



**WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

TIAGO ARRUDA COSTA

**NOVOS TEMPOS, NOVA REALIDADE: A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.
UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA CIDADE
DE SOBRAL-CE**

**WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL
SCHOOL OF EDUCATION**

2023

TIAGO ARRUDA COSTA

NOVOS TEMPOS, NOVA REALIDADE: A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL. UM
OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA CIDADE DE
SOBRAL-CE

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Educação do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, da WUE World University Ecumenical, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elvira Bezerra Pessoa

**WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL
SCHOOL OF EDUCATION**

2023

Costa, Tiago Arruda.

Novos tempos, nova realidade: a educação em tempo integral. um olhar sobre as escolas da rede pública estadual da cidade de Sobral-Ce.

Número de páginas= 137 f: in.

Tese de Doutorado – (Pós-Graduação em Educação) apresentada a WUE – Word Ecumenical University.

Educação; Educação Integral; Educação em Tempo Integral; Ceará;
Sobral

Orientação: Prof. Dra. Elvira Bezerra Pessoa

Tiago Arruda Costa

TIAGO ARRUDA COSTA

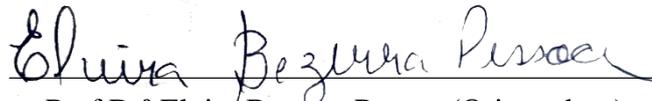
NOVOS TEMPOS, NOVA REALIDADE: A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL. UM
OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA CIDADE DE
SOBRAL-CE

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em
Ciências da Educação do Programa de Pós-
Graduação em Ciências da Educação, da WUE
World University Ecumenical, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutor em
Ciências da Educação.

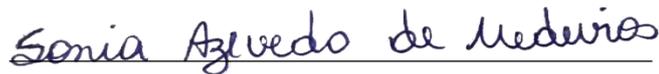
BANCA EXAMINADORA



Prof.Dr^a. Simone Neves Pereira (Presidente)



Prof.Dr^a Elvira Bezerra Pessoa (Orientadora)



Prof.Dr^a. Sônia Azevedo de Medeiros (Examinadora interna)



Prof.Dr. Iure Coutre Gurgel (Examinador interno)



Prof.Dr. Paulo Gabriel Batista de Melo (examinador interno)



À minha família, em especial à minha mãe
Lúcia Ferreira Arruda da Costa, que sempre me
inspirou através de sua garra e luta.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, à minha mãe Lúcia Arruda por toda a dedicação, amor e confiança.

Aos amigos da turma de Doutorado, em especial: Cibelle Araújo, Nágila Coelho, Rhonielle Patrício, Micaele Cardoso, dentre outros.

À minha orientadora, Prof. Dra. Elvira Bezerra

Ao meu grande amigo Alexandre Barros.

Às professoras marcantes em minha trajetória acadêmica: Prof. Dra. Cleidimar Rodrigues e Prof. Ms. Geane Albuquerque.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste ciclo.

A Deus.

“A educação tem raízes amargas, mas seus frutos são doces”. Aristóteles

RESUMO

A presente Tese foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, da WEU –Word Ecumenical University. A educação em tempo integral tem estado presente na agenda educacional no decorrer dos últimos anos e vem ganhando cada vez mais espaço nos debates educacionais em níveis nacional e estaduais. O estado do Ceará tem ganhado notabilidade devido ao seu comprometimento com a universalização da educação em tempo integral, possuindo atualmente dois modelos de escolas para o ensino médio nesta perspectiva: A Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) e a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Além disso, podemos observar iniciativas da educação em tempo integral em cidades como Sobral, que possui um modelo consolidado para a educação em tempo integral no ensino fundamental II. Com o objetivo de compreender melhor esta proposta educacional e quais são os resultados e impactos que ela pode trazer para os educandos e para a qualidade da educação, foi realizado um estudo sobre a educação em tempo integral, concretizada por meio das primeiras Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral na cidade de Sobral-CE (EEMTI Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior, EEMTI Carmosina Ferreira Gomes e EEMTI Monsenhor José Gerardo) sendo dividida em duas partes distintas e complementares, das quais a primeira traz o apanhado teórico sobre a educação e sua trajetória no decorrer da história a nível nacional, estadual e na cidade de Sobral até chegar no advento da educação em tempo integral na esfera nacional, estadual e municipal. Foi buscado na literatura educacional específica, teóricos que dialogam com esta temática como Teixeira (1994), Freire (1989), Libâneo (1994), Arroyo (2013), Ghiraldelli (2009), Carbello (2014), Vieira (2007), Guará (2006) e também na legislação pertinente, os aspectos político-legais que concretizam este modelo educacional em seus diferentes níveis da federação. A segunda parte deste trabalho acadêmico retrata o percurso metodológico da pesquisa realizada por meio da abordagem qualitativa e viabilizada por meio da aplicação de questionários virtuais aos diretores, professores e alunos das escolas escolhidas. A partir daí, trazemos os resultados e análise dialogando com a teoria pertinente. Dentre os resultados obtidos, destaca-se a melhoria dos indicadores educacionais, como a elevação dos resultados em avaliações externas e internas, além de melhorias nos aspectos sociais, humanos e de protagonismo nas escolas analisadas em comparação com o período em que ofertavam apenas o ensino médio regular.

Palavras-chave: Educação. Educação em tempo integral. Ceará. Sobral. EEEP. EEMTI.

ABSTRACT

This document was developed within the scope of the Graduate Program in Educational Sciences, from WUE –Word Ecumencial University. Full-time education has been present on the educational agenda over the past few years and has been gaining more and more space in educational conversations at national and state levels. The state of Ceará has gained notoriety due to its commitment to the universalization of full-time education, currently having two models of school for high school in this perspective. The State School of Professional Education (EEEP) and the Full Time High School (EEMTI). In addition, we can observe full-time education initiatives in cities such as Sobral, which has a consolidated model for full-time education in elementary education II. With the goal to get a better comprehension about this education proposal and what results it can bring to the students and the quality of education, a study was carried out on full-time education, carried out through the first Full-Time high school in Sobral City (EEMTI Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior, EEMTI Carmosina Ferreira Gomes and EEMTI Monsenhor José Gerardo). It has been divided in two distinct and complementary parts, of which the first brings the theoretical overview of education and its trajectory throughout history at national, state level and in the city of Sobral until arriving at the advent of the full-time education at the national, state and municipal levels. It was sought in the specific educational literature, theorists who dialogue with this theme like Teixeira (1994), Freire (1989), Libâneo (1994), Arroyo (2013), Ghiraldelli (2009), Carbello (2014), Vieira (2007), Guará (2006) and also in the pertinent legislation, the political-legal aspects that make this proposal concrete in its different levels of the federation. The second part of this academic piece portrays the methodological path of the research carried out through the qualitative approach and made possible through the application of virtual questionnaires to principals, teachers and students of the chosen schools. From there, we bring the results and analysis in dialogue with the relevant theory. Among the results obtained, the improvement of educational indicators stands out, such as the increase in results in external and internal evaluations, in addition to improvements in social, human and protagonist aspects in the schools analyzed in comparison with the period in which they only offered education. regular medium.

Keywords: Education. Full-time education. Ceará. Sobral. EEEP. EEMTI.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Arranjo curricular das EEEPs no Ceará	65
Figura 2 - EEEP: Estrutura Adaptada x Estrutura Padrão MEC	66
Figura 3 - Arranjo curricular para as EEMTIs	70
Figura 4 - Primeiro Colégio Sobralense de Tempo Integral (CSTI).....	78
Figura 5 - Fachada da EEMTI Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior	98
Figura 6 - Fachada da EEMTI Carmosina Ferreira Gomes	98
Figura 7 - Fachada da EEMTI Monsenhor José Gerardo	99
Quadro 1 - Jornada Escolar Compulsória em Países da União Europeia-2019	39
Quadro 2 - Ações na área da educação no Ceará durante o regime militar (1964-1985)	56
Quadro 3 - Melhorias na educação cearense durante o governo Tasso Jereissati (1999-2002)	58
Quadro 4 - Evolução da Implantação das EEEPs no Ceará.....	64
Quadro 5 - Levantamento da evolução estrutural das EEEPs: Adaptada x “Padrão MEC”	67
Quadro 6 - Matriz Curricular da EEMTI	70
Quadro 7 - Implantação de EEMTIs no Ceará	72
Quadro 8 - Dados referentes a pesquisa do “Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar” com a 2ª série do ensino fundamental em 2004	75
Quadro 9 - Educação Infantil em Tempo Integral em Sobral	77
Quadro 10 -Evolução da Implantação das CSTIs em Sobral	78
Quadro 11 -Identificação dos Participantes do Núcleo Gestor	101
Quadro 12 -Evolução do IDEB das Primeiras EEMTIs de Sobral.....	105
Quadro 13 -Identificação dos Professores Participantes	109
Quadro 14 -Evolução da Proficiência no SPAECE das Primeiras EEMTIs de Sobral.....	113
Quadro 15 -Identificação dos Alunos.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Metas e resultados do IDEB para séries iniciais (4º/5º), (2007-2011) - Ceará.....	60
Gráfico 2 - Metas e resultados do IDEB para as séries finais (8º/9º), (2007-2011) - Ceará.....	61
Gráfico 3 - Evolução do IDEB em Sobral relativo aos anos iniciais	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE	Centro Educacional Elementar
CEI	Centro de Educação Infantil
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CERE	Centro Educacional de Referência
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CSTI	Colégio Sobralense de Tempo Integral
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
FESTAL	Festival de Talentos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCR	Planos de Cargos e Comissões
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDUC	Secretaria de Educação
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	CAPÍTULO I.....	19
2.1	A linha do tempo da educação brasileira.....	19
2.1.1	A História da Educação no Brasil	19
2.1.2	A educação: educação integral e educação em tempo integral	33
2.2	O despertar da educação em tempo integral no Brasil.....	41
2.2	O Panorama Da Educação Em Tempo Integral No Brasil: O Cenário Nacional, Estadual e Municipal	49
2.3	A perspectiva da educação em tempo integral na cidade de Sobral-CE.....	73
3	CAPÍTULO II	79
3.1	Políticas Públicas em Educação: uma reflexão	79
3.2	A Educação Moderna	83
3.2.1	O Uso de Tecnologia na Educação Integral	85
3.3	Qualidade da Educação Integral	86
3.3.1	Movimentos Sociais Contemporâneos no Brasil e Educação	88
3.3.2	Educação Histórico Crítica e Projetos	92
4	CAPÍTULO III.....	96
4.1	Tipo de Pesquisa Utilizada	96
4.1.1	Problematização.....	97
4.2	Lócus da Pesquisa	97
4.3	Os Atores do Processo.....	99
4.4	Instrumentos Utilizados para a Coleta	99
5	CAPÍTULO III	101
5.1	Resultados e Discussão	101
5.2	Análise dos Dados dos Professores	109
5.3	Análise dos Dados dos Alunos	117
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	126

1 INTRODUÇÃO

No Ceará, a expansão do ensino médio em tempo integral nos últimos 10 anos destaca as projeções de dois projetos: o Escola Profissionalizante e o Juventude em Tempo Integral, que ampliaram significativamente o número de escolas de ensino médio desse modelo, até o ano de 2021 das 722 escolas públicas estaduais, destas, 230 são escolas de tempo integral. Entre elas, 111 estavam no ensino geral e 119 no ensino profissional.

O aumento da carga horária escolar no ensino médio nos leva a pensar nos incentivos às políticas de ampliação da carga horária escolar, principalmente quando olhamos para as escolas regulares de ensino médio em tempo integral.

Nestas escolas, a integração social dos jovens surge como a principal motivação. Então nos perguntamos: como um período prolongado de tempo ajuda os jovens a se integrarem à sociedade? Partindo desse pressuposto, o trabalho se propõe a analisar na forma de estudo de caso a escola Padre Saraiva Leão localizada no município de Redenção, interior do Ceará.

Para Minayo (1994, p.13), "o objeto da ciência social é histórico. Isso significa que a sociedade humana existe em um determinado espaço, e sua forma e configuração social são específicas". Do ponto de vista sociológico, portanto, o estudo de caso da escola Padre Saraiva Leão visa identificar as peculiaridades de uma escola formal de tempo integral localizada no interior do Ceará, a fim de determinar sua condição histórica e o significado que ela teve como instituições sociais, políticas e educacionais.

Utilizando a observação participante como principal recurso metodológico, o estudo visa "captar situações ou fenômenos que não podem ser obtidos por meio de questionamentos" (MINAYO, 1994, pp. 59-60).

A educação tem sido um tema bastante presente e discutido na sociedade brasileira no decorrer de sua história, isto pode ser explicado devido a importância que ela ocupa na vida das pessoas e pelo seu poder de transformação de uma sociedade.

O mundo e, conseqüentemente, a sociedade tem se modernizado e exigido cada vez mais que o processo educativo acompanhe os anseios e as demandas que este ambiente globalizado demanda.

Diante disto, o governo tem que estar comprometido e alinhado com esta agenda no intuito de promover o fomento e a viabilização de nossas perspectivas.

No horizonte destas demandas, tem surgido e ocupado cada vez mais espaço, a educação em tempo integral. Cabe aqui diferenciar os termos "Educação Integral" e "Educação em Tempo Integral", apesar de serem parecidos e causar uma certa confusão de significados,

ambos são diferentes mas dialogam entre si e se complementam. Enquanto a Educação Integral é aquela que está associada a formação integral do aluno, aqui compreendida como multidimensional, ou seja, o aluno torna-se apto a desenvolver diversos eixos, seja na cultura, no esporte, na ciência, no mundo do trabalho e capaz de se tornar um sujeito crítico e reflexivo de seu meio social.

Já a educação em tempo integral é aquela que possui o aumento da carga horária, conseqüentemente da jornada escola mas que para que isto tenha um efeito positivo na vida dos discentes, este aumento deve estar associado a complementação por atividades diferenciadas, que trabalhem as várias vertentes educacionais, deste modo, o aluno poderá ter uma “educação integral” dentro de uma “escola em tempo integral”.

A educação em tempo integral no Brasil não é algo relativamente novo, podemos perceber durante a história educacional brasileira, algumas iniciativas neste sentido, como a experiência pioneira encabeçada por Anísio Teixeira na cidade de Salvador, na Bahia, na década de 1950 ao criar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Esta iniciativa inspirou outras experiências em outros estados brasileiros, como no Rio de Janeiro, por exemplo.

As lutas em prol da melhoria da qualidade da educação, assim como a viabilização da educação em tempo integral tem se convertido em garantias na legislação nacional como a criação da LDBEN (9.394/96), a Lei nº 14.113 que torna o FUNDEB permanente, garantindo assim o financiamento da educação básica brasileira, o PDE e a Meta 06 do PNE, que aprofundam ainda mais o debate em torno da educação em tempo integral no Brasil.

Apesar de termos muitas garantias em lei, na prática isto não se configura como uma realidade. Ainda há um longo caminho a ser percorrido para a melhoria da qualidade da educação no geral e para a viabilização da educação em tempo integral.

Após algumas iniciativas concretas para a educação em tempo integral, surgem alguns questionamentos acerca da eficiência e alcance desta política educacional. Destacamos algumas questões como: A escola em tempo integral traz melhorias para os seus alunos? Quais seriam os resultados escolares se comparássemos uma escola que era regular e tornou-se em tempo integral? Como é o funcionamento de uma escola em tempo integral? Quais são as experiências concretas de educação em tempo integral em nível nacional, estadual e municipal?

Diante destes e outros questionamentos o objetivo geral deste trabalho acadêmico é pesquisar como a política educacional de tempo integral está sendo trabalhada no estado do Ceará e na cidade de Sobral. Além disso, os objetivos específicos são:

- a) Refletir acerca do papel da educação no geral;

- b) Traçar o percurso da educação no Brasil, Ceará e na cidade de Sobral;
- c) Conhecer a educação integral e a educação em tempo integral;
- d) Pesquisar sobre experiências de concretização da educação em tempo integral em níveis nacional, estadual e municipal;
- e) Investigar os impactos que a educação em tempo integral traz para os atores do processo.

O norte desta pesquisa trouxe como hipótese a crença de que houve uma contribuição da educação em tempo integral para a formação multidimensional dos alunos e, conseqüentemente, refletindo na melhoria de resultados. Neste sentido, é importante a reflexão acerca da escola em tempo integral e sobre o seu papel transformador.

Esta Tese se justifica pelo fato de sua relevância acadêmica, podendo contribuir não somente para a formação de professores, mas como também para gestores e diversos pesquisadores em diferentes áreas de conhecimento, afinal ela não possui somente um caráter educacional, mas também histórico o que pode contribuir para futuras pesquisas nesta área e conseqüentemente pra o surgimento de novos debates.

Para a viabilização da coleta de dados, foi optado pela realização de uma pesquisa de cunho investigativo nas três primeiras escolas em tempo integral para o ensino médio de Sobral, que foram: EEMTI Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior, implantada no ano de 2016; EEMTI Carmosina Ferreira Gomes, implantada em 2017 e EEMTI Monsenhor José Gerardo, também convertida para o tempo integral no ano de 2017.

O motivo que justifica a escolha destas escolas foi o fato de que até recentemente, elas eram escolas de ensino regular, podendo nos mostrar com clareza os possíveis efeitos que a conversão para a modalidade de tempo integral possa ter trazido para as suas realidades. Nesta perspectiva, foram investigados diretores, professores que estavam antes e permaneceram depois da conversão e alunos da 3ª série do ensino médio, sendo justificada pelo fato de estarem encerrando o ciclo de três anos em tempo integral, podendo desta forma, mostrar com clareza os possíveis efeitos desta política educacional.

No que diz respeito a metodologia aplicada neste trabalho acadêmico, foi utilizado o procedimento investigativo. Dividindo-se em duas partes complementares: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa qualitativa com a análise dos dados coletados por meio de questionários virtuais¹.

¹ Questionários usados devidos as restrições da pandemia da Covid 19 e também por facilitar a questão da distância entre as escolas.

Para embasar esta pesquisa, trouxemos para o debate autores que se debruçaram sobre a temática proposta como: Teixeira (1994), Freire (1989), Libâneo (1994), Arroyo (2013), Ghiraldelli (2009), Carbello (2014), Vieira (2007), Guará (2006). Também foi trazida a legislação pertinente como a Constituição Federal – CF 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96, dentre outros.

Este trabalho está organizado, além da introdução, que traz a visão macro da pesquisa, através de quatro capítulos detalhados a seguir:

No primeiro capítulo intitulado “A Linha do Tempo da Educação Brasileira”, teremos uma “viagem” através da história da educação no Brasil. Para isto, este capítulo se propõe a mostrar a jornada educacional no nível nacional, estadual e na cidade de Sobral, no Ceará. Assim, além de debater conceitos sobre a educação, podemos ter um resgate histórico de conquistas, inovações, desafios e experiências realizadas nesta área.

No segundo capítulo, cujo tema é “Políticas públicas em educação: Uma reflexão”, podemos adentrar mais especificamente no campo da educação em tempo integral. Além disso, podemos conhecer a jornada desta modalidade no Brasil em seus diferentes níveis, assim como refletirmos acerca do papel da educação em tempo integral para a vida dos discentes.

No terceiro capítulo encontramos a metodologia.

Nele, tratamos sobre o percurso metodológico realizado para este estudo, assim como o esclarecimento quanto ao tipo de pesquisa, problematização, lócus, caracterização dos sujeitos participantes, assim como o processo de coleta de dados.

No quarto capítulo “Resultados e Discussão”, nos dedicamos a analisar as respostas obtidas, refletindo sobre a temática. Para este propósito, foi trazido ao debate, teóricos que dialoguem com o assunto proposto.

Por fim, nas “Considerações Finais”, apresentamos a nossa análise final, bem como as reflexões obtidas no intuito de trazer contribuições para esta temática tão importante.

2 CAPÍTULO I

2.1 A linha do tempo da educação brasileira

Nesta seção, faremos um apanhado sobre a História da Educação Brasileira. Para isto, trazemos uma divisão em três partes compostas por referencial teórico pertinente aos marcos históricos da educação no Brasil, deste modo, podemos contextualizar a educação com o cenário da época e como ela foi se moldando e se configurando no decorrer do tempo.

A primeira subseção aborda a temática da Educação no Brasil, pontuando os momentos históricos encontrados no decorrer dos momentos governamentais, ressaltando as características, visões e *modus operandi* da educação no decorrer de determinadas épocas históricas.

A segunda subseção versa sobre a modalidade da educação em tempo integral, desde seu conceito, até as diferentes visões, metodologias, atores envolvidos no processo e justificativa da utilização desta modalidade no processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Na terceira subseção, traremos à tona o cenário brasileiro na perspectiva da educação em tempo integral. Aqui debateremos à luz de diferentes estudiosos que se debruçaram sobre esta temática, para discutirmos como a educação em tempo integral está sendo tratada no Brasil, quais as perspectivas dos atores envolvidos neste processo e que resultados estão sendo coletados a partir desta modalidade.

2.1.1 A História da Educação no Brasil

A América Portuguesa foi colônia de Portugal entre 1500 e 1822, logo, as populações da região viveram o regime colonial. Este período se estendeu até a declaração de independência política feita por D. Pedro I.

Fausto (1995, p. 22) esclarece que:

Podemos dividir a história do Brasil colonial em três períodos muito desiguais em termos cronológicos: o primeiro vai da chegada de Cabral à instalação do governo geral, em 1549; o segundo é um longo lapso de tempo entre a instalação do governo geral e as últimas décadas do século XVIII; o terceiro vai dessa época à Independência, em 1822. O que justifica essa periodização não são os fatos apontados em si mesmos, mas sim aquilo que expressam. O primeiro período se caracteriza pelo reconhecimento e posse da nova terra e um escasso comércio. Com a criação do governo geral inicia-se a montagem da colonização que irá se consolidar ao longo de mais de dois séculos, com marchas e contramarchas.

Fausto (1995, p.24) ainda destaca que “Considerações políticas levaram a Coroa

Portuguesa à convicção de que era necessário colonizar a nova terra. A expedição de Martim Afonso de Sousa (1530-1533) representou um momento de transição entre o velho e o novo período”.

Diante dessa vertente o objetivo inicial da colonização brasileira “Tinha por objetivo patrulhar a costa, estabelecer uma colônia através da concessão não-hereditária de terras aos povoadores que trazia (São Vicente, 1532) e explorar a terra, tendo em vista a necessidade de sua efetiva ocupação”. (FAUSTO, 1995, p.24)

Ainda sobre o processo de colonização brasileira, Saviani (2011) explora o sentido de aculturação da mesma, pois os colonizadores impunham aos colonizados, os seus símbolos, cultura e religião. Sendo assim, a educação era um processo de aculturação. Com o surgimento da colônia e com o passar dos anos, foram surgindo novas demandas além da econômica. A educacional foi uma delas.

Neste sentido, Shigunov (2008) defende que tomando como base o desenvolvimento social e produtivo daquele momento, o modelo jesuítico de educação baseava-se nos princípios escolásticos, ao tentar formar um modelo de homem, dentro daquela sociedade que iniciava a sua formação.

Com o advento da colonização, era necessário voltar os olhares para a população encontrada na época, composta por indígenas. Sendo assim, entra em cena a figura dos “Padres Jesuítas”, que caracterizaram os primeiros passos educacionais brasileiros, durante a colonização.

Ghiraldelli (2009, p.24) argumenta que:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808-1821).

No Brasil, com a chegada da Companhia de Jesus, composta por padres jesuítas, houve o “desabrochar” de um modelo educacional na colônia e “uma vez aqui, os jesuítas começaram a pensar em formar outros padres, a partir da população local. Desenvolveram as escolas de ordenação e, graças a elas, alguma instrução chegou até os filhos dos colonos brancos e mestiços”. (GHIRALDELLI, 2009, p. 25)

Silva e Amorim (2017) destacam que a Companhia de Jesus foi criada pelo Padre Inácio de Loyola, em 1534, foi reconhecida por bula papal e possuía características de militância, missionária e instrutiva, exercendo um papel combativo às práticas hereges na Europa, também combatendo o avanço do protestantismo.

Já no Brasil, esta companhia composta por padres jesuítas possuía uma característica voltada para a educação dos povos indígenas, através da catequese, etc.

Ghiraldelli (2001) diz que o Padre Manoel de Nóbrega montou um plano de ensino adaptado à realidade local, ao que ele julgava que era a sua missão, sendo este plano, em sua primeira etapa possuía o ensino da Língua Portuguesa, a doutrina cristã e ‘a escola de ler e escrever’.

Os jesuítas iniciaram seus trabalhos na Colônia pela pregação da fé católica e o trabalho educativo junto aos indígenas, mas logo perceberam que seria impossível converter os índios sem que soubessem ler, escrever, contar e falar o português (NISKIER, 1969). Também tiveram que criar um método específico para as crianças, pois detectaram que era bem mais difícil o trabalho com os adultos.

Para Figueira (2005, p. 239) “Os jesuítas também lhes davam aulas de moral e religião; mais receptivas que os adultos, as crianças poderiam, posteriormente, influenciá-los”. Também passaram a ensinar artes para as crianças indígenas, obtendo deste modo um ótimo resultado a curto prazo, fazendo com que logo atingisse os adultos.

De acordo com Niskier (1969) as aulas das primeiras escolas eram muitas vezes realizadas ao ar livre ou em cabanas improvisadas.

Silva e Amorim (2017, p.187) ainda argumentam sobre a metodologia do ensino jesuítico, dizendo que:

A atuação pedagógica dos jesuítas influenciou o modo de educar os indivíduos na colônia segundo as suas posições sociais. Isso levou a níveis distintos de instrução: para os índios, os rudimentos da língua e os ofícios; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para as classes abastadas, os ensinamentos superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios.

Com o passar dos anos na colônia, os Jesuítas, já familiarizados, davam sinais de êxito no que se propuseram a fazer. Alves (2008, p.16-17) relata que:

Já em 1570, apenas vinte e um anos após a chegada dos jesuítas, a Ordem já podia contar com cinco escolas de instrução elementar: Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo de Piratininga; e três colégios: Salvador, Rio de Janeiro e Olinda. Todas as escolas e colégios administrados pelos jesuítas eram regulamentados por um documento que começou a ser escrito pelo fundador, também chamado de general da Companhia, que ficou pronto de 1599, quarenta e três anos após sua morte. O documento chamado *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesus*², Plano de Estudos da Companhia de Jesus, onde concentra sua programação com traços nitidamente da cultura européia.

² *Ratio Studiorum* foi um conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliações nas escolas jesuíticas.

Como podemos perceber, os primeiros passos do desabrochar de uma educação na América Portuguesa, foram bem tímidos, concentrados nas mãos dos Padres Jesuítas, com uma educação que visava justificar o colonialismo luso e a catequese religiosa. A prática estava presente em todos os aspectos na época, sendo muito fortes nos colégios e escolas fundados pelos jesuítas.

Em síntese, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente foi a instituição educacional que melhor se desenvolveu nesse fase pioneira da educação no Brasil e serviu para pôr em evidência as ricas possibilidades do primitivo plano educacional esboçado por D. João III no Regimento de 1548. (MATTOS, 1958, p. 75)

Com o passar dos anos, este método fracassou pois as ideias iluministas já se alastravam na Europa e conseqüentemente faziam eco no Brasil, culminando com a expulsão dos Jesuítas dentro da administração do Marquês de Pombal, episódio que ficou conhecido como “Reformas Pombalinas”.

Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, ao assumir o cargo de ministro da Fazenda do Rei D. José I, iniciou um amplo leque de reformas administrativas em vários âmbitos da sociedade, inclusive na então colônia brasileira.

Tais reformas na área da educação, foram marcadas dentro outras, pelo combate a Companhia de Jesus e a educação jesuítica, que dominaram a educação colonial no Brasil durante muito tempo.

A partir das reformas do marquês de Pombal, o caminho da educação na época passa a enxergar um novo horizonte: Sai de cena o ensino eclesiástico, implantado pelos padres jesuítas e entra em cena um pensamento mais iluminista, pedagógico e voltado para a escola laica. Deste modo:

[...] marcando o divisor das águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772, já aparecem indícios claros da época que se deve abrir no século XIX e em que se defrontam essas duas tendências principais. Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as idéias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas idéias dos enciclopedistas franceses, vitoriosos, depois de 1789, na obra escolar da Revolução. (Azevedo, 1976, p. 56-57).

Através de alvarás, o Marquês de Pombal ia estabelecendo as suas reformas. O alvará de 05 de abril de 1771, por exemplo, passa ao Estado o controle sobre a educação.

Após isto, foram criadas várias escolas no Brasil e também um fundo financeiro para estudos.

O “desmonte” da estrutura jesuítica que havia dominado a educação na época, levaria um certo tempo e traria consequências, como uma grande demora em estruturar escolas e sistemas de ensino.

[...] a instrução pública em Portugal e nas colônias, foi duramente atingida. Desapareceram os colégios mantidos pela Companhia de Jesus que constituíam então os principais centros de ensino. Urgia, portanto, a adoção de providências capazes de, pelo menos, atenuar os inconvenientes da situação criada com as drásticas medidas administrativas de Sebastião de Carvalho e Melo. O terreno para a implantação de novas idéias pedagógicas, entretanto, já havia sido preparado, com vária sorte, pelos esforços isolados de alguns homens de ciência e de pensamento, entre os quais figuravam o singular Luís Antônio Verney e os padres da Congregação do Oratório de São Felipe Néri. (Holanda, 1989, p. 80-81)

O combate ao método pedagógico tradicional introduzido pelos jesuítas e a tentativa da implementação de uma nova proposta pedagógica, considerada moderna e tendo como pano de fundo as ideias iluministas da época, tentava acompanhar a modernidade que o mundo passava e atender a nova roupagem social da época, mesmo que em caráter formal tenha tido algum efeito, a proposta de desmonte de uma organização educacional sem preparatório ou um plano estruturado, trouxe efeitos colaterais na educação que existia na América portuguesa.

Com a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal e a desestruturação do sistema de ensino jesuítico pelas reformas pombalinas, o cenário educacional brasileiro, passou a ter uma nova configuração com a vinda da corte portuguesa para a colônia, um exemplo disto foi a criação de novos cursos superiores como o de medicina na Bahia, abrindo um leque de oportunidades que até então eram somente para cursos de cunho religiosos.

Foi no período em que D. João VI esteve no Brasil que podemos observar uma grande cadeia de caminhos se abrindo na educação e podemos ver os primeiros passos rumo ao ensino superior e ensino profissionalizante, pois era preciso montar uma estrutura que desse suporte para a administração portuguesa. O cenário da época pedia isto e ele foi tratando de abrir novos cursos que atendessem às necessidades da época. Devido aos conflitos com Napoleão, era necessário algo na área bélica, na parte da economia criou-se algo na área da agricultura e afins, e na área da saúde, o curso de medicina passou a figurar entre mais pessoas da época quebrando um pouco a dificuldade que era encontrar alguém formado em medicina.

Azevedo (1964) esclarece sobre estas inovações e diz que:

Sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa. Era preciso, antes de mais nada, prover à defesa militar da Colônia e formar para isso oficiais e engenheiros, civis e militares: duas escolas vieram atender a essa

necessidade fundamental, criando-se em 1808 a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, com oito anos de cursos. Eram necessários médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha: criaram-se então, em 1808, na Bahia, o curso de cirurgia que se instalou no Hospital Militar e, no Rio de Janeiro, os cursos de anatomia e cirurgia a que acrescentaram, em 1809, os de medicina, e que, ampliados em 1813, constituíram com os da Bahia, equiparados aos do Rio, as origens do ensino médico no Brasil. (Azevedo, 1964, p.562)

O período em que D. João VI esteve no poder (1808-1821), ficou conhecido como “Joanino”. Este período no contexto da educação, foi caracterizado pela implementação de cursos e um esboço de ensino superior para dar sustentação a estrutura da corte. Mesmo havendo esta abertura para novos horizontes, a educação ainda era concentrada nas mãos de poucos, geralmente das classes mais altas.

Em 1821, D. João retorna a Portugal, com isso, o Príncipe Dom Pedro, assume o poder nascendo então o Período Imperial (1822-1888) que também teve suas características no ambiente educacional brasileiro.

No dia 07 de setembro de 1822, D. Pedro I declara a independência do Brasil. Ali nascia uma nova esperança social em todos os âmbitos e na da educação, não seria diferente. Logo nasce a primeira Constituição Brasileira (1824) que no âmbito da educação em seu Art.179, instituiu a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” e pela criação de “Colégios”, que ensinavam os elementos das Ciências, Belas Artes e Artes.

No Brasil Imperial houve uma abertura educacional e ampliação de espaços para o desenvolvimento do saber e da cultura, como a criação de escolas, museus, bibliotecas, etc.

No império foram criadas várias instituições de pesquisas, algumas das quais continuam funcionando até hoje. Dentre tais instituições é possível citar o Museu Paraense, criado por Emílio Goeldi em 1885, o Instituto Agrônômico, criado pelo Governo Imperial em 1887, em Campinas. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo foi criado em 1873, por ato do Governo Imperial. Em Recife, dentre as muitas obras encomendadas, entre 1840 e 1846 ao engenheiro Francês Louis Vauthier, estava o Teatro Santa Izabel (NASCIMENTO, 1999, p. 32).

