nos nossos índices. E a escola acabou tendo um olhar diferenciado pela comunidade. Então uma escola que há algumas décadas tinha como lema ‘Matias Beck, entra burro e sai muleque’, e hoje ser reconhecida como uma das melhores escolas estaduais do bairro é um motivo de muita honra, e o tempo integral apenas fortaleceu esse sentimento”. (Nísia, gestora).

É perceptível que a fala da gestora está permeada por orgulho e felicidade ao falar da escola. E fica nítido sua vontade em exaltar os pontos fortes da política, mas deixando claro os desafios a serem

enfrentados. Um dos pontos que ela sempre exalta em suas falas são as notas de exames e avaliações, como na citação a seguir:

“E a gente percebe nas notas. Agora saiu o prêmio Jovem Jurista e nós fomos contemplados no concurso de redação da academia cearense de direito com o 2° e o 3° lugar numa redação sobre cidadania”. (Nísia, gestora).

Enfatizamos que, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), as recontextualizações das políticas, geralmente, não são facilmente percebidas por aqueles que as fiscalizam/avaliam. Isso acontece porque parece ser dada pouca atenção em compreender e registrar os modos pelos quais as escolas lidam com as questões demandadas pela política, que são contraditórias e paradoxais “[...] e as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para fabricar e forjar práticas fora dos textos de política e ideias de políticas em função das suas realidades situadas –um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática” (BALL; MAGUIRE BRAUN, 2016, p. 198).

Por outro lado, essa ausência de documentação das ações reais e criativas do refazer a política parece ser suprida, em termos da expectativa da equipe, dos alunos e da comunidade, pelos registros de um determinado 'sucesso escolar', através de notas e resultados de avaliações, como nos apresenta a gestora. Desse modo, o conhecimento do aluno e a eficácia de trabalho do professor são medidos, avaliados e comprovados por números e estatísticas de desempenho escolar, como provas do bom funcionamento da política naquele espaço. Isso se encaixa no que poderíamos chamar aqui,

como já explicitado em seções anteriores, de performatividade, que funciona como mecanismo de comparação e parâmetros de demonstração da qualidade da educação (BALL, 2005). Nesse sentido, essa prática serviria como um mecanismo em que “[...] os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de 'qualidade' ou 'momentos' de promoção ou inspeção” (BALL, 2005, p. 543).

Segundo Lopes e López (2010), esse processo é compreendido por meio do estabelecimento de consonância entre os resultados apresentados em testes pelos alunos e os seus conhecimentos, ou seja, os bons resultados seriam a garantia adequada de conhecimento aprendido. Fazendo uma comparação especificamente com o tempo integral, por exemplo, o currículo integrado passa a ser entendido e divulgado como de qualidade a partir dos resultados alcançados pelos seus alunos. Assim, “[...] o problema da educação aqui é definido pela política como um dos padrões e a necessidade de elevar os padrões, representada nos resultados e nas medidas quantitativas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 132).

Isso nos é bem ilustrado pela gestora, que sempre enfatiza esses resultados numéricos da escola nesse período de integralização, como uma forma explícita de informar e divulgar a qualidade e sucesso do trabalho realizado naquele contexto escolar em específico. O quadro abaixo sintetiza algumas informações a esse respeito.

Tabela 4 – Dados numéricos EEMTI Matias Beck.

ANO	2015	2016	2017	2018
COMPONENTE CURRICULAR				
Número de matrículas	683	600	398	276
Índice de alunos aprovados no ensino superior	--	15	24	17
Índice de abandono / evasão	84	48	9	1
Índice de aprovação	542	549	385	273
Índice de reprovação	57	2	4	2

Fonte: Dados de pesquisa.

O quadro nos mostra alguns pontos que foram trazidos pela gestora da escola, como o número de alunos da escola, que foi decaindo durante o processo de integralização, até chegar em menos de 50% do início, visto que a escola integral não tem condições de receber um grande volume de estudantes. Por outro lado, percebemos um aumento no índice de aprovação dos alunos no ensino superior ao longo dos anos, talvez explicitando uma maior atenção fornecida a cada aluno, visto a diminuição de sua quantidade e a possibilidade de acompanhamento mais próximo, como enfatizado anteriormente pela gestora.

Outro dado bastante ilustrativo é o índice de abandono e evasão escolar que mostra, na escola em específico, uma queda significativa, mesmo levando em consideração a quantidade de estudantes matriculados. O fenômeno de evasão é um dos mais preocupantes hoje no nosso contexto escolar, o que acaba deslocando grande parte dos jovens para as ruas ou para o mundo do trabalho. Do mesmo modo, o índice de aprovação dos alunos também apresentou

um resultado significativamente positivo para as expectativas da equipe, bem como a diminuição do índice de reprovação.

Outro quadro de resultados também elaborado e fornecido pela gestora é o que diz respeito aos resultados obtidos no IDEB ao longo dos anos, mostrando um bom resultado de acordo com a meta estabelecida.

O ponto central que aqui colocamos é o questionamento se esses dados numéricos de fato representam a construção da política na escola. Acreditamos que o cotidiano, os erros, os acertos, os sentimentos e medos frente à mudança, as reinterpretações, os caminhos transformados, tudo isso nos diz muito mais sobre a realidade escolar em específico.

As informações construídas durante a pesquisa, nos processos de investigação e nas entrevistadas, nos muniram de dados relevantes e suficientes para a construção de algumas reflexões importantes, principalmente no que diz respeito às demandas de atenção ao enfrentamento dos desafios da escola pública em tempo integral, bem como às estratégias de reconstrução da política em cada território escolar distinto. É necessário, portanto, considerar as experiências, as opiniões e as diferentes perspectivas de todos os atores envolvidos na política, compreendidos como participantes ativos no processo de sua construção, sendo necessário compreender e analisar a política enquanto prática.

Esse cuidado e essa atenção sobre o processo são imprescindíveis porque, de modo geral, os programas de escola em

tempo integral no Brasil parecem sofrer uma ação descontinuada durante os anos, em geral por questões de ordem e política e financeira, já que é um modelo que recebe uma quantidade de alunos menor. Sobre essa descontinuidade, Saviani (2005, p. 269) alerta que isso:

[...] entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto de irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados.

A questão econômica perpassa fortemente a descontinuidade de programas como o analisado na escola em questão. Foi possível perceber que o processo de construção da política na prática está permeado por ações de atores engajados e comprometidos com uma boa leitura e prática do texto político. Muitas vezes esse comprometimento acaba frustrado ou barrado por questões de ordem estrutural e física, que são elementos básicos para a concretização do que fora planejado. Isso é colocado nas entrevistadas quando falam sobre a estrutura física, a necessidade de salas e espaços diferentes, a ausência de equipamentos adequados, etc. Essa 'falta' acaba por transformar a política em uma política diferente em cada espaço escolar distinto, já que as estrutura de cada escola muda, bem como a atuação de suas equipes e alunos, o que exige um esforço hercúleo daqueles que trabalham cotidianamente no espaço da escola.

Parece-nos viável, afirmar que o êxito do tempo integral parte não do texto da política, mas da ação de gestores, coordenadores,

professores, alunos e demais participantes da comunidade ao realizarem ações e reconstruções criativas e improvisadas com o recurso que lhe é atribuído. Só é possível construir uma política, se forem destinados recursos necessários. Caso não sejam, não se pode negar o fato de que a realidade escolar apenas acaba por acumular mais desafios e vulnerabilidades, tornando o alcance dos objetivos um fato inviável.

6

CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESSIGNIFICAÇÕES DO PRÓPRIO FAZER PESQUISA

Reconhecemos que, nesse momento final da pesquisa chegamos com mais perguntas, inquietações e indagações do que com afirmações conclusivas. E isso está longe de ser algo negativo. A pesquisa necessita ser, assim como os processos do fazer política, esse constante e infindável mar de dúvidas e descobertas. O contexto, concreto em si, é que pôde dar vida à pesquisa aqui empreitada, através de imprevisibilidades incontroláveis que a prática proporciona.