Segundo Silva e Souza (2011) mesmo com o grande território brasileiro, no império foi favorecida a criação de espaços para a viabilização do saber e da cultura em diversas regiões do país, destacando-se a educação profissional, cursos de ciências jurídicas e sociais em 1827, academias na área da medicina na Bahia e no Rio de Janeiro e a criação de escolas como o Liceu Imperial em São Paulo e o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

Apesar de não ser o suficiente, podemos perceber os esforços no sentido de dar uma maior visibilidade a questão educacional, seja na criação destas instituições ou na criação de leis.

Dentre as leis da época neste período, podemos destacar a lei de 15 de outubro de

1827, que é considerada como a primeira lei da educação. Nela diz que:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário.

(BRASIL, 1827)

A lei de 15 de outubro de 1827 trata sobre variados pontos da educação brasileira,

desde a remuneração dos docentes até sobre a configuração do ensino, estabelecendo o “método Lancaster”, também conhecido como ensino mútuo ou monitorial.

O método pedagógico Lancaster surgiu no final do século XVIII, na Europa, criado pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838). Este método pregava, dentre outras coisas, “que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor, ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino.” (MENEZES, 2001).

Menezes (2001) destaca também que “este método, baseado na obra de Joseph Lancaster, entendia também que se deveria repartir os alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos e que o procedimento educacional de castigo físico deveria acabar, instituindo uma nova forma de pensar a disciplina escolar”.

Com o fim do Período Imperial em 1889, inicia-se uma nova fase no Brasil e consequentemente na educação, denominado de “Primeira República”. Sobre este período, Palma Filho (2005, p. 01), caracteriza da seguinte forma:

Durante o período que os historiadores denominam de Primeira República (1889-1930), também conhecido como “República Velha” ou “República dos Coronéis”, o governo federal empreendeu várias reformas no campo da educação, principalmente, no que, hoje, chamaríamos de Ensino Médio e no Ensino Superior.

As mudanças e consequentemente as reformas na educação brasileira durante a Primeira República, foram possíveis devido aos movimentos de urbanização, industrialização e mudanças de pensamento que possibilitaram a adoção de novas ideias.

Ghiraldelli (2009, p.32) caracteriza este período da educação brasileira dizendo que:

Durante a ‘Primeira República’, tivemos dois grandes movimentos de ideias a respeito da necessidade de abertura e aperfeiçoamento de escolas: aqueles movimentos que chamamos de o ‘entusiasmo pela educação’ e o ‘otimismo pedagógico’. O primeiro movimento solicitava abertura de escolas. O segundo se preocupava com os métodos e conteúdos do ensino. Tais movimentos se alternaram durante a ‘Primeira República’ e em alguns momentos se complementaram.

Dentre as principais reformas educacionais ocorridas durante este período, Favero (2015, p. 03), destaca a Reforma Benjamin Constant que segundo ela era:

[...] professor de grande fama e adepto do positivismo, elevado ao cargo de Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos coordenou, no breve tempo em que se manteve no cargo, três grandes reformulações: a multiplicação de escolas normais, a não obrigatoriedade do ensino de religião e, preocupado com a formação científica, de acordo com os ideais por ele defendidos, a substituição do ensino voltado às Humanidades [...].

Ainda sobre as reformas educacionais, Favero (2015, p. 03), pontua que:

Além dessa, destacamos a reformas de Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiniano (1915) e João Luíz Alves (1925). Como podemos observar, no período, a escola pública (e as demais regidas por ela) sofreu inúmeras reformas, tentando atualizar-se e adaptar-se à modernidade que adentrava pelas portas brasileiras [...].

Em 1930, iniciava-se no Brasil o período conhecido por “Segunda República”, este período é descrito por Bonavides e Amaral (2002, p.25) da seguinte maneira:

A Segunda República teve existência fugaz: cerca de três anos e quatro meses, um período inferior ao de todo o Governo Provisório da Revolução de 30, que se estendeu de novembro desse ano a julho de 1934. Foi a mais efêmera de nossas Repúblicas. Em rigor, suas instituições basicamente não funcionaram. Nasceu mal e não prosperou. O vício de berço foi a Constituinte que a fez nascer com a promulgação da Carta Constitucional: a soberana assembleia se reuniu debaixo de um clima de apreensão, para não dizer de intimidação e desconfiança, bem como deres sentimento.

Os acontecimentos principais ou importantes no campo da educação nesta época foram, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, as reformas do ensino secundário e superior, o manifesto dos Pioneiros pela Educação, a inclusão da agenda educacional na constituição de 1934 e os projetos de reforma educacional vindos da sociedade civil (PALMA FILHO, 2009).

Em 1937, Getúlio Vargas dá um golpe de estado, fechando a Câmara dos Deputados, assim como o Senado, surgindo então o “Estado Novo”, um período caracterizado pelo nacionalismo, autoritarismo e centralização de poder.

No âmbito da educação, o “Estado Novo”, se concretiza através de muitos decretos-leis, este episódio ficou conhecido como “Reforma Capanema”, em alusão ao então Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Foram oito decretos que organizavam e regulamentavam o ensino primário e secundário, além de diversas áreas do ensino profissionalizante.

Também foi neste período que houve uma valorização da Educação Física, pois o estado preocupava-se na criação de uma nação forte em todos os sentidos, e a Educação Física não só serviria para formar homens fortes para possíveis guerras mas como também para mostrar sinais de uma nação forte em surgimento.

O General Eurico Gaspar Dutra foi um dos responsáveis pela saída de Getúlio Vargas do poder e nas eleições de 1945, foi escolhido Presidente da República. Este período fica conhecido como “República Nova” e durante o seu governo o Brasil aprova uma nova constituição.

Sobre isto, Melo (2012, p.63) nos diz que:

Em 1946, foi promulgada a nossa 5ª Constituição, com ideias liberais e democráticas. Defendia a educação como direito de todos, condição expressa no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, concedia à União a responsabilidade sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário. O nível médio continuou dual, oferecendo ensino secundário de cunho acadêmico e ensino técnico, com característica utilitária. Ambos voltados para o conhecimento empírico, em detrimento do aprendizado científico. Neste mesmo ano, no governo Dutra, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Em 1950, Getúlio Vargas retorna ao poder como Presidente da República e fica no cargo até 1954, quando cometera suicídio. Durante este novo governo, se compararmos com o seu primeiro no setor educacional, que teve a criação do Ministério da Educação e Saúde e reformas importantes como a do ensino secundário, universitário, padronização de sistemas educacionais, etc., o seu segundo governo foi marcado pelo caráter nacionalista e no âmbito educacional deixou muito a desejar.

A educação continuava sendo um grande desafio, com muitas pessoas em idade escolar fora da escola e com altos índices de analfabetismo. Geralmente a educação no segundo governo Vargas se resumiu a criação de agências reguladoras, como o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre outras. Também houve a separação do Ministério da Educação com a Saúde (BOMENY, 2001).

Com o suicídio de Getúlio Vargas em 1954, no ano seguinte, Juscelino Kubitschek assume o poder depois das eleições. Ele propunha um governo pautado em grandes questões de desenvolvimento econômico e industrialização do país.

No setor educacional; Batista, Clark, Padilha(2008, p.01), chamam a atenção que:

A partir da criação desse cenário, viu-se uma tendência das políticas públicas a darem maior ênfase à importância da educação como instrumento de capacitação e qualificação de mão-de-obra para o recente processo de industrialização instaurado no Brasil, foi o que se viu em grande escala, no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), constantemente caracterizado a partir de seu slogan “50 anos em 5”, onde prometia-se cinquenta anos de desenvolvimento para cinco anos de mandato.

No governo JK, o objetivo claro da educação era formar as classes de dirigentes para influir positivamente no destino do país e também dar aos trabalhadores e seus familiares um ensino técnico para desempenhar funções dentro da atmosfera produtiva com mais qualidade e eficácia (BATISTA, CLARK, PADILHA, 2008).

Em 31 de março de 1964, as Forças Armadas depuseram o então presidente João Goulart, que havia assumido após a renúncia do presidente sucessor de JK, Jânio Quadros. Este ato ficou conhecido como “Golpe Militar de 64”. Dava-se início ao período conhecido como “Ditadura Militar”.

A educação no período militar, segundo Ghiraldelli (2009, p.112) é:

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviriam de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Somente uma visão bastante condescende com os ditadores poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela Ditadura Militar para o nosso país.

Foi durante o período militar que houve a criação do “Movimento Brasileiro de Alfabetização”, o MOBRAL, que era um programa que propunha erradicar o analfabetismo entre a população adulta da época. Com este intuito; Santos e Pessoa (2015, p.06) explicam que:

Assim sendo, em 1967 a lei nº 5.379 que regulamentou o MOBRAL, garantiu a promoção de atividades direcionadas a adultos, porém, sem nenhuma articulação com as iniciativas anteriores. Com essa lei sancionada, inicia-se o programa de educação de pessoas adultas, com novas propostas que influenciaram diretamente as ações pedagógicas. Uma nova proposta para um novo contexto que se implantou entre 1964 a 1985.

O período da Ditadura Militar duraria até 1985, quando através de uma eleição indireta realizada no Colégio Eleitoral, trouxe como resultado a eleição de Tancredo Neves para Presidente da República, porém devido a problemas de saúde e posteriormente a sua morte, ele sequer chegou a tomar posse do cargo e o seu vice, José Sarney, assumiu o poder e tornou-se Presidente do Brasil. Iniciava-se o período conhecido como “Nova República”.

Durante o governo de José Sarney, mais precisamente em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal, que está em vigor até hoje, resguardadas as mudanças realizadas no decorrer dos anos, porém mantém grande parte de sua originalidade.

Esta Constituição foi considerada inovadora pois trazia vários aspectos inovadores para a época em vários âmbitos da sociedade. Trazia também muitos avanços para a educação que segundo Palma Filho (2005, p.22):

Como não poderia deixar de ser, também no campo da educação muitos são os avanços, que sumariamente analisamos. Continua sendo competência privativa da União legislar em matéria de diretrizes e bases da educação nacional.(art. 22, XXIV). Os principais dispositivos relacionados com a educação integram o Capítulo III (arts. 205 a 214). As inovações mais importantes são as seguintes:

O acesso ao ensino público obrigatório e gratuito passa a ser direito público subjetivo, o que importa responsabilidade da autoridade pública caso o mesmo não seja oferecido ou seja irregular a sua oferta (art. 208, 1º e 2º).

Quanto ao custeio da educação, o texto constitucional obriga a União a investir anualmente na área nunca menos que 18% e os estados e municípios nunca menos que

25% da receita resultante dos impostos.

O ano de 1989 ficaria marcado na História do Brasil, como o ano em que houve a primeira eleição direta para o cargo de Presidente da República. Na ocasião, Fernando Collor de Mello foi eleito e tomou posse em 1990, sendo portanto, o primeiro Presidente eleito diretamente por votos da sociedade.

Com promessas de agenda de recuperação econômica, logo quando assume o poder, Collor implementa uma série de medidas para combater a inflação altíssima da época. Tais medidas não surtiram os efeitos desejados, pois algumas, foram muito impopulares e controversas, como o confisco das poupanças e acabaram contribuindo para uma grande crise política que culminaria com a renúncia de Collor e seu “Impeachment”.

Fernando Collor, no breve período em que esteve no poder, Jacomeli (2010, p.123) destaca que:

No campo da educação, seu governo inaugura o acordo estabelecido em Jomtiem, por ocasião da “Conferência de Educação para Todos”. Sua gestão na área é chamada por Vieira e Farias (2007), de “educação como espetáculo”. As suas propostas são recebidas pelos educadores com muito ceticismo e a política educacional que se inaugura apoia-se no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), divulgado em setembro de 1990.

Por ter sido um breve governo, que adentrou em uma profunda crise política, os projetos educacionais não encontraram espaço para se concretizarem.

Em 1992, o vice-presidente Itamar Franco, assume a Presidência da República do Brasil, após renúncia e posterior concretização do processo de “impeachment” de Fernando Collor.

Itamar Franco também teve um breve governo, o que dificultou a concretização das boas ideias que haviam sido pensadas no governo Collor. Por ser um novo governo, conseqüentemente tomou novos rumos e no que diz respeito a educação, Yanaguita (2008, p.05) nos diz que:

No governo de Itamar Franco (1992-1994), as diretrizes governamentais na área educacional foram expressas no Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, sendo este o documento decisivo às políticas educacionais voltadas para a educação básica, com ênfase para o ensino fundamental. O referido Plano, cuja elaboração foi coordenada pelo MEC, pode ser considerado um desdobramento da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela UNESCO, pelo UNICEF e pelo BIRD.

Em 1994, houve mais uma eleição, nesta Fernando Henrique Cardoso vence a disputa ainda em primeiro turno e governaria o Brasil pelos próximos oito anos, após também vencer as eleições de 1998, sendo o primeiro Presidente a ser reeleito.

O governo FHC teve como “pano de fundo” a concretização do “Plano Real”, que havia sido implantado por Itamar Franco, mas que tinha ele, Fernando Henrique, como Ministro da Fazenda a frente deste amplo projeto de combate a hiperinflação da época mas também foi um governo bastante questionado por suas políticas de privatizações.

A educação no governo FHC obteve importantes vitórias como a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e também a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Básico. Foi também durante o governo FHC que foi concretizado e aplicado o primeiro Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Sem dúvida a aprovação de uma lei específica para a educação, seria um grande divisor de águas, não só porque a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passaria a ser uma espécie de “constituição” para a educação, mas também porque em seu texto traria muitos anseios há tempos guardados e almejados pelos personagens que fazem a educação brasileira.

No ano de 2002, houve uma nova eleição que concretizou a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva como Presidente do Brasil. Ele assume a presidência da república em 01 de janeiro de 2003, prometendo um governo igualitário e que olharia para os mais pobres através de políticas sociais, educacionais e de distribuição de renda.

Lula, como é conhecido, ficaria no poder por dois mandatos consecutivos. Durante o seu governo, a educação superior ganhou destaque e surgiram programas de acesso e expansão ao ensino superior. Segundo Marques (2018) merecem destaque Dois programas principais foram de estímulo à expansão do ensino superior, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e posteriormente o REUNI, Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas.

O Ensino à Distância e a Educação Profissional também ocuparam espaços no governo Lula, como tentativa e viabilização da expansão das vagas no ensino superior. Marques (2018, p. 671), chama a atenção que:

Ao se tratar da expansão de instituições de ensino superior no governo Lula, uma das modalidades que teve um crescimento significativo no seu número de campi instalados foi à educação profissional, na qual se enquadra o ensino técnico e tecnológico, foram criados e reestruturados muitos Institutos Federais que oferecem cursos de licenciatura e tecnologias, atribuindo muitas matrículas e atingindo cidades e regiões menos favorecidas de cursos superiores.

No Governo Lula, foi sancionada a Lei nº 11.738, que estabelece o piso salarial nacional para os profissionais do magistério da educação básica.

Lula encerra seu mandato no ano de 2010 e consegue eleger para Presidente a pessoa que ele apoiou, no caso, Dilma Rousseff, que se tornaria a primeira mulher Presidente do Brasil, tomando posse em 01 de janeiro de 2011. Dilma ficaria no poder até agosto de 2016 quando sofre um processo de “impeachment”.

Dilma assumia o poder prometendo manter as políticas educacionais do seu antecessor e focando no ensino superior e nas creches. Segundo Waldow (2014) “Já no primeiro ano de seu mandato, o governo Dilma anunciou a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica”.

Foi durante o governo Dilma que houve a aprovação da Lei nº 12.711, de agosto de 2012, conhecida como “Lei das Cotas”. Esta lei garante a reserva de 50% das vagas no ensino superior para alunos oriundos do ensino médio. Este percentual seria subdividido em grupos como baixa-renda, pretos, indígenas, pardos, etc.

O Plano Nacional de Educação (PNE), foi aprovado também no Governo Dilma, no ano de 2014. Este plano, com duração de 10 anos, traz diretrizes, metas e estratégias que regem a educação nacional.

Com o processo de “impeachment” sofrido por Dilma Rousseff em 2016, o seu vice, Michel Temer, assume o cargo como Presidente da República do Brasil.

O governo Temer no âmbito educacional, ficou marcado pela aprovação e implantação da “Reforma do Ensino Médio”, que segundo o MEC (2017):

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na

formação técnica e profissional.

Michel Temer fica no cargo até o dia 01 de janeiro de 2019, quando tem início um novo governo, o de Jair Messias Bolsonaro, após vencer a eleição de 2018.

Bolsonaro assume o poder após uma campanha eleitoral bastante polarizada e prometendo reformas profundas em todas as áreas, inclusive na educação.

À frente da pasta da educação quatro pessoas ocuparam o cargo de Ministro da Educação (Veléz Rodrigues, Abraham Wientraub, Carlos Decotelli e Milton Ribeiro), o que gerou bastante críticas de educadores e outras parcelas da população, em decorrência da falta de preparo e desorganização dos escolhidos. Além disso, segundo Lindberg (2020, on-line):

Há outros fatores que caracterizam a atuação do governo Bolsonaro no âmbito educacional. O principal deles é a conversão do MEC em uma trincheira da cruzada ideológica. Nesse quesito, professores, entidades sindicais e estudantes, pesquisadores, reitores e jornalistas viraram inimigos da educação. Pode-se somar a nomeação de reitores pró-tempore ou sem legitimidade política no interior das universidades e institutos federais, intervenções realizadas em nome da citada cruzada. Destaca-se, no âmbito da cruzada ideológica, a guerra cultural contra o denominado marxismo cultural: ideologia de gênero, educação sexual, Paulo Freire, doutrinação política e tantos outros termos compõem o vocabulário cotidiano de todos os ex-ministros da educação. Por isso, merecem ser excluídos das escolas e universidades.

Dentro do Governo Bolsonaro, houve um avanço bastante importante para a educação, que foi a aprovação do “Novo FUNDEB” que é um fundo bastante importante para o financiamento da educação brasileira que até então tinha prazo para acabar, pois tinha vigência definida. Com a aprovação da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, inserida na Constituição Federal através de Emenda Constitucional (EC) nº 108/2020, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, passa a ser permanente, dando mais segurança e mais consistência para o setor educacional, além disso, amplia a participação da União no financiamento da educação, dentre outros aspectos.

2.1.2 A educação: educação integral e educação em tempo integral

Com o “desabrochar” da ideia de que a educação é um dos pilares que podem transformar positivamente uma sociedade e com o avanço da tecnologia e do acesso à informação, outros modelos de escolas e modalidades de ensino foram e continuam surgindo e ocupando seus espaços dentro dos anseios de cada sociedade.

De fato ao falarmos de educação e a sua importância dentro de um meio social, é

necessário trazermos para debate alguns autores que se dedicaram a pesquisar, pensar e debater a educação, os seus possíveis conceitos e os seus diferentes papéis na sociedade.

Ecco e Nogaró (2015) destacam a multiplicidade da palavra “educação” e chamam atenção para a etimologia do verbete que pode derivar do verbo em Latim “educare” que neste sentido significaria criar, nutrir, orientar, ensinar, assumindo, portanto, um papel de destaque do docente sobre o discente, objetivando o desenvolvimento do educando ou “educere” que aqui, assume o significado de extrair, fazer nascer, etc. Deste modo, significaria papel central da figura do discente dentro do processo de aprendizagem, pois a relação assumida, seria a de autoconhecimento, fazendo com que a configuração do aprender por parte do educando, seja o ato central, fazendo com que o educando conheça e desenvolva as suas potencialidades.

Trazendo a educação para um sentido mais humanístico, dialógico e integrador, Freire (1987, p.79). chama a atenção para a importância das relações intersociais entre os sujeitos do processo de aprendizagem ao dizer que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo: os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo.”

Dentro deste processo de interação e trocas de conhecimento, Freire (1989, p. 39), também destaca a importância da consideração do conhecimento prévio adquirido culturalmente dentro de uma sociedade, ao dizer que: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

A educação, neste sentido, adquire um papel de diálogo com o seu meio social e os seus atores, ao interagir e conhecer este meio, serão capazes de aprender, desenvolver potencialidades e modificarem o seu meio social. A educação, portanto é um processo construído de maneira coletiva e cultural.

Cortella (2015, p.25), evidencia a diferença entre educação e escolarização ao dizer que o ato de educar é algo permanente: “E, evidentemente, não se dá apenas em sala de aula. Escolarização é uma parte da Educação. Formar pessoas é uma atividade que demanda fazer bem aquilo que se faz e fazer o bem com aquilo que se faz. Não se trata de jogo de palavras, mas de firmeza de propósito.”

Anísio Teixeira (1934) diz que o ato de educar, adquire um sentido mais autêntico pois educar é viver e crescer. Ele compreende que este processo não deve se ligar somente aos processos mecânicos da escola tradicional, mas sim que os educandos participem deste

processo de forma ativa, mas para haver esta participação, é necessário que eles encontrem um sentido naquilo, que despertem o desejo e a atenção para que a educação tenha sentido.

Independente do conceito ou das formas que os estudiosos podem pensar a educação, praticamente todos concordam que ela é parte fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade, alicerçando muitos pilares que compõem um meio social. Calleja (2008) além de concordar com esta visão ainda destaca que vários autores possuem visões com muitos pontos em comum acerca da educação, principalmente quando colocam o indivíduo no centro do processo, o que caracteriza a influência e transformação deste sujeito para capacitá-lo a interagir com o seu meio.

Interligando o homem com o seu meio social, Libâneo (1994) reforça a ideia da educação ser um fenômeno social e universal e que isto é necessário para que a sociedade funcione e exista de maneira harmônica.

Destacando a importância das relações sociais para a construção do caminho da educação, Osinski (2002) reforça a ideia da conduta humana, através de atos e comportamentos, que vão traçando o caminho da educação formal e informal, pois através disto, o homem vai transmitindo seus conhecimentos e fazendo o seu caminho de evolução e progressão.

Read (2001, p.09) reforça a interligação entre a sociedade e a construção da educação ao dizer que: “O objetivo geral da educação seja propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence.”.

Trazendo uma visão mais processual da educação, Rego (2018, p. 02), explica que:

Dentre as várias perspectivas da concepção de educação, evidenciamos três fundamentais cuja classificação tem como critério a forma como se dá a aprendizagem, seja ela por recepção, por autoconstrução ou por construção guiada, tais formas por sua vez se alicerçam respectivamente nas teorias psicológicas comportamentalista (Skinner), humanista (Rogers) ou psico – construtivista (Piaget) e sócio – construtivista (Vygotsky).

Sem dúvidas a aprendizagem faz parte do processo educacional porém a educação vai além disso e adquire diferentes papéis e caracterizações. A educação é um processo contínuo, flexível e formativo, podendo ser construído no “seio” familiar, no meio social e na escola.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, diz que a educação é um direito de todos, sendo um dever da família e do estado e acrescenta que: “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art.205).

Aqui o constituinte destacou três possíveis papéis da educação: O pleno desenvolvimento da pessoa, podendo ser entendido como uma formação mais integral do sujeito, ao fazer com que ele desenvolva diferentes potencialidades e compreenda o seu papel no mundo. O preparo para a cidadania, aqui podemos entender como a educação transformadora do meio social, sendo que para isto, ela torna o sujeito pensante, crítico e reflexivo, sendo capaz de intervir em seu ambiente e modificar a sua realidade. Por fim, a qualificação para o trabalho, podemos entendê-la como ferramenta capaz de gerar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, com sujeitos detentores de conhecimento técnico e também de outras vertentes educacionais.

Ainda levando em consideração os papéis trazidos pela Constituição Federal Brasileira, sobre a educação, podemos ver surgir diferentes modalidades de ensino, de escolas e instituições criadas para atender diferentes anseios, objetivos e especificidades dentro de uma organização social, como as escolas indígenas e quilombolas, as escolas técnicas e profissionalizantes, as escolas de idiomas estrangeiros, as escolas de educação em tempo integral, os centros de educação de jovens e adultos – CEJAs, entre outros.

No Brasil, um dos modelos mais citados em discursos político-educacionais e que está sendo bastante expandido é a perspectiva das escolas em tempo integral. Aqui é importante situarmos a questão da educação integral e a educação em tempo integral, pois apesar de dialogarem entre si, são termos que possuem uma certa diferença e que causam uma certa confusão quando lidos e encontrados na literatura educacional.

O termo “educação integral” é diferente de “educação em tempo integral”, não são sinônimos, como grande parte da sociedade acredita serem. Enquanto o primeiro serve para designar o tipo de educação formadora de múltiplas facetas, o segundo define a escola como um local que pode ter a sua carga horária ampliada em busca de uma educação integral.

Na perspectiva da educação integral, Rocha, Silva, Silva (2017, p. 356), afirmam que:

Essa concepção de escola integral é embasada por propostas educacionais que visam reconhecer o aluno como um todo e não um ser fragmentado, utilizando diversas linguagens, em vários momentos e circunstâncias. O aluno desenvolve aspectos cognitivos, físicos, afetivos e sociais, inclusive não havendo uma hierarquia na sequência de desenvolvimento desses aspectos.

Guará (2006) destaca a associação deste conceito na perspectiva de formação integral, onde o sujeito é colocado como figura central do processo educativo, associando a isto a ideia filosófica do homem integral, destacando os seus aspectos cognitivos, afetivos, corporais e espirituais, ou seja, o homem sendo compreendido em sua totalidade, como um ser

multidimensional.

Indo de encontro à ideia da educação integral, onde o sujeito é formado para lidar com diferentes perspectivas, anseios, visões e diante disto ser capaz de atender as demandas que possam surgir, Calleja (2008, p.109) diz que:

A educação é a ação que desenvolvemos sobre as pessoas que formam a sociedade, com o fim de capacitá-las de maneira integral, consciente, eficiente e eficaz, que lhes permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo direto com seu cotidiano, para atuar conseqüentemente a partir do processo educativo assimilado.

Partindo do pressuposto da educação integral entender o indivíduo como um ser multidimensional e não fragmentado, onde o educando seja capaz de ser consciente dos vários aspectos que compõem a sua vida, encontramos consonância no pensamento do Ministério da Educação – MEC (2015), quando descreve a educação integral e entende que:

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (Brasil, 2015, p. 4).

Educação e sociedade são eixos que estão interligados, onde um age sobre o outro. A educação integral permite esta visão macro, dentro de um universo micro, que pode ser representado pela parcela da sociedade que o indivíduo está inserido. Ao receber a educação formal, que pode ser aquela encontrada nas escolas, não significa dissociá-la da construção cultural e social, pelo contrário, elas dialogam entre si e são capazes de tornar o sujeito crítico de sua realidade e contribuir para o desenvolvimento da mesma.

Dialogando com Anísio Teixeira, um dos grandes entusiastas da educação integral e em tempo integral, ele que influenciado pelas ideias do educador norte-americano John Dewey, participou do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³ e trouxe grandes reflexões e obras acerca desta temática, o que contribuiu para a sua projeção nacional.

Baldança e Miguel (2015) destacam que a educação integral para Anísio Teixeira, estava ligada à concepção do ser humano inserido no meio social e em constante mudança,

³ Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

assim a educação seria capaz de promover o desenvolvimento global deste indivíduo, no intuito da sua construção intelectual, cidadã em uma sociedade democrática e também com preparação para o trabalho.

De posse de alguns conceitos de educação integral, podemos entender melhor os motivos que levam as pessoas a confundirem os termos: Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Podemos buscar uma educação integral dentro de uma escola em tempo integral, para isto, geralmente estas escolas ampliam a sua carga horária, pois acreditam que apenas um turno de trabalho não seja suficiente para a formação integral do aluno.

Concordando com este argumento e linha de pensamento, Arroyo (2013, n.p.) defende que: “A educação em tempo integral se comunica diretamente com a educação integral, pois para dar conta de todas as dimensões da formação humana, a escola precisa de mais tempo.”

Neste sentido, para facilitar o entendimento, é necessário nos debruçarmos sobre alguns conceitos de educação em tempo integral. Sendo assim:

O termo Educação em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral diz respeito àquelas escolas e secretarias de educação que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar. A maioria das unidades de ensino que adota esse modelo geralmente implementam a extensão do tempo em turno e contraturno escolar – durante metade de um dia letivo, os estudantes estudam as disciplinas do currículo básico, como português e matemática, e o outro período é utilizado para aulas ligadas às artes ou esporte. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014)

Podemos entender que a ampliação da carga horária dentro da escola, permite que vários eixos educacionais sejam atendidos, fazendo com que este tipo de educação seja mais próximo da ideia da educação integral e que estas escolas desta forma, podem ser chamadas de “escola em tempo integral”.

O Ministério da Educação – MEC (2009), defende a ideia da ampliação da jornada escolar como importante para a permissão das interações com o meio e espaço dos educandos com o meio que a escola está inserida, criando deste modo, oportunidades de aprendizagem.

Ainda na defesa da ampliação do tempo escolar como ferramenta importante para a formação e promoção da educação integral, Teixeira (1977, p.63) reforça que:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Relacionando e trazendo o debate em torno da jornada escolar, carga horária e

tempo escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394/96 dispõe em seu art.24 e inciso I onde diz que: “A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”.

Em discurso em defesa da votação no Novo Fundeb no ano de 2020, o Deputado Federal, pelo Ceará, Idilvan Alencar (2020)⁴, reforça o entendimento acerca da educação em tempo integral com a ampliação da carga horária escolar, ao dizer que: “Vocês sabiam que este nome tempo integral é um nome brasileiro? Por que lá fora é só escola, tudo já é tempo integral”.

A fala do deputado encontra terreno em pesquisas, estudos e matérias publicadas nos últimos anos no Brasil que trazem um debate acerca da comparação da jornada escolar brasileira com os demais países. Segundo o site de notícias R7 (2011): “Enquanto no Brasil o ano letivo tem 200 dias, com carga horária de 800 horas, em alguns países da Europa, Ásia e até mesmo América Latina, a jornada chega a 1.200 horas anuais, como no México, ou 1.100 horas, como na Argentina.”

Embora, tenha uma certa verdade na fala do deputado supracitado, não se pode generalizar. Muitos países organizam a sua jornada escolar de acordo com as suas realidades, sejam estas em níveis sociais, culturais, econômicos e governamentais, fazendo com que os países possam ter escolas de tempo parcial ou tempo integral.

No intuito de ilustrarmos e fundamentarmos este debate acerca da jornada escolar em diferentes países, abaixo apresentamos um quadro, elaborado por Parente (2019, p.92-93):

Quadro 1 - Jornada Escolar Compulsória em Países da União Europeia-2019

(continua)

PAÍS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Alemanha	Semana letiva: 5 ou 6 dias 20 a 29 aulas/semana, 45 minutos cada (mínimo), máximo de 6 aulas por dia Jornada escolar diária: 4 a 8 horas (a depender do formato) Tipo 1: <i>Halbtagsgrundschule</i> - 7h30 às 13h30 (<i>half-day school</i> , meio dia) Tipo 2: <i>Ganztagsschulen</i> - 8h às 16h (<i>all-day school</i> , almoço das 12h30 às 13h30)
Áustria	Semana letiva: 5 dias

Quadro 1 - Jornada Escolar Compulsória em Países da União Europeia-2019

(continuação)

⁴ Informação verbal coletada em discurso na sessão plenária, em 21 de julho de 2020, na Câmara dos Deputados do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Belp4S0sOg&feature=youtu.be> Acesso em: 26 fev. 2021.