Diante disso, é possível afirmar de forma quase óbvia que esta pesquisa não encerra as possibilidades de investigação e conhecimento sobre o tema explanado, se mostrando um esforço que pretende abrir portas para a construção de futuros trabalhos de investigação sobre a política do tempo integral. O que se pode investigar e descobrir sobre as práticas políticas que envolvem a escola pública em tempo integral não se esgotam aqui. Ademais, a construção das EEMTIs nos parece refletir um movimento já apontado por Ball (2001), quando nos fala de uma:

[...] instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas

subjetividades nas arenas da prática. Não estou argumentando aqui a favor de uma convergência "simples" - políticas detalhadas no nível da estrutura, pedagogia ou currículo -, mas sim, pretendo fazer uma afirmação ousada ou melhor, pretendo, na verdade, fazer duas afirmações. A primeira é que no nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). A segunda é que, no nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo "pacto" entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas. Embora exista, claramente, uma variação na cadência, no grau de intensidade e no hibridismo da implementação destas novas tecnologia de políticas, elas fazem parte, em geral, de um mesmo conjunto flexível de políticas, partes das quais são enfatizadas e implementadas de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes. (BALL, 2001, p. 103).

O intuito deste trabalho, portanto, foi desvelar e fazer emergir as práticas concretas desse conjunto de tecnologias políticas que acaba por construir novos tipos subjetivos e sociais. O grande questionamento é como essas macro políticas acontecem no emaranhado social daqueles que fazem a política em si. Desse modo, resgatando as indagações básicas que deram origem a esta pesquisa, serão apresentadas aqui algumas reflexões finais.

Ao pensar sobre a ampliação da jornada escolar para que o aluno aprenda de forma integral, é impossível conceber que a construção dessa política aconteça da mesma maneira em todas as escolas. O estudo de caso aqui realizado busca enfatizar e trazer à tona discussões importantes e significativas no processo de uma escola em específico, podendo essas questões estarem presentes ou não em

outros contextos. Daí a fundamental noção de compartilhamento de pesquisas sobre o tema, para que possamos compreender que o desenvolvimento e a construção de um texto político na prática escolar estão dependentes de muitos fatores, para além da compreensão do texto: estruturas de salas, equipamentos, profissionais devidamente preparados, números de escolas para atender a demanda, etc.

Não se pode desenvolver uma educação integral e em tempo integral diante de uma precariedade e de uma inadequação de instalações escolares. Problemas como esses não podem ser desconsiderados. Isso ocorre porque se procura utilizar o espaço de uma escola que não foi construída levando em consideração essa noção pedagógica de integralidade. Isso perpassa, inclusive, as condições de trabalho a que são submetidos os profissionais da educação, sendo demandados e exigidos a cumprirem metas pedagógicas muitas vezes impossíveis de serem alcançadas sob as condições existentes.

Outro ponto que devemos levar em consideração ao pensarmos nas considerações finais desta pesquisa é a grande demanda de alunos que a escola em tempo integral deixa de suprir. Acreditamos que um corpo de professores e gestores sejam mais efetivos com um número menor de alunos e concordamos que assim é possível um acompanhamento mais intenso e de qualidade. No entanto, nos inquieta o fato de parecer não haver espaços de qualidade para acolher essa demanda, visto que a escola regular continua, muitas vezes, com salas superlotadas de alunos que não têm acesso a esse acompanhamento de qualidade. E isso nos faz lembrar da luta histórica pela universalização da escola pública e da educação de qualidade

para todos. E, nesse sentido, o próprio conceito de qualidade educacional, por ser construído historicamente, é formado de acordo com os interesses e pressões sociais e políticas que demarcam a hegemonia em determinado contexto histórico, admitindo inúmeros sentidos.

Desenvolver uma proposta de educação em tempo integral, longe de ser um processo de simples implementação, tal como nos é apresentado pelas esferas governamentais nos canais de divulgação, requer esforço, tempo e dedicação de todos que atuam na escola, inclusive dos alunos. Sob esse ponto de vista, é importante que sempre possamos questionar sobre o que pode ser melhorado para que todos possam usufruir dessa dinâmica de forma saudável e completa. Os professores podem ter melhores condições de trabalho e um salário que lhe forneça dignidade? Os alunos podem, de fato, usufruir de atividades significativas e que lhe deem uma formação integral, para além de uma sobrecarga de trabalhos escolares? Certamente, há muitos desafios a serem enfrentados e muitas possibilidades a serem alcançadas e nesse processo, todos aqueles que trabalham e/ou pesquisam com educação têm um papel crucial.

Acreditamos que essa pesquisa tem um cunho social, mais do que meramente acadêmico, no sentido de não permanecer dentro dos muros da Universidade. Isso porque o intuito foi ir ao espaço em si, ir em busca de falar sobre a realidade dentro de seu contexto. Nesse sentido, esperamos que bons frutos possam surgir do que apresentamos aqui e que muitas possam ser as colaborações nesse caminho, pois somos cientes de que o fazer pesquisa é um esforço coletivo e necessário, que se desdobra em redes discursivas compartilhadas e incessantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo para o ensino médio no Rio de Janeiro: o caso da disciplina Química. Contexto e Educação, Ijuí, ano 21, n. 76, p. 175-200, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1102>. Acesso em: 27 abr. 2019.

ALVARENGA NETO, Rivadavia C. Drummond; BARBOSA, Ricardo Rodrigues; CENDÓN, Beatriz Valadares. A construção de metodologias de pesquisa qualitativa com vistas à apreensão da realidade organizacional brasileira: estudos de casos múltiplos para proposição de modelagem conceitual integrativa. Informação & Sociedade: estudos, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 69-86, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/459>. Acesso em: 4 out. 2018.

ARAGAKI, S.; LIMA, M. L. C.; PEREIRA, C. C. Q.; NASCIMENTO, V. L. V. Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões de realidade. In: SPINK, M. J.; BRIGAGÃO, J. I. M.; NASCIMENTO, V. L. V.; CORDEIRO, M. P. (org.). A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas. 1. ed. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 57-72.

ASSIS, Ana Eliza Spaolozzi; SILVA, Celso Mendes Ferreira Educação integral, tempo e espaço: problematizando conceitos. Educação: teoria e prática, Rio Claro, v. 27, p. 1, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p%p>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BABALIM, Valéria de Souza. Ensino de tempo integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1514/2/Valéria%20de%20Souza%20Babalim.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BALL, Stephen J. Education Reform: a critical an post-structural approach. Philadelphia: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, [s. n.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul. / dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf. Acesso em: 28 abr. 2019.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2. Braga, p. 3-23, 2002. Disponível em: Acesso em: 28 out 2018.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismos e performatividade. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. [Entrevista cedida a] Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes.

Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2. p. 37-55, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 29 out. 2018.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011a.

BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. El currículum nacional y su "puesta en práctica": El papel de los departamentos de materias o asignaturas. Revista de Estudios de Currículum, Chile, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/39149236_El_currículum_nacional_y_su_puesta_en_practica_el_papel_de_lo_s_departamentos_de_materias_o_asignaturas. Acesso em: 28 abr. 2019.

BALL, Stephen et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. Revista Educação em Questão, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013. Disponível em: http://www.academia.edu/25130788/Ball_S._J._et_al_2013..._A_constituicao_da_subjetividade_de_docente_no_Brasil_Um_contexto_global_The_constitution_of_teacher_subjectivity_in_Brazil_A_global_context..._Educação_em_Questão_46_32_9-36. Acesso em: 9 ago. 2018.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARRA, Valdeniza Lopes da. Espaço físico da escola pública goiana de tempo integral: dados e apontamentos. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 43, p. 1081-1101, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660579>. Acesso em: 7 abr. 2020.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, Poder Legislativo, Brasília, DF, p. 27833, 23 de dez. 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 17, de 24 abril 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em 27 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf. Acesso 27 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. CONAE 2010: construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação: documento referência. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em 27 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na escola PDDE/Integral. Programa Mais Educação. Passo a passo. Plano de Desenvolvimento da Educação. [Brasília, DF]: MEC, [2010?]. Disponível: <https://www.fn-de.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/191-consultas?download=438:manual-pdde-2009-educacao-integral>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. CONAE 2014: Conferência Nacional de Educação: documento – referência. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base. [S. l.]: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 3 ago. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, Aug. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Projeto Político Pedagógico Escola de Ensino Fundamental e Médio Matias Beck. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014, 146 p.