	<p>20 a 25 aulas/semana (1° a 4° ano de escolarização), 4 a 6 aulas de 50 minutos por dia Jornada escolar diária: 4 a 8 horas (a depender formato) Tipo 1: <i>Halbtagschulen</i>- 8h às 12h⁹ Tipo 2: <i>Ganztagsschule</i>- 8h às 16h (<i>all-day school</i>, almoço das 12h às 13h)</p>
Bélgica	<p>Semana letiva: 5 dias (tardes de quarta-feira livres) 28 a 29 aulas/semana, 50 minutos cada Jornada escolar diária: 5 horas 8h30 às 15h30 (almoço das 12h às 13h30)</p>
Dinamarca	<p>Semana letiva: 5 dias 30 a 33 horas semanais, 1200 a 1320 horas anuais (1° a 6° ano de escolarização obrigatória) Jornada escolar diária: 5 a 6 horas 8h às 14h (almoço das 11h às 11h30)</p>
Escócia	<p>Semana letiva: 5 dias Geralmente 25 horas/semana, de 55 minutos cada, mas sem definições nacionais Jornada escolar diária: 5 horas 9h às 15h30 (almoço das 12h às 13h)</p>
Espanha	<p>Semana letiva: 5 dias 25 horas/semana, de 60 minutos cada (em geral) Jornada escolar diária: 5 horas Tipo 1: Jornada <i>partida</i>: 9h às 16h (almoço das 12h30 às 14h30) Tipo 2: Jornada <i>contínua</i>: 9h às 14h</p>
Finlândia	<p>Semana letiva: 5 dias 19 a 25 aulas, de 45 a 60 minutos (1° ao 6° ano de escolarização obrigatória) Jornada escolar diária: 5 horas em média 9h às 15h (almoço das 11h às 11h30)</p>
França	<p>Semana letiva: 4 ou 5 dias (em geral tardes de quarta-feira livres; em alguns casos, a quarta- feirainteira livre) 24 horas semanais, 9 períodos (meio dia), máximo de 3h30 por período, mínimo de 1h30 de almoço Jornada escolar diária: 5h30 8h30 às 15h45 (almoço das 11h30 às 13h30)</p>
Holanda	<p>Semana letiva: 5 dias 7520 horas em 8 anos de escolarização, autonomia local para distribuição dessa carga horária. Muitas têm as tardes de quarta-feira livres Jornada escolar diária: 5h30 8h30 às 15h (almoço das 12h às 13h)</p>
Inglaterra	<p>Semana letiva: 5 dias Manhã e tarde, uma hora para o almoço Jornada escolar diária: 5 horas 9h às 15h30 (almoço das 12h às 13h)</p>
Irlanda	<p>Semana letiva: 5 dias Não menos do que 4 horas diárias, com aulas de 50 minutos Jornada escolar diária: 5 horas 9h às 14h30 (almoço das 12h às 12h30)</p>
Irlanda do Norte	<p>Semana letiva: 5 dias Jornada escolar diária: mínimo de 3 horas (abaixo de 8 anos) e 4 horas e meia (8 anos ou mais) Duas sessões com, no mínimo, meia hora de intervalo 9h às 14h ou 15h (almoço das 12h às 12h45)</p>
PAÍS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Itália	<p>Semana letiva: 5 ou 6 dias Quatro tipos: 24 horas/semana, 27 horas/semana, 30 horas/semana ou 40 horas/semana. Jornada escolar diária: 4 a 8 horas Tipo 1: 8h às 12h (segunda a sábado) (4 horas diárias) = 24 horas semanais Tipo 2: 8h às 13h (segunda a sexta) + 1 dia à tarde (2 horas) = 27 horas semanais.</p>

Quadro 1 - Jornada Escolar Compulsória em Países da União Europeia-2019

(conclusão)

Portugal	Semana letiva: 5 dias 22,5 e 27 horas semanais Jornada escolar diária: 5 horas, em média 9h às 16h (almoço das 12h às 13h)
Suécia	Semana letiva: 5 dias Jornada escolar diária: 6 horas (dois primeiros anos de escolarização) a 8 horas (demais anos da escolarização), manhã e tarde 8h às 14h (almoço das 11h às 11h30)

Fonte: PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Análise comparada da jornada escolar em países da União Europeia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.50, n.175, p.78-94, mar. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000100078&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2021.

Como podemos observar no quadro supracitado, os países da união europeia, possuem diferentes arranjos organizacionais no que diz respeito a sua jornada escolar. A carga horária varia bastante de acordo com a faixa etária, etapa de escolarização, entre outros fatores. Até mesmo os dias letivos, variam em diferentes países.

Em entrevista dada no ano de 2013, a pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco, Ana Emília Castro (2013, on-line) alerta que:

Na educação integral, não basta aumentar o tempo do aluno na escola de quatro para sete horas por dia, algo que acontece de forma corriqueira hoje. Ter mais tempo exige ter mais planejamento pedagógico para aproveitar de forma mais transversal esse tempo.

Sendo assim, mesmo diante da necessidade do aumento da carga horária para a consolidação da escola em tempo integral, não podemos associar unicamente a ideia de aumentar a carga horária ou jornada escolar, devemos levar em consideração também o currículo trabalhado, os objetivos educacionais e como estas horas a mais estão sendo utilizadas em prol do desenvolvimento educacional dos discentes. Desta forma, a educação integral será alcançada dentro de uma escola em tempo integral.

2.2 O despertar da educação em tempo integral no Brasil

O pensar em uma educação integral ganhou força no Brasil a partir de meados do século XX, com as ideias difundidas pelos criadores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932. Além da idealização, começamos a ver a concretização destas ideias, através de iniciativas de Anísio Teixeira, mais precisamente na década de 1950 com a criação do que seria a primeira escola em tempo integral no Brasil, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro

(CECR), na cidade de Salvador, na Bahia. Este foi o “pontapé” inicial do que se

conhece por educação em tempo integral no Brasil e serviu de inspiração para a implantação deste modelo em outras regiões do Brasil.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que ficou conhecido também como a Escola Parque de Salvador, foi a pioneira na proposta das escolas parques, que eram a concretização da educação em tempo integral, idealizada por Anísio Teixeira para ser uma política educacional para a educação básica do Brasil na década de 1950.

Para conhecer um pouco mais deste universo idealizado por Anísio Teixeira, Carbello (2014, p.03) nos fornece mais informações sobre a proposta da escola parque e nos esclarece que é:

[...] uma proposta de educação integral que vislumbrava oferecer às crianças e adolescentes uma educação de qualidade. Preocupava-se com o aprendizado das disciplinas convencionais, com a organização de espaços adequados para integração e socialização dos alunos, preparando-os para o trabalho e para o exercício da cidadania. Atentava-se, também, para os aspectos de saúde, cuidando da alimentação, higiene, prática esportiva e artística.

Estas escolas teriam não somente as aulas normais em salas de aula, mas também atividades extracurriculares como: atividades esportivas, artísticas e que promovessem a criatividade, entre outras. “Este era o objetivo da Escola Parque, oferecer educação de qualidade em período integral. A previsão para o funcionamento era como um semi-internato, recebendo os alunos às 7h30min e devolvendo-os às famílias às 16h30min.” Carbello (2014, p.03).

Ainda mergulhados no universo da proposta da escola parque e para conhecer melhor a atmosfera do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, podemos dizer que a escola estava organizada em dois eixos: Um instrutivo e o outro educacional. Teixeira (1959) explica que no eixo de instrução seria preservado o trabalho convencional da sala de aula, como leitura, escrita, aritmética, etc. Já no setor educacional seria priorizado a ideia de escola viva, de escola ativa, promovendo atividades socializantes, artísticas, industriais, etc.

Ainda em se tratando do cotidiano escolar:

O dia escolar das crianças era dividido em dois períodos: o da Escola-classe e, no período oposto, o da Escola Parque. Na Escola-classe, formada por um conjunto de 12 salas de aula, mantinha-se o sentido preparatório da escola convencional, ou o ensino das letras e ciências, com os conteúdos típicos das disciplinas. Na Escola Parque, formada por um conjunto de atividades artísticas, esportivas, de preparação para o trabalho, de estudo e fruição, inovava-se com os princípios da educação moderna. (CARBELLO, 2014. p.05).

Os alunos eram agrupados por idade ou preferências, o que favorecia a flexibilização curricular. Nunes (2009, p.126) nos traz um pouco do apanhado deste currículo, ao descrever algumas atividades que eram realizadas na escola debatida:

- 1) artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho;
- 2) jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação;
- 3) grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante;
- 4) música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca.

Com um currículo bastante diversificado e flexível, o educando poderia desenvolver diversas habilidades e tornar-se capaz de reconhecer as suas aptidões e utilizá-las no futuro em seu meio social.

A semente plantada na Bahia, começava a dar frutos em outros lugares do Brasil. Em 1960, vemos surgir em Brasília, o Centro de Educação Elementar (CEE), também idealizado por Anísio Teixeira e alicerçado dentro do governo de Juscelino Kubitschek, enquanto Presidente do Brasil.

Teixeira (1961, p. 195) nos explica o funcionamento deste centro de educação e nos esclarece a opção em chamá-lo de centro e não de escola:

Daí falar-se antes em Centro do que em Escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de “jardim de infância”, de “escola-classe”, de “artes industriais”, de “educação física”, de “atividades sociais”, de “biblioteca escolar” e de “serviços gerais”. É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil.

Esta proposta, foi pensada na época, para inspirar a educação básica brasileira. Anísio Teixeira ao defender esta proposta, queria não apenas uma educação primária de qualidade mas também que esta educação fosse alicerçada em uma representação da sociedade dentro das escolas. Neste sentido, Ribeiro (2017, p.47-48) explique que:

Na perspectiva de atender a essa função pedagógica e social Anísio Teixeira pensou o Centro de Educação Elementar com a seguinte estrutura e funções: a) jardim de infância, com 4 salas, voltado à educação de crianças de 4 a 6 anos de idade; b) “escola-classe”, com 8 salas, direcionada à educação intelectual sistemática de crianças de 7-12 anos e c) “escola-parque” composta por pavilhões onde eram abrigadas: biblioteca infantil e museu; atividades de artes industriais; atividades de recreação; atividades sociais (música, dança, teatro, clube, exposições) e dependências para refeitório e administração.

Podemos inferir que a proposta defendida por Anísio Teixeira em sua perspectiva de educação integral e concretizada também na experiência educacional de Brasília, coloca o educando como figura central, buscando o trabalho em todas as suas dimensões. A proposta pedagógica se utiliza dos espaços escolares como ambientes de aprendizagem, e não cristaliza o indivíduo a um currículo fixo. É portanto, um ambiente multidisciplinar e de muitas possibilidades.

Contemporâneo a experiência surgida em Brasília, ou seja, também na década de 1960, surge no estado de São Paulo os “Ginásios Vocacionais”.

Os ginásios vocacionais foram implantados em várias cidades do estado de São Paulo entre 1960 e 1970 e configuravam-se como uma proposta de ensino de educação integral em tempo integral que visava atender ao ensino secundário. Eles organizavam-se em quatro anos de estudos e possuíam o currículo bastante diversificado que se ramificava em duas etapas de dois anos: a Iniciação Vocacional, que abrangia duas séries escolares, desenvolvidas em dois anos letivos, e o Ginásio Vocacional completo, constituído pelas quatro séries.

É interessante chamarmos a atenção para o que diz respeito a composição do currículo neste tipo de experiência educacional. Para instalar o ginásio vocacional em alguma cidade, primeiro havia uma investigação do perfil socioeconômico local, assim como o interesse educacional daquela comunidade. Em seguida, o currículo era composto de acordo com as necessidades locais, para atender ao perfil econômico, cultural e específico de onde o ginásio estaria inserido.

Mascellani (2010, p.91), nos traz um panorama mais específico sobre o processo de efetivação do Ginásio Vocacional ao dizer que:

Com relação aos ginásios diurnos de tempo integral da capital, Americana, Rio Claro, Batatais e Barretos, foram feitas sondagens iniciais para avaliação de expectativas, aspirações, valores e comportamento das famílias dos jovens. Essas sondagens iniciais tomavam como ponto de partida os grupos escolares mais próximos do Ginásio Vocacional. Aí, eram sorteados os alunos, possibilitando a chamada dos pais. Nestas mesmas unidades após dois anos de funcionamento, foi feita nova sondagem, desta vez para a avaliação de receptividade do currículo por parte dos alunos e pais. Neste caso, porém a sondagem foi feita entre os pais que efetivamente tinham os filhos frequentando o Ginásio Vocacional.

Percebemos uma preocupação educacional com o currículo, ao possibilitarem uma pesquisa contextual do espaço onde a unidade seria inserida. O diálogo entre o currículo e a sociedade efetiva a preocupação com a educação multidimensional e reverbera o sentido de função social também da educação. Os ginásios vocacionais ao avaliarem a sua prática pedagógica, demonstraram interesse em corrigir rotas e redirecionar as suas práticas caso não houvesse a efetivação dos objetivos propostos.

Compactuando com a necessidade de uma agenda de defesa da educação pública de qualidade e que a perspectiva do tempo integral era um dos caminhos que poderia elevar a qualidade do ensino, Darcy Ribeiro, na década 1980, inaugura no estado do Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Em consonância com a filosofia educacional sociointeracionista, pautada no educando como centro do processo de ensino e aprendizagem, ele seria incentivando a promover trocas interacionais com o meio ao qual está inserido, pois esta proposta que o discente é o responsável pela construção do seu próprio conhecimento, através destas trocas, para isto, a interdisciplinaridade, era um dos pilares de sustentação destes centros educacionais.

Santos (2005, p.16) nos traz uma clareza quanto ao desenho e formato de funcionamento dos CIEPs, ao descrever que:

Os CIEPs atendiam em média mil alunos (de 1ª a 4ª ou de 5ª a 8ª), em dois turnos, basicamente. O primeiro turno funcionava em horário integral - de 8hs às 17hs, com aulas de recreação, ginástica, participação em estudos culturais, assistência médica e odontológica, três refeições e banhos diários para os alunos de 6 a 13 anos. Já o segundo turno funcionava de 18hs às 22hs (horário noturno), e a instituição trabalhava com os jovens entre 14 e 20 anos, com a finalidade de auxiliá-los na complementação dos seus estudos.

Destacamos o caráter social empregado na proposta educacional dos CIEPs que visava diminuir a desigualdade social, quando atendia as parcelas pobres da população. Inferimos também sobre o papel assistencialista pois com o grande número de horas que o aluno passaria dentro do centro, possibilitaria aos seus pais trabalharem despreocupados, pois além de saberem que seus filhos estariam seguros e estudando, também estavam cientes que eles receberiam assistência médica, refeições e higiene adequada.

Ainda na década 1980, surge no estado de São Paulo, mais uma importante iniciativa no que tange a educação em tempo integral, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Uma característica importante desta iniciativa, foi que ela buscou parcerias com outros setores, para fomentar a concretização. Estas parcerias, não foram vistas nas experiências anteriores já mencionadas, o que fez deste programa, o pioneiro nesta perspectiva.

Sendo basicamente um programa de repasse de verbas, ele aproveitava as escolas já existentes e fomentava a educação em tempo integral. Para isto, a escola deveria ser conveniada ao programa.

Além disso: “É importante ressaltar que, o PROFIC foi idealizado como um projeto de Governo, que envolvia mais de uma Secretaria de Estado (Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo” Guimarães e Souza (2018 p.156).

Militão e Kiill (2015, p.979), nos caracteriza este programa ao explicar que:

Os alunos frequentavam a escola que estavam devidamente matriculados e no período correspondente ao outro turno, permaneciam na escola ou se dirigiam até as entidades conveniadas, onde se alimentavam e participavam de atividades complementares, tais como, atividades esportivas, artísticas, de lazer, pré- profissionalizante e de reforço escolar. Para os alunos serem selecionados e inscritos para participarem desse programa eram averiguadas as características econômico- sociais e/ou seu desempenho escolar.

Podemos perceber mais uma vez o caráter social e assistencialista também presentes nesta iniciativa. A proteção social sem dúvidas, estava interligada ao programa, fazendo com que os alunos atendidos, obtivessem os meios necessários para a sua socialização e promoção social.

Adentrando na década de 1990, citamos a implementação dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), dentro do breve governo de Fernando Collor de Melo, como Presidente do Brasil.

Esta foi uma iniciativa nacional, diferente das anteriores que atendiam determinadas cidades ou algum estado específico. Resguardadas as diferenças geográficas, este programa bebe na mesma fonte das propostas anteriores, que é promover uma educação integral, proteção social e melhoria da qualidade da educação.

Militão e Kiill (2015) ressaltam que esta proposta fazia parte do “Projeto Minha Gente” do governo Collor. Objetivava a construção de 5.000 escolas em tempo integral por todo o Brasil, e que isto atenderia em torno de 6 milhões de alunos de várias faixas etárias. Ressaltam ainda, que os alunos permaneceriam numa jornada de oito horas na escola, onde além das aulas em sala, também teriam atividades extracurriculares, além de assistência médica e segurança alimentar.

Devido ao “impeachment” de Fernando Collor, o seu vice, Itamar Franco, assume o cargo de Presidente da República. Com isto, obviamente há mudanças em vários âmbitos do governo e conseqüentemente na proposta educacional inicial.

Os ajustes provocados transformam os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) em Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). A substituição da nomenclatura se deu devido a um novo entendimento acerca do projeto. De acordo com Guimarães e Souza (2018, p.160):

O programa ao se tornar CAICs, tomou como base inicial para a implementação de sua estratégia, a noção de que o CAICs não era escola, porém um centro voltado para a prestação de todos os serviços essenciais ao pleno desenvolvimento da infância e juventude. E de que as crianças e os adolescentes deveriam considerar-se o centro de tudo, fazendo convergir para eles, de forma integrada, oportuna e eficientemente estruturada, os serviços sociais necessários a sua formação.

Esta assistência integral, incluía desde o atendimento médico e odontológico, para os filhos de famílias pobres que estudassem nestas unidades, como também o fomento a permanência do aluno na escola, neste sentido era ofertado uniforme escolar, materiais didáticos e refeições para os alunos atendidos.

Com o início de uma nova década, surgem também novas ambições, novos desejos e novas perspectivas. É neste contexto em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), vemos a educação em tempo integral ganhar destaque e apoio para futuras implantações de experiências neste sentido.

A educação em tempo integral ocupava espaços nas metas 18, 21 E 22 onde incentivava a ampliação da carga horária na escola para sete horas e ainda previa os objetivos desta proposta. Nada de inovador quanto a ideia inicial para a educação em tempo integral, porém este programa previa metas a serem cumpridas, o que poderia ser cobrado depois.

No ano de 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consistia em um conjunto de várias propostas de melhoria para a educação brasileira. Dentre as iniciativas, havia uma específica de incentivo ao tempo integral que era abrigada dentro do Programa Mais Educação (PME). Cardoso e Oliveira (2019, p.68) destacam ele:

[...] tem como proposta fomentar a educação integral, por meio da ampliação do tempo e do espaço educativo, com desenvolvimento de atividades socioeducativas realizados no contraturno escolar, impulsionando com essas atividades a melhoria do desempenho educacional, além de contribuir para a garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania.

Percebemos que as mesmas premissas iniciais, perduram durante toda a linha do tempo das experiências educacionais em tempo integral no Brasil. As concepções seguem o mesmo padrão que é a educação multidisciplinar e a importância do elo entre a escola e a sociedade.

Em 2008, no estado de Pernambuco, surge uma iniciativa de implantação de escolas em tempo integral que serviria de inspiração para outros estados. São os Programas de Educação Integral e de Educação Profissional. Conforme Dutra (2012, p.02): “Do primeiro programa, fazem parte as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e, do segundo, as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), todas com atendimento em horário integral”.

Ainda segundo Dutra (2012) As EREMs possuem um currículo com enfoque na formação geral integral e as ETEs oferecem o Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional, concomitante e subsequente ao Ensino Médio.

Como mencionado anteriormente, esta experiência de Pernambuco, serviu de inspiração para o estado do Ceará que também no ano de 2008, implementa as Escolas Estaduais

de Educação Profissional (EEEP).

As Escolas Estaduais de Educação Profissional, segundo Oliveira e Júnior (2015, p.97):

[...] Desde 2008, funcionam em tempo integral, das 7:00 às 17:00 horas, oferecendo três refeições aos estudantes (dois lanches e um almoço), fardamento, material didático, espaços pedagógicos que contribuem para o melhor aprendizado destes e um currículo que contempla a formação geral e profissional, além de outros componentes curriculares potencializadores da formação integral, humana e ética dos educandos. O estágio curricular é obrigatório durante o terceiro ano do curso, sendo compreendido como uma atividade educacional na qual o aluno aprimora suas habilidades, atitudes e competências individuais sob a orientação de um profissional responsável por seu acompanhamento e por sua avaliação.

O foco é no ensino técnico e profissionalizante, onde o aluno opta por cursar um dos cursos técnicos ofertados pela escola e no terceiro ano, realiza um estágio na área específica de seu curso. Este currículo contempla a base comum e também a base flexível que é composta por disciplinas que trabalham outras vertentes educacionais.

No ano de 2016, surgem no Ceará as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs). Esta proposta aproveita as escolas já existentes e implementa a educação em tempo integral para alunos do ensino médio.

De acordo com a SEDUC-CE: “Cada escola de tempo integral oferta uma jornada de nove horas, garantindo três refeições diárias. O currículo é composto por 30 horas semanais de disciplinas da base comum a todos estudantes e 15 horas na parte flexível, sendo que 10 são escolhidas pelos alunos (CEARÁ, 2021).

No ano de 2017, vemos surgir uma medida nacional promissora em relação a implantação de escolas em tempo integral, dentro do que ficou conhecido como a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) que traz em seu texto a concretização do incentivo e fomento para a implantação de escolas em tempo integral ao dispor que: “Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017, Art.13).

Através desta lei, os estados podem receber recursos para implantar a educação em tempo integral e deste modo, ampliar o número de estudantes atendidos por esta modalidade de ensino.

2.2 O Panorama Da Educação Em Tempo Integral No Brasil: O Cenário Nacional, Estadual e Municipal

Neste capítulo, propomos nos debruçar sobre cenários específicos no que diz respeito a educação em tempo integral. Para isto, ele subdivide-se em três cenários: o nacional, o estadual e o municipal.

Na primeira subseção, traçamos uma linha do tempo no que rege ao aparato legal sobre a educação em tempo integral no Brasil, sendo assim, buscamos a legislação específica sobre o assunto, documentos oficiais e outras fontes que compõem a literatura educacional sobre esta temática.

Subsequentemente, trazemos a segunda subseção que trata da educação em tempo integral no estado do Ceará. Com este objetivo, traçaremos o perfil educacional do estado, perpassando por sua trajetória na educação até o “desembocar” na perspectiva da educação em tempo integral e nas ações concretas já realizadas no cenário estadual para esta modalidade de ensino.

Por fim, a terceira subseção, discorre sobre o cenário municipal, mais especificamente, sobre a cidade de Sobral, no Ceará. Em busca deste propósito, apresentamos a jornada educacional desta cidade no decorrer dos anos até o cenário atual, onde há um fortalecimento da educação em tempo integral naquele município.

1) O Arcabouço legal da educação em tempo integral no Brasil e no Ceará

Os anseios por uma educação de qualidade e as lutas em prol deste propósito, tem sido bem claros na trajetória da educação no Brasil.

Defendida por educadores e presente em discursos que vão dos mais inflamados aos mais acometidos de políticos e outras autoridades, a necessidade de uma agenda educacional, que proponha ações concretas e políticas educacionais neste sentido é bastante necessária. Para esta finalidade, é preciso a concretização das “boas vontades” em forma de leis e documentos oficiais para a garantia e cumprimento dos propósitos.

A Constituição Federal Brasileira traz uma perspectiva da educação integral em seu Art. 205 quando diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Ainda de posse da Constituição Federal Brasileira, percebemos que o seu Art. 227, traz o compromisso do governo em relação a educação integral, comprometendo-se a criar programas neste sentido (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), possui em seu texto, alguns artigos dedicados à proteção e seguridade da educação para crianças e adolescentes, como os artigos 3º, 4º e 53, que deixam claro os direitos à educação de qualidade, proteção social, desenvolvimento integral, além de reforçar o papel do estado no que diz respeito a garantia de que isto seja garantido (BRASIL, 1990).

No contexto da educação em tempo integral, nos debruçamos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) onde o seu Art. 34. diz que: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

A LDBEN traz ainda uma perspectiva de implantação do tempo integral a longo prazo, no Art. 34., § 2º, ao dizer que: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Em 2001, com a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) – Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, a educação em tempo integral é citada em alguns momentos, como, por exemplo, quando fica estabelecida a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”, “para as crianças de idades menores”, para as “famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. (BRASIL, 2001).

Ainda dentro do PNE(2001), vemos mais um destaque para a educação em tempo integral em sua meta 21: “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.” (BRASIL, 2001).

Percebemos no PNE(2001) a ênfase nas crianças de baixa renda e nos “mais necessitados”, neste sentido busca-se uma reparação social e uma educação de qualidade para esta parcela menos favorecida, onde um dos objetivos e metas é “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2001).

O PNE (2001) também menciona a educação em tempo integral nas diretrizes para o ensino fundamental quando reconhece a importância desta iniciativa e pontua as oportunidades de orientação e eficiência nos deveres escolares, prática esportiva, promoção de atividades artísticas, assim como uma alimentação adequada para o combate das desigualdades sociais, gerando também novas oportunidades de aprendizagem (BRASIL,2001).

Apesar de prever em seu texto menções à educação em tempo integral, não há

uma previsão para o ensino médio, são mencionados apenas o ensino infantil e o fundamental.

2007 é o ano em que é apresentado o “Plano de Desenvolvimento da Educação” (PDE), lançado como parte do “Plano Metas Compromisso Todos pela Educação” regido em forma de Lei pelo “Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007”, este plano educacional objetivava uma melhoria significativa na educação brasileira em seus diferentes níveis.

Ainda em 2007, a Portaria Interministerial nº17/2007, “Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007).

O Programa Mais Educação objetivava aumentar a permanência dos alunos na escola através de atividades optativas no contraturno como: esportivas, culturais, pedagógicas, científicas, entre outras.

No estado do Ceará no ano de 2008, acontecia uma iniciativa bastante exitosa quanto aos rumos da educação em tempo integral, com a aprovação Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008 (D.O. 23.12.08) que “Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências (CEARÁ, 2008).

A Lei supracitada estabelece que:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho. (CEARÁ,2008).

Conforme Oliveira e Júnior (2015, p.94): “As EEEP foram implantadas em consonância com o Programa Aprender pra Valer, instituído pela Lei nº 14. 1906, de 30 de julho de 2008, que articula e integra o ensino médio à educação profissional como uma das suas formas de efetivação”.

Criada pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentada pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, esta lei “Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.” (BRASIL, 2007). Isto se consolida como um marco para a educação brasileira e consequentemente para a educação em tempo integral, pois este fundo prevê a destinação de recursos para fomentar esta modalidade educacional.

O ano de 2010, traz a regulamentação do “Programa Mais Educação” através do Decreto nº 7.083/2010 que diz que este programa busca: “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e

jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. (BRASIL, 2010).

O dispositivo legal mencionado considera a educação em tempo integral como aquela que possui uma jornada escolar de duração a partir de sete horas diárias e ainda orienta como deve ser o desenvolvimento das atividades dentro desta perspectiva. (BRASIL, 2010).

Percebemos que a educação em tempo integral ganha mais espaço na agenda educacional brasileira no ano de 2014 com a Lei nº 13.005/14 que “Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências”. (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação, em sua versão de 2014, coloca a educação em tempo integral em outro patamar de importância em sua meta 06 ao propor “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica”. (BRASIL,2014).

Para cumprir a meta 06, o PNE, lista uma série de estratégias, como o apoio da união para o fomento da educação em tempo integral, regime de colaboração para a construção de escolas apropriadas para o desenvolvimento deste tipo de educação, viabilização de atividades interdisciplinares, garantia de oferta desta modalidade educacional aos povos e comunidades tradicionais, dentre outros.

Em 2016, a Portaria nº 1.114 de 10 de outubro de 2016, institui o “Programa Novo Mais Educação”. Este programa, que é uma atualização do “Mais Educação” possui como objetivo “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes [...]” (BRASIL, 2016, Art. 1º).

O Ceará, no ano de 2016, através da Lei nº16.025, de 30.05.16 (D.O. 01.06.16), dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE. Este plano, com vigência de 2016 a 2024, objetiva o cumprimento de metas, para esta finalidade, prevê estratégias a serem adotadas para este intuito. (CEARÁ, 2016).

A educação em tempo integral está presente no PEE na “Meta 01” e na “Meta 06” assim como nas estratégias para o seu alcance. O plano prevê a ampliação das vagas em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade até 2024, onde pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) do total ofertado seja em tempo integral.

Também estimula e apoia o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e busca garantir até o ano final de vigência que pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica estejam estudando

em tempo integral. (CEARÁ, 2016).

O estado do Ceará, mais uma vez dá um passo adiante na conquista de espaço para a educação em tempo integral no ano de 2016 com as primeiras experiências de um novo modelo de escola em tempo integral, são as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, as EEMTIs, sendo regulamentadas através da Lei n.º 16.287, de 20.07.17 (D.O. 21.07.17) que “Institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará”. (CEARÁ, 2017).

A Lei mencionada, em seu Art. 1º traz como objetivo: “(...) a progressiva adequação das escolas já em funcionamento, ou que vierem a ser criadas, para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, com 45 (quarenta e cinco) horas semanais.” (CEARÁ, 2017).

No que diz respeito aos objetivos da implantação das EEMTI presentes na Lei nº 16.287, ganham destaque a ampliação das oportunidades para a formação integral e a melhoria dos indicadores educacionais, a fim de cumprir as metas do PNE e do PEE. (CEARÁ, 2017).

No âmbito nacional, o ano de 2017 é marcado pela sanção da Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, que dispõe sobre a reforma do Ensino Médio mas que também coloca a educação em tempo integral em um grau de importância bastante elevado, pois “institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.” (BRASIL, 2017).

A lei discutida pontua a importância da educação integral ao propor no seu § 7º, que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 2017)

É importante salientar que o Art. 13. da Lei 13.415/2017, dispõe sobre a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” e traz ainda a previsão de repasse de recursos para os estados por uma década. (BRASIL, 2017), isto possibilitou a ampliação do número de escolas em tempo integral no Ceará, por exemplo.

No ano de 2020, é sancionada a Lei nº14.113, de 25 de dezembro de 2020 que “Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). (BRASIL, 2020). Esta lei prevê o repasse de recursos financeiros para os vários níveis da educação, o que obviamente, beneficia a educação em tempo integral e torna este fundo permanente.

2) A perspectiva da educação em tempo integral no Ceará

O estado do Ceará, atualmente possui experiências concretizadas no campo da

educação em tempo integral, porém antes de adentrar nesta temática, é importante retrocedermos um pouco na jornada educacional do estado para entendermos os sucessos e percalços no decorrer desta caminhada.

Segundo Parga (2012, p.09): “No alvorecer da segunda década de 1920, o Ceará contava com 1.319.228 habitantes, segundo dados do Censo Demográfico de 1920. Fortaleza era o maior núcleo urbano do estado e registrava população de 78.536 habitantes.

As secas de 1915 e 1919, além de afetar a produção, acentuou o drama social no interior do estado (PARGA 2019).

O início do século XX no campo educacional do Brasil, é marcado pelas influências das ideias da “República” assim como a preocupação maior dos educadores no sentido de escolarização para a sociedade brasileira, estas preocupações, acabaram concretizando-se em reformas educacionais que buscavam diversas concepções da educação.

Munidos dos ideais da Escola Nova, há uma movimentação no intuito de reformar a educação pública no Brasil, assim como uma preocupação com o desenvolvimento pleno do educando, uma cobrança maior ao educador no que diz respeito ao seu papel, atualização do currículo e proposição de metodologias para o processo de ensino e aprendizagem.

A partir de 1920, há uma série de reformas educacionais em diversos estados brasileiros, o Ceará não ficou de fora. Era preciso se adequar às novas ideias que estavam surgindo e também ao horizonte industrial de crescimento, para isto, era necessário a adaptação das escolas assim como do sistema educacional.

Especificamente no Ceará, de acordo com Silva (2019, p.25):

O governador Justiniano Serpa empreendeu, em 1922, uma grande reforma na educação do estado do Ceará. Lourenço Filho, pedagogo paulista que futuramente viria a ser um dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, foi o responsável intelectual pela chamada Reforma Serpa, que pretendia, ao mesmo tempo, democratizar o acesso à educação primária e implementar um novo método de ensino no estado.

A Reforma da Instrução Pública, concretizada pela Lei nº. 1.953, de 2 de agosto de 1922 nasce em um Ceará mergulhado no analfabetismo e no flagelo da seca, era uma tentativa concreta de uma melhoria na educação cearense.

Quando a Reforma de 1922 foi iniciada no Ceará, o Brasil tinha altas taxas de analfabetismo e não havia a utilização de um currículo comum ou de uma estrutura padrão para a educação básica a nível nacional. Em um contexto rural, a urbanização e a industrialização avançavam no território brasileiro. (SILVA, 2019).

A reforma consistia na reestruturação da educação básica no Ceará, obrigação à

frequência escolar de crianças analfabetas de 7 a 12 anos de idade; responsabilização dos pais quanto à garantia dos seus filhos ao acesso à escola, sendo previsto inclusive multa e prisão para os que não cumprissem esta exigência, trazia uma certa seleção para os professores atuarem nas escolas, dentre outras medidas. (CEARÁ, 1922).

Silva (2019, p.28) destaca que: “Lourenço Filho observou que apenas 12% das crianças em idade escolar frequentavam as salas de aula. Após um ano de trabalho, 22% do público estava matriculado.”

Os números podem parecer pífios no primeiro momento, mas se levarmos em consideração que estamos falando de um cenário muito ruim no cenário educacional cearense, esta reforma trouxe avanços no acesso à escola.

Na década de 1930 no Ceará, o ensino rural ganha força, “surfando na onda” desenvolvimentalista da época, que tinha como plano de fundo as perspectivas de modernização oriundas do início do Estado Getulista⁵ (1930-1945).

Canezin (1994, p.82), nos conta mais sobre este momento educacional no Ceará, dando destaque a:

[...] necessidade de organização do trabalho, e eficiências, a ordem e ensino rural, todos eles fundamentos em campanhas nacionalistas que traduziam os interesses da ordem política que se estruturava.[...] o ensino na área rural passou a ser amplamente defendido e difundido, associado à necessidade de orientar os alunos para o trabalho e como antídoto no combate ao êxodo rural.

Silva (2009) diz que em alguns jornais da época, a experiência educacional do Ceará, era destaque como solução para o problema da educação no Brasil e que inclusive o Ministério de Educação e Saúde destacava este ensino como uma evolução, por se adequar às peculiaridades e necessidades locais.

A preocupação com a educação rural se concretizou na criação e ampliação de escolas neste molde, vale destacar a criação das “Escolas Normais Rurais”, onde teve o seu marco inicial na cidade de Juazeiro do Norte, com a criação da “Escola Normal Rural de Juazeiro”.

A missão deste tipo de escola, consistia no reforço dos laços com a terra como fonte de subsistência, combate ao urbanismo e garantia do fortalecimento da consciência ruralista para as futuras gerações, sendo assim alguns pilares que sustentam a proposta da “Escola Normal Rural”.

De acordo com Vieira (2007, p. 196): “O período compreendido entre 1930 e 1945

⁵ Era Vargas, ou Estado Getulista para alguns estudiosos, é a denominação dada ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos sucessivos, entre os anos de 1930 e 1945.

é de franca expansão da rede escolar, tendência já registrada no depoimento de Lourenço Filho[...]”.

No período de redemocratização do Brasil (1945-1964), a educação cearense inicia mais uma etapa em sua história, podendo ser destacado a construção de novos prédios escolares e oferta de bolsa de estudos. Segundo a autora, os prédios eram construídos através de uma planta-padrão fornecida pelo Ministério de Educação da época. Vieira (2007).

A preocupação com a educação de jovens e adultos começa a adquirir relevância no Ceará a partir de 1947 consubstanciada na “Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos”⁶ e continua nos anos seguintes onde a partir de 1951 passa a imprimir um caráter também profissionalizante àquela parcela atendida.

No ensino superior no decorrer dos anos, vão sendo criadas instituições de cursos superiores como: Faculdade Católica de Filosofia em 1947, a Escola de Serviço Social em 1950, Universidade Federal do Ceará (UFC) em 1954 e a Escola de Engenharia do Ceará em 1956.

Com o “Golpe de 1964”, o Brasil adentra no regime militar(1964-1985) e a educação cearense, conseqüentemente também sofre impactos advindos de mais uma nova mudança política.

Em consonância com Vieira (2007), elaboramos, no quadro abaixo, algumas características que estiveram presentes durante o período da “Ditadura Militar”, na área educacional no Ceará, divididas por períodos e governadores da época:

Quadro 2 - Ações na área da educação no Ceará durante o regime militar (1964-1985)

(continua)

Governador	Ações na Área da Educação
Virgílio Távora (1963-1966)	Aumento da expansão de matrículas e aplicação de recursos na recuperação de escolas e capacitação de professoras primárias.
Plácido Castelo (1966-1971)	Contratação de mais professores e financiamento de vagas em escolas privadas.

Quadro 2 - Ações na área da educação no Ceará durante o regime militar (1964-1985)

(conclusão)

César Cals (1971-1975)	Criação do “Plano Estadual de Educação” (1973-1976). Decisões centralizadas pelo governo federal, onde o estado fica sem autonomia para adoção de medidas específicas. Aumento de investimento em capacitação de professores e aquisição de equipamentos. Surgimento do telensino.
Adauto Bezerra (1975-1978)	Criação do “I Plano Quinquenal de Desenvolvimento do Estado do Ceará” (1975-1979). Fortalecimento as inovações tecnológicas, como a TV Educativa (TVE). Esquema de financiamento educacional.

⁶ A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi a primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil. Promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais. Costa e Araújo (2010, p.01)

Virgílio Távora (1979-1982)	Criação do “II PEE” (Plano Estadual de Educação). Criação de programas educacionais como: Programa de Ações Socioeducativas e Culturais (PRODASEC), dedicado ao público carente das zonas urbanas e o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC/RURAL).
Gonzaga Mota (1983-1987)	Criação do “III PEE” (Plano Estadual de Educação). Ampliação de matrículas no ensino fundamental, processos seletivos para professores e profissionais da educação. Debate mais amplo da educação em encontros oficiais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale destacar o fortalecimento do Telensino a partir de 1974 que segundo Farias (2000) era uma modalidade destinada ao ensino fundamental via televisão que visava suprir a carência de professores habilitados para a oferta do 1º Grau.

Durante este período devido as decisões centralizadas advindas do regime, as escolas deveriam seguir as diretrizes nacionais, o que incluía a educação moral e cívica, o patriotismo, assim como a intensa fiscalização de materiais pedagógicos, no intuito de não desviarem do foco imposto.

O fim do regime militar em 1985, trazia o resplandecer da “Nova República” no Brasil, o que ecoava em seus estados.

Impulsionado pelos “ares” da mudança o Ceará elege Tasso Jereissati como governador do estado. O recém-eleito governador, encontra um cenário bastante difícil, o que gera profundas reformas dentro da máquina administrativa respingando obviamente na educação.

O novo governo dá continuidade ao debate educacional, o que contribui para a criação do Plano Setorial de Educação que segundo Bezerra (1996) propõe a universalização do ensino, enfatizando o Primeiro Grau e a criação de um possível plano de cargos e carreira para os educadores.

Durante os anos seguintes, houve retrocessos na carreira do magistério, o que contribuiu para uma crise na área e culminou também com o não cumprimento de objetivos previstos no Plano Setorial e que segundo Bezerra (1996) mesmo com o saldo positivo no crescimento de vagas da rede estadual de ensino, houve quedas em relação aos resultados do governo antecessor.

No governo de Ciro Gomes, houve a criação do documento “Educação – a revolução de uma geração”. Este documento, segundo Albuquerque (1997) trazia diversas intenções a serem colocadas em prática durante a gestão, entre elas a escola pública de boa qualidade, valorização dos profissionais da educação e democratização da gestão de ensino.

Também neste período houve a política de universalização do Telensino, a criação do Plano Decenal e expansão de universidades estaduais.

Com o advento da globalização, tecnologia e modernização cada vez mais ganhando forças, nesta conjuntura da década de 1990 e já embebidos por este horizonte de modernização e anseios que iria inclusive, na área da educação, culminar com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o estado do Ceará passava por mudanças no contexto econômico e em diversas áreas, o que acarretou também em reformas na educação do estado.

Neste cenário, entre os anos de 1995 a 2001, Tasso Jereissati retorna ao poder como governador do estado. Seria uma nova chance de cumprir na área educacional, o que não foi conseguido em seu primeiro governo.

De fato, este período traz diversas mudanças na educação do Ceará e a onda “mudancista” avança no decorrer dos anos. De acordo com Naspolini (2001, p.169):

- Três elementos apoiaram a reforma de educação básica cearense, entre 1995 e 2000:
- 1) uma reconhecida necessidade de mudança, expressa nos planos de governo dos últimos 12 anos;
 - 2) contexto econômico e político favorável, traduzido pelo saneamento das finanças do estado e a expressiva credibilidade de suas instituições; e
 - 3) a existência de mecanismos efetivos de participação social, evidenciados pela modernização das formas de gestão pública e pela atuação organizada da sociedade civil.

Há uma melhora significativa na taxa de escolarização neste período como pontua Vieira (2007) ao listar, o acesso de 98% de alunos de 7 a 14 anos no ensino fundamental, o crescimento da matrícula de jovens e adultos em 232,7% entre 1996 e 2000, por intermédio do Telecurso 2000⁷ e Projeto “Tempo de Avançar”⁸, o salto na matrícula de ensino médio de 174.704 em 1996 para 264.431 em 2000, garantindo o acesso assim de 92% de crianças e jovem com acesso à escola, sendo 27% deste número referente a matrícula no ensino médio. Corroborando com a autora, listamos abaixo uma série de melhorias durante o período acima mencionado:

Quadro 3 - Melhorias na educação cearense durante o governo Tasso Jereissati (1999-2002)

Ações realizadas

⁷ O Telecurso 2000 é um programa de educação a distância veiculado pela Rede Globo e por TVs educativas. As telessalas utilizam o material do Telecurso 2000, constituído por livros didáticos de disciplinas do programa e fitas de vídeo, utilizadas para a exposição das aulas. Silva (2003).

⁸ Projeto de Educação para Jovens e Adultos desenvolvido pelo Ceará. Teve como parceiros a Fundação Roberto Marinho, prefeituras e sindicatos. Teve como metodologia a veiculação e recepção organizada de teleaulas do Telecurso 2000 (ensino fundamental e médio), em convênio com a fundação Roberto Marinho. O tempo para estudo de cada nível de ensino era de um ano para o ensino fundamental (TAF) e um ano e três meses para o ensino médio (TAM). Andriola e Barbosa (2003).

Eixos de atuação		
Gestão operacional	Escolarização	Magistério
Criação das CREDEs (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação)	Melhoria das taxas de escolarização	Concurso público para o magistério em 1997.
Eleição de diretores	Programas “Tempo de Avançar Fundamental e Médio”.	Formação continuada.
Municipalização.	Fortalecimento dos organismos colegiados.	Programa “Magister”.
Regulamentação e implantação do SPAECE.	Criação do “Programa Escola Viva” e do “Festal”.	
Criação do SIGE (Sistema Integrado de Gestão Escolar).		
Parceria com órgãos públicos.		
Mais financiamento para a educação.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre a formação continuada referente ao magistério, vale destacar o programa “Magister” que contava com a parceria de universidades estaduais para a capacitação do magistério cearense.

Entre o alunado, um dos programas mais comentados da época era o “Festival de Talentos da Escola Pública do Ceará (FESTAL) que consistia em um programa voltado para a promoção do protagonismo juvenil, fortalecimento do sentimento de pertencimento à escola e desenvolvimento das habilidades artísticas, culturais e esportivas.

O período entre 2003 a 2006 possui Lúcio Alcântara como governador do estado, neste período a educação obteve a criação do Plano de Educação Básica, “Escola melhor, vida melhor” que trazia diretrizes para a educação do Ceará. Foi fortalecido o regime de colaboração entre estados e municípios que previa desde suporte técnico às secretarias até o repasse de recursos, onde também destacamos a criação e desenvolvimento do “Comitê Cearense pela Eliminação do Analfabetismo Escolar” que iniciava os seus trabalhos que culminaria mais tarde, com a criação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

No ano de 2007, inicia-se a gestão de Cid Gomes como governador do estado do Ceará, durante os seus anos de governo, entre 2007 a 2014 (dois mandatos), a educação apresenta algumas inovações e avanços. Neste período, logo no início, destaca-se a criação do “Programa Alfabetização na Idade Certa” (PAIC) este programa se dispõe a promover assessoria técnica em regime de colaboração com os municípios para melhorar a educação nos anos iniciais de escolaridade.

Segundo Vidal e Vieira (2018, p.27):

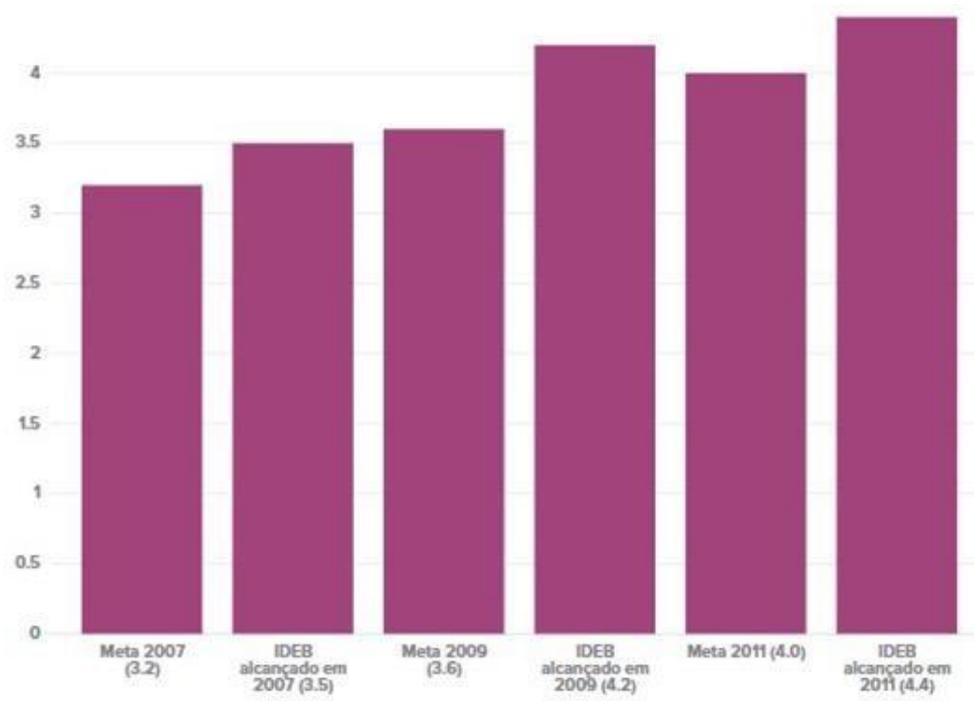
Suas ações são distribuídas em cinco eixos definidos como prioritários para o programa: Avaliação Externa, Gestão da Educação Municipal, Gestão Pedagógica,

Educação Infantil, Formação do Leitor. Os impactos do Paic sobre o desenvolvimento do ensino fundamental no Ceará foram decisivos, permitindo identificar progressiva melhoria nos indicadores do ensino fundamental relativos ao desempenho de estudantes cearenses em processos de avaliação de larga escala nacional e estadual e nos resultados expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Para exemplificar a melhoria nos índices educacionais, trazemos abaixo dois gráficos que ilustram bem este momento, ao comparar os resultados do IDEB⁹ durante a série histórica onde o programa “PAIC” está sendo utilizado:

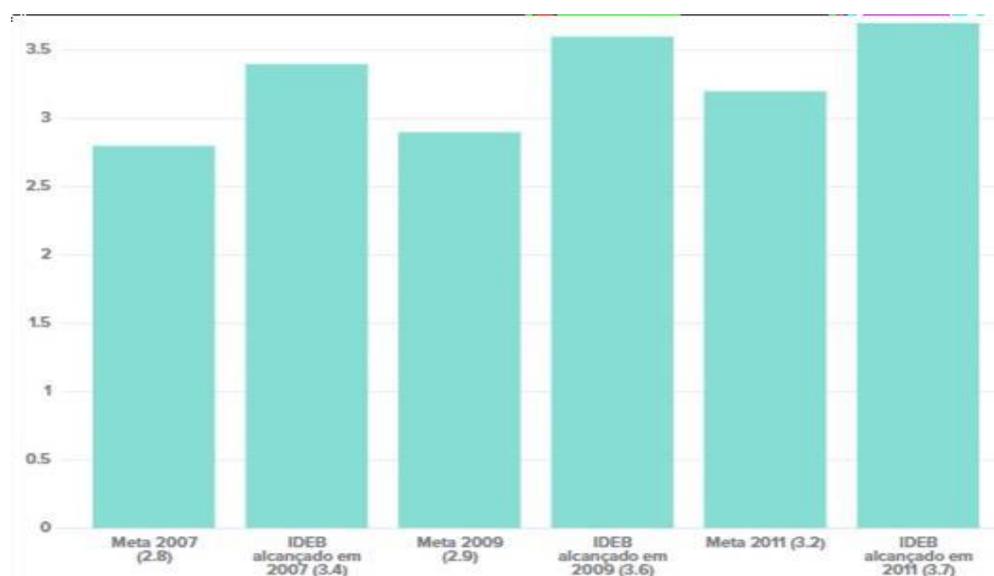
Gráfico 1 - Metas e resultados do IDEB para séries iniciais (4º/5º), (2007-2011) - Ceará

Fonte: Elaborado pelo autor.



⁹ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. (MEC, 2021).

Gráfico 2 - Metas e resultados do IDEB para as séries finais (8º/9º), (2007-2011) - Ceará



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos observar, o Ceará ultrapassa todas as suas metas para o IDEB, tanto nas séries iniciais quanto nas finais durante o governo de Cid Gomes, o que demonstra resultados positivos advindos da série de medidas trazidas pela implantação do Programa PAIC. Este programa passa por uma atualização em 2011 recebendo o nome de “MAIS PAIC” onde passaria a estender as ações de melhoria da educação para outras ramificações como a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental da rede pública.

Além da melhoria significativa nos índices educacionais, este período trouxe ainda o fortalecimento dos organismos colegiados, como a garantia de implantação dos conselhos escolares nas unidades educacionais, a mobilização em prol da participação dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), construção de novas escolas e premiação por desempenho que conforme Vidal e Vieira (2018, p.32): “Além do bônus de incentivo às escolas, que passa a chamar-se Escola Nota Dez, são instituídos prêmios sob a forma de um computador para os estudantes com melhor desempenho”.

Outro destaque se refere ao “Projeto Professor Diretor de Turma” (PPDT) “vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades”. (CEARÁ, 2021a). Este projeto cria um elo entre professor e aluno e pode colaborar para o combate ao abandono escolar e também na melhoria da assistência ao discente.

O governo Cid Gomes também é marcado por reivindicações da classe do

magistério, o que incluía questões de melhoria salarial e acabou trazendo confrontos e greves durante o seu mandato.

Mas sem dúvidas, um marco histórico deste governo para a educação cearense no ensino médio, foi a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), através da Lei nº 14.273 de 19 de dezembro de 2008 que inaugurava uma política educacional inovadora e que não só previa o ensino médio em tempo integral como também trazia uma profissionalização para os alunos. Sobre este modelo de escola trataremos mais adiante.

Camilo Santana é o atual governador do Ceará, ocupando o cargo desde o ano de 2015. Este governo tem se caracterizado por várias políticas educacionais voltadas para a garantia do acesso e permanência do aluno na escola, assim como o seu ingresso na universidade que se configuram através de projetos e ações desenvolvidas pelas escolas em consonâncias com as suas coordenadorias, como por exemplo, a “Bolsa Avance”, “ENEM Não tira Férias”, “Festival Alunos que Inspiram”, “Ceará Científico”, dentre outros (CEARÁ, 2021a).

De acordo com dados do INEP (2021) o estado atinge as suas metas propostas para o IDEB nas séries iniciais e finais do ensino fundamental para os anos de 2015, 2017 e 2019, porém não alcança em nenhum ano de IDEB as metas para o ensino médio o que explicita ainda o grande desafio em torno desta etapa escolar.

No ano de 2016, tem início o processo de implantação do Ensino Médio em tempo integral nas escolas estaduais, nascia ali, as EEMTIs, que será objeto de estudo da pesquisa deste estudo e será tratada em seus detalhes mais adiante.

Neste sentido a educação em tempo integral do estado do Ceará, atualmente possui políticas educacionais bem consolidadas e em ampliação, sendo dois modelos bastante claros, criados não somente para viabilizar o ensino em tempo integral mas como também oferecer isto a dois distintos públicos que buscam determinados objetivos: De um lado a educação em tempo integral concomitante à educação profissionalizante e do outro lado, a educação em tempo integral no ensino médio, com uma proposta de currículo flexível e focado no desenvolvimento integral do educando. A partir de agora, nos debruçaremos sobre estas duas propostas vigentes no Ceará.

3) A educação em tempo integral no Ceará: As escolas estaduais de educação profissional (EEEP)

As EEEPs nascem em um cenário onde o ensino técnico e profissionalizante estava em alta devido a medidas nacionais que visavam a ampliação da oferta nesta modalidade,

como por exemplo o lançamento do programa “Brasil Profissionalizado” que objetivava a implantação de uma agenda específica que previa capacitação, qualificação, criação de escolas técnicas e desenvolvimento de ações neste sentido.

O estado do Ceará, em consonância com a visão da época e vislumbrando uma nova roupagem para o ensino médio que não só passaria a ser em tempo integral mas também ofertaria um curso técnico/profissionalizante para a sua juventude, em 2008, implanta as “Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP)”, através da Lei Estadual nº 14.273 de 19 de dezembro de 2008, onde dispõe:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação – SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho.

O objetivo era ofertar uma educação de qualidade em tempo integral e integrada ao ensino profissionalizante, o que poderia garantir aos alunos mais chances no competitivo mercado de trabalho. Para isto, eram ofertados cursos técnicos que previam um estágio remunerado na etapa final do ensino médio.

No primeiro ano de implantação, foram instituídas 25 EEEPs, distribuídas por 20 municípios, ofertando cada uma, quatro cursos de nível técnico que eram: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho.(CEARÁ, 2015).

De acordo com a SEDUC/CE alguns critérios adotados para a escolha de onde seriam implantadas as primeiras EEEPs, foi a localização em zonas de vulnerabilidade social, possuírem baixo indicadores de rendimento e terem as mínimas condições de abrigar a modalidade em tempo integral.

Os cursos foram e ainda são escolhidos, de acordo com a SEDUC/CE, levando-se em consideração as características socioeconômicas da cidade a qual a escola está inserida, assim como as necessidades locais e viabilidade de estágio. Este critério também é utilizado para a criação de novos cursos.

Alencar (2015, p.34) ressalta que o governador Cid Gomes prometeu “[...] implementar, até o ano de 2010 (final de seu primeiro mandato), 50 unidades escolares especificamente para esse fim. Essa meta, ao lado de outras, veio a compor o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica para o triênio 2008-2010. O então governador cumpriu sua meta logo no segundo ano, 2009”.

O quadro 04, traz uma ilustração clara referente a força da ampliação das EEEPs no decorrer dos anos:

Quadro 4 - Evolução da Implantação das EEEPs no Ceará

Ano	EEEPs Implantadas
2008	25
2009	51
2010	59
2011	77
2012	92
2013	97
2014	106
2015	113
2016	115
2017	116
2018	119
2019	122
2020	0 (122)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Se compararmos o primeiro ano de vigência (2008) com o ano de 2020, temos um aumento de 388% de escolas nesta modalidade, o que representa a inserção de um grande número de alunos qualificados com um curso técnico, aptos a ingressarem no mundo do trabalho.

As EEEPs adotam como modelo de gestão e “filosofia” implantada, a “Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE”, que correlaciona a escola a um modelo empresarial (O “negócio” do professor é promover a aprendizagem em sua disciplina, o “produto” da escola é a aprendizagem do aluno, para se chegar a isto são necessárias “metas”).

Ainda sobre a “TESE” e seu efeito sobre os alunos, Correia e Lopes (2013, p.02) ressaltam a importância dela “para a elaboração de seus projetos de vida, no qual é comparável a elaboração do plano de ação da própria escola, onde todos utilizam a mesma linguagem e os mesmos instrumentos para planejar e definir metas”.

O currículo das EEEPs é construído de acordo com o curso ao qual o aluno se dispõe a cursar, o que obviamente pode acarretar em variações de carga horária, pois a base profissionalizante de alguns cursos demandam uma carga horária maior em relação a outros.

Na figura abaixo, podemos ver o desenho da composição curricular no que diz respeito a sua matriz:

Figura 1 - Arranjo curricular das EEEPs no Ceará



Fonte: Elaborado pelo autor.

A grade curricular, como podemos observar na “figura 01” é dividida em três eixos bem definidos: “Base Comum” (Disciplinas obrigatórias de acordo com a BNCC, como Língua Portuguesa, Matemática, etc); “Base Diversificada” (Disciplinas como Formação para a cidadania, Projeto de Vida e Mundo do Trabalho) e “Base Profissional”(Composta pelas disciplinas específicas de cada curso).

A carga horária na base comum permanece a mesma, porém na base diversificada e base profissional, varia bastante de acordo com o curso escolhido. Por exemplo: Enquanto o curso de Enfermagem possui 1.860 horas na base profissional e 920 horas na base diversificada, o curso de Logística possui 1.220 horas na base profissional e 1.560 na base diversificada. (SEDUC, 2021).

Isto nos demonstra a grande variação que há dentro da grade curricular nas EEEPs, expondo a necessidade da formação uma formação profissional sólida de acordo com o perfil do curso.

Para ingressar nas EEEPs, o aluno tem que passar por uma seleção, que antes era feita através de provas específicas de português e matemática mas que atualmente é feita mediante análise do histórico escolar do ensino fundamental do aluno, o que gera uma média final e classifica os alunos dentro de uma lista por curso.

No que diz respeito a infraestrutura das EEEPs, no início do projeto contou com a utilização de prédios escolares já existentes, ou seja, adaptadas, porém no decorrer dos anos, esta política educacional adquiriu uma nova configuração e passou a construir escolas “Padrão MEC” inauguradas já como EEEPs e iniciava todo o ciclo desde o início do processo.

A construção de escolas “Padrão MEC” deixava explícito o quanto esta política educacional era importante para o governo, pois o investimento era alto e complexo.

Na figura 02, na parte superior, podemos ver uma escola readaptada (EEEP Dom Walfrido Teixeira Vieira, situada na cidade de Sobral-CE, adaptada em uma escola que possuía estrutura característica dos Liceus) e uma no “Padrão MEC” (EEEP Guiomar Belchior Aguiar, situada na cidade de Cariré-CE, totalmente construída e inaugura no ano de 2014).

Figura 2 - EEEP: Estrutura Adaptada x Estrutura Padrão MEC



Fonte: Elaborado pelo autor.

As escolas construídas no “Padrão MEC”, possuem uma ampla estrutura composta por dois andares:

- 1) Salas de aula climatizadas;
- 2) Todos os ambientes climatizados;
- 3) Biblioteca de dois pisos;
- 4) Laboratórios de Física, Química, Biologia, Matemática, Informática e Línguas;
- 5) Auditório climatizado;
- 6) Ginásio Poliesportivo com vestiários;
- 7) Amplo refeitório;
- 8) Dezenas de banheiros;
- 9) Galpões climatizados para funcionamento de laboratórios para os cursos;
- 10) Estrutura administrativa (Secretaria, salas para coordenadores, diretoria, sala de professores, etc);
- 11) Estrutura com adaptação para alunos com deficiência física.

Sem dúvidas, ao compararmos as duas estruturas em debate, fica evidente a grande gama de recursos e ambientes de aprendizagem presentes nas EEEPs que possuem o “padrão

MEC”, além de todo o conforto que pode ser proporcionado aos alunos e professores, isto contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, além de trazer mais motivação para a prática escolar. Corroborando com a relação entre uma boa estrutura escolar a um bom aprendizado, Satyro e Soares (2007) reforçam que uma estrutura inadequada na escola traz prejuízos para a qualidade da educação e conseqüentemente para a aprendizagem dos alunos, ao não terem acesso, por exemplo, a bibliotecas, laboratórios, etc.

Com o pensamento de que uma boa estrutura era muito importante para o processo de ampliação e consolidação da política educacional em tempo integral no Ceará concretizada nas EEEPs, “a partir de 2011, foram colocadas em funcionamento as EEEPs reconhecidas como padrão MEC. O investimento em obras e instalações foi da ordem de R\$ 7.109.280,99, provenientes do Ministério da Educação e do Tesouro Estadual.” (CEARÁ, 2021).

O quadro a seguir traz o levantamento da quantidade de EEEPs adaptadas e no “Padrão MEC” desde o seu primeiro ano de implantação até o ano de 2019.

Quadro 5 - Levantamento da evolução estrutural das EEEPs: Adaptada x “Padrão MEC”

Ano	Quantidade	Tipo de Prédio	
		Adaptada	Padrão MEC
2008	25	25	0
2009	51	51	0
2010	59	59	0
2011	77	59	18
2012	92	59	33
2013	97	59	38
2014	106	58	48
2015	113	51	62
2016	115	51	64
2017	116	50	67
2018	119	42	77
2019	122	42	80

Fonte: Elaborado pelo autor através de dados da SEDUC/CE, 2021.

Podemos analisar o grande investimento aplicado na construção de novas EEEPs “Padrão MEC” e na diminuição considerável das escolas que até então, eram adaptadas para a implantação do modelo. Pegando como parâmetro o primeiro ano de implantação, 2008, quando havia somente EEEPs adaptadas, ao compararmos com o ano de 2019, podemos estabelecer uma queda de 34,4% na utilização de escolas já existentes para a conversão em EEEPs, na contramão, notamos um crescimento de 42,2% nas EEEPs “Padrão MEC” em relação ao ano de 2011, quando começaram a ser implementadas as escolas com esta nova estrutura.

As EEEPs estão subordinadas à Rede Estadual de Educação do Ceará, atendendo

ao público do ensino médio em tempo integral integrado à educação profissional. A jornada escolar, geralmente inicia às 7:00 h e encerra às 16h40min., totalizando nove aulas diárias. Neste período, os alunos possuem três refeições subdivididas em lanche matutino, almoço e lanche vespertino.

O recrutamento de professores é feito mediante edital específico regulamentado pela “Lei 14.273 de 2008” e regulamentada pelo “Decreto 30.865 de 2012” que traz as diretrizes para a seleção como a participação no seminário sobre a “TESE” e rotinas das EEEPs, análise de currículo, etc. Vale ressaltar que nestas escolas, mesmo os professores que possuem vínculo efetivo com a rede estadual, também devem passar por esta seleção para o ingresso na docência das EEEPs, ou seja, eles simplesmente não podem pedir transferência de uma escola regular para uma EEEP.

A contratação dos professores da base técnica é feita mediante processo seletivo público realizado pelo CENTEC (Instituto Centro de Ensino Tecnológico), por meio de edital publicado anualmente. (SEDUC, 2021)

No aspecto da gestão democrática, as EEEPs se articulam com os seus organismos colegiados, como Conselho Escolar e Grêmios Estudantil e são estimuladas a promoverem o fortalecimento destes organismos através de formações e programas ofertados pela SEDUC/CE.

Um grande diferencial das EEEPs é o estágio curricular obrigatório financiado pelo estado para os alunos que estão terminando o terceiro ano do ensino médio. Sobre este ponto Alencar (2015, p.43) nos relata que o estágio possui caráter obrigatório e: “[...] está integrado aos componentes curriculares dos cursos, e tanto o cumprimento da carga horária como o desenvolvimento das competências técnicas e práticas durante o estágio são requisitos para aprovação e obtenção do diploma”.

Além da necessidade óbvia de ir a campo para colocar em prática a teoria adquirida e conseqüentemente obter uma formação profissional sólida para o exercício do trabalho, ao ofertar o estágio, o governo atende ao que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996 (LDBEN) em seu art. 1º § 2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

De acordo com a SEDUC/CE, o investimento no estágio é feito integralmente pelo governo estadual, o que inclui o repasse de um valor para custear despesas com transporte, alimentação, material para proteção pessoal, etc.

Atualmente, esta política educacional tem sido ampliada mas sem a mesma velocidade de anos anteriores, o que pode ser explicado devido ao surgimento de outra política educacional voltada a ampliação das escolas em tempo integral no Ceará que é a criação das

EEMTIs, que também demanda muito investimento do governo estadual.

4) A escola de ensino médio em tempo integral (EEMTI)

A implantação das EEEPs já havia trazido bastante avanços para o Ceará no que diz respeito ao atendimento em tempo integral, mesmo assim, era preciso não só continuar e fortalecer esta política mas como também trazer mais inovações nesta área.

O estado do Ceará no intuito de ofertar mais um modelo de escola em tempo integral para o ensino médio, visando uma educação integral onde os discentes possam ter contato com múltiplas possibilidades e também em busca de alcançar a “Meta 06” do PNE (BRASIL, 2014) que previa aumentar a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica nacional e também à “Meta 6 – PEE”: que busca “oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica”. (CEARÁ, 2016), inaugura no ano de 2016, mais uma experiência exitosa nesta modalidade: As Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI).

As EEMTIs são criadas através da Lei n.º 16.287, de 20.07.17, que institui a política de ensino médio em tempo integral na rede estadual cearense. Dentre as finalidades desta política educacional, a lei destaca a ampliação das oportunidades para formação integral dos alunos, melhora dos indicadores educacionais, desenvolvimento da formação ética e cidadã, além da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.(CEARÁ, 2017).

No ano inaugural, as escolas foram escolhidas através de alguns critérios como localização em municípios com, pelo menos, duas escolas estaduais, deste modo os alunos que não se adaptassem ao ensino em tempo integral poderiam buscar a outra escola de ensino regular, baixos índices de rendimento escolar, condições socioeconômicas dos alunos, onde a escola deveria ter pelo menos 50% dos discentes em atendimento por programas de baixa renda, como o “Bolsa-Família” e condições estruturais mínimas para atender ao ensino médio em tempo integral.

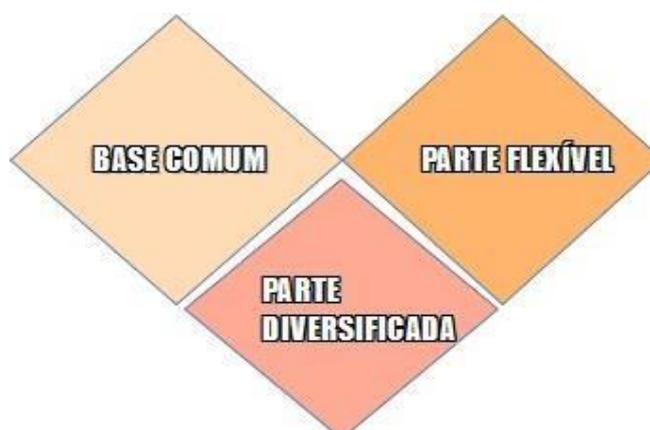
Diante destes critérios, foram selecionadas 26 (vinte e seis) escolas regulares para serem convertidas em tempo integral no Ceará. A partir do ano seguinte, os critérios de elegibilidade das escolas para a conversão em tempo integral passam a ser regulamentados pela “Portaria nº 727/2017”.

As EEMTIs são subordinadas à rede estadual de educação, através da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e são ligadas à uma Coordenadoria Regional de Educação do Estado (CREDE).

O currículo das EEMTIs é um diferencial nesta política educacional e uma das características marcantes desta proposta. Sobre este assunto, segundo a lei de implantação em seu “Art.2º”, “Parágrafo I”, nos diz que o currículo deve ser “[...] flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais;”.(CEARÁ, 2017).

Neste sentido podemos observar o desenho curricular na figura 03:

Figura 3 - Arranjo curricular para as EEMTIs



Fonte: Elaborado pelo autor.