CEARÁ. Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 01/2016. Início das atividades do tempo integral, lotação de professores e organização dos tempos eletivos. Fortaleza, CE: Secretaria de Educação, 15 jan. 2016a. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_001_2016.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral: (em construção). Fortaleza: Secretaria de Educação, 2016b. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

CEARÁ. Lei nº 16.287, 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2017a. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17>. Acesso em: 27 abr. 2019.

CEARÁ. Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2017. Orientações gerais para organização e oferta dos componentes curriculares eletivos. Fortaleza, CE: Secretaria da Educação, 2017b. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_003_2017.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. Plano de gestão escolar: ensino médio em tempo integral na rede estadual do Ceará. Fortaleza: Secretaria de Educação, 2017c. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/plano_gestao_eemti.pdf.

Acesso em: 23 mar. 2019.

CEARÁ. Nota Técnica nº 02/2018. Catálogo de atividades eletivas e plano semestral de atividade eletiva. Fortaleza, CE: Secretaria da Educação, 2018a. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_002_2018.pdf.

Acesso em: 18 dez. 2019.

CEARÁ. Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Seduc: Secretaria da Educação, [Fortaleza], 2018b. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>. Acesso em: 23 mar. 2019.

COELHO, José Silvestre. O trabalho docente na Escola Integrada. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/31/Dissertacao_JoseSilvestreCoelho.PDF. Acesso em: 22 mar. 2019.

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTA, M. C. P. de Paula; HOHENDORFF, J. (ed.) Manual de produção científica. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no Ensino médio: tentativas de controle do outro. Educação e Sociedade, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000200301&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 ago. 2018.

CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues. O currículo e o seu planejamento: concepções e práticas. Espaço do Currículo (online), v. 3, n. 2, p. 578-590, set./mar. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9667/5255>. Acesso em: 12 nov. 2019.

DIAS, Rosanne Evangelista. Currículo, docência e seus antagonismos no espaço iberoamericano. Revista Investigación Cualitativa, n. 2. p. 100 - 114, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/67>. Acesso em: 15 jul. 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos Clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 23, n. 52, p. 524-537, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28541>. Acesso em: 9 ago. 2018.

FERREIRA, Cássio Marilda Pereira dos Santos. Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20FERRERA,%20Cassia%20Marilda%20Pereira%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 6 out. 2018.

FERREIRA, Gersa Vidal; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação de tempo integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação. *Educação: teoria e prática*, v. 27, p. 457-474, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p457-474>. Acesso em: 7 abr. 2020.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do Ensino Médio. *Holos*, Natal, v. 6, p. 71-91, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2016.4988>. Acesso em: 7 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.) Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Cadernos Cenpec, [São Paulo], v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 22 mar. 2019.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. Cadernos Cenpec, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2. sem. 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 6 out. 2018.

HORA, Dayse Martins; COELHO, Ligia Marta. Diversificação curricular e Educação Integral. [S. l.: s. n.], 2004. p. 1-18. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc>. Acesso em: 20 mar. 2019.

NOGUEIRA, Adriano. 26% das escolas do CE serão de tempo integral até o fim do ano. O povo Online. Fortaleza, 7 mar. 2017. Disponível em: https://www.opovo.com.br/jornal/_cotidiano/2017/03/26-das-escolas-do-ce-serao-de-tempo-integral-ate-o-fim-do-ano.html. Acesso em: 22 mar. 2019.

KIVITZ, Elaine Graça et al. Escola de educação e tempo integral: uma perspectiva interdisciplinar. Unisanta Humanitas (online), v. 5, n. 3, p. 268 - 282, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/download/732/784>. Acesso em: 24 jul. 2018.

KONZEN, Adriana. Contribuições do Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais: NTPPS para a formação integral do aluno e o seu projeto de vida a partir da pesquisa na EEMTI Matias Beck em Fortaleza, Ceará. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Unigrendal, Fortaleza, 2018.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOMONACO, Beatriz Penteado; SILVA, Letícia Araújo Moreira da. Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social – UNICEF, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/835/1727.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 set. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: VIANA, Fabiana da Silva et al. Qualidade na escola pública no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 13-29.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade e Culturas, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <http://ptdocz.com/doc/537185/teorias-p%C3%B3s-cr%C3%ADticas--pol%C3%ADtica-e-curr%C3%ADculo>. Acesso em: 18 jul. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 15 jul. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. A Teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? Archivos Analíticos de Políticas Educativas, San Andrés, v. 24, n. 25, p. 1-18, 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/2111/1734>. Acesso em: 22 jan. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.) Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betânia. Redes de pesquisa e articulações discursivas nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betânia de (org.). Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017.