A base comum possui disciplinas obrigatórias de acordo com a “Base Nacional Curricular Comum” (BNCC), podendo variar, a parte diversificada possui duas disciplinas: “O Núcleo Trabalho e Práticas Pesquisa Sociais” (NTPPS) e a “Formação Cidadã”. A parte flexível é composta pelos componentes eletivos também conhecidos popularmente como “eletivas”.

No quadro 06 abaixo, podemos observar a distribuição dos componentes curriculares divididos em suas partes:

Quadro 6 - Matriz Curricular da EEMTI

Área	Componente Curricular	Carga Horária Semanal	
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	06	
	Arte	01	02
	Educação Física	01	02
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	01	02
MATEMÁTICA	Matemática I	06	
CIÊNCIAS DANATUREZA	Biologia	02	03
	Física	02	03

	Química	02	03
HUMANAS	História	02	03
	Geografia	02	03
MATEMÁTICA	Filosofia	01	02
	Sociologia	01	02
PARTE DIVERSIFICADA	Núcleo Pesquisa Trabalho e Práticas Sociais	04	
	Formação Cidadã	01	
	Total da Parte Diversificada	5	
PARTE FLEXÍVEL	Componente Eletivo 1 (Linguagens e suas Tecnologias)	02	
	Componente Eletivo 2 (Matemática e suas Tecnologias)	02	
	Componente Eletivo 3 (Ciências da Natureza e suas Tecnologias)	02	
	Componente Eletivo 4 (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)	02	
	Componente Eletivo 5 (Formação Profissional)	02	

Fonte: SEDUC, 2021.

É interessante destacar que na Base Comum, há uma variação de carga horária pois as escolas possuem autonomia para decidirem quais as disciplinas que poderão receber um aumento de carga horária em cada área de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), podendo ser diferenciada por série. No entanto, deve-se respeitar o intervalo entre o mínimo e o máximo em cada área de conhecimento.

No NTPPS, são exploradas as competências socioemocionais, assim como a iniciativa à pesquisa e o protagonismo juvenil.

Na formação cidadã, o aluno tem contato com temas no intuito de provocar a reflexão e se tornar um sujeito atuante em seu meio social.

Na parte flexível, entra em cena uma das principais características das EEMTIs: As disciplinas eletivas. Os alunos, podem escolher cinco eletivas para cursarem por semana, dentre várias opções disponíveis no catálogo oficial. As eletivas duram um semestre e os alunos devem escolher eletivas diferentes a cada semestre. As eletivas são organizadas no intuito de atender a formação integral do alunado, de modo a valorizar a interdisciplinaridade, articulação com a ciência, cultura, qualidade de vida, dentre outros aspectos.

Vale ressaltar ainda os “Clubes Estudantis” que segundo Konzen (2019, p.51) “[...] consistem em uma organização de alunos, que desenvolvem atividades associadas a um tema de interesse comum, aprofundando os estudos sobre esse tema, seja de natureza cognitiva,

cultural, social, esportiva etc”.

A rotina de uma EEMTI é composta por 09 (nove) aulas, distribuídas das 7:00h às 16h40min. Os alunos possuem três refeições (Lanche matutino, almoço e lanche vespertino). Diferente dos alunos das EEEPs, os da EEMTI não ganham o fardamento e nem possuem estágio, pois o foco aqui é a formação integral e não na educação profissionalizante.

Qualquer aluno em situação regular, pode ingressar em uma EEMTI se houver vagas. Não há nenhum processo seletivo para esta finalidade.

O recrutamento dos docentes é baseado em dois regimes: O efetivo, onde o professor passa por um concurso público de provas e títulos e o regime temporário, onde o professor participa de uma seleção determinada por edital específico e possui um contrato temporário a ser cumprido.

Sobre a estrutura física das EEMTIs, não houve uma padronização como foi o caso das EEEPs, que possuem uma estrutura física chamada de “Padrão MEC”, todas as EEMTIs em funcionamento no Ceará foram adaptadas em escolas já existentes de ensino regular, o que demandou obviamente, melhorias nas estruturas, como construção de vestiários, ampliação da cozinha, construção de refeitórios, entre outras coisas específicas de cada estrutura. Aqui ressaltamos que as escolas devem ter múltiplos espaços para a viabilização do tempo integral, pois estes locais poderão ser utilizados para a prática pedagógica e de mais ações que advenham da rotina interna de cada escola e de sua proposta pedagógica.

Quando uma EEMTI é implantada, ela inicia o seu ciclo somente com os alunos da 1ª série do ensino médio e vai no decorrer dos anos seguintes, ampliando a abrangência de modo que em três anos, toda a escola já seja em tempo integral.

Até o ano de 2020, o Ceará já possuía 155 EEMTIs, ultrapassando o número de EEEPs até o mesmo ano que contava com 122 unidades. No quadro 07, podemos visualizar a evolução da implantação de EEMTIs:

Quadro 7 - Implantação de EEMTIs no Ceará

Ano	Número de Escolas Implantadas	Total
2016	26	155
2017	45	
2018	40	
2019	19	
2020	25	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como observado acima, o número de EEMTIs no Ceará tem aumentado consideravelmente no decorrer dos anos após a sua implantação. Se compararmos o ano de 2020, com o primeiro ano de implantação, em 2016, teremos um crescimento de 496,2%, o que deixa claro o fortalecimento desta política educacional no governo estadual vigente, assim como o comprometimento pelo alcance da universalização da oferta nesta modalidade.

Sobre a dimensão pedagógica das EEMTIs, de acordo com a SEDUC (2017) a escola deve ser concebida como uma “Comunidade de Aprendizagem¹⁰”; a aprendizagem cooperativa deve ser o método pedagógico estruturante e o protagonismo Estudantil é um princípio imperativo para qualquer proposta de ensino médio.

Neste sentido, vale destacar as parcerias que a SEDUC/CE tem realizado com outras instituições para o fomento desta prática, como por exemplo: o Instituto Natura que fornece subsídios para a metodologia da “Comunidade de Aprendizagem” e também o “Instituto Aliança” que fornece formação e suporte para o fomento do trabalho com o NTPPS.

Trazendo as dimensões pedagógicas para as EEMTIs, a SEDUC (2017) cita a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo; a desmassificação do ensino e itinerários formativos diversificados.

As iniciativas de gestão democrática nas EEMTIs se configuram através de organismos colegiados, como o conselho escolar e o grêmio estudantil, este último, também compõe a materialização do protagonismo estudantil que também se faz presente por meio de projeto institucionais como “Festival Alunos que Inspiram”, “Juventude em Tempo Integral”, “Alunos Gremistas”, “Ceará Científico”, dentre outros.

2.3 A perspectiva da educação em tempo integral na cidade de Sobral-CE

A cidade de Sobral está localizada na região norte do estado do Ceará, fica a aproximadamente 230 km de distância da capital, Fortaleza. De acordo com estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) do ano de 2020, Sobral possui uma população de 210.711 e uma taxa de urbanização de 88,35%.

¹⁰ É uma proposta de transformação educacional que busca melhorar a aprendizagem e a convivência de todas e todos os estudantes. Baseado nos Princípios da Aprendizagem Dialógica e em um conjunto de Ações Educativas de Êxito, o projeto leva práticas comprovadamente eficazes para a sala de aula e para a gestão escolar. (COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM, 2021).

Sobral atualmente é uma referência nacional quando o assunto é educação de boa qualidade. Neste sentido, Becskeházy e Louzano (2019) destacam que enquanto o Brasil possui uma taxa de distorção idade-série 29%, Sobral possui apenas 0,9% deste índice negativo. Já em relação ao aprendizado dos alunos, Sobral é a melhor rede nacional de educação até o IDEB de 2018 no que se refere aos iniciais (IDEB 9.1) e finais do ensino fundamental (IDEB 7,2).

A rede de educação de Sobral, também destaca-se ainda pelas formações permanentes aos professores inovando em didática moderna e bem planejada exatamente nas vertentes apresentadas em resultados com avaliações formativas.

Um ponto fundamental que é sempre trabalhado na rede de educação municipal de Sobral são as atividades socioemocionais que envolvem a interação das escolas, da equipe de formação e das bibliotecas. Todas estas atividades e projetos são amplamente apoiados pela prefeitura municipal de Sobral e divulgadas em mídias promovendo um ambiente motivacional no processo educativo.

Como sendo referência, Sobral também já possui uma política educacional para a educação em tempo integral bem consolidada, porém, antes de adentrarmos neste debate específico, é necessário entendermos o contexto histórico e cronológico que levaram o município ao sucesso coletado nos dias de hoje.

A história marca registros de problemas diversos e estruturais na educação pública sobralense até 1997, como: conflitos de acessibilidade, altas taxas de abandono escolar, grande distorção idade-série, dificuldades de transportes e também escassez de investimentos financeiros na educação. Tudo isto, somado à ineficiência da gestão pública para melhoria das escolas e capacitação para os professores, colaboraram para a construção de um cenário ruim para a educação na época.

O início de um horizonte de mudanças inicia-se quando Cid Gomes vence as eleições municipais e assume o cargo de prefeito da cidade em 1997 e traz como uma de suas prioridades, a melhoria da educação no município. Para isto, iniciava-se uma grande reforma na educação de Sobral em busca de melhores resultados.

Maia (2006) argumenta que foram introduzidas ações como: a expansão da rede, qualificação dos prédios e instalações escolares, aumento da disponibilidade de materiais instrucionais, melhoria do fluxo escolar, incrementos na remuneração dos profissionais da educação, criação de programas de formação e consolidação do concurso público como forma exclusiva de ingresso na carreira do magistério local. Estas ações trouxeram impacto positivo para a educação de Sobral porém não foram o suficiente.

Já no início dos anos 2000, foi constatado através de avaliações diagnósticas,

deficiências preocupantes nos indicadores educacionais. De acordo com INEP (2005) em 2001, os resultados mostraram que 60% dos alunos que estavam iniciando a 2ª série, 40% dos alunos da 3ª e 20% daqueles que frequentavam a 4ª série não sabiam ler.

Diante do cenário encontrado, foram implantadas medidas para a melhoria dos índices como o estabelecimento de metas mais claramente relacionadas à qualidade educacional, como por exemplo, a alfabetização de todas as crianças até o final da 1ª série, o que efetivamente foi alcançado dentro de quatro anos (Maia, 2006).

Para a melhoria dos resultados, a gestão da época promoveu investimento em formação de professores, passou a fazer seleção para diretores e implantou uma política de gestão de resultados através de monitoramento por avaliações com base em indicadores. (INEP, 2005).

Chama atenção o fato de haver um olhar diferente para a seleção de diretores, pois na época, era comum, estes cargos serem escolhidos devido às preferências políticas e sem critérios técnicos. Com esta mudança, agora estas funções passariam a ter alguns critérios de seleção e conseqüentemente profissionais capacitados poderiam contribuir de maneira significativa para a melhoria da qualidade da educação.

De acordo com dados do INEP, no ano de 2004, depois de um estudo do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, Sobral já havia saltado para resultados positivos em relação ao nível estadual, como mostra o quadro 08:

Quadro 8 - Dados referentes a pesquisa do “Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar” com a 2ª série do ensino fundamental em 2004

	Produção de Texto	Velocidade de Leitura (5.050 palavras por minuto (ppm))	Compreensão Textual
Sobral	80%	59%	31%
Ceará	42,0%	34%	15%

Fonte: INEP, 2005.

A partir de então, uma série de ações construíram as bases educacionais em Sobral. O sistema de avaliação municipal, chamado de “Avaliação Externa”, foi ampliado para todas as séries do ensino fundamental; criou-se o Plano de Cargos e Remuneração (PCR) do magistério municipal, definindo um plano de carreira e remuneração de acordo com o rendimento de cada professor.

Sobral passou então a adotar a política de avaliações diagnóstica como ferramenta para embasar as ações que seriam realizadas para a melhoria da educação.

A educação infantil (4 a 5 anos) foi universalizada e o atendimento em creches cresceu em 47% segundo o IOEB – Índice de Oportunidades da Educação Brasileira.

Os resultados positivos foram aparecendo e aumentando cada vez mais, colocando Sobral em um patamar nunca antes visto, se destacando no IDEB e em outras avaliações de larga escala.

Ressalta-se ainda que a política educacional de alfabetização realizada em Sobral, serviu de inspiração para a criação do “Programa de Alfabetização na Idade Certa” (PAIC), devido aos bons resultados que as iniciativas sobralenses trouxeram para os alunos daquele município.

Sobral desde então vem em uma constante evolução na educação, adquirindo notoriedade devido aos bons resultados alcançados no IDEB. Segundo a SEDUC/SOBRAL, devido a tanta procura de outros estados querendo informações sobre a educação de Sobral, eles tiveram que criar seminários para a apresentação da política educacional adotada.

O gráfico 03, explica o sucesso de Sobral no IDEB:

Gráfico 3 - Evolução do IDEB em Sobral relativo aos anos iniciais



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados são fruto do trabalho dos atores envolvidos no processo e também do comprometimento da gestão com a educação que tem investido na construção de creches, escolas, ocupação e revitalização de espaços educacionais, oferta de capacitação para o público adolescente como o programa “Sobral no ENEM”, cursos de idiomas no “Palácio de Ciências e Línguas Estrangeiras”, dentre outros.

A política municipal de educação em Sobral se fundamenta em três eixos subdivididos em: fortalecimento da gestão escolar, fortalecimento da gestão pedagógica e

valorização do magistério, o trabalho sustentado nestes pilares e com a contribuição de parcerias com estado, município e demais instituições, fazem com que a educação sobralense seja cada vez mais mencionada positivamente nos ambientes de debates educacionais.

No eixo da organização da educação básica no âmbito municipal, a LDBEN (Lei nº 9.394/96) em seu Art.11:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Contextualizando a obrigação da cidade de Sobral com a oferta e organização da Educação Infantil e Ensino Fundamental, traremos para o campo da educação em tempo integral, algumas iniciativas já realizadas ou que estão sendo feitas nesta modalidade pelo município.

Na Educação Infantil, o município de Sobral já contou com algumas iniciativas de oferta em tempo integral como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 9 - Educação Infantil em Tempo Integral em Sobral

CRECHES EM TEMPO INTEGRAL	
ANO	QUANTIDADE
2000	01
2003	02
2013	03
2014	03
2015	02
2016	02
2017	01
2018	01
TOTAL	15

Fonte: SEDUC/Sobral (2021).

As iniciativas na educação Infantil na perspectiva do tempo integral na cidade de Sobral foram bastante tímidas no decorrer dos anos e atualmente encontram-se sem oferta. De acordo com a SEDUC/Sobral, este cessar desta modalidade nesta etapa educacional se deu devido a uma mudança de política educacional, da qual agora, está sendo priorizado o Centro de Educação Infantil (CEI) que estão sendo construídos para ofertar uma jornada parcial.

No Ensino Fundamental I, Sobral não registra políticas próprias para o tempo integral. De acordo com a SEDUC/Sobral, são ofertadas apenas algumas ampliações de carga horária, pontuais em algumas escolas para a perspectiva do reforço escolar, dentro do “Programa Mais Educação”. Mas não há uma política educacional própria do município neste

sentido como há para o Ensino Fundamental II.

No Ensino Fundamental II, Sobral possui uma política educacional própria para a educação em tempo integral, que é o Colégio Sobralense em Tempo Integral (CSTI).

Abaixo, podemos perceber a evolução desta política educacional no decorrer dos últimos anos:

Quadro 10 - Evolução da Implantação das CSTIs em Sobral

Ano	Quantidade	Tipo de Prédio		
		Adaptada	Construída	Quantidade de Alunos Atendidos
2014	02	-	02	877
2017	01	-	01	933
2019	04	01	03	2.395
2020	03	-	03	2.922
TOTAL	10 CSTIs	01 adaptada	09 construídas	7.127 alunos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pela SEDUC/Sobral (2021).

Com o sentimento de que é necessário conquistar mais espaço na educação e atender a “Meta 06 do PNE”, o município passa a implantar a política educacional de escolas em tempo integral, que teve início em 2014 com a criação da primeira escola em tempo integral de Sobral, chamada CSTI Maria Dorilene Arruda Costa.

Figura 4 - Primeiro Colégio Sobralense de Tempo Integral (CSTI)



Fonte: Google Maps, 2021.

Diante do quadro 10, constatamos um aumento de 233,2% no número de alunos matriculados em tempo integral para o Ensino Fundamental II e um aumento de 400% no número de CSTIs em Sobral desde o primeiro ano de implantação até 2020.

As CSTIs ofertam o ensino fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano para os seus munícipes. O Colégio tem currículo diferenciado, com ampliação da carga-horária das disciplinas da base comum e uma base flexível com projeto de vida, protagonismo juvenil, introdução à pesquisa e formação humana, trabalhando as competências socioemocionais. A

rotina escolar inicia às 7:00 h e encerra às 16:00 h, com uma jornada de 08 aulas diárias. Os alunos possuem três refeições subdivididas em lanche matutino, almoço e lanche da tarde.

É interessante notar que apenas uma escola foi adaptada para a implantação desta política, pois a prefeitura de Sobral possui um modelo padronizado para estas escolas geralmente com área construída de 854 m², composto por três blocos: Pedagógico: com as salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, sala de vídeo e grêmio; Administrativo: com sala da direção, secretaria, sala de professores, almoxarifado e banheiros; e bloco de serviço com cozinha, despensa, depósito de material de limpeza, área de serviço, vestiário e sanitários.

De acordo com a SEDUC/Sobral as obras são viabilizadas por meio de recursos do Governo Federal, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Tesouro Municipal.

Esta política educacional tem sido bastante exitosa para a cidade e com a promessa de ampliação. A prefeitura tem sofrido com atrasos das construtoras para a entrega de novas CSTIs, o que pode explicar as lacunas que há no quadro 10 referentes a alguns anos de implantação.

No âmbito do Ensino Médio, mesmo não sendo uma incumbência da rede municipal, vale destacar que o município de Sobral atualmente possui 03(três) EEEPs e 06(seis) EEMTIs, sendo duas EEMTIs localizadas em distritos de Sobral (Jaibaras e Aracatiaçu), o que demonstra a força de expansão desta política educacional.

3 CAPÍTULO II

3.1 Políticas Públicas em Educação: uma reflexão

A educação é considerada um fator importante na organização, desenvolvimento e continuidade de uma sociedade e, portanto, não pode ser compreendida isoladamente de seus processos políticos, econômicos, sociais e culturais. Como afirma Arroyo (1988, p. 4)), "a

reflexão sobre a escola externa não pode ser dissociada de propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da força do inter-relacionamento".

No Brasil, ainda na década de 1950, Anísio Teixeira propôs a primeira proposta de educação integral, que foi reintroduzida na década de 1980 sob a idealização de Darcy Ribeiro, culminando com a implantação do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP).

Ao longo do século XX, diversas propostas de escolarização em tempo integral foram difundidas no Brasil, notadamente após a instauração das Diretrizes e da Lei de Bases (LDB), que, em seu artigo 34, inciso 2º, prevê a prorrogação do tempo é gradualmente aumentado. Percentual de alunos no ensino fundamental (vinte e cinco por cento)". para crianças, adolescentes e jovens.

Arroyo (2009, p.202) argumenta que "a produção do tempo escolar e a produção do tempo de vida são indissociáveis. Sempre que os significados sociais e culturais da infância e da adolescência são reposicionados, o tempo escolar é chamado a se repensar". A ampliação do tempo escolar está, portanto, diretamente relacionada à nova concepção de criança e adolescente, na qual a especificidade e a diversidade das condições intelectuais e sociais devem ser respeitadas. O Guia Curricular Nacional do Ensino Secundário (2012) reconhece a diversidade dos jovens que frequentam a escola e recomenda que:

[...] a organização do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (Art. 14, XI).

No ensino médio, a escolarização em tempo integral está associada à ideia da escola como um organismo pluralista, formado por jovens de diferentes classes e condições sociais que enxergam o mundo ao seu redor de formas únicas e únicas. Portanto, as escolas devem proporcionar espaços e tempos que respeitem sua identidade cultural e social.

No estado do Ceará, a expansão do ensino médio em tempo integral é uma das ações na área da educação planejadas pelo governo para 2015-2018, quando o candidato Camilo Santana almejava 7 Cearás. “Defender o Bem Comum, a Igualdade, a Liberdade e o Investimento nas Capacidades Humanas” (CEARÁ, 2014), propondo assim uma educação inclusiva e de qualidade para os segmentos menos favorecidos da sociedade, a fim de reduzir as desigualdades sociais que assolam o país.

Para Arroyo (2010), as políticas e instituições inclusivas criadas para permitir o acesso das minorias aos benefícios sociais estabelecem novas perspectivas sobre grupos desiguais e os classificam como excluídos: “Não excluídos Fora da riqueza material da vida

humana, ao contrário, é excluído da riqueza cultural, instituições e lugares públicos, interação social. Colocar fora, fora da escola” (ARROYO, 2010, p. 1391). Assim, segundo o autor, o papel do Estado, de suas políticas e instituições é incluir essas minorias, permitindo o acesso daqueles que estão excluídos do espaço de convivência social e cultural.

Com base nos princípios da inclusão social, o estado do Ceará implementou na última década dois programas para expandir o ensino médio em tempo integral: a Escola Nacional de Educação Profissional (EEEP), que oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio, e o Juventude em Tempo Integral, uma extensão do Horário das aulas regulares.

A implantação das Escolas de Educação Profissional teve início em 2008 como um projeto piloto composto por 25 (EEEP) que oferecem quatro cursos profissionalizantes de nível técnico em 20 municípios: Informática, Enfermagem, Orientação Turística e Segurança Viária. trabalho, concomitantemente com o ensino médio. Atualmente, existem 119 escolas profissionalizantes no estado com um total de matrículas de aproximadamente 52.571 alunos no início de 2018, representando 12% dos alunos do ensino médio da rede estadual de ensino.

A Secretaria de Estado da Educação do Ceará (SEDUC) selecionou a cidade-sede da EEEP, com escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social, indicadores educacionais abaixo da média e condições mínimas exigidas para implantação.

Em 2016, a Secretaria de Estado da Educação do Ceará (SEDUC) iniciou um projeto piloto em 26 escolas públicas regulares de tempo integral por meio do programa “Integração Juvenil”. Segundo dados levantados no site da SEDUC, as escolas que recebem o projeto-piloto são aquelas com 50% ou mais de seus alunos vinculados ao Bolsa Família, vagas e infraestrutura prontas para início imediato.

Segundo Arroyo (2014, p. 65), “os princípios são construções políticas, não neutras, impostas aos conflitos políticos”. Assim, apesar de suas características de política social inclusiva, os programas de tempo integral, vocacional e escolar geral têm outras dimensões e implicações mais amplas em seu funcionamento.

Segundo Cavaliere (2007), uma das visões predominantes sobre a escola é a do subsidiarismo, em que a função da escola é suprir as deficiências gerais na educação dos alunos e substituir a família, sendo o mais relevante não conhecimento, mas ocupação do tempo. Noutra perspectiva, Gadotti (2009) defende que, nas escolas de tempo integral, o envolvimento dos pais é um elemento essencial, pois sabemos que está ligado à escola e à sua primeira comunidade de aprendizagem (a família e o ambiente).

No discurso oficial dos profissionais da educação e das autoridades governamentais, o emprego a tempo inteiro surge como um mecanismo que protege as crianças

e os jovens da exposição à violência, às drogas e à criminalidade nos espaços onde se socializam (e.g. bairros, praças, bares, etc.) . outros. “Em discurso comemorativo dos 10 anos da Escola Profissionalizante, o Governador do Ceará, Camilo Santana, enfatizou que “estamos pagando um preço alto por não proteger e cuidar de nossos jovens” (POVO, 2018), lembrando que a Educação como “ o caminho para uma sociedade mais igualitária e pacífica” (POVO, 2018).

Na fala do governador, prevalecia a ideia das creches como instituições de prevenção ao crime, “é melhor ficar 'preso' nas escolas do que nas ruas” (CAVALIERE, 2007, p.1029).

No entanto, como defende Gadotti (2009), o funcionamento das instituições escolares está relacionado à integração dos componentes formais, não formais e não formais da educação, que permeia os valores e aprendizados que os alunos aprendem durante sua socialização com suas famílias conteúdo e seu contexto social: cidades, bairros, praças.

Nessa perspectiva, a educação integral não pode ser considerada desvinculada dos espaços de socialização juvenil, mas sim a necessidade de propor alternativas educativas capazes de integrar os diferentes componentes e espaços ao longo do processo de ensino do aluno. Nesse contexto, o papel da escola não pode ser reduzido a proteger os alunos da violência e da criminalidade em outros espaços, pois como instituição social, a escola não está imune a tais problemas sociais em seu ambiente.

Durkheim (2011) acredita que os indivíduos e seus interesses não são o único ou principal objetivo da educação, eles são o meio pelo qual a sociedade renova constantemente suas próprias condições de existência. Nessa perspectiva, ao considerarmos a educação integral, é importante posicioná-la como parte de um processo histórico de reorganização da vida social: a globalização.

A globalização, como processo histórico, é responsável por alterar as dimensões estruturais da sociedade. Para Krawczyk (2014, p. 80), “vivemos um período de transformação acelerada, que traz novas manifestações das relações de poder, mudanças nos modos de produção, nas relações de trabalho, no convívio e na vida cotidiana”. Neste contexto, as escolas são obrigadas a adaptar-se a um novo panorama social, cultural, político e econômico, caracterizado por grandes diferenças sociais, avanços das novas tecnologias, aumento da criminalidade e da violência, novas dinâmicas sociais e econômicas,

Segundo Krawczyk (2014, p. 80), em decorrência da globalização, “os atuais modelos de organização do trabalho trouxeram mudanças importantes nas exigências de qualificação dos trabalhadores” para adaptar os trabalhadores a novos estabelecimentos, que incluem o domínio de novas tecnologias e ferramentas de trabalho.

As escolas, como instituições primárias para treinar trabalhadores para trabalhar no mercado de trabalho, foram redesenhadas para atender às necessidades da sociedade global e do mundo do trabalho. Nesse contexto, a creche surgiu como uma política educacional que visa adequar o currículo, o tempo e o espaço escolar para proporcionar aos alunos a formação necessária para o ingresso no mercado de trabalho.

Por outro lado, a elegibilidade dos alunos das classes económicas mais baixas para o mercado de trabalho insere-se numa estratégia de integração social. Segundo Arroyo (2010), a relação entre educação e superação da desigualdade inclui a capacitação para a empregabilidade para reduzir as disputas de desigualdade no trabalho. Um importante elemento de inclusão social, tanto através dos modos de produção como nas dinâmicas que se articula.

Porém, segundo Gadotti (2009, p. 54), "Não basta apenas colocar o pobre na escola (inclusão). É preciso também fazê-lo compreender sua cultura, suas aspirações, seus sonhos, e 'tornar-se' O desejo". No Ceará, as propostas de ensino para o período integral partem do entendimento de que não basta apenas aumentar o tempo de permanência na escola, e que os alunos precisam de processos de aprendizagem mais importantes que favoreçam aspectos subjetivos e sociais do desenvolvimento" (SEDUC, 2018).

Do ponto de vista pedagógico, a extensão do tempo escolar está associada a uma redefinição do processo de ensino/aprendizagem para proporcionar uma nova experiência educacional, especialmente a partir da forma como os indivíduos usufruem do tempo escolar. como Indivíduos dinâmicos que percebem e aproveitam o tempo escolar de maneiras únicas e especiais.

Na escola, especialmente no ensino médio, os jovens começam a pensar sobre suas futuras carreiras, fazer amizades e vivenciar conflitos e tensões. seu tempo. Portanto, a análise da escola externa não pode ser dissociada do significado que o tempo tem como unidade de medida e organização da vida social.

3.2 A Educação Moderna

Segundo Elias (1998), o tempo, assim como os relógios e as naves, evoluiu com determinadas intenções humanas e tarefas específicas, sendo hoje um guia indispensável para a realização das mais diversas tarefas. Nesse sentido, o tempo deixou de ser um elemento físico e passou a constituir uma categoria social, integrante da organização da vida social, da constituição das relações humanas e da estrutura das instituições sociais.

A escola como instituição social se modifica de acordo com o contexto histórico da

sociedade e, como argumenta Arroyo (2009), o tempo escolar é institucionalizado de acordo com uma construção histórica na qual predominam múltiplos interesses conflitantes inter-relacionados.

Nos tempos modernos, como defende Arroyo (2009), o tempo não pode ser desperdiçado, é produção de riqueza e deve ser controlado e utilizado ao máximo. Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar está relacionada à adaptação das escolas a uma nova cultura temporal, marcada pelo ritmo acelerado da sociedade industrializada e pelo surgimento de novas ferramentas de produção, organização do trabalho e comunicação.

Assim, o aumento do tempo escolar é resultado das demandas da sociedade moderna, manifestadas na ausência de locais seguros para os pais deixarem seus filhos enquanto trabalham, e também, segundo Thompson (apud ARROYO, 2009, p. capitalismo, uma instituição "fora da fábrica" que deve ser alistada para ajudar a inculcar o conceito de uma "economia de tempo".

Para Marx (2008), à medida que a sociedade avança, os trabalhadores tornam-se cada vez mais dependentes do trabalho, abrindo mão de sua liberdade, tempo e capacidade de reflexão. Deste ponto de vista, como pensava Marx, quanto mais tempo é dedicado à produção e ao trabalho, mais capital é produzido. Conforme mencionado por Arroyo (1988), em uma perspectiva marxista, o tempo na escola constituirá o tempo de espera para que os alunos sejam absorvidos pelo mercado de trabalho.

Porém, ainda segundo Arroyo (2009), o mundo não é apenas um mercado no qual temos que aprender a sobreviver, é um mundo de culturas, valores, representações coletivas, normas, modelos, homens e mulheres, crianças, jovens ou adultos. Nessa perspectiva, além do tempo de reserva de mercado, o tempo escolar também está imerso nos múltiplos significados do desenvolvimento individual e coletivo.

Bourdieu (2007) acredita que o tempo é o elemento originário da integração e absorção do capital cultural, nessa perspectiva, a extensão do tempo escolar está relacionada ao desenvolvimento cultural dos alunos. Para Cavaliere (2007, p. 1029), "a educação em tempo integral é uma forma de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, aprofundando a vivência intelectual, crítica e democrática". Por outro lado, como aponta Bourdieu (2007), quando o tempo escolar é ampliado com o único objetivo de escolarizar, leva ao surgimento de grupos potencialmente excluídos e à reprodução das desigualdades escolares. A visão de Gadotti (2009, p. 33), deveria agregar uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e seu entorno), e uma dimensão qualitativa (formação integral do ser humano).

Prolongar o tempo de aula dessa forma não só aumenta a carga horária dos alunos,

mas também envolve outros aspectos como pedagógico, social e cultural.

O papel da escola é integrar os vários espaços e saberes da vida humana dos alunos de forma a redefinir o tempo e o espaço da escola, o que pressupõe uma organização pedagógica em diálogo com os vários espaços sociais e culturais em redor da escola. Escola. Assim, o tempo integral está associado a um novo conceito de aprendizagem, em que o comportamento de aprendizagem não se limita à escolarização, mas visa o desenvolvimento de capacidades culturais e humanas, sendo relevante para o contexto local, pois a educação em tempo integral, segundo Gadotti (2009, 39 pp.), "Busca descobrir e realizar todo o potencial das comunidades, integrando atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais".

Segundo Dewey (2011, apud CAVALIERE, 2007, p.1022), a escola é concebida como uma microssociedade em que as experiências não se limitam à preparação do indivíduo para as etapas futuras, mas proporcionam um ambiente social para a aprendizagem em público ou privado de. Segundo essa visão, a extensão da jornada escolar visa potencializar o aprendizado e definir uma nova organização pedagógica para a escola, ao mesmo tempo em que amplia sua função política, cultural ou social.

3.2.1 O Uso de Tecnologia na Educação Integral

Um novo mundo diferente do universo familiar, que os complementa, para desta forma, prepará-los para o efetivo crescimento pessoal e profissional, a fim de que possam se inserir num mundo cheio de possibilidades, mas necessitando de indivíduos críticos, criativos, solidários e preocupados com a vida de todo planeta.

Desde tão pequenas a criança tem acesso a algum tipo de aparelho eletrônico, seja ele um celular, tablet ou até mesmo o computador. Pois a tecnologia se faz cada vez mais presente e necessária na vida das pessoas. Na maioria das vezes uma criança domina melhor em um celular do que seus próprios pais, pois a permanência com o celular na mão permite a sua exploração no aparelho, e permite assim o conhecimento de tudo que nele possui.

A criança não aprende nada que não seja importante para sua vida, gestores e educadores podem impor, mas as crianças não irão aprender se não é significativo para elas, a um novo mundo diferente do universo familiar, que os complementa, para desta forma, prepará-los para o efetivo crescimento pessoal e profissional, a fim de que possam se inserir num mundo cheio de possibilidades, mas necessitando de indivíduos críticos, criativos, solidários e preocupados com a vida de todo planeta.

Inúmeros educadores e pais ainda acham correta a proibição do uso tecnológico nas

escolas, pois com certeza é mais fácil proibir do que ensinar a usa-las de forma saudável. Usar informações e aplicativos que os aparelhos eletrônicos oferecem, é essencial na maioria das vezes.

Professores e pais devem está cientes que no mundo atual que vivemos tudo o que os alunos precisam para estudo está sim em um computador, tablet ou celular conectado a uma internet. Hoje não se pode exigir livros e dicionários, pois isso ficou no século passado.

Por isso a escola precisa avaliar e acompanhar todas as possibilidades e avanços do mundo tecnológico e comunicação. Pois através da internet as crianças estão obtendo um melhor aproveitamento.

É papel do educador ensinar que a tecnologia é uma ferramenta para auxiliar seu aprendizado. Uma das tarefas é ensiná-la a reconhecer se um site ou uma informação são confiáveis ou não. Além disso, a criança deve aprender que quando se aprende ou ver algo no celular, deve-se anotar em seu caderno para não cair no esquecimento.

De um modo geral, a tecnologia tem feito parte da vida bem antes de serem alfabetizadas, elas já dominam muitas tecnologias. Se não incentivarmos o uso a escola, estaremos negando à vida dos alunos o uso dessas tecnologias, o que seria um enorme erro, pois sua utilização no processo de aprendizagem tem como foco atuar como parceiro da educação, assim facilitando e ajudando, deixando a forma de aprender mais atraente.

Segundo FICHER, 2000 (Apud Cornelio e Carvalho Art. p. 4) as crianças aprendem até com seus erros, pois com a correção do computador, as crianças aprendem as palavras corretamente, por isso e outras coisas, é tão importante a criança ter acesso ao computador para o ensino-aprendizagem da mesma.

A formação dos profissionais, educadores, professores, Pedagogos, entre outros deve estimular, portanto, ações de compartilhamento, colaboração, reflexão e análise crítica do uso das tecnologias educacionais, para que os educadores possam, de fato, criar ambientes de aprendizagem estimulantes e significativos para os adolescentes.

3.3 Qualidade da Educação Integral

A qualidade da educação está totalmente relacionada ao importante tema do desenvolvimento de um país, está inter-relacionada com diversos campos como economia, segurança, saúde, etc., fazendo a ligação entre a política educacional e as demais políticas que constituem a administração pública.

Após um longo comando dos militares, o Brasil passou por um processo de

redemocratização na década de 1980, incluindo a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu direitos fundamentais e sociais, importantes para a construção de um país democrático. Nesse contexto, portanto, o artigo 6º da Constituição Federal proclama “educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à mãe e à criança, atendimento à população em situação de rua [...]” (Brasil, 1998).

Regulamento da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n. 8.069/1990, conforme consta no artigo 1º da Lei, é idealizada, preconiza a garantia de proteção adequada à criança e ao adolescente e, assim, representa, juntamente com a Constituição Federal de 1988, “o marco legal mais importante para a defesa nacional” os direitos da criança e adolescentes, regulamentando a proteção e salvaguarda das normas constitucionais desses grupos” (CHAVES; FORTUNATO, 2018, pp. 478-479). O artigo 4º da Lei 8.069/1990 define a educação como um direito absoluto Prioridade é dada aos aspectos de política pública.

Como a educação é acessível a todos, cabe ao Estado construir as ferramentas para promover a educação para todos, e deve ir além, porque é preciso oferecer uma educação de qualidade. O artigo 206, inciso VII da Constituição Federal considera a garantia dos padrões de qualidade como um dos princípios básicos do ensino no Brasil, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) também menciona que em seu artigo 3º, estipula os padrões de qualidade da educação brasileira.

Os governos federal, estaduais e municipais são, portanto, responsáveis por investir em novos centros e manter os já existentes, bem como na qualificação do ensino, desenvolvendo e implementando políticas educacionais para melhorar a qualidade do ensino e o número de alunos, crianças e jovens que podem frequentar as escolas e Escola por muito tempo.

O artigo 214 da Constituição Federal exige o estabelecimento de um programa educacional que abranja todo o território nacional, institucionalizando as ações do poder público para promover a educação de qualidade em todo o país, que estabelece que “a lei estabelecerá um programa educacional nacional plurianual visa Articular e desenvolver o ensino em diferentes níveis e integrar ações dos poderes públicos [...]” (Brasil, 1988). No entanto, foi aprovado pela Lei nº n em 2001 o Plano Nacional de Educação - PNE, que contém metas, objetivos e diretrizes para orientar as ações no campo da educação e buscar a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. 10.172/2001, aproximadamente com os seguintes objetivos:

Em síntese, o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e; democratização da gestão do ensino público, nos

estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

O documento define as diretrizes para a gestão e financiamento da educação, os objetivos e modalidades de ensino em todos os níveis e os objetivos para a formação e promoção de professores e demais profissionais da educação por um período de dez anos. Ele também propôs devolver o processo de educação a outros níveis de governo, incentivando-os a criar ferramentas de gestão que promovam a educação pública de qualidade. Assim, em seu Art. 2º, estabelece que os estados, o Distrito Federal e os municípios devem formular seus planos de ação e implementar políticas para atingir as metas a serem alcançadas no período 2001-2010. (Brasil, 2001).

3.3.1 Movimentos Sociais Contemporâneos no Brasil e Educação

É necessário definir nossa compreensão do que é um movimento social. Nós as vemos como ações sociais coletivas de natureza sociopolítica e cultural que permitem às pessoas se organizar e expressarem suas necessidades de diferentes maneiras (ver Gohn, 2008). Nas ações concretas, essas formas assumem diferentes estratégias, desde a simples condenação, passando pela pressão direta (mobilização, marchas, comícios, manifestações, perturbação da ordem estabelecida, atos de desobediência civil, negociações, etc.) até a pressão indireta.

Atualmente, os grandes movimentos sociais atuam por meio de redes sociais locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais e fazem amplo uso de novos meios de comunicação e informação como a Internet. Então eles usaram o que Habermas chamou de ação comunicativa. Hoje, a criação e desenvolvimento de novos conhecimentos também é produto dessa disseminação.

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e acreditamos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas que unem as pessoas não como uma força-tarefa digital, mas como um campo de atividade e experimentação social que é fonte de criatividade e inovação sociocultural.

As experiências que eles suportam não vêm do poder congelado do passado - embora o passado seja crucial na criação de memórias, e as lutas do presente tornam-se significativas quando as memórias são salvas. Essa experiência é recriada todos os dias diante das adversidades que enfrentam.

Concordamos com a antiga análise de Touraine, em que afirmava que o exercício é

o coração, o pulso da sociedade. Expressam a energia de resistir ao velho contra a opressão ou construir o novo libertador. Energias sociais anteriormente dispersas são canalizadas e aprimoradas por meio de sua prática em "comportamento intencional".

Esses movimentos diagnosticam realidades sociais e fazem recomendações. Trabalham em rede, construindo ações coletivas, resistindo à exclusão e lutando pela inclusão social. Ao criarem agentes sociais para essas ações em rede, constituem e desenvolvem o empoderamento dos chamados atores da sociedade civil organizada. Movimentos sociais na década de 1980 e agora construíram representações simbólicas afirmativas por meio do discurso e da prática.

Como bem enfatiza Melucci (1996), eles criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados. Ao realizar essas ações, eles projetam um sentimento de pertencimento social nos participantes. Os excluídos passam a se sentir parte de um certo movimento de um grupo ativo.

Qual a diferença entre um movimento social e uma ONG? Quais são as características dos movimentos sociais? As definições clássicas de movimentos sociais têm como características essenciais: têm identidades, têm oposição, expressam ou se baseiam em projetos de vida e de sociedade. Historicamente, têm contribuído para organizar e sensibilizar a sociedade; apresentar necessidades diversas por meio de práticas de pressão/mobilização; ter alguma continuidade e persistência.

Eles não são apenas passivos e movidos apenas pela necessidade (fome ou qualquer forma de opressão); eles também podem surgir e se desenvolver a partir da reflexão sobre suas próprias experiências. Atualmente, propõem uma ideologia civilizatória com a visão de construir uma sociedade democrática. Hoje, atua pela sustentabilidade, não apenas pelo autodesenvolvimento. Eles se opõem à exclusão e lutam por uma nova cultura política inclusiva.

Eles lutaram para reconhecer a diversidade cultural. Questões como a diferença e o multiculturalismo foram incorporadas à construção da própria identidade do movimento. Eles reinterpretaram os ideais clássicos de igualdade, fraternidade e liberdade. A igualdade é redefinida à medida que se tematiza a justiça social; a fraternidade é transformada em solidariedade; a liberdade está vinculada ao princípio da autonomia da constituição do sujeito, não do indivíduo, mas da autonomia da integração na sociedade, da inclusão social, da autonomia da autodeterminação soberana .

Por fim, os movimentos sociais tematizam e redefinem a esfera pública, formam parcerias com outras entidades sociais cívicas e políticas, têm forte controle social e constroem

modelos de inovação social.

Além disso, de acordo com o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), esta modalidade de ensino visa complementar a ação da família e da comunidade, sendo que este tratamento integral implica na indissociabilidade do educar.

Com o avanço das políticas educacionais e da própria educação, foram sendo pensados documentos norteadores de práticas, visando definir conjuntos de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos na Educação Básica, o que deu origem à Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Tendo como base este pano de fundo, surge a questão proposta pela situação geradora de aprendizagem (SGA) desta produção, que leva em consideração a aprovação da BNCC, a qual se trata de um importante documento para a educação brasileira. Por esse motivo, torna-se necessário seu estudo e aprofundamento pelos profissionais envolvidos na área da educação.

Sendo assim, primeiramente é preciso entender como se construiu historicamente a concepção de infância. O entendimento de infância veio sendo moldado com o passar dos anos. De acordo com Almeida (2004), há maneiras diferentes de entender a infância, e as noções variam de acordo com a realidade de cada sociedade e também relacionadas em determinada época.

Primeiramente, é preciso entender que a ideia de infância não existiu sempre. Até o século XII, aproximadamente, desconhecia-se essa etapa de vida porque em geral as crianças viviam pouco, devido às infecções e doenças que assolavam nessa época. Foi à partir do século XVI que ocorreu um aumento da expectativa de vida das crianças, ou seja, que diminuiu a taxa de mortalidade infantil.

Segundo Áries (1981), até o início da época moderna não existia o conceito de infância, o qual era considerado como período de transição, cuja passagem era pouco valorizada. Foi à partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e ter o seu próprio espaço, sendo que o sentimento de infância e os cuidados com sua moral surgiam juntamente com a chegada da burguesia.

Seguindo esta mesma perspectiva, Arroyo (2000) também reafirma esse conceito dinâmico de infância. Para ele, a relevância social da infância cresceu gradativamente, sendo, entretanto, marcada por contradições e pelo papel social ocupado pela criança em diferentes culturas, podendo inclusive mudar de uma para outra, ou seja, de acordo com o contexto em que está inserida.

Analisando o conceito histórico de infância, percebemos que de um lado a ideia de

criança e da própria infância está relacionada a uma etapa do desenvolvimento que antecede à idade adulta, mas contraditoriamente estes conceitos estão permeados por significações ideológicas distintas, as quais são permitidas e só fazem sentido de acordo com determinada época e sociedade em questão. Dessa forma, atualmente a infância apresenta uma nova perspectiva, tanto no âmbito nacional, quanto internacional, o que implica na necessidade de se discutir e refletir sobre esta questão, constituindo necessidades específicas e peculiares.

Diante dessa nova perspectiva de infância, a educação de crianças e adolescentes, em nosso país, clama por atitudes que superem as práticas e concepções excludentes e impeditivas de que nossas crianças tenham acesso aos bens conquistados pela humanidade e possam ser respeitadas com sujeito de direito, o que influencia a concepção na elaboração de políticas educacionais.

Segundo Lustig, Carlos, Mendes e Oliveira (s.d., p.12), “observamos que os documentos oficiais estão em sintonia com o aporte teórico atual sobre essa nova concepção de criança e essa construção histórica tem possibilitado a saída da criança do anonimato [...]”.

Esse conceito se reflete na BNCC no sentido de que este documento é o responsável por definir o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos na Educação Básica. Isso nos permite uma visão do que precisa ser melhorado na escola, tanto em espaços, quanto em currículos e até mesmo nas práticas pedagógicas.

Neste contexto, a implementação de cada aspecto colocado na BNCC em relação à Educação Infantil, de acordo com a realidade da Escola “Maria Montessori”, é facilmente aplicado, uma vez que neste documento norteador se aborda que seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser assegurados para que as crianças tenham condições de aprender e também se desenvolver: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer. Estes direitos são relativos aos eixos estruturantes da Educação Básica, no que se refere às interações e brincadeiras (BRASIL, 2017, p. 23).

Além disso, a BNCC (2017, p. 23) também estabelece cinco campos de experiência, sendo eles direitos de aprendizagem e desenvolvimento: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes objetivos são organizados de acordo com grupos de faixa etárias, divididos entre creche e pré-escola.

Na escola, estes campos de experiência assumem um papel muito importante no aprendizado e desenvolvimento, pois as crianças pequenas requerem um aprendizado mais concreto e é através do corpo que elas tomam noção de si mesmas e do outro, sendo os professores os responsáveis por mediar esse processo. Sendo assim, é importante que os

professores tenham conhecimento da BNCC, assim como todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e comunidade escolar, para que cada papel seja exercido de forma apropriada e em sua totalidade, servindo de alicerce para que haja uma união entre os envolvidos e melhoria na educação.

3.3.2 Educação Histórico Crítica e Projetos

A educação de projetos envolve muitos participantes, cada um desempenhando o seu papel. Tem como objetivo o trabalho em equipe, mas desenvolve a autonomia e a criticidade. Assim, podemos dizer que a atuação tanto do professor quanto do aluno, são indispensáveis para uma boa elaboração do projeto e todo o processo que envolve a aprendizagem nele existente.

Nos dias de hoje, espera-se muito de uma prática do professor condizente com a realidade de cada sala de aula, que venha ao encontro das necessidades de inovar, atualizar, de sentir quando deve modificar sua forma de trabalhar, para melhor atender seus alunos. Porém, ambos são cobrados por uma sociedade que exige melhor desempenho em suas atuações, estabelecendo padrões já definidos de como cada um deve ser, e agir diante das expectativas que a sociedade cria em relação aos devidos papéis.

A propósito convém lembrar Cunha: Por certo os papéis escolares estão definidos ideologicamente também na sociedade, identificados com a classe dominante, passando pelas formas de produção e distribuição do conhecimento.

Os professores vivem num ambiente complexo onde participam de múltiplas interações sociais no seu dia-a-dia. São eles também frutos da realidade cotidiana das escolas, muitas vezes incapazes de fornecer uma visão crítica aos alunos, porque eles mesmos não têm, porque se debatem no espaço de ajustar seu papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão social mais ampla da sociedade. (CUNHA, 1989 p. 66)

Portanto é importante, que o professor saiba buscar meios para contribuir com a mudança desta perspectiva e passe a valorizar cada momento de sua atuação, acreditando em sua capacidade de ensinar e na do aluno de aprender. Quando se trabalha com projetos cria-se um ambiente onde não existe hierarquia, pois a centralidade não está apenas no professor, que passa a atuar como colaborador, auxiliador, mediador, se preocupando em fazer de cada etapa do trabalho um momento de troca de experiência, cooperando para um ensino melhor e para a formação de um aluno melhor.

E para isso, é importante que o professor considere os dizeres e as manifestações

dos alunos e seja flexível diante do assunto trazido por eles, sem desprezar seu conhecimento. Quando se decide trabalhar com um projeto, o primeiro passo é pensar como trabalhar, o que se pretende atingir, como elaborar, qual o assunto; enfim, surgem diversas dúvidas que serão solucionadas no decorrer da preparação de todo o processo que engloba o projeto. Vale ressaltar que é impossível pensar em projeto e não imaginar uma ação, pois envolve planejamento de algo idealizado, que ainda não se realizou. Neste sentido Marina (1995. p. 178 e 179) ressalta que:

Não existem projetos desligados da ação. Há, evidentemente, muitas antecipações de acontecimentos futuros, como os sonhos, os desejos ou os planos abstratos que são apenas, na melhor das hipóteses, anteprojetos que se converterão em projetos quando tiverem sido aceitos e promulgados como programas vigentes. O projeto é uma ação prestes a ser empreendida. Uma possibilidade vislumbrada não é projeto até que se lhe dê uma ordem de marcha, ainda que diferida.

Porém o projeto não é uma atividade prática isolada, ele faz parte de um processo que inclui discussões e atividades intercaladas promovendo formulações de ideias e a construção de teorias e conhecimentos sobre o assunto que está sendo trabalhado. Mesmo dentro de uma equipe, cada participante contribui com seu modo de pensar, de perceber e enfrentar os desafios, de criar relações recíprocas com os demais participantes, tornando a pesquisa rica e os conhecimentos ampliados, pois ele é partilhado, havendo uma integração entre ensino e pesquisa.

De acordo com Hernandez (1978, p.178), Quando a aprendizagem é proposta como uma produção ativa de significados, transforma-se numa manifestação das possibilidades dos seres humanos por exemplo de sintetizar informação complexa e dispor de maneira coerente de observar situações de diferentes pontos de vista ou de estar conscientes dos preconceitos determinados diante dos fatos e fenômenos.

As atividades desenvolvidas (individuais ou coletivamente) durante o projeto servem para que aos alunos compreendam a realidade, pois eles escutam, perguntam, levantam hipóteses, fazem resumos, e tudo isso leva os alunos a estarem conscientes do que estão aprendendo. O conhecimento vai sendo construído através das possibilidades que o trabalho com projeto proporciona, criando espaço para que professores e alunos trabalhem juntos permitindo que estabeleçam relações a partir das transferências de conhecimento que vão além dos limites escolares, procurando centrar na realidade do aluno e sua cultura.

Hernandez(1998) diz: “Entendo aqui a noção de cultura num sentido concreto: como o conjunto de valores, crenças e significações que os alunos utilizam para dar sentido ao mundo em que vivem [...]”.

Apresentar exemplos retirados da cultura que nos cerca tem a função de fazer com que se aprenda a interpretá-los a partir de diferentes pontos de vista, favorecendo a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo. Portanto é importante e indispensável considerar a bagagem do aluno sua cultura e seus conhecimentos para, a partir daí, ampliá-los.

A realização do projeto não deve ser o principal alvo do ensino, mas o que realmente se aprende com ele, vai além de realizá-lo: é compreendê-lo a cada etapa e criar relações conceituais, sendo capazes de ir além das informações fornecidas, reconhecendo sua autoria no trabalho. No entanto, professores e alunos trabalham juntos e transformam em aprendizagem as experiências sociais. Segundo Machado (2000, p. 2), “Existem três características fundamentais de um projeto: a referência ao futuro; a abertura para o novo; a ação a ser realizada pelo sujeito que projeta”.

Quando idealizamos um projeto, já temos consciência do que queremos atingir, de uma meta a ser alcançada e isso já é uma referência ao futuro. É através desse ponto de partida que encontramos abertura para o novo, pois deparamos com situações diferentes que nos fazem inovar por meio das ações que enfrentamos para alcançarmos os objetivos pretendidos.

O professor que tenta trabalhar o processo de ensino-aprendizagem por meio dos projetos acaba encontrando muitos desafios que resultam em desestruturar o projeto que envolve ações que precisam ser realizadas na sala de aula ou no espaço físico da escola, pois muitas dessas ações extrapolam o tempo de aula.

Por isso, é importante que o professor pense em tudo antes de iniciar um projeto, direcionando meios para facilitar seu desenvolvimento, estabelecendo relação com o conteúdo programado, viabilizando uma articulação entre mídia, saberes e protagonistas. A pedagogia de projetos proporciona diferentes estratégias e isso depende da organização do professor em relação à perspectiva que busca desenvolver.

Para Araújo, Entender o projeto como uma estratégia traz, assim uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois a partir de representações prévias sobre os caminhos a serem percorridos, incorpora, por exemplo, a abertura para o novo; a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade; e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, riscos, e incertezas.

Além disso, permite dar um sentido baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais, bem como planejar estratégias que vão além da compartimentalização disciplinar. (ARAÚJO, 2003, p.69) É pensando no projeto como uma estratégia, que o professor poderá encontrar soluções para melhorar a qualidade do ensino, pois ele desenvolverá meios para chegar ao aluno com uma proposta atraente, que o envolva e

desperte o interesse em relação ao conteúdo e o aluno passe a sistematizar o conhecimento, pois as estratégias podem ser modificadas se necessário.

Isso não significa que o trabalho com projetos seja a única forma de obter resultados. A questão é que o projeto contribui de forma significativa no desenvolvimento do aluno, pois ele participa ativamente, e o trabalho pode acontecer de forma interdisciplinar, ou mesmo multidisciplinar o que aumenta a qualidade de conhecimento e a troca dos diferentes saberes.

4 CAPÍTULO III

Este capítulo apresenta os aspectos metodológicos utilizados para a concretização desta peça acadêmica. Nele, objetivamos apresentar o percurso metodológico realizado em cada etapa do estudo proposto, como a identificação do tipo de pesquisa, fontes, natureza e informações utilizadas ao longo da construção deste estudo.

4.1 Tipo de Pesquisa Utilizada

Este estudo, que centraliza-se sobre a educação de tempo integral em aspectos nacionais, estaduais e da cidade de Sobral, utiliza a pesquisa como instrumento de viabilização e ferramenta didática. Para isto, foram realizadas três etapas subdivididas em: Pesquisa bibliográfica, onde apontamos o caminho teórico sobre a temática proposta, através da utilização da literatura específica, no intuito de trazer ao debate questões de legislação, políticas, conceituais e históricas sobre o assunto abordado.

Na segunda etapa, foi realizada uma pesquisa de campo, a partir da aplicação de questionários virtuais, utilizando a ferramenta “Google Forms”.

A abordagem realizada foi a pesquisa qualitativa, que se fez necessária devido à necessidade de entender a proposta educacional e toda a dinâmica relacionada às EEMTIs no contexto escolar real através dos atores do processo.

Godoy (1995, p.21) justifica a necessidade da pesquisa qualitativa quando argumenta que “[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”.

A escolha pela Educação em Tempo Integral no ensino médio, se deu pelo fato de ser um debate atual e presente na agenda educacional do estado, assim como os desafios que esta modalidade traz. A escolha de três EEMTIs na cidade de Sobral, se deu pelo fato de serem as escolas pioneiras nesta modalidade no município.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa, foram os diretores, professores e alunos da 3ª série do Ensino Médio da EEMTI Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior, EEMTI Carmosina Ferreira Gomes e EEMTI Monsenhor José Gerardo alunos.

4.1.1 Problematização

O debate em torno da educação integral como uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades que tornem os alunos sujeitos atuantes em seus meios sociais e aptos a atuarem em um mundo globalizado diante de vários contextos tem sido cada vez maior. Para isto, muitos defendem a necessidade da escola em tempo integral como forma também de equidade e justiça social.

Como vimos no decorrer desta peça acadêmica, o debate em torno desta modalidade educacional não é algo novo na história educacional brasileira, mas tem encontrado empecilhos para a concretização e implantação, seja devido a questões financeiras ou políticas.

Diante da importância da educação em tempo integral para o desenvolvimento dos educandos e da defesa que muitas pessoas ligadas à área fazem neste sentido, surgem alguns questionamentos sobre esta política educacional como: Como definir a educação? Como a educação se comportou no decorrer da história brasileira? Como tem sido a educação em tempo integral no Brasil no decorrer dos anos? O que a legislação traz sobre a educação em tempo integral no Brasil e no Ceará? Qual foi o percurso da educação em tempo integral no Ceará? Como se comporta uma escola depois que converte-se em tempo integral? Quais os resultados educacionais que a educação em tempo integral traz para o aluno? Estes resultados são positivos ou negativos? Qual a visão dos sujeitos envolvidos nesta modalidade?

De posse destes argumentos, foi buscado a partir de fontes teóricas na literatura específica, responder e entender esta problemática para que este trabalho possa fomentar futuros estudos nesta área e contribuir deste modo, para a pesquisa, formação e praticadocente.

4.2 Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Sobral, no Ceará, com as três primeiras EEMTIs implantadas no município sendo elas: EEMTI Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior, tendo sido a primeira EEMTI de Sobral no ano de 2016 a funcionar como projeto-piloto e as duas EEMTIs implantadas em 2017, que foram a EEMTI Carmosina Ferreira Gomes e EEMTI Monsenhor José Gerardo.

Figura 5 - Fachada da EEMTI Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior



Fonte: CREDE 06, 2021.

A EEMTI Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior, iniciou a sua trajetória em Sobral como Centro Educacional de Referência(CERE), inaugurada em 1994. Atendia somente alunos na modalidade regular e educação de jovens e adultos. No ano de 2016, ela foi escolhida para ser uma escola-piloto da nova política educacional que surgia no estado, que era o ensino médio em tempo integral. A escola conta com ampla estrutura física como, quadra com vestiários, auditório, 16 salas de aulas, laboratórios de ciências e informática e amplos espaços de convivência. Com a conversão para EEMTI ela passou por reparos estruturais como a construção do refeitório, climatização de todas as salas de aula e reforma dos banheiros existentes.

Figura 6 - Fachada da EEMTI Carmosina Ferreira Gomes



Fonte: CREDE 06, 2021.

A Escola Carmosina Ferreira Gomes foi inaugurada em 1979, situada no bairro Sumaré. Este bairro por muito tempo foi caracterizado como um bairro violento em Sobral. A escola se converteu em EEMTI no ano de 2017 numa tentativa de melhoria dos indicadores internos como também uma melhoria na estrutura física que já encontrava-se bastante deteriorada. A escola atualmente funciona com ensino médio em tempo integral em período diurno e a noite, atende a educação de jovens e adultos (EJA). As reformas na estrutura criaram ambientes que antes não tinha, como: vestiários, refeitórios, laboratórios educacionais, espaços de convivência, além da reforma e climatização das salas de aula.

Figura 7 - Fachada da EEMTI Monsenhor José Gerardo



Fonte: CREDE 06, 2021

A Escola Monsenhor José Gerardo foi inaugurada no ano de 1977, ofertando o 1º grau, sendo implantado o 2º grau, atual ensino médio, no ano de 1998. No ano de 2011, boa parte de sua estrutura foi reformada. Em 2017 a escola foi convertida para o ensino médio em tempo integral, transformando em EEMTI. A escola recebeu adaptações em sua estrutura para o fomento ao tempo integral, como construção de vestiários, reforma dos banheiros, construção de refeitório, climatização das salas e ampliação da cozinha.

4.3 Os Atores do Processo

Para a viabilização desta pesquisa, foram selecionados os sujeitos que estão diretamente ligados à proposta educacional das EEMTIs, ou seja, nos baseamos no questionamento: Quem são as pessoas que podem nos explicar como é a “atmosfera” de uma EEMTI e se esta proposta traz ou não melhorias na educação dos envolvidos?

Participaram do levantamento, os diretores das três escolas escolhidas, nove professores, sendo três de cada escola. O critério de escolha para os professores, foi o docente que estava na escola quando esta era de ensino regular e que está ainda quando ela chegou no terceiro ano de implantação da proposta. Este mesmo critério, foi atribuído aos alunos, sendo os discentes da 3ª série do Ensino Médio os escolhidos para participarem da amostra. Sendo assim, participaram doze alunos, sendo quatro de cada uma das escolas estudadas.

4.4 Instrumentos Utilizados para a Coleta

Para revelar e atender aos objetivos propostos na pesquisa, de uma maneira fácil de entender e segura, foi optado pela coleta de dados através de questionários com questionamentos subjetivos sobre várias dimensões sobre as EEMTIs.

Deste modo, foram aplicados três questionários virtuais sendo cada um específico

para o perfil pesquisado, ou seja, um questionário era para os diretores das escolas, contendo treze questões, tinha uma linguagem mais técnica e específica. Outro questionário constando de doze questões, foi direcionado aos professores. Por último, foi direcionado aos alunos, um questionário composto por três questões, com linguagem clara e objetiva.

As perguntas sendo todas objetivas nos traz um maior leque e matéria-prima para análise, pois segundo Chaer; Diniz; Ribeiro (2011, p.251): “as perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente.”.

Foi necessária uma semana para a concretização desta etapa e ela só foi possível graças a ajuda dos gestores que viabilizaram o envio dos “links” assim como a garantia de participação das pessoas.

5 CAPÍTULO III

A partir de agora, traremos a análise correspondente ao material coletado através da aplicação dos questionários virtuais. No intuito de preservação da lisura do material adquirido, foi respeitada a autonomia das respostas dos sujeitos participantes, sendo transcrita integralmente as suas falas.

A partir do material coletado, foi buscado na literatura educacional específica, teóricos que dialogam com o momento abordado, desta forma, buscando imprimir um caráter mais contextualizado e embasado.

5.1 Resultados e Discussão

Iniciamos a seguir, a análise das respostas coletadas do Núcleo Gestor, aqui sendo representado somente pelos diretores. O intuito é analisar a visão dos diretores sobre temas pontuais e específicos da educação em tempo integral e conhecer a visão daqueles que estão responsável pela gerência do processo.

No início trazemos o perfil dos diretores entrevistados sem expor a identidade dos mesmos, neste caso foram identificados pela letra “D” seguido de um número que vai de 01(um) a 03(três) que indica a ordem da resposta dada ao questionário. Esta inicial servirá como parâmetro durante todo o texto.

Abaixo, trazemos a seguinte caracterização:

Quadro 11 - Identificação dos Participantes do Núcleo Gestor¹¹

Identificação	Gênero	Idade	Tempo de Magistério	Formação Acadêmica	Titulação
D1	Masculino	55	25 anos	Ed. Física	Especialista
D2	Feminino	39	14 anos	Ciências Sociais	Especialista
D3	Feminino	41	22 anos	Pedagogia	Especialista

Fonte: Elaborado pelo autor.¹²

O diretor escolar exerce um papel de extrema importância dentro de uma escola, pois é ele quem assume diferentes papéis, além de ser responsável pela garantia do funcionamento da escola, assegurando a aplicação de recursos corretamente e garantia da

¹¹ No uso da fala dos diretores, foi utilizada a seguinte nomenclatura para facilitar a organização: D (diretor) e os números de 01 a 03, identificam a sequência da ordem de respostas ao questionário.

¹² Entrevistas concedidas entre os dias 08-12 de março de 2021, via questionários virtuais.

aprendizagem dos alunos. Ao caracterizar um gestor escolar, Lück (2009, p. 2) nos diz que:

[...] são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente educacional positivo e no desenvolvimento do seu próprio potencial orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento das dificuldades.

No primeiro momento da análise de dados, percebemos que o núcleo gestor é composto por pessoas bastante experientes na área do magistério ficando entre 14 a 25 anos de tempo de atuação e de formações acadêmicas diversas. A experiência no magistério é muito importante, pois faz com que o professor, ao se tornar diretor escolar, seja capaz de transportar para este cargo, toda a sua visão educacional e pedagógica. Ressaltando a importância da experiência, Nóvoa (1997, p.26), salienta que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Realizada a devida identificação dos diretores, iniciamos a abordagem de análise das respostas obtidas. Sendo a primeira pergunta: Como você define a “Escola de Ensino Médio em Tempo Integral” e quais os objetivos propostos por ela?

D1 – A EEMTI oferece aos alunos oportunidade de ampliar seu tempo e qualidade de ensino e aprendizagem, podendo diversificar o currículo. Além disso propõe o desenvolvimento do protagonismo estudantil e a integração do aluno a escola.

D2-Estando na educação a 25 anos sempre defendi que a escola deveria atender os alunos integralmente. Hoje tendo a oportunidade de dirigir uma, percebo que estava certo em meu sonho. Em tempo integral os alunos desenvolvem não só a parte de currículo básico mas também desenvolvem pesquisas, esportes, social etc.

D3 – Na verdade, a educação integral vai muito além da simples ideia de aumentar o tempo, pois consiste em repensar as aprendizagens oferecidas e estender os espaços onde elas acontecem. Nessa perspectiva, a escola teria o papel de propiciar um processo de ensino e aprendizagem visando não apenas o desenvolvimento cognitivo mas também o social, o físico e o afetivo do aluno e de todos os atores envolvidos na educação, sendo essa sua premissa especial.

Podemos observar que os três diretores destacam as várias possibilidades que a escola em tempo integral pode trazer para os alunos em diferentes áreas, além de destacarem o papel do currículo na EEMTI.

De fato um currículo flexível e amplo, dialoga com a proposta da educação integral e traz para os alunos mais aprendizagem e desenvolvimento. Nesta perspectiva, Thiesen (2006, p. 06) nos explica que: “[...] a ideia de um currículo integrador contém em seu núcleo o princípio da unidade na diversidade, pois é na diversidade e na dinâmica das ações desenvolvidas pela escola em torno de eixos integradores que ela produzirá sua unidade

enquanto proposta pedagógica.”

Chama a atenção a resposta do entrevistado “D3” quando argumenta que: “Na verdade, a educação integral vai muito além da simples ideia de aumentar o tempo, pois consiste em repensar as aprendizagens oferecidas e estender os espaços onde elas acontecem”.

Ao fornecer esta resposta, o diretor diferencia a educação integral da educação em tempo integral, isto vai de encontro ao que pensa Gadotti (2009, p.98) ao dizer que: “não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.”

Observamos que os diretores possuem conhecimento claro acerca da conceituação da educação em tempo integral assim como a importância da busca pela educação integral dentro da escola.

Na segunda pergunta, a intenção foi descobrir se alguma escola havia sido escolhida para o tempo integral por algum outro critério além dos previstos pela SEDUC/CE que havia definido em 2016, dentre alguns critérios de priorização como: “Baixo índice de aprovação” e a partir de 2017, foram incluídos mais premissas para conversão em tempo integral, dentre elas: “Municípios mais populosos e com jovens em situação de vulnerabilidade social”. (SEDUC, 2017).

Todos os diretores citam a questão da vulnerabilidade social e os baixos resultados como fatores cruciais para a necessidade de implantação do tempo integral em suas escolas, neste sentido, a vulnerabilidade apresenta-se como um convite para renovar as práticas de educação, por meio do trabalho com toda a comunidade escolar e o seu entorno. É preciso renovar as práticas educacionais, cognitivas e tecnológicas, políticas e culturais, que promovam impacto na vida de quem vive uma realidade menos favorecida e sofre com a vulnerabilidade social, tão crescente em nosso país. (CARARA, 2016).

As questões três e quatro tratam sobre rendimentos internos, como matrícula, abandono e evasão. Dois diretores citam que houve melhora no aumento de procura por matrícula enquanto que o D2 percebe que houve uma diminuição mas não, segundo ele, devido ao tempo integral mas sim devidos as próprias questões de natalidade da região. Rianie Rios-Neto (2007, p.69) concordam ao dizer que: “[...] uma menor fecundidade leva à diminuição da taxa de dependência de jovens, reduzindo o número de pessoas matriculadas na escola.”

Em relação a evasão e abandono os três diretores concordam que houve melhora nos índices se comparado aos números de quando eles ofertavam apenas o ensino regular. Vale ressaltar a resposta do D1 que destaca que: “As taxas de abandono eram altas, também devido

ao turno noturno. Saímos de um abandono de 20% em 2015 para 1,7% em 2020.”

Sobre este assunto Ostrovski e Correia (2018) citam como motivos para a desistência do aluno na escola fatores como: família, cultura, baixa renda e método de ensino. Alguns destes fatores podem ser diminuídos na perspectiva da educação em tempo integral, pois com o aumento da carga horária e do desenvolvimento de várias perspectivas, o aluno se torna mais consciente das diversas possibilidades que a importância de terminar os estudos pode trazer pra ele no futuro, ou seja, o aluno pode desenvolver uma educação integral.

GATTI apud GUARÁ (2006, p. 16) contribuem com esta ao afirmarem que:

A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado — ou seja — a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional.

Os diretores, ao responderem a quinta questão, que trazem como foco a visão deles em relação a carga horária nas EEMTIs, também ressaltam a importância da ampliação de tempo institucional na busca por uma educação integral. Neste sentido, o D3 descreve que:

D3- O aluno passa mais tempo na escola e isso propicia trabalharmos o todo do aluno. O objetivo final da educação integral é a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, por meio dos aspectos intelectual, afetivo, social e físico. São trabalhados em termos de currículo, além dos componentes da base comum, componentes curriculares diversificados que chamamos de disciplinas eletivas. Essas disciplinas eletivas juntas as disciplinas da base comum mais formação para cidadania e o Núcleo de Trabalho e Pesquisas Sociais proporcionam a construção de um projeto de vida. A iniciativa da educação integral busca conceber metodologias de ensino que vão além da ideia redutora de que somente o tempo de ensino ampliado é suficiente para que os estudantes possam aprender e desenvolver habilidades. Amplificando a compreensão, esse tipo de escola vem para reafirmar o direito de todas as crianças e todos os adolescentes à educação e ao acesso a diferentes conhecimentos.

Podemos observar uma clareza do diretor ao tratar sobre a sua percepção em relação a busca de uma educação integral. Ele inclusive descreve o currículo flexível que uma EEMTI deve ofertar para a garantia de que o aluno possa ter diversas possibilidades de desenvolvimento.

Esta maior carga horária, associada a mais qualidade de ensino dentro de uma educação integral pode melhorar os resultados internos das escolas. É o que podemos observar nas respostas dos diretores ao atenderem à sexta questão, que justamente perguntava sobre os resultados anteriores e posteriores à implantação da EEMTI.

O D1 atribui esta melhora a “ampliação de carga horária, eletivas, tempo de reforço e foco na aprendizagem”.

O D2 lembra que os seus resultados melhoraram devido ao tempo de permanência na escola pois “nos permite trabalhar as deficiências de aprendizagem de forma mais individualizada”.

O D3 ressalta que “houve crescimento da média dos alunos nas avaliações externas. Isso se deve ao maior tempo destinado à educação”. Segundo o mesmo, assim eles possuem mais tempo para se trabalhar de maneira individualizada com os alunos.

Para analisar melhor o cenário e confrontar com as falas dos diretores, levando em consideração que o IDEB é a soma das informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, utilizamos os dados coletados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), referentes aos resultados dos dois últimos IDEBs (2017 e 2019) que coincidem justamente com o período de implantação da política educacional em tempo integral nestas escolas e analisa o encerramento do primeiro ciclo de três anos. Assim, poderemos ter um desenho claro.

Comparando o IDEB das três escolas pesquisadas, temos o seguinte cenário:

Quadro 12 - Evolução do IDEB das Primeiras EEMTIs de Sobral

EEMTI	IDEB 2017	Meta 2019	IDEB 2019	TAXA DE CRESCIMENTO
Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior	3.4	3.6	4.7	38,2%
Carmosina Ferreira Gomes	3.9	4.1	4.7	20,5
Monsenhor José Gerardo	3.6	3.8	4.1	13,9%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos constatar no quadro acima, houve melhoras significativas nas três primeiras EEMTIs de Sobral nos resultados do IDEB. A EEMTI Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior obteve o maior crescimento (38,2%), se comparada às outras duas. Vale destacar que esta EEMTI foi a primeira a ser implantada em Sobral, sendo assim, o IDEB de 2019 traz o resultado completo após o encerramento de três anos de tempo integral.

A EEMTI Carmosina Ferreira Gomes obteve o segundo maior crescimento com 20,5%, seguida da EEMTI Monsenhor José Gerardo que obteve de 13,9% de crescimento em relação ao IDEB anterior.

Destacamos ainda que todas as três EEMTIs analisadas, ultrapassaram as suas metas previstas para o IDEB de 2019, o que comprova o que os diretores argumentam em suas falas.

Sobre a efetivação da conversão para tempo integral, que foi o tema abordado na

sétima questão, os diretores deveriam pontuar quais foram os maiores desafios encontrados, sendo assim, obtivemos as seguintes respostas:

D1-Adaptação por parte dos alunos, pouca informação no início, pois foi a primeira escola com tempo integral. Estruturas não adaptadas.

D2-A adaptação e o investimento. Hoje ainda acho pouco investimento financeiro e ainda uma maior apropriação de um direcionamento concreto da identidade de uma EEMTI no Ceará. Ainda se muda muito dentro da rotina e é entendido pois é uma ação ainda nova em nosso estado/nação.

D3-Alguns alunos não se adaptam ao tempo integral por questões biológicas, outros por questões sociais como necessidade de trabalhar.

Dos desafios apontados, percebemos alguma diversidade, porém todos convergem para um ponto em comum: a adaptação. Sem dúvidas, adaptar-se a algo novo, não é tarefa fácil e exige um certo tempo para que haja a efetiva adequação das partes. “Quebrar” uma rotina de apenas um turno ao qual o aluno já estava acostumado e de repente, ele passa a ficar em média oito horas na escola, exige muito trabalho dos atores do processo.

Sobre o processo de adaptação, tão comum em crianças mas que na educação em tempo integral também é um debate constante, Silva, Paiva e Rodrigues (2016, p.2111) ressaltam que “[...] devido à inteligência e à habilidade de interlocução do homem, é que se torna possível a capacidade de adaptação a determinados padrões culturais vigentes na sociedade, a fim de possibilitar uma convivência exitosa em grupo. Os homens são seres sociais em sua essência.”

Por ser “seres sociais” os alunos à medida em que vão descobrindo as possibilidades ofertadas dentro de uma EEMTI e tomando posse dos projetos e iniciativas que desenvolvem o protagonismo juvenil, eles serão capazes de se adequar e se socializar ao novo ambiente escolar.

No oitavo questionamento, foi pedido aos diretores que listassem pontos positivos e negativos referentes às EEMTIs. Obtivemos as seguintes respostas:

D1-Ponto positivo é a possibilidade de trabalhar a educação integral do aluno por meio dos aspectos intelectual, afetivo, social e físico. Não vejo como um ponto negativo, mas a dificuldade de alguns alunos de optarem por esta modalidade devido necessidade de iniciar muito precocemente o mundo do trabalho.

D2-São positivos diversos aspectos como: Currículo, Eletivas, Clubes, permanência, na escola, novas vivências. Não vejo pontos negativos.

D3-Positivo é a oportunidade de evolução do ser, do cidadão com o que se oferece a mais em diferencial comparando com a escola regular. Negativo ainda de forma geral são as dificuldades formais criadas pela burocracia governamental.

Como ponto de convergência, observamos mais uma vez a exaltação do currículo para a busca de uma educação integral capaz de transformar positivamente o aluno. De fato, o

currículo nas EEMTIs se configura como um de seus grandes diferenciais e ele deve ser “entendido como elemento que direciona as atividades desenvolvidas na/em torno da escola, devendo integrar a Base Comum e conteúdos que se relacionem com a vida do estudante, seu cotidiano, contribuindo para uma formação integral.” (SEDUC, 2020). A multiplicidade de ofertas na EEMTI deve dialogar com todas as disciplinas, pois o processo educativo acontece de forma integrada.

Guará (2009) defende um currículo com diversas oportunidades educativas, onde estas além de promoverem os meios para o desenvolvimento das potencialidades de jovens e crianças, ainda possam promover uma inclusão destes alunos no mundo do conhecimento garantindo assim, um vasto repertório que os ajudarão a fecundar seus planos para o futuro.

Sobre os pontos negativos, ao passo que o D2 não encontra elementos para citar, o D1 traz um fator externo como possível ponto negativo que é a necessidade de trabalhar dos alunos, fazendo com que eles abandonem a EEMTI ou busquem uma escola de ensino regular. O D3 não deixa claro sobre o que seriam “as dificuldades formais criadas pela burocracia governamental.” que cita ao classificar como ponto negativo. Neste sentido, podemos inferir que seja algo relacionado às exigências burocráticas relacionadas ao sistema, como preenchimento de dados, produção de relatórios, levantamentos, etc. Porém, a burocracia é necessária não só em um ambiente escolar mas como nas esferas do serviço público pois “[...] nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas espécies de tarefas.” (WEBER, 1999, p. 145).

A formação durante o processo de conversão de escola de ensino regular para escola de ensino em tempo integral, foi o assunto abordado na nona questão. Dois diretores responderam que receberam alguma formação durante este processo e o D3 respondeu que não houve nenhuma formação. É importante ressaltarmos a importância da formação no ambiente escolar e principalmente quando a escola vai mudar de modalidade. É necessário não só uma formação prévia mas como também continuada, de modo a ajudar a escola em suacaminhada.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN) – 9394/96 Art. 61, estabelece que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1º-a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2º aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades.

A formação continuada deve ser constante e os órgãos responsáveis, devem ficar

atentos a isto, pois esta prática traz inúmeras trocas de conhecimento e conseqüentemente podem melhorar o trabalho escolar.

Na décima questão foi perguntado o seguinte: Quais as mudanças promovidas pela implantação da escola em tempo integral para os alunos e seus familiares? O objetivo foi coletar de forma abrangente, possíveis melhorias oriundas desta modalidade.

Foram dadas as seguintes respostas:

D1-Para os alunos a adaptação biológica e no quesito familiar a questão afetiva, pois passar o dia na escola causa um certo afastamento do convívio diário com os pais.

D2-Mais integração e identidade com a escola.

D3-Por oferecer mais tempo de atenção aos seus filhos temos como retorno dos pais que eles têm uma maior tranquilidade na formação intelectual de seus filhos e por estar na escola eles(pais) ficam mais tranquilos pois se tem seus filhos mais seguros.

Observamos o caráter social e assistencialista da escola na resposta do D3, a percepção de integração com a escola na resposta do D2 e questões de relacionamento social na resposta do D1, neste sentido, Demo (1995) explica que o ambiente social, o meio familiar, o convívio com certos grupos, a pertença de classe, tudo isso influi pesadamente na formação do indivíduo e da própria sociedade.

Na décima primeira questão foi perguntado sobre as condições necessárias ofertadas aos professores para que a escola em tempo integral funcione de maneira satisfatória. O D1 respondeu que “os professores também precisam se adequar ao ensino em tempo integral. No horário que deve, preferencialmente, ter tempo disponível para escola e na formação, principalmente para os que ministrarão eletivas e NTPPS.” Aqui ressaltamos a fala do diretor ao citar a disciplina de “Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais” (NTPPS).

O NTPPS de acordo com a SEDUC/CE (2021) é um componente curricular que visa o desenvolvimento de competências socioemocionais, utilizando a pesquisa, a interdisciplinaridade e o protagonismo juvenil para fomentar um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa trabalhada no NTPPS constitui fator de muita relevância, principalmente sendo iniciada tão cedo. Contribui com este ponto de vista Freire (2001) ao afirmar que “não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa”.

Na última questão os diretores foram questionados sobre os recursos financeiros recebidos para a escola em tempo integral, se são suficientes ou insuficientes e quais seriam os impactos destes recursos na qualidade da educação dos alunos. Foram obtidas as seguintes respostas:

D1-Digamos que estamos num meio termo para questões financeiras, nem tanto, nem

tão pouco. O impacto financeiro repercute, principalmente, na aquisição de bens para a melhoria da qualidade do ensino.

D2-Os recursos têm sido suficientes.

D3-Insuficiente. Mais já melhorou bastante e lógico impacta diretamente na aprendizagem do aluno, melhoria das salas de aula, lanche, almoço, biblioteca, mobiliário, material esportivo e lúdico etc.

As respostas obtidas do D1 e D3 concordam que os recursos não tem sido ideais, isto nos faz inferir que estão conseguindo realizar um bom trabalho mesmo sem altos recursos. Nesta realidade, o gestor precisa estar ciente das necessidades prioritárias e sempre agir de maneira democrática, trazendo os atores do processo para o debate acerca das prioridades, o conselho escolar pode e dever ser um elo necessário para esta finalidade. De acordo com Buss e Perrenoud (2008. p161 apud, 2000.p103):

Administrar os recursos de uma escola é fazer escolhas, ou seja, é tomar decisões coletivamente. Na ausência de projeto comum, uma coletividade utiliza os recursos que tem, esforçando-se, sobretudo, para preservar uma certa equidade na repartição dos recursos. Por essa razão, se não for posta a serviço de um projeto que proponha prioridade, a administração descentralizada dos recursos pode, sem benefício visível, criar tensões difíceis de vivenciar, com sentimento de arbitrariedade ou injustiça pouco propício à cooperação.

Os recursos devem ser aplicados de maneira cuidadosa e eficaz, sempre com muito planejamento e tendo como foco o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos discentes.

5.2 Análise dos Dados dos Professores

Participaram da amostra os professores das três EEMTIs já mencionadas. O critério de seleção para os professores foi aqueles que estivessem na unidade escolar quando a mesma ofertava somente o ensino regular e depois foi convertida em escola de tempo integral, neste caso, o professor deveria ter finalizado pelo menos o primeiro ciclo de três anos na EEMTI.

Com este critério, foram selecionados 06 (seis) professores, sendo 02(dois) de cada escola. Abaixo trazemos as suas caracterizações, sem identificar os nomes.

Quadro 13 - Identificação dos Professores Participantes¹³

Identificação	Idade	Tempo de Experiência no Magistério	Formação Acadêmica	Titulação
P1	30	05 anos	Letras	Especialista
P2	61	40 anos	Letras	Especialista
P3	29	05 anos	Filosofia	Graduado
P4	42	17 anos	Letras	Especialista

¹³ No uso da fala dos professores, foi utilizada a seguinte nomenclatura para facilitar a organização: P (professor) e os números de 01 a 06, identificam a sequência da ordem de respostas ao questionário.

P5	38	12 anos	Matemática	Especialista
P6	39	19 anos	Matemática	Mestre

Fonte: Elaborado pelo autor.¹⁴

Ao analisar o perfil dos docentes participantes desta pesquisa, percebemos uma diversidade de faixa etária variando de 29 a 61 anos. Chama a atenção a experiência docente que fica entre 05 a 40 anos. Nas formações acadêmicas predominam Letras e Matemática, onde todos os participantes são graduados, predominando a titulação de “especialista”.

Na primeira pergunta foi realizado o seguinte questionamento: Como você define a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral? Foram apresentadas as seguintes respostas:

P1-Um espaço de aprendizado coletivo, em que se constrói um desenvolvimento integral do aluno.

P2-Como espaço que proporciona aos alunos mais tempo para aprendizagem, além de buscar desenvolver nos mesmos as suas competências socioemocionais e suas habilidades.

P3-Como caminho que leva a muitas oportunidades para quem aprende e para quem ensina.

P4-Como uma modalidade que corrobora não somente para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o aluno construir seu projeto de vida.

P5-Como um espaço de vivência e aprendizagem múltiplas.

P6-O tempo integral veio a somar na educação dos estudantes na medida em que propõe um aumento na carga horária e possibilita ao aluno aprender além dos componentes curriculares, pois a escola de tempo integral disponibiliza componentes complementares a educação dos jovens.

Chamando a atenção para a escola como espaço de múltiplas oportunidades de aprendizagem conforme pensam os entrevistados: P1, P2, P3, P5 e P6, observamos que os docentes estão cientes quanto ao papel da educação integral e de seus objetivos enquanto atores do processo.

MOLL(2009, p. 19), descreve a Educação Integral como “uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo”.

Considerando a escola como um espaço de desenvolvimento do saber, Cavaliere (2002) defende a necessidade de haver harmonia entre as atividades, com a utilização adequada dos espaços e dos recursos da escola, onde haja o favorecimento do bem-estar, da colaboração

¹⁴ Respostas obtidas através da aplicação de questionários virtuais, utilizando a ferramenta “Google Forms” entre os dias 08 e 12 de março de 2021.

e do bom aproveitamento escolar.

O P4 traz em sua resposta a necessidade da construção do “projeto de vida” do aluno. Sobre isto, Konzen (2019, p.159)

O Projeto de Vida possibilita aos alunos refletir sobre os caminhos percorridos e os que ainda querem percorrer, relacionando seu progresso acadêmico e pessoal, através de ações e estratégias criadas por ele próprio, e a partir disso, perceber que são capazes de realizar seus sonhos a partir das vivências e aprendizagens adquiridas na escola. Para o projeto de vida dos jovens, devem convergir todas as ações escolares, pois só existirá uma educação integral se o estudante tiver um caminho para percorrer e alcançar. Portanto, o Projeto de Vida de todos deve estar em constante formulação e reformulação.

É importante que a escola ofereça os meios necessários para que o aluno configure o seu projeto de vida. Ele deve ser do aluno e a escola deve respeitar as escolhas dos discentes. De posse de um projeto de vida, o aluno pode ficar mais ciente de suas responsabilidades e do caminho que deve percorrer para alcançar os seus objetivos, sejam eles acadêmicos, profissionais ou pessoais.

Na segunda e terceira questões foi pedido aos professores para fazerem uma comparação entre a escola de ensino regular e a de tempo integral, solicitando que façam um levantamento de pontos que diferenciam positivamente ou negativamente uma da outra. Através das respostas obtidas percebemos que todos os professores dizem que a escola de tempo integral traz mais benefícios para os alunos.

A resposta do P3 ressalta que “o aluno ocupa o tempo estudando, há mais oportunidades de se preparar para uma universidade, de ingressar no mundo do trabalho e de afugentar da ociosidade e também de outras coisas que os leva a praticar delitos.” Podemos perceber o caráter social da escola levantado pelo professor quando cita “[...] afugentar da ociosidade e também de outras coisas que os leva a praticar delitos”. Sobre o caráter social da escola Silva e Ferreira (2014) ressaltam que na escola além das demandas institucionais, também possuem demandas sociais que são trazidas pelos alunos de seus ambientes externos. Deste modo, segundo os autores, a escola se torna um espaço de inserção social e de desenvolvimento do ser humano. Esta ideia também é reforçada na resposta do P4 quando diz que: “A principal diferença foi com relação ao tipo de público, nossos alunos são mais vulneráveis aos problemas sociais.”

Quando destacamos a resposta do P6 que diz que: “A principal diferença, foi você ter que conviver manhã e tarde com aqueles mesmos conflitos, sendo necessário bem mais cuidado e sabedoria para resolvê-los.” Percebemos que esta resposta levanta uma questão que está presente no cotidiano escolar, que são os conflitos. Por ser um ambiente de múltiplas

personalidades, ideias e temperamentos diferentes, a escola passa a ser um ambiente natural propício ao aparecimento de conflitos, diante disto, é importante entrar em cena a prática da “mediação de conflitos” que conforme Lima (2010, p.30) “representa um mecanismo de solução de conflitos pelas próprias partes que, movida pelo diálogo, encontram uma alternativa de resolver, eficaz e satisfatoriamente algum problema, sendo o mediador aquele que auxilia na construção desse processo.”

A quarta e a quinta questão tratam sobre a formação profissional recebida antes e durante a implantação e também se os professores ocupam outros papéis na EEMTI. Dentre as respostas obtidas, desperta espanto o fato de que dentre os seis entrevistados, cinco disseram que não receberam formação para a implantação do novo modelo. Notamos a dificuldade do P4 quando responde que: “Foi um processo bastante complicado, pois em um ano éramos uma escola regular e no ano seguinte, nos tornamos uma EEMTI, tendo que aprender toda a logística enquanto já dava aula e a escola passando por reformas para se adaptar às necessidades dos alunos”.

Sobre a importância da formação e do treinamento profissional, Galvão (2006, p. 44) destaca que: “treinamento, como qualquer processo educacional, é resultado de um processo de aquisição de conhecimento com um conseqüente desenvolvimento, por parte do indivíduo, das tais atitudes e habilidades, a fim de se comportar em determinado papel ou situação”.

Marras (2009) lembra que a formação e o treinamento colaboram para o despertar de talentos e potencialidades nas pessoas, fazendo com que elas apareçam e contribuam com melhores resultados.

Dentre os seis professores entrevistados, três responderam que assumem o papel de professor diretor de turma (PDT). Este importante projeto, adotado pelo Ceará no ano de 2008 e que perdura até os dias atuais, tem contribuindo bastante com o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas cearenses, fazendo com que os professores desenvolvam elos entre a família e a escola.

Sobre o Projeto Diretor de Turma, ressalta-se que:

É um projeto de execução simples, em que um professor que ministre qualquer disciplina, assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos de uma única turma. A exigência é que tenha perfil adequado para assumir a função. Dentre outras qualidades, precisa ser: bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação. Esses professores são denominados Diretores de Turma (CEARÁ, 2019b, p. 12).

Dentro do projeto, há uma aula de formação para a cidadania com uma hora de carga horária, onde o professor explora debates com temáticas sociais e trabalha as

competências socioemocionais.

O sexto questionamento aos professores entrevistados foi o seguinte: “Em relação aos resultados de aprendizagem, você acredita que melhoraram ou pioraram em relação ao tempo parcial? Justifique”. Foram coletadas as respostas abaixo:

P1-Melhoraram, uma vez que o aluno além de ter todas as disciplinas da base comum ainda participa de Eletivas e clube estudantil.

P2-Melhoram, pois como já citei acima, os alunos têm mais tempo para se dedicar a escola e ao seu aprendizado.

P3-Melhoram porque além das aulas da base comum tem também a parte diversificada (eletivas) que reforça os conteúdos.

P4-Melhoraram. Tivemos crescimento significativo no resultado do SPAECE, por exemplo ,com a primeira turma de ensino de tempo integral da nossa escola.

P5-Melhoraram bastante, pois tivemos dois turnos para corrigir possíveis danos

P6-Desde a mudança de regime em 2016, tendo como comparativo as avaliações externas das primeiras turmas totalmente de tempo integral, os índices da escola vem crescendo a cada ano. O que comprova a melhoria na qualidade do ensino.

Todos os entrevistados são unânimes ao responderem que os resultados melhoraram. Dentre os possíveis motivos que levaram a esta melhora, eles citam o currículo amplo e flexível e o maior tempo do aluno na escola.

Para comprovar o que foi dito e constatar se realmente houve melhora, traremos abaixo dados referentes ao SPAECE¹⁵ das três escolas pesquisadas nos últimos anos, pegando justamente o período de encerramento do primeiro ciclo como EEMTI.

Quadro 14 - Evolução da Proficiência no SPAECE das Primeiras EEMTIs de Sobral

PORTUGUÊS		PROFICIÊNCIA				CRESCIMENTO			
ESCOLA (EEMTI)	2016	2017	2018	2019		2017	2018	2019	2016-2019
Prefeito José Euclides	265,1	266,9	281,4	288,5		0,68%	5,43%	2,52%	8,83%
Carmosina Ferreira Gomes	259,1	254,8	260,7	284,1		-1,66%	2,32%	8,98%	9,65%
Mons. José Gerardo	275,4	280,3	271,7	281,6		1,78%	-3,07%	3,64%	2,25%
MATEMÁTICA		PROFICIÊNCIA				CRESCIMENTO			
ESCOLA	2016	2017	2018	2019		2017	2018	2019	2016-2019
Prefeito José Euclides	254,6	255,7	282,9	285,3		0,43%	10,64%	0,85%	12,06%
Carmosina Ferreira Gomes	271,4	250,9	256	285,3		-7,55%	2,03%	11,45%	5,12%
Mons. José Gerardo	264,1	267,8	275,3	294,9		1,40%	2,80%	7,12%	11,66%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando os dados acima podemos chegar a conclusão que de fato, houve melhora significativa nos resultados do SPAECE quando as escolas já estavam consolidadas

¹⁵ O SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica), na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. (SEDUC, 2021).

com a nova configuração.

A EEMTI Prefeito José Euclides foi a primeira escola a ser convertida em EEMTI no ano de 2016. Podemos observar que nos anos seguintes a escola foi aumentando a sua proficiência até culminar com um crescimento de 5,43% em Português e 10,64% em Matemática no ano de 2018, quando completava três anos nesta modalidade, fechando um ciclo completo.

As outras duas escolas que passaram a ser EEMTIs juntas em 2017 (EEMTI Carmosina Ferreira Gomes e EEMTI Monsenhor José Gerardo), também apresentam resultados de crescimento significativo com apenas uma ressalta para a EEMTI Monsenhor José Gerardo que obteve uma pequena oscilação negativa de 3,07% em Português em seu segundo ano como EEMTI, porém no encerramento do ciclo, ela recupera-se e ainda cresce 3,64% nesta disciplina, consolidando portanto resultados positivos em Português e também em Matemática que cresceu 7,2% neste componente curricular.

Dentre as três escolas analisadas, a que apresenta o maior crescimento, sem dúvidas é a EEMTI Carmosina Ferreira Gomes com 8,98% de crescimento em Português e 11,45% em Matemática no encerramento do ciclo de três anos de implantação.

Podemos constatar através dos resultados mencionados que as escolas através do tempo integral, conseguiram melhorar seus resultados. Isto pode ser explicado não só pelo aumento da carga horária em si, mas como também na utilização correta deste aumento e na qualidade das aulas ofertadas, assim como os componentes eletivos que ajudam no trabalho para o alcance destes resultados.

Na sétima pergunta, trazemos à tona o debate sobre a avaliação. Neste sentido foi perguntado aos professores sobre como eles avaliam os seus alunos. O objetivo é observar a prática avaliativa no contexto de uma EEMTI.

De posse das informações coletadas, observamos dentre as informações coletadas uma que se destaca em relação às outras devido ao seu caráter descritivo:

P6-A avaliação dos estudantes é feita de forma integral também. Levamos em conta a parte quantitativa, definida por suas pontuações em avaliações internas e externas e também avaliamos de forma qualitativa, com momentos e aulas em que se propõe uma reflexão da história de vida dos estudantes, além de buscar compreender o contexto de vida dos mesmos.

Na resposta do P6, o professor entrevistado descreve a rotina avaliativa de sua escola e cita dois modelos distintos de avaliação: A quantitativa e a qualitativa. Vasconcelos (1994) atribui um sentido amplo ao processo avaliativo esclarecendo que ele implica numa reflexão crítica sobre a prática, possibilitando deste modo, a tomada de decisões para superar

as dificuldades.

Luckesi (1982) esclarece a diferença entre avaliação e exames, comumente associados no contexto escolar, ao dizer que os exames são pontuais, seletivos e excludente e que a avaliação está associada a construção de um projeto pedagógico. Deste modo, na EEMTI devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, pois o aluno está em uma constante construção de sua educação integral.

Trazendo para a seara legal, a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trata sobre o processo avaliativo no contexto escolar, ao dizer que:

A verificação do rendimento escolar deve se dar por meio de uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996).

A avaliação deve ocorrer durante o processo de construção do conhecimento, no cotidiano escolar, levando em conta o crescimento dos alunos e o seu desenvolvimento crítico e reflexivo.

No oitavo e nono questionamento, houve perguntas sobre as condições dadas aos professores para a viabilização da proposta educacional e sobre as principais diferenças que eles consideram haver para os alunos e suas famílias entre a escola de ensino regular e a de tempo integral. Dentre as informações, destacam-se as seguintes:

P4-Muitos pais já chegaram a comentar que se sentem mais seguros sabendo que seus filhos estão na escola o dia todo, sem tempo para ficar na rua e chegar a se envolver com coisas erradas, principalmente em nossa escola que está situada em um bairro que enfrenta problemas com drogas, violência e facções.

P5-Além dos aspectos que já citei acima, percebo que os alunos passam a vestir a "bandeira da escola" na medida em que se sentem parte de algo importante. E em consequência disto, as famílias são mais presentes e, por vezes, parceira. Essa forma de encarar a escola incide na sua formação escolar e como pessoa, que é um dos propósitos da escola de tempo integral.

Tomando como base discursiva, a resposta dada pelo entrevistado P4, mais uma vez observamos o caráter social da escola, enquanto fonte de esperança para as famílias no que diz respeito ao combate da vulnerabilidade. Benatto (2016) alerta que a vulnerabilidade social é uma constante preocupação de variadas áreas da sociedade e que é necessária a identificação dos alunos nesta condição para que a escola possa construir estratégias para lidar com o problema.

Quando os pais sentem segurança ao verem seus filhos “guardados” dentro de uma escola em tempo integral, demonstra a preocupação destas famílias ao conviverem em zonas propícias aos problemas sociais. Mool (2012, p.23) afirma que “a vulnerabilidade é marcada

pelas violências simbólicas e físicas, em uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento étnico, de classe, gênero e orientação sexual”.

As escolas devem ficar atentas sobre situações de risco e tentar ajudar neste sentido. Para isto, a parceria com os órgãos responsáveis, é uma ótima estratégia. O que não pode é haver a negação do problema, pois ele pode crescer no ambiente escolar e vir a trazer vários prejuízos.

Além do papel da escola, é muito importante e necessário que o governo crie políticas públicas e educacionais no intuito de combater a vulnerabilidade social, mas sabemos que não é tarefa fácil pois de acordo com Ramirez e Cruz (2009, p. 82). “[...] a construção de um dispositivo com a pretensão de dar respostas a esta situação exige intervenções dirigidas às crianças, as suas famílias e a seus educadores”.

Na décima e décima primeira questão, os professores foram perguntados sobre os pontos positivos e negativos de uma EEMTI e para fazer uma comparação entre a escola de tempo parcial e a de tempo integral. Observamos dentre as respostas dadas sobre pontos positivos e negativos, uma que se diferencia um pouco dos elementos já debatidos. De acordo com o P2 como ponto positivo: “o aluno tem mais tempo e acesso a mais conteúdos, a alimentação dos mesmos também é algo para muitos, essencial. Negativo: Como os alunos as vezes reclamam que é um pouco cansativo, e quando não se tem infraestrutura física adequada”.

A questão levantada pelo entrevistado traz como ponto negativo a infraestrutura da escola. Vale lembrar que diferente das EEEPs, que possuem um modelo padronizado, construído exclusivamente para esta finalidade, as EEMTIs não possuem. Elas são implantadas através de estruturas já existentes em escolas que já funcionam em tempo parcial, a chama escola regular. Por motivos óbvios, podemos entender a reclamação do professor, pois por mais que uma escola adaptada seja boa o suficiente para atender ao tempo integral, ela ainda requer muitas melhorias em sua infraestrutura, não só para o conforto dos alunos mas como também para o fomento à proposta da educação em tempo integral com a oferta de diversos ambientes e espaços de aprendizagem. Sabemos que isto demanda tempo e recursos financeiros e muitas vezes o governo não consegue responder a estes anseios em tempo hábil, o que exige um maior esforço e empenho aos atores do processo.

Sobre a importância de uma infraestrutura adequada, Neilson e Zimmerman (2014) mostram que grandes investimentos em infraestrutura escolar estão associados a melhores indicadores de desempenho e frequência.

O ambiente escolar deve ser atrativo para despertar nos alunos o gosto pelo

conhecimento, concordando com esta assertiva, Garcia et al., (2014) diz que a infraestrutura influencia não só na prática docente mas como também na performance dos alunos.

Na última pergunta foi questionado aos professores currículo da EEMTI consegue contribuir para uma educação integral. Destacamos abaixo a seguinte resposta:

P6-Começo dizendo que minha compreensão de currículo está fundamentada na concepção que o mesmo é “vivo”. Ele precisa se adequar as condições sociais, políticas e educacionais que se deseja. A escola de tempo integral cumpre a missão a que se propõe, o que não quer dizer que mudanças no currículo não precisam ser feitas quando necessário. Contudo, no aspecto de formação multidimensional, a mesma também atende a esta meta.

Apesar de todos os entrevistados concordarem que o currículo da EEMTI atende a proposta de educação integral, a resposta acima traz uma ressalva e alerta para a necessidade da construção coletiva e contínua do currículo escolar.

Na LDBEN (1996) em seu artigo 26 os currículos devem contemplar uma base comum e uma parte diversificada, onde as características regionais e locais, deverão ser levadas em conta para a sua construção.

OLIVEIRA (2017) defende que o currículo é transformação, não apenas no que se refere a mudar o sentido, de ir por outro caminho, mas de buscar novas alternativas, novas soluções, novas metas e novas conquistas. O currículo, portanto, consiste em transformar o impreciso em conhecido, e tal fato, envolve um ensino-aprendizagem qualitativo.

Sem dúvidas, o currículo na EEMTI, como já mencionado anteriormente, constitui como uma de suas características e como um de seus diferenciais. Pois ao trabalhar um currículo diversificado, amplo e com diversas possibilidades, os alunos poderão sim, alcançar a educação integral, onde ele possa ser autor e construtor do seu conhecimento, sendo capaz de se tornar um ser crítico reflexivo do seu meio social.

5.3 Análise dos Dados dos Alunos

O levantamento foi realizado 12 alunos da 3ª série do Ensino Médio. O motivo pela escolha da 3ª série, foi devido ao fato destes alunos já estarem concluindo um ciclo na EEMTI, configurando-se como ideias para nos fornecer informações acerca desta política educacional.

Os estudantes participantes, foram classificados conforme o quadro abaixo:

Quadro 15 - Identificação dos Alunos¹⁶

Identificação	Gênero	Idade
A1	Feminino	17
A2	Masculino	18
A3	Feminino	17
A4	Feminino	17
A5	Feminino	17
A6	Feminino	17
A7	Feminino	17
A8	Masculino	18
A9	Masculino	17
A10	Feminino	18
A11	Feminino	17
A12	Feminino	17

Fonte: Elaborado pelo autor.¹⁷

Iniciando a análise através da tabela de identificação acima, podemos perceber uma grande maioria de mulheres participantes. Vale ressaltar que não houve exigência do gênero específico. O questionário foi aplicado de maneira voluntária.

A grande maioria dos alunos encontram-se na faixa etária de 17 anos, o que demonstra um fluxo correto no perfil de idade-série. As respostas foram obtidas por meio de 12 alunos, distribuídos entre as escolas pesquisadas neste trabalho acadêmico.

O questionário proposto constou de três questões objetivas que serão analisadas a partir de agora.

A primeira pergunta feita, foi: Por que você estuda em uma escola em tempo integral. O objetivo aqui, foi verificar se houve pressão familiar, se foi por vontade própria do aluno ou se foi por falta de opção. Dentre as respostas obtidas, destacamos as seguintes:

A2-Para poder me adaptar mais na faculdade, pois na minha opinião o ensino em escolas tempo integral são baseados na faculdade.

A4-Gosto da escola, e acho que nos dão mais oportunidades.

A6-Porque tem mais tempo, pra estudar e pegar mais os conteúdos.

A8-Passar mais tempo com os professores, amigos e participar das atividades propostas pelos professores.

¹⁶ No uso da fala dos alunos, foi utilizada a seguinte nomenclatura para facilitar a organização: A (aluno) e os números de 01 a 12, identificam a sequência da ordem de respostas ao questionário.

¹⁷ Informações coletadas a partir da aplicação de questionários virtuais, via “Google Meet”.

A10- Porque é uma escola rica em conhecimento, há um leque de variedades de disciplinas para qualquer tipo de aluno.

A11- Em tempo integral posso me dedicar mais aos estudos, aprender, fazer amizades e praticar esportes.

A12- Se futuramente entrar na faculdade me adaptar mais rápido, pois a escola integral de certa forma ajuda nisso.

Dentre os pontos levantados pelos alunos, chama atenção a predominância do maior tempo que terão na escola para se participarem de atividades variadas e se prepararem para o ensino superior, mencionados.

Sobre a consolidação da educação integral, Gadotti (2009) alerta que não se pode limitá-la apenas à ampliação da jornada escolar mas sim que só haverá uma educação integral se ela for complementar a ampliação do tempo.

Gonçalves (2006, p.131), esclarece que:

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.

Quantidade não significa qualidade. Muitas pessoas confundem o aumento da carga horária com a educação em tempo integral. A educação integral deve ser trabalhada sempre dentro de uma escola em tempo integral, pois desta maneira, os discentes serão preparados sob várias vertentes educacionais e poderão consolidar o seu projeto de vida, que para muitos, pode se configurar como o acesso à universidade, por exemplo, como vemos mencionado em algumas respostas acima.

A associação do tempo com a jornada escolar e seus desdobramentos na aprendizagem dos alunos, também podem ser encontrados nas respostas destacadas abaixo para a segunda questão, que indagava os alunos sobre a percepção entre a escola de ensino regular e a escola de tempo integral, ou seja, se eles percebiam diferenças.

A6- Sim, bastante. Uma escola integral, nitidamente faz com que o aluno tenha mais tempo para ter aprendido, disciplina e dedicação se comparado a uma parcial.

A9- Sim, a forma de ensinamento que é mais complexa e ajuda o aluno a se desenvolver mais sendo assim a escola de tempo integral.

A12- Sim, na escola tempo integral tem que haver mais disposição e mais tempo após escola para atividades.

Araújo (2020) explica que na escola em tempo integral, a educação integral é desenvolvida por meio de diversas possibilidades mas que para isto ocorra é importante que os

tempos e espaços estejam configurados de modo a desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

A escola é vista como um campo fértil de oportunidades e os alunos estão cientes disso e procuram aproveitá-las. Sobre este terreno fértil, Gadotti (2009, p.38) cita os seus objetivos para a educação em tempo integral:

- 1) educar para e pela cidadania;
- 2) criar hábitos de estudo e pesquisa;
- 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene;
- 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares;
- 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula.

Na terceira e última questão os alunos são questionados sobre qual o melhor modelo de escola e foi pedido para que eles justificassem as suas respostas.

Mais uma vez, temos a predominância da escolha do maior tempo como fator de melhoria associada a qualidade da escola. Os alunos reforçam este ponto em suas respostas, conforme podemos observar na transcrição abaixo:

A7-No meu ponto de vista, a melhor seria uma escola de tempo integral, pelo fato de haver inúmeras possibilidades de o aluno aprender, não só pela carga horária, mas também pela flexibilidade que ela dispõe aos estudantes como exemplo: as eletivas com variados temas para todos os gostos, clubes que valorizam o protagonismo do jovem e por aí vai.

Segundo Konzen(2019, p.10) com a criação das EEMTIs “busca-se a construção de uma escola alinhada ao que o estudante quer e ao que ele necessita enquanto cidadão, operando com uma transformação importante da proposta pedagógica e metodológica do ensino.”

Percebemos que os alunos gostam da proposta da EEMTI e se sentem acolhidos, o que pode facilitar o desenvolvimento de suas potencialidades e correção de fragilidade no decorrer da jornada educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola como instituição social se modifica de acordo com as dimensões históricas, mas o mais importante, os alunos se modificam como atores sociais. Nessa perspectiva, o presente trabalho posiciona a escola externa como produto de uma sociedade globalizada, parametrizada em termos de organização do tempo social. Da mesma forma, acredita-se ser o resultado das relações humanas que dão sentido ao tempo e ao espaço escolar.

Na visão de Dayrell, a escola regular de tempo integral só pode ser compreendida como um espaço sociocultural. É um espaço social institucionalmente ordenado onde os alunos seguem uma complexa teia de relações sociais graças à sua participação diária em diversas atividades sociais e culturais. Além disso, a escola regular de tempo integral é resultado de circunstâncias históricas, políticas, culturais e econômicas específicas. Ela é ressignificada pelos jovens em suas circunstâncias culturais e sociais específicas.

A base teórica para estudar as escolas é a escola regular de tempo integral. Ele serve ao propósito de fornecer aos alunos de classes socioeconômicas mais baixas um lugar para aprender. Além disso, visa proteger os alunos da violência e do crime. As escolas cumprem tanto uma função econômica quanto uma política pública de inclusão social. O World Showcase é um local de encontro para pessoas de diferentes culturas, países e origens sociais. Serve como porta de entrada para as muitas culturas do mundo; é também um espaço educativo para os jovens e um local onde estes podem receber formação tanto nas suas capacidades técnicas como humanas. Além disso, o World Showcase funciona como um símbolo de cooperação entre os países – pois mostra o encontro de diferentes histórias, culturas e crenças.

As escolas regulares de tempo integral precisam de espaços devidamente equipados e funcionais para todas as suas atividades. Do ponto de vista estrutural, isso é necessário para o bom funcionamento. Porém, do ponto de vista prático, é inoportuno ter a escola pública configurada como política pública de direito. Em vez disso, os direitos individuais dos alunos devem ser adotados em políticas que estimulem seu desenvolvimento intelectual e espiritual. Além disso, os pais têm direito a espaços onde possam deixar seus filhos trabalhando. O direito das classes mais baixas da sociedade de melhorar sua qualidade de vida é uma parte essencial de sua política. Este direito se estende ao direito dos indivíduos excluídos de bens sociais .

Em um cenário tão globalizado, modernizado, tecnológico e rico em informações, a educação tem sido cada vez mais desafiada a responder questões novas que vão sendo levantadas pela sociedade. Para isto, é necessário que ela acompanhe o que tá acontecendo no mundo e dialogue com novas perspectivas. Neste cenário atual, a educação em tempo integral

tem sido cada vez mais discutida, pesquisada e desejada por àqueles que almejam uma educação de qualidade.

Ao dispor os elementos iniciais deste trabalho proposto, esta Tese teve como objetivo investigar a perspectiva da educação em tempo integral no estado do Ceará na cidade de Sobral-CE, concluindo que esta proposta traz melhorias significativas para a educação.

Para chegarmos à posição aqui defendida, foi realizada uma ampla pesquisa bibliográfica acerca do tema abordado, embasada em diversos autores e na legislação pertinente, bem como análise de dados coletados nas primeiras EEMTIs de Sobral, que foram aliados à teoria para trazer uma reflexão diante do que foi coletado.

Por meio das análises realizadas, viabilizadas pela coleta de dados via questionários virtuais, foi possível perceber a visão clara e objetiva dos atores envolvidos no processo, assim como os desafios, as possibilidades, as angústias e também as melhorias que esta modalidade educacional pode proporcionar às pessoas envolvidas.

Constatamos experiências na educação em tempo integral em nível nacional a partir da década de 1950. A partir daí, foram surgindo novas perspectivas que culminaram com o aparecimento na legislação nacional, de garantias de acesso a uma educação de qualidade e também diretrizes para a educação em tempo integral em documentos oficiais e na própria legislação específica.

No âmbito estadual, o Ceará tem apresentado experiências concretizadas para o ensino médio na educação em tempo integral principalmente a partir de 2008 com a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) e mais recentemente com a implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), implantadas a partir do ano de 2016.

Ambas as escolas, tem trazido melhorias na qualidade da educação o que ecoa em seus indicadores internos e externos. As duas experiências apesar de serem modalidades em tempo integral, possuem focos diferentes, sendo as EEEPs voltadas para a profissionalização, ou seja, para o mundo do trabalho, o que não omite a preparação para o mundo acadêmico e outras vertentes e as EEMTIs possuem uma proposta de educação multidimensional onde o aluno é capaz de construir parte do seu currículo de acordo com o projeto de vida que ele quer para si, objetivando a formação integral do ser, dentro de vários aspectos.

Constata-se que desde o ano de 2016, houve uma redução de criação de novas EEEPs, ao passo que houve uma grande ampliação do número de EEMTIs, o que explicita uma clara mudança de foco político e educacional para a proposta da educação em tempo integral no Ceará.

No contexto da cidade de Sobral, evidenciamos uma cidade que aprendeu com os resultados ruins diagnosticados a se reinventar e passou a investir bastante na educação, o que trouxe bons resultados e a tornou uma referência em âmbito nacional. Porém no que diz respeito a educação em tempo integral, observamos uma lacuna para a educação infantil, que até teve algumas iniciativas tímidas no decorrer dos anos, mas que atualmente não possui nenhuma experiência concreta nesta perspectiva.

Também há lacunas no ensino fundamental I, no que se refere a educação em tempo integral, pois o município não possui iniciativas próprias para esta etapa escolar, trazendo apenas algumas experiências dentro do “Programa Mais Educação” em algumas escolas para a melhoria de resultados internos, onde os alunos possuem aulas de reforço no contraturno nas disciplinas de português e matemática em dias específicos da semana.

No ensino fundamental II, podemos constatar a efetivação da política educacional sobralense para a educação em tempo integral concretizada a partir de 2014 através da implementação dos “Colégios Sobralenses em Tempo Integral” (CSTI). Nela, os alunos do 6º ao 9º ano podem ter uma jornada em tempo integral, com um currículo flexível e multidisciplinar. Esta iniciativa tem apresentado bons resultados e tem sido ampliada no decorrer dos anos.

Analisando ainda os resultados coletados nas EEMTIs investigadas percebemos que os diretores, como peças importantes na administração escolar, possuindo um papel administrativo, pedagógico, operacional e de liderança, possuem conceitos claros e concisos acerca da proposta da educação em tempo integral. Eles reconhecem que é uma política educacional que traz bons resultados não só para a educação em si, mas também para o desenvolvimento social, afetivo e profissional dos alunos e suas famílias.

Destacam ainda as melhorias obtidas com a conversão para o tempo integral como: queda da taxa de abandono e evasão, aumento da proficiência em Português e Matemática no SPAECE, Crescimento no IDEB e aumento da taxa de aprovação escolar. Os gestores reconhecem os desafios que este tipo de política pode trazer, as entendendo como uma ferramenta eficaz de mudança de paradigmas.

Os professores acreditam que a educação em tempo integral traz melhores resultados, pois enfatizam a questão do aumento da carga horária como ferramenta importante para o desenvolvimento integral dos alunos. Eles lembram que a escola em tempo integral fortalece o sentimento de pertencimento do aluno e reforça o elo entre escola e família, o que facilita para a melhoria de resultados e de desempenho.

Os docentes argumentam que o maior tempo com o aluno, os permite trabalhar,

todos os pontos de fragilidade dentro do processo de ensino e aprendizagem, o que contribui para a melhoria dos resultados.

Alguns professores admitem que não possuem todas as condições necessárias e que a infraestrutura da escola, ainda pesa negativamente, mas que isto pode ser superado por meio de uma das muitas possibilidades que a escola em tempo integral pode ofertar.

Ao que foi possível constatar, os alunos, de modo geral, gostam e se identificam com a escola de tempo integral. Dentre os estudantes entrevistados a questão do maior tempo que passam na escola e reconhecem que isto traz benefícios para eles, pois proporciona mais preparação e fortalecimento de laços com professores e outros alunos.

Eles também acreditam que a escola de tempo integral é melhor que uma escola de tempo parcial, pois ela traz diversas possibilidades, como desenvolvimento do protagonismo juvenil, preparação para a universidade e mundo do trabalho, atividades esportivas, culturais, científicas, dentre outras, que eles acreditam que sejam possíveis somente com um tempo maior na escola.

Vale ressaltar que apenas o aumento da carga horária e da jornada escolar não garante a efetivação de uma educação integral. Os professores e diretores entrevistados concordam que esta maior carga horária só vai trazer benefícios se forem trabalhadas diversas atividades interdisciplinares, que dialoguem com as necessidades dos alunos e os façam se preparar dentro de variadas perspectivas e, principalmente, os tornando aptos a serem sujeitos críticos e atuantes em seu meio social.

Ao falar de currículo, percebemos que ele é uma peça fundamental no contexto de uma escola em tempo integral e principalmente para o alcance da educação integral. Este currículo deve ser flexível, multidisciplinar e que atenda as expectativas dos alunos de modo a trabalhar com eles o seu projeto de vida.

Em suma, constata-se que a escola em tempo integral traz melhores resultados escolares, contribui para um processo de ensino e aprendizagem com mais qualidade, propicia mais tempo para corrigir rotas e fragilidades diagnosticadas, possui um currículo multidimensional que contribui para a formação integral do ser para variadas possibilidades que ele poderá encontrar no decorrer de sua vida, desperta o sentimento de protagonismo juvenil nos alunos ao propiciar trabalhar com disciplinas eletivas, NTPPS e outros projetos interdisciplinares e ainda fortalece o elo entre escola, família e comunidade.

Diante do exposto, a pesquisa apresentada, traz contribuições a partir da experiência das primeiras EEMTIs de Sobral, colaborando para a reflexão de pesquisadores, gestores, docentes, discentes, dentre outros que venham a buscar um maior conhecimento em torno da

educação em tempo integral, fornecendo assim, motivação extra para futuros debates sobre o assunto.

Destacados os resultados encontrados, como sendo positivos e promissores para a qualidade da educação básica brasileira. A maior ampliação desta política educacional se faz necessária para desenvolver a educação multidimensional dos jovens e torná-los cientes de seus papéis na sociedade, podendo contribuir também com o mundo do trabalho e em outras vertentes da sociedade. Para isto, os governos devem estar cientes de seu papel enquanto responsáveis pela promoção da educação e que assegurem compromisso com uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Antonio Idilvan. **A política de educação profissional do estado do Ceará na perspectiva da responsabilidade social**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015.
- ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. **Políticas de ensino médio: tendências no Brasil e no Ceará (1987/1996)**. 1997. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.
- ALVES, Washigton. **A história da educação no Brasil: da descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior) - Centro Universitário Católica Salesiano Auxilium, Lins, SP, 2009.
- AMORIM, Simone; SILVA, Gleidson. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Aracaju, SE, v.18, n.4, out./dez. 2017.
- ANO letivo chega a 1.200 horas em alguns países, diz pesquisador. **R7 NOTÍCIAS**. 15 set. 2011. Educação. Disponível em: <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/ano-letivo-chega-a-1-200-horas-em-alguns-paises-diz-pesquisador-20110915.html?question=0>. Acesso em: 2 dez. 2020.
- ARAÚJO, Antônio Joceli de. **A implementação da educação em tempo integral: reflexões sobre o que pensam os estudantes de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n.65, p.3-10, 1988.
- ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113, p.1381-1416, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2023.
- AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura: a transmissão da cultura parte 3**. São Paulo: Melhoramentos INL, 1976. (5.ed da obra “A cultura brasileira”).

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964. (Obras completas v.13).

BALDANÇA, Mary Lúcia; MIGUEL, Maria Elisabeth. Breve ensaio sobre a origem dos conceitos de educação integral e educação de tempo integral. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12. 2015. Curitiba, PA. **Anais [...]**. Curitiba, PA: EDUCERE, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/399922839/Baldanca-e-Miguel-2015-A-Origem-Dos-Conceitos-de-Escola-Integral-e-Educacao-Em-Tempo-Integral>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BATISTA, Eraldo Leme; CLARK, Jorge Uílson; PADILHA, Caio Augusto. **As relações entre educação e trabalho sob a perspectiva do ideário nacional-desenvolvimentista no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961)**. Campinas, SP: Estudos do Trabalho, 2021. Disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/eraldolemebatistajorgeuilsonclarkcaioaugustotoledopadilha.pdf>. Acesso em: 20 jan.2021

BEZERRA, José Eudes Baima. **A intenção e o gesto: mudancismo e educação no ceará (1987 - 1990)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996.

BOMENY, H. **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

BONAVIDES, Paulo; AMARAL, Roberto. **Textos políticos da história do Brasil**. 3.ed. Brasília: Senado Federal, 2002.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: SILVA, Naura Syria Ferreira Corrêa da; AGUIAR, Márcia Ângela (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.15-35.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Brasília, DF: Planalto, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeira%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 jul. 1990, Seção 1, p.13563.

BRASIL. **Lei n.9.394/1996 de 20 dez. 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Lei nº.11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília, DF: Planalto, 2008. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20E2%80%9Ce%2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%ABlico%20da%20educa%C3%

A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. . Acesso em: 26 jan. 2021.

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, 2011. (Estudo quantitativo, 2009; Estudo qualitativo, 2011).

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debatenacional. Brasília: SECAD, 2009. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ensino médio, perguntas e respostas**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017,flex%C3%ADvel%2C%20que%20contemple%20uma%20Base> Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/> . Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. art. 34, 2002**. Brasília, DF: Planalto, 2002.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resolução nº.2, de 30 de janeiro 2012**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BUSS, Rosinete Bloemer Picklers. **Gestão Escolar-Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSElvi)**. Indaial: ASSElvi, 2008.

CALLEJA, José Manuel Ruiz. Os professores deste século: algumas reflexões. **Revista Institucional. Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo**, Chocó, v.27, n.1, p.109-117, 2008.

CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês N. **A escola normal em Goiás**. Goiânia: UFG, 1994.

CARARA, Mariane Lemos. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso Artigo (Curso de Especialização em Educação e Direitos Humanos.) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp->

content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf. Acesso em: 02 mar.2021.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. O centro educacional carneiro ribeiro: uma escolapensada para direcionar uma política educacional. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 7. 2018. Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, CE: ENALIC, 2018.

Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/52319>. Acesso em: 16mar. 2021.

CARBELLO, Sandra Regina. **A proposta da escola parque:** notas para pensarmos políticas públicas para a educação no Brasil. Florianópolis: FAED, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1343-0.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro. A história da educação integral em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.25, n.50, p.57-77, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9417/6946>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, 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: 15 fev. 2023.

CEARÁ, Governo do Estado do 2015/2018. **Os 7 Cearás**. Propostas para o plano de governo. 2014. Disponível em: <http://www.sema.ce.gov.br/attachments/article/44891/Livro%20Os%2007%20Cearas%20-%20proposta%20para%20o%20plano%20de%20governo.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CEARÁ, Governo do Estado do; SEDUC. **Educação profissional:** conheça o trabalho, a estrutura e os resultados das escolas estaduais de educação profissional do Ceará. Disponível em: http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103. Acesso em: 15 fev. 2023.

CEARÁ. (Estado). **Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais de Educação Profissional**. Fortaleza: SEDUC, 2010.

CEARA. (Estado). Lei nº 14.273. de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série.2, ano.9, n.245, cad. 1/3, p.1, dez. 2008. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081223/do20081223p01.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CEARÁ. (Estado). Lei nº 16.287 de 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série.3, ano.9, n.137, cad.1/2, 21 jul. 2017. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2018/09/lei_16.287.pdf. Acesso em: 06 mar. 2021.

CEARÁ. (Estado). **Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral** (Em construção). Fortaleza: SEDUC, 2017. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf. Acesso em: 06 fev. 2021.

CEARÁ. (Estado). **Educação profissional. Criação das EEEPs**. 12 nov. 2018. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103. Acesso em: 06 fev. 2021

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). **Ensino Médio em Tempo Integral**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensinomedio-em-tempo-integral-eemti/>. Acesso em: 06 fev. 2021.

CEARÁ. (Estado). **Diretrizes e Orientações Pedagógicas: Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EEMTI**. Fortaleza: SEDUC, 2020.

CHAER, Galdino; DINIZ Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v.7, n.7, p.251-266, 2011. Conhecer: debate entre o público e o privado. v.5, n.15, 2015. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/download/1004/854/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CORREIA, Marcos Vasconcelos; LOPES, FRANCISCA Josefa de Lima. O impacto da tecnologia empresarial socioeducacional (tese) como forma de desenvolvimento para os alunos das escolas profissionais de Juazeiro-Ce. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n.8, jul. 2013. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigocientifico-franciscajosefadelimalopes.pdf> Acesso em: 01 mar. 2021.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Convivência e Ética: audácia e esperança!**. São Paulo: Cortez, 2015.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2012. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/717766/uma-realidade-no-ensino-m%C3%A9dio---paulo-fernando-de-vascon>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015. Porto Alegre, RS. **Anais [...]**. Porto Alegre, RS: Erechim, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1995. 653p.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Reflexões sobre a escola na primeira república: o ensino de português**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

FIGUEIRA, D. G. **História - questões do Enem e de vestibulares de todo Brasil**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Educação integral e tempo Integral. Princípios da educação integral, integrada, integradora e em tempo integral. In: GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALVÃO, Marcelo. **Gravatas de pedra: competências, mitos e heróis**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v.9, p.153-175, 2014.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GODOY, Arilda Shmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, mar./abr. 1995

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: CENPEC. **Educação integral**. São Paulo, 2006. p.129-135. (Cadernos Cenpec, n.2.).

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Educação integral**, [S.l.], n.2, p.15-27, 2006. (Cadernos CENPEC).

GUIMARÃES, Keila Roberta Cavalheiro; SOUZA, Maria de Fátima Matos. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v.8, n.3, p.143-169, set./dez. 2018.

HOLANDA, S. B. **História geral da civilização brasileira: a história geral da civilização brasileira época colonial**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. v.1.

INDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **A construção da educação em Sobral e o primeiro lugar no IOEB**. Sobral, CE: IOEB, 2015. Disponível em: <https://ioeb.org.br/a-construcao-da-educacao-em-sobral-e-o-primeiro-lugar-no-ioeb-ou-mudar-o-titulo-para-colaboracao/>. Acesso em: 05 mar. 2021.

JACOMELI, M. R. M. As políticas educacionais da Nova República do governo Collor ao de Lula. **Exitus**, [S.l.], v.1, n.1, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes>. Acesso em: 19 fev. 2021

JUNIOR, Antônio Germano Magalhães; OLIVEIRA, Sulamita Torres. A escola estadual de educação profissional no Ceará: desvendando a forma de articulação integral. **Conhecer:**

debate entre o público e o privado, [S.l.], v.5, n.15, 2015 Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/download/1004/854/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KIIL, Andressa Neves; MILITÃO, Sílvio César Nunes. A escola de tempo integral no brasil: trajetória histórica e legal. **Colloquium Humanarum**, [S.l.], v.12, n.esp., p.976-984, 2015. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20ESCOLA%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL%20NO%20BRASIL%20TRAJET%C3%93RIA%20HIST%C3%93RICA%20E%20LEGAL.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

KONZEN, Adriana Schneider Muller. **A formação integral do aluno**: estudo de caso a partir do núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais NTTPS na EEMTI Matias Beck, em Fortaleza, Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LIMA, Vitória Régia Rodrigues. **Mediação de conflitos no ambiente escolar**: uma questão para a gestão escolar. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Fortaleza, CE, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/379/Lima_Vitoria-Regia_Rodrigues.pdf?sequence=1. Acesso em: 03 mar. 2021.

LINDBERG, Christian. Pequeno balanço do governo Bolsonaro para a área da educação. **Jornal Pensar a Educação em Pauta**, 21 ago. 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/pequeno-balanco-do-governo-bolsonaro-para-a-area-da-educacao/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LIRA, Davi. A educação integral deixa a escola mais humana. **Revista Inovações em Educação**, [S.l.], ago. 2013. Disponível em: <https://porvir.org/a-educacao-integral-deixa-escola-mais-humana/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAIA, Maurício Holanda. **Aprendendo a marchar**: os desafios da gestão municipal do ensino fundamental e da superação do analfabetismo escolar. 2006. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2006.

MARQUES, Maria Alice. Políticas Educacionais Nos Governos Lula e Dilma: Impactos na Expansão do Ensino Superior e Profissional. **Rev. Mult. Psic.**, [S.l.], v.12, n. 41, p.661-676, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/1249/1814>. Acesso em: 19 fev. 2021

MARRAS, J.P. **Administração de recursos humanos**: do operacional ao estratégico. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador:** o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. São Paulo: IIEP, 2010.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil:** o período heróico (1549-1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete método lancasteriano:** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/metodo-lancasteriano/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; KIILL, Andressa Neves. A escola de tempo integral no Brasil: trajetória histórica e legal. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, SP, v.12, n.esp., 2015, p.976-984.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLL, J. **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009 (Série Mais Educação.).

MOOL, Jaqueline et al. **A agenda da educação integral:** compromissos para sua consolidação como política pública, caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. **A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX.** Londrina: UEL, 1999.

NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Estud. AV.**, São Paulo, v.15, n.42, p.169-186, aug. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2021

NEILSON, Christopher A; ZIMMERMAN, Seth D. The effect of school construction on test scores, school enrollment, and home prices. **Journal of Public Economics**, [S.l.], v.1, n.120, p.18-31, 2014.

NISKIER, A. **Administração Escolar.** Porto Alegre, RS: Tabajara, 1969.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. 158p.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira.** Recife-PE: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores.).

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte História e ensino:** uma trajetória. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTROVSKI, Crizieli Silveira; CORREIA, Zélia Delgado. Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: análise e proposição. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v.28, n.57, p.23-40, jan./abr. 2018.

PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Pedagogia Cidadã**. 3.ed. São Paulo: Santa Clara, 2005. (Cadernos de Formação. História da Educação.).

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Análise comparada da jornada escolar em países da união europeia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.50, n.175, p.78-94, mar. 2020 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000100078&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2021.

PARGA, Francisca Rafaela. **Contra a semente da desordem: imprensa católica e fascismo - Fortaleza-CE (1922-1930)**. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em História)– Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7715>. Acesso em: 04 jan. 2021.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009. p.3-20.

PESSOA, Ana Danielly; SANTOS, Auristela. **Movimento brasileiro de alfabetização – mobral: democratizando memórias e desvelando propostas legais e pedagógica**. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/ixsidh/ixsidh/paper/viewFile/4318/1711>. Acesso em: 2 fev. 2020.

RAMIREZ, D.C.; CRUZ, R.M. Conflito escolar: vulnerabilidade e desenvolvimento de habilidades sociais. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, [S.l.], n.2, p.79-95, 2009. Disponível em: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n2/REID2art5.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins e Picosque Fontes, 2001. 366p.

REGO, Amancio Maurício. Educação: concepções e modalidades. **Scientia Cum Industria**, [S.l.], v.6, n.1, p.38-47, 2018. Disponível em: <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/viewFile/5844/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RIANI, J. Impactos da estrutura etária em indicadores de educação no Brasil, 1991. **Conferência da IUSSP.**, Salvador, 2001.

RIBEIRO, Ricardo. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v.9, n.2, p.365-377, 2014.

ROCHA, Maria Severina; SILVA, Henrique Miguel; SILVA, Daanielli Cristina. Educação integral e escola em tempo integral: em busca da formação emancipadora. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n.2, p.354-365, set. 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/download/395/pdf> .Acesso em: 02 mar. 2021.

SANTOS, Alexsandra. **Estudo sobre a trajetória dos CIEPs: um recorte na educação brasileira**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/AlexsandraSamaritanaFerreiradosSantos.PDF>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SÁTYRO, N; SOARES, S. A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: Ipea, 2007. (Textos para Discussão. n.1267.).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP:Autores Associados, 2011.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL. **Notícias**. Disponível em: <http://educacao.sobral.ce.gov.br/noticias/busca?q=PRIMEIRA+ESCOLA+DE+TEMPO+INTEGRAL&Search=&t%5B%5D=&t%5B%5D=&t%5B%5D=&t%5B%5D=> . Acesso em: 05 mar. 2021.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino Jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar, UFPR**, Curitiba, n.31, p.169-189, 2008.

SOBRAL terá escola em tempo integral. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 10 fev. 2014. Redação. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/sobral-tera-escola-em-tempo-integral-1.809555> Redação. Acesso em: 05 mar. 2021.

SILVA, Abadia de Lourdes Pereira; PAIVA, Ana Carolina; RODRIGUES, Patrícia Tomaz Mattão. **O processo de adaptação da criança ao ingressar na educação infantil**. Goiás:PUC, 2017.

SILVA, Adailton; SOUZA, Aneilton. Política educacional no Brasil: do império à república. **Rios Eletrônica- Revista Científica da FASETE**, [S.l.], ano.5, n.5, dez. 2011. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/5/politica_educacional_no_brasil.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

SILVA, Amanda Teixeira. A Escola Nova no interior do Ceará: desafios enfrentados pela reforma de Lourenço Filho na cidade de Sobral. **Temporalidades-Revista de História**, [S.l.], ano.30, v.11, n.2, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/14710>. Acesso em: 01 mar. 2021.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação em Tempo Integral**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-em-tempo-integral/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

TEIXEIRA, Anísio S. Educação não é privilégio. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1977. In: CASTRO, Adriana; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.19, n.71, p.259-282, abr./jun. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva**: uma introdução à filosofia da educação. 2.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934. 210p.

THIESEN, J.S. **Tempo Integral**: uma outra lógica para o currículo da escola pública. [S.l.]: ABED, 2006.

VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Ceará 2050**: estudo setorial especial. Fortaleza: Ceará 2050, 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da educação no Ceará**: sobre promessas fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.

WALDOW, Carmem. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 10, 2014. Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis, SC: ANPED SUL, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

WEBER, Marianne. **Economia e sociedade**, 2.ed. Brasília: UnB, 1999.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25, 2011. São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.