LUCKESI, Cipriano Castro. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/arquivos/ND_EAVLIA%C3%87%C3%83O%20DA%20APRENDIZAGEM%20NA%20ESCOLA.pdf.

Acesso em: 21 mar. 2019.

LUCCHESI, Rafael. Os desafios do ensino médio: os impactos as reformas da educação profissional no Brasil. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (org.). *Os Desafios do ensino médio*. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. v. 1, p. 131-152.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação ensino. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 3 ago. 2018.

MACHADO, Gabriela Eldereti et al. Estudo de uma política de educação básica tendo como enfoque a pesquisa sobre o programa mais educação em uma escola da cidade de Alegrete. REGAE: Revista de gestão e avaliação educacional, Santa Maria, v. 3, p. 5-91, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/2176217113505>. Acesso em: 7 abr. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 mar. 2019.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec: Abrasco, 1994.

MORAES, Vânia Lúcia. Escola de Tempo Integral: análise do processo de implementação em Campo Grande. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewie29nljZfhAhVL1VkkHXfiBpQQFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Ffiles.ufgd.edu.br%2Farquivos%2Farquivos%2F78%2FMESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO%2FV%25C3%2582NIA%2520L%25C3%259ACIA%2520RUAS%2520CHELOTTI%2520DE%2520MORAE%20S.pdf> &usg=AOvVaw2Ssr_0sqtNepGvh3ljTciP. Acesso em: 22 mar. 2019.

MOURA, Elton Oliveira de et al. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Revista Teias, [Rio de Janeiro], v. 20, n. 56, p. 203-213, jan./mar, 2019.
Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.38727>. Acesso em: 7 abr. 2020.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 121-136, abr. 2009.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação, Pelotas*, n. 38. p. 19-41, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1541>. Acesso em: 18 jul. 2018.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Podem as escolas produzir política? In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania; PAZ, Sandra Regina (org.). *Reinvenções do currículo: sentidos e reconfigurações no contexto escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 42-62.

PAULINO, N. Ceará deve ter mais 25 escolas de Tempo Integral em 2020. *Diário do Nordeste*, [Fortaleza], 16 dez. 2019. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/ceara-deve-ter-mais-25-escolas-de-tempo-integral-em-2020-1.2188468>. Acesso em: 23 mar. 2020.

PEREIRA, W. J. A Base Nacional Comum e o novo ensino médio brasileiro: breve histórico e principais impactos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique. (org.). *Os Desafios do ensino médio*. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. v. 1, p. 15-24.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETRENAS, Rita de Cássia; ARAÚJO, Priscila Mara de; RIPA, Roselaine. Reflexões sobre a escola de período integral: análise de um projeto em desenvolvimento numa escola do interior paulista. Revista Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/issue/view/151/showToc>.

Acesso em: 22 mar. 2019.

PIO, Camila Aparecida; NISHIMURA, Karen Cristina Kaori; ARAÚJO, Roberta N. de. Escola de tempo integral: limites e avanços no processo de implantação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: EDUCERE, 2013.

D i s p o n í v e l

e m :

http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8298_5216.pdf. Acesso em: 22 mar. 2019.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, Olga R de Moraes; QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. (org.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988. v. 5, p. 68-80.

ROSA, Sandra. Escola de tempo integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 24, p. 120-136, 2014. Disponível em: https://trabeduc.fe.ufg.br/up/660/o/Escola_de_tempo_integral_-_artigo_publicado.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

SAMPAIO, Julianna; CAVALCANTE, Jacqueline. Salto na Educação: uma em cada três escolas do Ceará é de tempo integral. Governo do Estado do Ceará, Fortaleza, 28 fev. 2018. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/02/28/salto-na-educacao-uma-em-cada-tres-escolas-do-ceara-e-de-tempo-integral>. Acesso em: 23 mar. 2019.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O ensino médio no interior cearense sob os impactos da reforma: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995-2005). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4961>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da teoria de atuação e do ciclo de políticas. Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 38, n. 3, p. 271-282, jul./set. 2016a. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26768/17038>. Acesso em: 19 jan. 2019.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Políticas de currículo: educação de qualidade em contextos. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania; PAZ, Sandra

Regina (org.). Reinvenções do currículo: sentidos e reconfigurações no contexto escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2016b.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania. Políticas curriculares no ensino médio: ressignificações no contexto escolar. Currículo sem Fronteiras, [s. n.], v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/santos-oliveira.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, M. K. da. Novo ensino médio: reações pelas políticas curriculares. Crítica Educativa, Sorocaba, v. 3, n. 1 p. 67 - 84, 2017. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/artic le/download/212/247>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SANTOS, Claudedir dos. Políticas educacionais brasileiras e as incompatibilidades de leis entre os entes federados: observações sobre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e a formação e(m) tempo integral. ECCOS Revista Científica, São Paulo, n. 37, p. 127-142, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5585/EccoS.N37.3670>. Acesso em: 7 abr. 2020.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (org.). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHIMONEK, Elisângela Maria Pereira. A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, p. 490-503, 22 dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n50.p490-503>. Acesso em: 7 abr. 2020.

SCHMITZ, Heike; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. Estudos em Avaliação Educacional, Local, v. 27, p. 552-581, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i65.3661>. Acesso em: 7 abr. 2020.

SOARES, Antônio Jorge Gonçalves; BRANDOLIN, Fábio; AMARAL, Daniela Patti do. Desafios e dificuldades na implementação do programa mais educação: percepção dos atores das escolas. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 42, p. 1059-1079, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660490>. Acesso em: 7 abr. 2020.

SOARES NETO, J. J.; CASTRO, E. S. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: o contexto de transição e as condições de implementação nas escolas brasileiras. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique. (org.). Os desafios do ensino médio. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. v. 1, p. 85-100.

SOUSA, Gustavo José Albino; SANTO, Natália Cortes do Espírito.; BERNADO, Elisângela da Silva. Sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n. 37, p. 143-160, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5585/EccoS.n37.5556>. Acesso em: 7 abr. 2020.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 756-782, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3440/pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

SOUZA, Fernanda Ribeiro; ANTONIO, Clésio Acilino. Educação em tempo integral: formação omnilateral, forma escolar e currículo. *Revista COCAR*, Belém, v. 11, n. 21, p. 43- 65, jan./jul. 2017. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjVzPrdopfhAhUPE7_k_G_H_W_2_v_A_H_A_Q_FjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fpaginas.uepa.br%2Fseer%2Findex.php%2Fcocar%2Farticle%2Fdownload%2F1281%2F800&usq=A0vVaw2-EhKeCTI4bsFAx3X0JD61. Acesso em: 23 mar. 2019.

SOUZA, Rosana Ramos.; COLARES, Anselmo Alencar. A avaliação em Larga Escala nos Centros Educacionais de Tempo Integral: mais tempo, melhores resultados? *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 511-525, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p511-525>. Acesso em: 7 abr. 2020.

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

VASCONCELOS, Clêny Ruth Alves; XIMENES-ROCHA, Solange elena. Reflexões sobre a escola do campo em tempo integral no município de Santarém-Pará. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 27, p. 475-492, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p475-492>. Acesso em: 7 abr. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 35-47.

ZANARDI, Teodoro. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 14, p. 56- 81, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26354/19389>. Acesso em: 30 set. 2017.

ZANARDI, Teodoro. Educação integral não é um privilégio e sim um direito! A educação integral na escola em tempo integral. Revista Cocar, Belém, v.11, n. 21, p. 43-65, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1280>. Acesso em: 30 set. 2017.



*JOSÉ EDUARDO
NOBRE MAIA*

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Mestre em Ensino no Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, Associação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN. Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2012). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2004). Especialista em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/CE (2002). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/CE(2001). Atualmente é professor da rede de ensino - educação básica da Prefeitura Municipal de Fortaleza e coordenador da SEFOR II - Secretaria da Educação Básica do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional.



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



CEARÁ

GOVERNO DO ESTADO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO