



**ATIVIDADES ELETIVAS DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO  
EM TEMPO INTEGRAL DA CIDADE DE FORTALEZA (CE):**

Gestão da parte flexível do currículo

**Paulo Roberto Ângelo da Silva**





**CEARÁ**  
GOVERNO DO ESTADO  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

# **Atividades eletivas de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Fortaleza (CE): Gestão da parte flexível do currículo**

Paulo Roberto Ângelo da Silva

Fortaleza - Ceará  
2023

Arte da Capa  
**Bia Rodrigues**

Projeto Gráfico e Diagramação



### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586a Silva, Paulo Roberto Ângelo da  
Atividades eletivas de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Fortaleza (CE): gestão da parte flexível do currículo [recurso eletrônico] / Paulo Roberto Ângelo da Silva. - Fortaleza: SEDUC, 2023.

264p.

**ISBN 978-85-8171-265-9**

**ISBN 978-85-8171-269-7 (E-book)**

Ensino médio – Ceará. 2. Currículo. 3. Escola – tempo integral.  
I. Silva, Paulo Roberto Ângelo da. II. Título.

CDD: 373.19



**Elmano de Freitas da Costa**  
Governador

**Jade Afonso Romero**  
Vice-Governadora

**Eliana Nunes Estrela**  
Secretária da Educação

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

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

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

**Maria Oderlânia Torquato Leite**  
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

**Stella Cavalcante**  
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

**Julianna da Silva Sampaio**  
Coordenadora de Comunicação

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

**Ideigiane Tercerito Nobre**  
Coordenadora de Gestão Pedagógica do Ensino Médio

**Maria da Conceição Alexandre Souza**  
Articuladora de Gestão

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

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

## **Coordenação**

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

## **Conselho Editorial**

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

## **Edição**

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

## **Normalização Bibliográfica**

Elizabete de Oliveira da Silva

## **POLÍTICA EDUCACIONAL E PRODUÇÃO TEXTUAL**

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

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

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

**Eliana Nunes Estrela**  
Secretária da Educação do Ceará

**Jucineide Fernandes**  
Secretária Executiva do Ensino Médio e da Educação Profissional

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

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

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

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

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

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

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

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

## PRÓLOGO

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

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

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

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

**Ideigiane Terceiro Nobre**

Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio/COGEM

**Ana Cecília Freitas**

Assistente Educacional /COGEM

# SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b>	<b>15</b>
<b>2. Ensino médio em tempo integral no Brasil e no Ceará: construção do itinerário formativo na formação integral</b>	<b>23</b>
2.1. Breve histórico do ensino médio em tempo integral no Brasil	29
2.1.1. Os itinerários formativos e a reforma do ensino médio	42
2.1.2. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	54
2.2. Ensino médio em tempo integral no Ceará	61
2.3. Contexto da escola de ensino médio em tempo integral pesquisada	79
2.3.1. Itinerário formativo e componentes eletivos	98
2.3.2. Dificuldades na gestão das disciplinas eletivas...	104
<b>3. Análise e reflexão sobre a gestão dos componentes eletivos na escola de ensino médio em tempo integral pesquisada</b>	<b>119</b>
3.1. Aspectos metodológicos de pesquisa	122
3.2. Análise dos dados	129
3.2.1. Currículo na escola em tempo integral	131
3.2.1.1. Disciplinas eletivas voltadas para o mundo do trabalho e disciplinas eletivas voltadas para as inteligências múltiplas	132
3.2.1.2. Desalinho no entendimento sobre disciplinas eletivas e currículo	139
3.2.1.3. Demanda dos estudantes por inovação pedagógica	144
3.2.1.4. Escolha do itinerário formativo mobilizada pelo afeto	159
3.2.1.5. Necessidade de diversificação das disciplinas eletivas	164
3.2.2. Protagonismo juvenil	175
3.2.2.1. Desinteresse dos estudantes pelos clubes estudantis e necessidade de diversificação deste componente eletivo	176

3.2.2.2. Protagonismo pouco desenvolvido no ensino fundamental e na EEMTI pesquisada	179
3.2.2.3. Estrutura física da EEMTI pesquisada aquém do ideal segundo os estudantes	188
3.2.2.4. Grêmios estudantis não reconhecidos como representativos pelos estudantes da EEMTI pesquisada	190
<b>4. Plano de ação educacional para a gestão da parte flexível do currículo e protagonismo dos estudantes</b>	<b>195</b>
4.1. Estrutura do plano de ação: propostas de intervenção	198
4.1.1. <u>Ação 1</u> : Projeto de imersão na educação integral e em tempo integral da comunidade escolar da EEMTI pesquisada	200
4.1.2. <u>Ação 2</u> : Planejamento coletivo e Avaliação do processo formativo de professores da base flexível do currículo	206
4.1.3. <u>Ação 3</u> : Organização de espaço destinado ao descanso dos estudantes no horário pós- almoço	213
4.1.4. <u>Ação 4</u> : Plano para atender às demandas de desenvolvimento do Protagonismo Juvenil, diversificação de clubes estudantis e criação de situações e de espaços de participação dos estudantes por meio do Grêmios Estudantis	218
4.1.5. <u>Ação 5</u> : Dia de imersão na EEMTI de alunos do 9º ano de escolas municipais que alimentam a matrícula da EEMTI pesquisada para a apresentação da proposta do tempo integral, apresentações artísticas, projetos e outros	222
4.1.6. <u>Ação 6</u> : Construção de relatório enumerando problemas estruturais da EEMTI pesquisada para encaminhamento à Sefor 1 e à Coeti com vistas a relatar e a justificar a necessidade de melhoria dos ambientes e dos espaços da EEMTI	227
4.2. Avaliação do Plano de Ação Educacional	230
<b>5. Considerações finais</b>	<b>233</b>
<b>6. Referências</b>	<b>241</b>

# APRESENTAÇÃO

Um dos assuntos mais discutidos em Educação na atualidade e, em especial, no Ceará é a concepção de tempo integral. Oferecer ensino de qualidade com a jornada ampliada, e dentro da perspectiva de implementação do novo ensino médio, parece ser um grande desafio para muitas, senão para todas as escolas de ensino médio em tempo integral (EEMTI) da rede estadual de ensino do Ceará, principalmente quando o assunto gira em torno das disciplinas eletivas e dos clubes estudantis, ou seja, do itinerário formativo.

Que gestor escolar ou professor de uma EEMTI nunca abordou um estudante que se ausentou no horário da disciplina eletiva ou do clube estudantil por estar fora de sala e ainda ele justificar esse ato por não gostar da escolha dele?

Quantas vezes esse mesmo gestor observou pedidos de trocas dos tempos eletivos por estudantes após a consolidação do processo de escolha e de inscrição no itinerário formativo, alegando os mais diversos motivos, tais como não gostarem do que escolheram, ou descobrirem que a disciplina não era o que pensaram, ou até mesmo por quererem estar na mesma disciplina eletiva que o (a) colega escolheu?

É incomum a escola não ter tantos equipamentos de apoio para o desenvolvimento dos componentes eletivos? Os espaços disponíveis são adequados para a realização das eletivas ou estes mesmos espaços apresentam dificuldades em relação ao atendimento das demandas desses componentes?

A escola, em sua organização, consegue oferecer as disciplinas escolhidas pelos estudantes ou somente às que os professores da casa têm aptidão ou facilidade de ministrar? A gestão das disciplinas eletivas na escola observa alguma dificuldade no oferecimento dos tempos eletivos sugeridos pelos alunos?

Certamente você, enquanto gestor escolar ou professor de disciplinas do itinerário formativo gostaria de ver os alunos da escola frequentando, assistindo e participando das aulas de forma produtiva, ausentando-se delas somente por algum motivo justo e compreensível. Seguindo este mesmo pensamento, você também desejaria que o processo de escolha das disciplinas do itinerário formativo pelos alunos acontecesse de forma assertiva, sem equívocos e sem pedidos de troca posteriores, não é mesmo?

Provavelmente você apreciaria que a escola tivesse o espaço mais amplo, com uma variedade grande de ambientes e de equipamentos que proporcionassem o bom funcionamento das disciplinas eletivas e dos clubes estudantis, suprimindo essas demandas e atendendo às aspirações dos estudantes que as escolheram.

Possivelmente você, gestor escolar, pensa em todo início de semestre letivo em como conseguir oferecer as disciplinas eletivas

escolhidas pelos alunos e quais professores do quadro docente irão ministrar esses componentes.

A escola que se tornou palco desta pesquisa passou, e ainda passa por essas dificuldades, que não foram totalmente resolvidas. Mas se percebe que estas adversidades se tornaram bem menores do que antes, e que hoje certamente não oferecem riscos ao trabalho desenvolvido por ela. Sendo assim, a unidade escolar pesquisada trabalha da melhor forma possível para viabilizar uma adequação do currículo flexível da educação integral, no intuito de atender às expectativas dos estudantes.

Através de estudos, de pesquisas de satisfação entre os alunos, da organização sistematizada dos planejamentos junto aos professores da base flexível e da criação e da implementação de um plano de ação, a escola pôde melhorar sua gestão do itinerário formativo, além de perceber o crescimento do conteúdo do estudante quanto ao processo de escolha e de curso de seu itinerário formativo.

Postas estas informações, convido você a ler este livro para estudar, perceber as situações aqui colocadas como experiências que podem contribuir com as dificuldades enfrentadas na escola em que colabora, além de somar práticas exitosas que ajudem na melhoria do ensino em tempo integral no Ceará e no Brasil. A seguir uma breve introdução acerca deste estudo. Boa leitura!



# 1

## INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado tem como cenário uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), localizada na cidade de Fortaleza, estado do Ceará. Ele tem natureza descritiva e exploratória, estando alicerçado em evidências coletadas a partir de observações e de registros da dinâmica que gira em torno das disciplinas eletivas que compõem a parte flexível do currículo desta unidade escolar. Sou pesquisador e também Diretor Escolar nesta mesma instituição, formado em Licenciatura Plena em Matemática e pós-graduado nos cursos de Arte-Educação e Cultura Popular, de Gestão e Coordenação Escolar e de Educação Inclusiva.

Sendo assim, a intenção deste trabalho é poder contribuir com a educação em tempo integral, além de colaborar com a pesquisa sobre a política de educação integral do estado, com vistas a aprofundar pontos relacionados aos currículos e às expectativas dos estudantes que fazem parte desta forma de educar. Para tanto, serão brevemente situadas no tempo as Políticas de Ensino Médio em Tempo Integral, tanto no âmbito nacional quanto no estadual, assim como elencadas as fundamentações legais que as permeiam, na tentativa de se entender situações que possam estar relacionadas ao

problema desta pesquisa e, dessa forma, ser proposto um plano de intervenção.

Percebe-se que alguns estados brasileiros vêm consolidando experiências de ampliação da jornada escolar com diferentes propostas de organização do tempo, do espaço e da gestão pedagógica, voltadas a efetivar a melhoria da formação dos alunos e à construção de um projeto de vida para os mesmos. Uma dessas propostas é a implementação dos itinerários formativos como centro da organização curricular das escolas, que podem ser definidos, de forma simplória, como sendo o caminho que o aluno trilha, por meio de suas próprias escolhas dentre as disciplinas que integram a parte flexível do currículo escolar, como coloca Teixeira et al. (2017). Desde 2016, o estado do Ceará vem consolidando uma proposta de formação integral para o ensino médio. Nessa proposta, o itinerário formativo tem como norte a parte flexível do currículo, na qual estão as disciplinas eletivas que têm relação direta com os anseios dos alunos em seus projetos de vida<sup>1</sup>.

Esses componentes permitem aos discentes construir sua própria trajetória formativa, a partir da criação de seu próprio currículo. Logo, tais disciplinas eletivas precisam, então, estar alinhadas aos projetos de vida dos alunos, desafio este a ser alcançado pelo estudante, pelos professores e pela gestão escolar da EEMTI.

Sendo assim, dentre os inúmeros caminhos de pesquisa disponíveis para um gestor escolar, escolhi seguir com a pesquisa sobre a dinâmica dos tempos eletivos no tempo integral porque ela se

---

1. É importante ressaltar que a proposta de itinerário formativo do ensino profissional tem características muito diferentes da concepção de itinerário formativo trazida pela atual reforma do ensino médio brasileiro, que se volta mais para a concepção acadêmica de itinerário formativo. Essa diferença será apresentada detalhadamente no capítulo 2.

apresenta, em minha opinião, como um grande desafio a ser enfrentado no fazer escolar da EEMTI, além de também precisar voltar o olhar para o incentivo do protagonismo juvenil na escola.

Logo, entendo que o processo de escolha das disciplinas eletivas seja um momento representativo dos desafios de promoção do protagonismo juvenil e de uma melhor correspondência entre o currículo da escola e as demandas de formação dos alunos.

Desde a implementação da política em 2016, a escola vem tentando aperfeiçoar o desenvolvimento desse processo de escolha do itinerário formativo de seus alunos. Mesmo assim, é possível perceber, recorrentemente, que um número considerável de alunos transita ou se esconde pela escola, saindo especificamente dos tempos eletivos, buscando outros espaços ou, até mesmo, outros tempos eletivos diferentes daqueles escolhidos por eles. Esse movimento indica dificuldades relacionadas à gestão curricular que precisam ser trabalhadas pela escola.

Apesar de não ter participado do processo de transição de escola de tempo parcial para escola com funcionamento em tempo integral, pude entender e compreender esta passagem por meio de entrevista a um professor que participou ativamente deste desenvolvimento.

Como Diretor Escolar da unidade escolar que é palco deste estudo, acompanhei, desde o início do ano de 2018, o desenvolvimento do processo de escolha das disciplinas eletivas que integram a parte flexível do currículo da escola e, tendo em vista o cenário apresentado, a seguinte questão de investigação conduziu o desenvolvimento desta

pesquisa: Como a adequação do currículo flexível da educação integral às demandas da política de Ensino Integral do estado e às expectativas do corpo discente pode ser viabilizada pela equipe de gestão de uma escola pública?

Diante desta questão, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como se dá a gestão da parte flexível do currículo em uma escola pública de educação em tempo integral no Ceará e, para alcançarmos este propósito maior, partimos de três objetivos específicos, quais sejam: (i) descrever o processo de oferta e de ensino dos Tempos Eletivos, que é a parte do currículo com maior registro de ausência dos estudantes durante o período letivo; (ii) analisar a gestão do currículo flexível dentro da escola, no que diz respeito aos elementos de protagonismo juvenil e de identificação com a escola; e (iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que se configure em um instrumental de apoio para a gestão, em busca de melhoria no processo de definição dos Tempos Eletivos.

Partindo desta configuração de pesquisa e levando em consideração outras possíveis dificuldades de implementação dos itinerários formativos nas escolas da rede estadual de educação integral do Ceará, acredito que a pesquisa aqui apresentada tem a potencialidade de antecipar desafios e reflexões que podem ser considerados a nível nacional.

Para tentarmos colaborar com uma fácil compreensão dos pensamentos, das análises, das ponderações e das sugestões que aqui foram abordados, este trabalho está organizado em mais três capítulos. O primeiro deles já é este breve texto introdutório.

O segundo é um capítulo descritivo que versa, de forma mais abrangente, sobre o Ensino Médio em Tempo Integral no contexto brasileiro, como parte da atual reforma do Ensino Médio, passando pelo cenário cearense e, especificamente, pela escola foco desta pesquisa, numa tentativa de estabelecer uma cronologia histórica de como se esboçou a trajetória do tempo integral para a criação de suas políticas educacionais, tratando de forma mais específica, a proposta de construção dos itinerários formativos dos estudantes.

Nele, foi trazido um sucinto histórico da educação no país sob alguns aspectos relacionados ao ensino em tempo integral, apresentando a ainda atual reforma do ensino médio, que está sendo implementada a nível nacional, e a proposição de construção dos itinerários formativos dos educandos, de acordo com o que dispõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e contextualizada a implementação da política de educação integral no estado do Ceará, com um detalhamento de sua proposta curricular.

Também foi feita uma descrição minuciosa da EEMTI pesquisada, retratando, desde a sua estrutura física, até sua estrutura humana, assim como foram elencados os projetos nela desenvolvidos e também as dificuldades relacionadas à gestão dos tempos eletivos que compõem a parte flexível de seu currículo.

O terceiro capítulo visou a alcançar uma análise de como vem se consolidando a gestão do currículo flexível da escola, abordando aspectos da gestão das disciplinas eletivas e dos clubes estudantis que compõem esta parte do currículo da EEMTI em questão, estrutura curricular que se configura como o ponto central da escrita deste estudo. Ele foi dividido em duas seções: a primeira apresentou os

aspectos metodológicos da investigação e especificados os instrumentos de pesquisa. Neste sentido, também foi esclarecida a metodologia de pesquisa quanto à forma de aplicação do grupo focal de alunos, realizado de forma virtual devido ao momento de pandemia por Covid-19, abordando a dinâmica dos tempos eletivos, assim como também a entrevista com o docente, também realizada virtualmente, que abordou especialmente o processo de transição da escola pesquisada de tempo parcial para o tempo integral. A segunda seção se deteve a apresentar os dados de pesquisa e as discussões teóricas que nortearam a análise dos dados obtidos, para que fosse possível tecer reflexões que contemplassem o objetivo proposto para o capítulo e contribuíssem para responder a questão de pesquisa. Para tanto, foram utilizados dois eixos que subsidiaram a análise: (i) Currículo na EEMTI e (ii) Protagonismo Juvenil.

A partir desses eixos, foram mobilizados para esta escrita os teóricos Sousa (2020), Santos e Rodrigues (2019), Paiva (2018), Castro (2017), Matuoka (2017), Vento, Araújo e Santos (2017), Silva (2014), Arroyo (2013, 2000), Felício (2012), González e Moura (2009), Gerhardt e Silveira (2009), Freire (2005), Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), Ribas Jr. (2004), Gondim (2003) e Peruzzo (2003), dentre outros.

Os dados analisados na pesquisa promoveram o desenho de possibilidades de enfrentamento às dificuldades relacionadas à gestão do itinerário formativo, culminando num plano de ação estruturado em ações que sugeriram um projeto de imersão da comunidade escolar na educação integral e em tempo integral; um planejamento coletivo que contemple momentos formativos para os professores da base flexível do currículo; a organização de um espaço reservado para o descanso dos estudantes; a construção de um plano para atender às demandas

de desenvolvimento do protagonismo juvenil e do Grêmio Estudantil; a criação de um dia de imersão dos alunos do 9º ano das escolas municipais na EEMTI para o conhecimento da proposta da educação integral em tempo integral e da construção de um relatório enumerando problemas estruturais para envio à SEDUC, justificando a necessidade de melhoria da estrutura física escolar da EEMTI.

Posto isto, a seguir, inicia-se o capítulo 2 desta pesquisa que descreveu, de forma mais geral, o ensino em tempo integral no Brasil. Ele parte da ainda atual reforma do Ensino Médio, caminhando pelo contexto cearense até chegar à EEMTI pesquisada, estabelecendo, desta forma, um esboço da trajetória do tempo integral para a criação de suas políticas educacionais e, também, da proposta de construção dos itinerários formativos dos alunos.



## 2

### **ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO CEARÁ: CONSTRUÇÃO DO ITINERÁRIO FORMATIVO NA FORMAÇÃO INTEGRAL**

O estado do Ceará tem investido bastante no tempo integral como proposta de melhoria da qualidade do ensino. De acordo com a perceptível crescente opção de alguns estados brasileiros pela educação em tempo integral, a jornada escolar ampliada traz consigo a possibilidade de composição de itinerários formativos, que são construídos por meio da parte flexível do currículo. Tal percurso, como organização curricular, possibilita ao estudante trilhar caminhos que qualificam e que titulam suas escolhas, e que se aproximam de seus anseios pessoais.

Sendo assim, conceituar educação integral ainda é um tema bastante discutido nos dias de hoje. Várias são as conceituações que giram em torno. O conceito mais utilizado está ligado ao processo educativo que trabalha o sujeito em sua totalidade. Cavaliere (2002) coloca a educação integral como sendo aquela em que a escola acolhe o aluno, ciente de sua multidimensionalidade, e se compromete a apresentar um trabalho que colabore para o desenvolvimento equânime de todas essas dimensões.

Este tipo de educação é construído em contextos distintos, de

formas diferentes, sendo que esta pluralidade vem mostrando procuras que ultrapassam o ensino das disciplinas da base comum, indo além dos muros da escola. Partindo deste pensamento, podemos inferir que a educação integral deve estar apta a lidar com as inúmeras condições que permeiam os sujeitos que por ela são atingidos, assim como deve, como um de seus objetivos, construir relações que foquem no desenvolvimento desses sujeitos em todas, se não em muitas de suas dimensões.

Nesse sentido, assim como o aluno tem diversas características que o definem, a educação integral também tem um caráter polissêmico em sua definição. A educação brasileira, em seu contexto atual, apresenta um conceito plurívoco para a educação integral, sugerindo a impossibilidade de entendê-lo em sua totalidade, se levarmos em consideração apenas um de seus aspectos. Guará (2009) apresenta o conceito de educação integral a partir de quatro vertentes:

- a) ela é a formação integral como tentativa de equilibrar os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor, social, dentre outros, por meio do processo educativo;
- b) ela é articuladora das práticas educacionais, sobretudo as escolares, que devem dialogar com as experiências e com os conteúdos transversais;
- c) ela é articulada pela escola com outros espaços comunitários, considerando o conhecimento como educação formal e como educação não-formal, sendo que a primeira tem prioridade sobre a segunda;
- d) ela é a ampliação e/ou expansão do tempo de permanência do aluno na escola, focando suas atividades para a melhoria do rendimento escolar.

A definida no item “d” é a vertente mais utilizada nos últimos anos, e como o estudante passa mais tempo na escola, pressupõe-se que o currículo dela seja diversificado e que responda às demandas do seu público. Diante deste pensamento, faz-se necessário diferenciar educação integral de educação em tempo integral. Para Gonçalves (2006), o conceito mais utilizado para definir educação integral é considerar o sujeito não somente em dimensão cognitiva, mas também em sua condição multidimensional, compreendendo-o como um sujeito que é corpóreo, que tem afetos e que está inserido num contexto de relações, considerado em sua dimensão biopsicossocial. Já a educação em tempo integral é concebida pelo autor como sendo a ampliação da jornada escolar e também do espaço escolar que será utilizado neste amplificar temporal.

Percebe-se que a escola de educação integral tem a responsabilidade de conhecer o estudante para além do sujeito que precisa ser consciente de seus direitos e deveres, participativo na sociedade à qual está inserido e crítico quanto ao que lhe é colocado tanto no ambiente social quanto no escolar. Tal tipo de educação considera o indivíduo levando em consideração seu corpo, sua mente, suas dúvidas, seus sentimentos, seus desejos e seus sonhos. Nesse sentido, a escola desempenha um papel primordial na elucidação e na viabilização de um projeto de vida possível, caminhando para a concretização dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Diante do exposto e tomando as duas definições colocadas, para Gonçalves (2006, p. 130),

O aprender pressupõe a superação de enigmas, algo que desafia o já sabido e que instiga o desejo de superar. Agora, só é possível tal ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação [...] entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia.

Gonçalves (2006) também informa que abordar a educação integral e a educação em tempo integral acarreta no compromisso com a educação pública para além de interesses políticos partidários, assim como também exige o engajamento dos sujeitos que compõem esta escola para o seu desenvolvimento, para o cumprimento de sua função social, tornando possível para os jovens que dela fazem parte entenderem e compreenderem o mundo em que vivem, além de viabilizar suas transformações pessoais.

Percebe-se que a educação integral na escola em tempo integral é um grande desafio, assim, os sujeitos integrantes desta forma de ensinar precisam ter em mente a função social da escola, a formação estudantil para a cidadania e o currículo escolar. Nesse sentido, o aumento do tempo de trabalho escolar da educação em tempo integral acaba sendo uma ferramenta para tornar possível a educação integral, ampliação que pede a constante visita ao currículo escolar.

Sendo assim, na perspectiva da Educação Integral, o currículo se torna um ponto extremamente importante no processo educativo, precisando ser concebido como um processo de construção que possa intrinsecamente as áreas do conhecimento com vistas a atender tais demandas. Além disso, leva em consideração o contexto em que os sujeitos e a escola estão inseridos, necessitando propor atividades que privilegiem a vivência e o convívio, e que proporcionem novas linguagens e novos conteúdos para o caminho ao encontro dos interesses dos alunos.

Logo, esse currículo precisa ser construído no chão da escola, sendo flexível, mas com o cuidado de não perder o sentido de sua

singularidade, em se falando da organização e da construção do conhecimento. Este último deve ser construído, ao mesmo tempo em que se aumentem as chances de aprendizagens significativas e que incentivem a autonomia discente.

Diante do exposto, infere-se que, com um currículo desta natureza, toda a rotina escolar precisa ser repensada e modificada já que o objetivo principal da educação integral é formar e desenvolver os estudantes. Partindo deste pensamento, este tipo de educação não pode ser pensado somente com o aumento da jornada educacional e de sua oferta. Esta última precisa ser aumentada em termos quantitativos (ampliação do tempo de jornada) simultaneamente em que precisa ser aumentada em termos qualitativos (ressignificação dos conteúdos propostos envolvendo todos os sujeitos ligados ao processo de ensino e aprendizagem).

Isto sugere que a educação em tempo integral repense e reavalie a forma de trabalho da unidade escolar, assim como os conteúdos que compõem a sua estrutura curricular, com vistas a articular o saber com foco na aprendizagem do aluno.

Para que isto aconteça, a educação integral precisa ser internalizada como um direito do aluno. Infere-se, então, que esta postura ou pensamento pode instigar na escola o compromisso com o desenvolvimento integral dos educandos, tornando-a um espaço em que a aprendizagem dos conteúdos escolares é apenas um dos objetivos a serem alcançados, sendo também tão importante quanto a formação integral do cidadão reflexivo, crítico, participativo e consciente de seus direitos e deveres, desafio que deve motivar toda a comunidade escolar.

Sendo assim, apresentaremos, na seção 2.1, um sucinto histórico da educação no país, apontando alguns aspectos relacionados ao ensino em tempo integral. A seção ainda apresenta a atual reforma do ensino médio, que está sendo implementada a nível nacional, e a proposição de construção dos itinerários formativos dos educandos, para entendermos, mais adiante, outros aspectos importantes para a descrição deste caso de gestão.

A seção 2.2 contextualiza a implementação da política de educação integral no estado do Ceará, com um detalhamento de sua proposta curricular, e a proposição de construção dos itinerários formativos dos educandos, de acordo com o que dispõe a BNCC.

Já na seção 2.3 será feita uma descrição minuciosa da EEMTI pesquisada, que é palco deste estudo, retratando desde a sua estrutura física, até sua estrutura humana, assim como serão elencados os projetos nela desenvolvidos e também as dificuldades relacionadas à gestão dos tempos eletivos que compõem a parte flexível de seu currículo.

## **2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL**

Destacamos, brevemente, que a história da educação integral em nosso país é marcada por três acontecimentos importantes: o primeiro deles é o surgimento das Escolas-Parque ou Escolas-Classe que tomaram base nas propostas escolanovistas imaginadas por Anísio Teixeira na década de 50; o segundo é a formação dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), idealizados pelo educador Darcy Ribeiro, estabelecidos no Rio de Janeiro nos períodos de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994; e o terceiro é a criação do Programa Mais Educação, estabelecido pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto Federal nº 7.083/2010, que versam sobre determinações para a Educação Integral (ELISIÁRIO, 2017).

Anísio Teixeira ensaiou, na década de 50, a primeira vivência de educação em tempo integral no estado da Bahia por meio do Centro Carneiro Ribeiro, com vistas a proporcionar a educação integral de qualidade para todos (VALENTINI; ZUCCHETTI, 2017). Este educador acreditava que a escola ideal deveria desenvolver o seu trabalho em tempo integral, tanto com o professor quanto com o aluno (CORDEIRO, 2001).

Na perspectiva da educação mais abrangente, Valentini e Zucchetti (2017) salientam que Darcy Ribeiro, também educador brasileiro, seguindo os mesmos princípios de Anísio Teixeira, criou na década de 80 os Ciep, outra proposta de Educação em Tempo Integral que oferecia formação que favorecia os distintos interesses dos alunos, proporcionando a educação para a vida.

Nos anos 2000, baseado nas experiências dos dois educadores citados anteriormente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Programa Mais Educação (PME), numa parceria ministerial de áreas diferentes, englobando União, Estados e Municípios, com o intuito de inculcar a Educação Integral na rede pública de ensino a nível nacional por meio da ampliação do tempo escolar, consolidando-se no terceiro marco do cenário da educação integral brasileira (VALENTINI; ZUCCHETTI, 2017).

Este programa já se encontra na terceira edição e, desde a primeira, objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos que cursam do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, promovendo o acompanhamento pedagógico destes alunos, no contraturno, com atividades complementares que giram em torno das artes, da cultura, do esporte e do lazer (BRASIL, 2016a). É importante destacar que, em sua primeira versão, o programa assemelhava-se mais com a educação integral do que na segunda versão. Esta última identificava-se com o oferecimento de aulas de reforço nas duas disciplinas.

Apesar da importância do Mais Educação para a educação integral e em tempo integral, das alterações significativas que ele sofreu no ano de 2017, e levando em consideração que a etapa do ensino básico considerada para este estudo é o Ensino Médio, além de que este programa se relaciona diretamente com o Ensino Fundamental, não o problematizaremos neste estudo, dando assim maior ênfase à Reforma do Ensino Médio e à BNCC.

Nesse âmbito, as experiências de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro relacionadas à ampliação do tempo escolar, e que visaram à

melhoria da qualidade da educação, datam de antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sendo assim, levando-se em consideração o âmbito nacional, a educação em tempo integral vem caminhando para ter sua oferta de forma universal. Cavaliere (2014) reforça este pensamento ao se referir à regulamentação da escola em tempo integral como um direito universal citando a LDB como proponente da educação em tempo integral, mas voltada para o ensino fundamental. Esta mesma autora explica que “A LDB afirma em seus Artigos 34 e 87 que a ampliação da jornada escolar será feita “progressivamente”, “a critério dos sistemas de ensino”, para o “ensino fundamental”, nas “redes escolares urbanas” (CAVALIERE, 2014, p. 1208).

Depreende-se das orientações e sugestões da LDB que o ensino em tempo integral é dependente da autonomia das redes de ensino e das escolas, além de ser voltado exclusivamente para o ensino fundamental, podendo ser considerado, então, dentro das leis e legalidades, como um embrião do tempo integral na educação brasileira.

Cavaliere (2014) afirma que após as sugestões presentes na LDB, foram consolidadas novas orientações normativas como a do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que vem tentando aperfeiçoar e melhorar a oferta do tempo integral das escolas ofertantes. A esse respeito, Cavaliere (2014) explica que a LDB vem sendo refinada, e que a lei do Fundeb é de suma importância, pois especifica maior financiamento para a matrícula nas escolas de tempo integral e sua importância no impulso ao tempo integral para toda a educação básica.

A mesma autora coloca que os dois Planos Nacionais de Educação (PNE) carregam certas diferenças no que dizem respeito às escolas em tempo integral. No PNE do decênio de 2001-2011, ela indica que ficou determinada a prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas, para as crianças de idades menores e para as famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. A autora também afirma que é acentuado, neste PNE, o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral e esclarece que esta escola não vem, neste documento, como um item específico ou como uma meta, mas sim com indicações dissolvidas nos itens do documento que se estruturam de acordo com níveis e modalidades de ensino apenas para a educação infantil e para o ensino fundamental. Já em relação ao PNE do decênio de 2014-2024, a análise da autora mostra que este documento ganhou substantiva importância no debate educacional e informa que o sentido compensatório continua presente, particularmente pela priorização dos setores mais pobres da população (CAVALIERE, 2014).

Sendo assim, dentre as políticas públicas educacionais que têm ganhado espaço na agenda do país nas últimas décadas, as iniciativas da educação em tempo integral se consolidaram como estratégia potente entre os estados, municípios e também no âmbito federal, principalmente após a aprovação do PNE (BRASIL, 2014). A Lei nº 13.005/2014, que institui o plano, trata da ampliação da jornada educacional em tempo integral por meio de sua meta 6 (CAVALIERE, 2014). O PNE traz em sua redação que

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação prevê a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da

educação básica. A meta reflete o objetivo de ampliar o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas, com ampliação de tempos, espaços, atividades educativas e oportunidades educacionais, em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014, p. 97).

Esta meta do PNE sugere um aumento significativo de escolas que oferecem a educação em tempo integral assim como também recomenda um aumento considerável de seu público alvo. Partindo deste pensamento e da orientação do documento, vários estados brasileiros vêm acreditando nesta forma de educar com vistas a melhorar a qualidade da educação e implementando programas de educação integral, prioritariamente no ensino fundamental.

Sendo assim, com relação ao ensino médio, mais recentemente a Lei nº 13.415/2017 instituiu uma política de estímulo à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral no país (BRASIL, 2017a). Esta legislação nasceu da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que institui a Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral criada pelo MEC, que compõe a Portaria nº 1.145/2016, a Portaria nº 727/2017 e a Portaria nº 1.023/2018. Estes três documentos são atos normativos que têm o objetivo comum de garantir a correta aplicação da Lei nº 13.415/2017 em suas finalidades.

Posto isto, a Portaria nº 1.145/2016 assinala a necessidade de desenvolver ações compartilhadas entre os estados e o Distrito Federal visando à melhoria do ensino médio, assim como a universalização do acesso e da permanência de todos os jovens com idade entre 15 e 17 anos no ensino médio, com vistas a atender a meta 3 do PNE do

decênio 2014 a 2024 (BRASIL, 2016b).

Seu texto também reforça a necessidade de apoiar os sistemas de ensino público brasileiros, para que seja oferecida a educação em tempo integral nestas redes atendendo, desta maneira, à meta 6 do PNE. O documento também menciona a indispensabilidade de dar suporte a esses sistemas de ensino público na preparação de ações que viabilizem a melhoria da qualidade da oferta do ensino médio, indo ao encontro do que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atendendo, assim, a meta 7 do PNE (BRASIL, 2016b). Para atingir tais objetivos, a Portaria instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela MP nº 746/2016.

A Portaria nº 727/2017 estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa, em conformidade com a então convertida Lei nº 13.415/2017. Tal Portaria traz orientações referentes à implementação pedagógica do programa e do trabalho em tempo integral das escolas públicas que compõem as redes de ensino do país. Este documento apresenta alguns critérios de seleção para novas escolas elegíveis ao ensino em tempo integral e traz, ainda, (BRASIL, 2017d) que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um fator utilizado na priorização de escolha das escolas que participarão do programa. Assim, caso não haja este índice, será utilizado o indicador de nível socioeconômico (INSE) da escola.

Caso exista o interesse de inclusão de novas escolas no programa (que não tenham matrícula de ensino médio apontadas no censo ou que sejam novas escolas da rede), as Secretarias de Educação Estaduais (SEE) precisam enviar ofício de solicitação à

Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, desde que a unidade escolar em questão cumpra com os critérios estabelecidos na Portaria e também evidencie como pretende alcançar o número mínimo de 350 alunos até o final do terceiro ano de inclusão da escola no programa. Além disso, é necessário ter o prédio escolar apto para o trabalho em tempo integral até o mês de outubro do ano da inclusão da escola.

Esta Portaria apresenta ainda orientações de monitoramento e de permanência das escolas no programa. De acordo com seu texto, em seu artigo 22 (BRASIL, 2017d), “Uma vez selecionadas, tanto as SEE como as escolas participantes serão submetidas a avaliações de processo e de resultado como critério para se manterem no [Ensino Médio em Tempo Integral] EMTI.”. Para isso, a avaliação do processo levará em conta critérios específicos no âmbito dos estados, do Distrito Federal e das escolas.

No âmbito dos estados e do Distrito Federal, tais critérios para avaliação do processo das SEE são “I - vigência de marco legal em forma de Lei Estadual ou Distrital; II - análise da execução do plano de implementação e plano de marcos de implementação; e III - prestação de contas da Secretaria em dia.” (BRASIL, 2017d, p. 7). Já no nível escolar, critérios para avaliação do processo das SEE são

- I - ter número mínimo de matrículas em tempo integral conforme estabelecido no § 1º do art. 8º a esta Portaria;
- II - apresentar carga horária definida nos parágrafos 3º, 4º e 5º do art. 12 a esta Portaria, conforme dados oficiais do Censo Escolar; e
- III - alcançar condição de infraestrutura conforme requisitos do Anexo III e de acordo com o estabelecido no § 3º do art. 20 a esta Portaria (BRASIL, 2017d, p. 7).

Tal avaliação acontecerá anualmente, tanto a nível dos estados e do Distrito Federal, quanto a nível escolar, utilizando como critério, o avanço no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tanto no fluxo (aferido por meio do censo escolar), quanto na proficiência (aferida a partir da nota média padronizada que compõe o Ideb). O Comitê Estratégico de Monitoramento e Avaliação do Programa, presidido pelo Secretário de Educação Básica do MEC e composto por representações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), do Ministério da Fazenda, dentre outros, é responsável por acompanhar as ações de monitoramento e de avaliação do programa, além de sugerir uma meta a ser alcançada tanto pela escola quanto pela SEE (BRASIL, 2017d). A Portaria nº 727/2017 também direciona a proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral, a qual se baseará na ampliação da jornada de trabalho escolar e também na formação integral e integrada do educando, além de utilizar a BNCC e a nova estrutura do ensino médio (BRASIL, 2017d).

Já a Portaria nº 1.023/2018 estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, além de orientações sobre a seleção de novas escolas para o Programa. Seu texto salienta ainda que suas disposições são aplicadas apenas às novas adesões de unidades escolares, não trazendo nenhum efeito às adesões anteriores à sua publicação, as quais permanecem regidas pela Portaria nº 727/2017 (BRASIL, 2017d, 2018a).

Observa-se também que estes dois documentos instituem mudanças profundas e significativas na educação do país, em se

falando da educação em tempo integral, já que esta forma de educação deve compor, mesmo que de forma gradativa, a educação pública brasileira oferecida nas redes de ensino, além de estas redes estarem de acordo com a nova estrutura da última etapa do ensino básico, proposta pela reforma do ensino médio.

É importante frisar, ainda a respeito da Portaria nº 727/2017, que o seu anexo II (BRASIL, 2017d) elenca numa tabela, o número mínimo de escolas e de matrículas garantido por estado. Para o Ceará, por exemplo, são garantidas 17 escolas e 7.650 alunos. Atualmente o estado do Ceará já conta com um número aproximadamente 9 vezes maior de escolas estaduais (155 escolas) (CEARÁ, 2020a) e com um número aproximadamente 63 vezes maior de alunos matriculados (476.425 alunos), ocupando o 3º lugar do país em proporção de número de alunos do tempo integral, de acordo com a redação do Diário do Nordeste (CEARÁ..., 2020) sobre dados do MEC para o censo escolar de 2019. Este número é superior ao total de alunos matriculados no tempo integral nos estados da Paraíba e do Piauí que somam, juntos, 278.954 alunos, conforme mostra a Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Proporção de alunos no tempo integral em relação à matrícula por estado

## Censo Escolar

Levantamento do Ministério da Educação aponta os dados da quantidade de alunos por estado

UF	Total de Matrículas	Tempo integral	Proporção (%)
PB	630.590	141.821	22,49
PI	614.694	137.133	22,30
<b>CE</b>	<b>1.512.528</b>	<b>476.425</b>	<b>21,47</b>
PE	1.433.057	289.344	20,19
TO	314.082	63.190	20,11
MA	1.541.940	293.715	19,04
AL	565.064	100.512	17,78
RJ	2.125.227	359.462	16,91
SC	1.233.918	185.014	14,99
PR	1.870.323	279.885	14,96
SP	6.912.750	969.166	14,01
BA	2.453.160	326.466	13,3
GO	1.057.096	140.147	13,25
RS	1.620.773	199.086	12,28
MS	536.245	62.079	11,57
RN	550.154	61.464	11,17
SE	365.425	35.177	9,62
MG	3.261.375	294.849	9,04
MT	679.875	59.139	8,69
AM	965.661	71.276	7,38
ES	667.072	45.797	6,86
PA	1.842.482	112.610	6,11
AC	211.407	11.563	5,46
RO	319.026	127.71	4,00
AP	170.220	5.461	3,20
RR	135.925	4.300	3,16

Fonte: Censo Escolar 2019

Diário do Nordeste

Infere-se que estes dois estados apresentem experiências exitosas quanto à implementação do tempo integral em suas redes de ensino, dada a expressividade dos números apresentados na Figura 1 e, em especial, o estado da Paraíba, que lidera o ranking dos estados apresentados.

O Governo paraibano aprovou, por meio da Lei nº 10.488/2015 (PARAÍBA, 2015), o seu Plano Estadual de Educação (PEE), de decênio 2015 a 2025, cujo texto apresenta 28 metas, dentre as quais 20 delas estão previstas no PNE do decênio de 2014 a 2024. Dentre as metas adaptadas para o estado, 8 delas foram elaboradas para atender pontos específicos da educação paraibana, contendo a proposta de elaboração de um programa de educação integral com jornada ampliada, acrescentando ainda que tal educação precisa “acolher os alunos e seus projetos de vida e construir um ambiente prazeroso de produção do saber com a diminuição dos índices de evasão escolar” (COSTA, 2019, p.22).

Sendo assim, desde o ano de 2016, a rede pública de ensino da Paraíba utiliza um modelo pedagógico e de gestão escolar que tem como base o protagonismo juvenil e o projeto de vida dos educandos, por meio do Programa das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT), em 150 escolas, oferecendo 45 mil vagas para estudantes em tempo integral (SOUZA, 2020).

O trabalho nessas escolas acontece em 9 horas diárias para o ensino médio e, em algumas escolas, para o ensino fundamental (6º ao 9º ano). De acordo com Souza (2020) o sistema de ensino em tempo integral deste estado articula os conteúdos da BNCC com os conteúdos da parte diversificada do currículo com o objetivo de

construir e formar cidadãos competentes e socialmente ativos, além de preparados para o mundo do trabalho. Segundo Costa (2019), as ECI se diferenciam das escolas regulares pelo protagonismo juvenil, pelas disciplinas eletivas, pelo estudo orientado com vistas à melhoria da aprendizagem, pelo acolhimento ao estudante, pelas práticas experimentais de laboratório, pelos clubes juvenis, pela preparação do aluno para o Enem e para o mercado de trabalho, além da tutoria docente voltada para o âmbito acadêmico e pessoal.

Dessa forma, percebe-se que os alunos paraibanos experimentam estudos orientados voltados para sanar dificuldades de aprendizagem, além de preparação para a continuidade de estudos após a conclusão do ensino médio, com disciplinas eletivas que promovem o crescimento cultural, de aprofundamento de conhecimentos específicos diversos e que auxiliam na construção de seus projetos de vida (SOUZA, 2020).

Podemos observar a semelhança de implementação do tempo integral nos estados da Paraíba e do Ceará como experiências que se alinham à proposta nacional de uma educação de qualidade que incentiva o protagonismo juvenil, que oferece subsídios para a construção de um projeto de vida possível, que acolhe, que orienta e que tenta formar, na medida do possível, o cidadão apto a viver e conviver em sociedade.

Posto isto, esta seção trouxe um breve histórico da história da educação em tempo integral no Brasil, fazendo um resgate de informações que vão desde as primeiras discussões sobre Educação Integral no país até a institucionalização da demanda de educação em tempo integral estabelecidas nos planos nacional e estaduais de

educação e nas leis que regulamentam a educação em tempo integral para sua implementação nas redes educacionais em todo o país.

A seção também apresentou o que está disposto na LDB, no PME e nos PNE, em suas metas acerca do tempo integral, assim como a Lei nº 13.415/2017 e as Portarias nº 1.145/2016, nº 727/2017 e nº 1.023/2018 que garantem a sua correta aplicação, instituindo mudanças realmente profundas e significativas na educação brasileira no que diz respeito à educação em tempo integral. As portarias mencionadas têm valor significativo, já que geraram um movimento positivo de mudanças nas redes educacionais para atenderem às demandas e às necessidades da educação integral e da educação em tempo integral. Mesmo assim, pode-se perceber que elas não apresentam um posicionamento claro e objetivo sobre a proposta curricular das escolas que funcionam no regime de tempo integral, elemento essencial para compreendermos como a educação integral efetivamente se consolida no cotidiano escolar.

Experiências semelhantes de implementação do tempo integral como a da Paraíba e do Ceará, e relacionadas ao que dispõe a Portaria nº 727/2017, reforçaram a importância da política de ensino médio em tempo integral, política esta que vem modificando a educação no país.

Outro ponto que precisa ser tocado diz respeito à reforma do ensino médio prever uma política de incentivo às escolas que funcionam em tempo integral, pressupondo investimentos para que estas escolas possam concretizar suas metas educacionais segundo seus currículos. Isso vai de encontro ao que se coloca na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/55, que estabeleceu um teto para

os gastos públicos para o país a partir do ano de 2017 e para os 20 anos posteriores (BRASIL, 2016c). Esta proposta implica, então, na redução de recursos para todas as áreas, inclusive na área da educação. Sobre esse assunto, Amaral (2016) afirma o poder de destruição desta PEC em todas as áreas sociais, em especial, da educação, alertando para o possível retrocesso da pirâmide social do país, cuja base engrandeceu consideravelmente nos últimos anos devido à adoção de políticas de distribuição de renda e de inclusão social.

O contexto em que a reforma do ensino médio aconteceu (e ainda acontece), foi permeado tanto pela implementação da BNCC quanto pela limitação dos recursos públicos para educação, o que nos leva a refletir sobre a viabilidade da destinação de recursos para a consolidação da política da educação integral no ensino médio. Esse é, portanto, um elemento importante que precisa ser lembrado no que diz respeito às próprias condições de implementação da política pública.

Sendo assim, diante deste aparato informativo e dentro desta política de ensino médio em tempo integral, a seção seguinte abordará a presente reforma do ensino médio, assim como um de seus pontos mais importantes e centrais para este caso de gestão: a construção dos itinerários formativos.

### **2.1.1 Os itinerários formativos e a reforma do ensino médio**

A reforma do ensino médio consiste basicamente na reestruturação do atual sistema de ensino do país com o propósito de melhoria da educação desta etapa do ensino básico. Para tanto, deverá ter uma parte do currículo oferecida para todas as escolas de forma obrigatória e a outra parte oferecida de forma flexível.

O movimento em prol da reforma desse nível de ensino é algo pensado e discutido muito antes de sua efetiva implementação, podendo ter sua análise principalmente a partir de documentos como o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 e da MP nº 746/2016. Para uma melhor compreensão do assunto, é interessante contextualizar aproximadamente os três anos anteriores à sua implementação.

Após o processo de impeachment da Presidente Dilma em 2016, assumiu a Presidência o seu então vice-presidente, Michel Temer. Em sua gestão, Temer deu continuidade a alguns avanços educacionais desta gestão e, neste cenário, foi elaborado o PL nº 6.840/2013 que visava a instituir a jornada em tempo integral das escolas de ensino médio por áreas do conhecimento, além de propor mudanças na LDB, implicando na organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento (BRASIL, 2013). Também foi elaborada a MP nº 746/2016, que institui a política de estímulo para o desenvolvimento da implementação das escolas de ensino médio em tempo integral no país e, também, deu início à promoção de importantes alterações na estrutura do ensino médio de forma geral (CAMPOS NETO; LIMA; ROCHA, 2017).

Sendo assim, a atual reforma do ensino médio brasileiro é um assunto que merece destaque para o desenvolvimento desta escrita e também para a melhor compreensão deste estudo. Tal reforma apresenta uma proposta que dialoga diretamente com o oferecimento de itinerários formativos, que, por sua vez, têm relação direta com o caso de gestão acerca da implementação do currículo flexível numa escola do estado do Ceará. Sendo assim, é importante esclarecermos o que são estes percursos de formação.

Para tentarmos definir a expressão “itinerário formativo”, utilizando como recurso o dicionário on-line Priberam da Língua Portuguesa (c2021), precisamos definir cada uma das duas palavras da expressão e, em seguida, unir esses significados construindo uma interpretação. Sendo assim, a palavra “itinerário” significa roteiro. Já a palavra “formativo” significa que é relativo ou contribui para a formação ou a educação.

Logo, se combinarmos os significados das duas palavras consultadas, podemos dizer de forma singela que itinerário formativo é o roteiro, o plano ou o caminho que favorece ou auxilia na formação ou educação de alguém. De posse desta informação, percebemos que ela vai ao encontro da definição de itinerário formativo colocada por Teixeira et al. (2017, p. 16031), que diz que “Itinerários formativos indicam os caminhos possíveis que um estudante pode seguir durante sua trajetória acadêmica e de formação.”. Os autores apontam a Resolução nº 06/2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como uma das primeiras normativas voltadas para a viabilidade de diversificação da organização do currículo.

Tal documento disponibiliza a organização curricular de maneiras diferentes, considerando isto o foco de sua redação, criando o conceito de itinerário formativo dentro do currículo como uma forma distinta de organização curricular, o que permite ao aluno opções de escolha. Os autores frisam, sobre o mesmo documento, que o currículo do Ensino Médio precisa ofertar tempos e espaços que permitam itinerários formativos diversificados que busquem uma melhor adequação às necessidades dos educandos.

Dessa forma, o itinerário formativo contempla uma sequência de possibilidades que podem e devem ser articuladas a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, da estrutura sócio ocupacional e dos fundamentos científico-tecnológicos de processos produtivos de bens ou serviços, orientando e configurando para o estudante, uma trajetória educacional consistente (TEIXEIRA et al., 2017).

Outrossim, é interessante ressaltar que existe uma plausível diferença entre a visão de itinerário formativo da educação profissional e a visão de itinerário formativo da reforma do ensino médio. Nesta reforma, os itinerários formativos estão relacionados à formação acadêmica do estudante, e levam em consideração as áreas de conhecimento que vão ao encontro de seu interesse particular. Já na formação profissional, os itinerários formativos, apesar de também estarem relacionados ao interesse particular do aluno, estão voltados para a modalidade de educação profissional, considerando as possibilidades das instituições educacionais profissionais de nível médio (TEIXEIRA et al., 2017). A BNCC (2017b, p. 467) assegura, em nota de rodapé que

No Brasil, a expressão "itinerário formativo" tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional.

Mesmo passando para o leitor a segurança de que a oferta dos itinerários formativos pela escola deve proporcionar ao aluno este

aparato de possibilidades, Teixeira et al. (2017) alertam para possíveis dificuldades no oferecimento dos componentes eletivos, ao dizer que as escolas devem oferecer possibilidades de formação que supostamente seriam escolhidas de acordo com os interesses dos estudantes. Contudo, nesse processo de escolha, há o fator limitante das condições de cada instituição de ensino. Logo, como a definição dos itinerários formativos será feita pelos sistemas de ensino, e não pelos alunos, as escolas poderão ofertar, na prática, limitadas opções de escolha aos estudantes.

Diante do exposto, infere-se a importância de a oferta dos componentes curriculares pelas unidades de ensino primar pela flexibilidade na construção dos itinerários formativos. Teixeira et al. (2017, p. 16036) explicam que “Itinerários formativos flexíveis vão permitir o avanço quando houver condições para isso, ou garantir estudos de complementação em determinadas áreas de conhecimentos”.

Partindo destes pensamentos de Teixeira et al. (2017), tais itinerários compõem uma das grandes inovações da atual Reforma do Ensino Médio, que vem sendo implementada a nível nacional desde 2017, e que considera a parte flexível do currículo como um espaço que permite o aluno adentrar nos conhecimentos e nas aprendizagens das áreas que estejam ligadas ao seu interesse pessoal.

Percebe-se, então, que a reforma do Ensino Médio brasileiro se fundamenta na intencionalidade de oferecer uma educação que dialogue mais efetivamente com as necessidades dos estudantes desta etapa, respondendo, assim, às atuais demandas da sociedade, conforme constam nas diretrizes da proposta (BRASIL, c2018a).

Compartilhamos, então, desse entendimento da importância de se pensar em uma educação, a nível de ensino médio, que preze por qualificar os alunos a lidarem com as demandas atuais da sociedade, ainda que haja críticas com relação à estrutura da reforma do ensino médio que serão colocadas mais adiante.

Como a proposta de itinerários formativos é um dos pontos mais importantes da reforma do ensino médio, é preciso retomar à Lei nº 13.415/2017. Sendo assim, é válido colocar o pensamento de Ferretti (2018), já que ele salienta a MP nº 746/2016 como sendo o início do desfecho do PL nº 6.840/2013, que promovia estudos e proposições para a reformulação do ensino médio, projeto de lei que sofreu muita hesitação da sociedade à época. Dentre as partes que compunham sua redação, algumas integraram a Lei nº 13.415/2017, em especial a que dizia respeito aos itinerários formativos.

O PL 6.840/2013 propunha a alteração da LDB, tanto para instituir a jornada em tempo integral para o ensino médio, quanto para firmar a organização curricular desta etapa da educação básica em áreas do conhecimento. Dentre as principais alterações propostas por esta PL, consideram-se mais importantes as relacionadas aos artigos 24 e 36 da referida lei, que sugerem novas redações relacionadas à carga horária mínima anual para o ensino básico e à organização do currículo do ensino médio segundo as áreas do conhecimento (BRASIL, 2013).

Ferretti (2018) aponta que a Lei nº 13.415/2017 se originou de forma autoritária e que, por consequência, incentivou ocupações de muitas escolas da rede pública brasileira por uma parcela de estudantes que nelas estudavam, revelando descontentamento destes

alunos tanto pela forma como foi imposta esta lei, quanto por sua redação. Este autor reforça este pensamento ao sugerir que tal medida do governo do presidente deste período, Michel Temer, teve cunho arbitrário. Cartelli Jr. (2018) complementa este pensamento sobre o autoritarismo do contexto desta reforma ao colocar que ela já nasceu doente e que não foi feito um diagnóstico antes de sua efetivação.

Mesmo com a arbitrariedade da implementação de tal lei, sua essência traz uma preocupação pertinente e diretamente relacionada ao atual quadro educacional do país, fazendo referência à necessidade de uma reforma para tornar o currículo das escolas mais flexível, com vistas a melhor atender aos interesses dos estudantes do Ensino Médio por conta da baixa qualidade desta etapa do ensino ofertado no país, além da urgência de transformá-lo num ensino atrativo aos discentes diante dos desanimadores índices de abandono e de reprovação (FERRETTI, 2018).

Diante desta realidade, a mudança na estrutura do ensino médio tornou-se urgente, tanto em relação ao tempo dedicado à jornada do trabalho desenvolvido na escola quanto à sua organização curricular. O site do MEC (BRASIL, c2018a) coloca que a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB e instituiu uma mudança estrutural do ensino médio, aumentando o tempo mínimo do aluno na instituição escolar de 800 horas para 1.000 horas anuais até o ano de 2022, determinando uma nova organização curricular, mais flexível, contemplando a BNCC, garantindo a oferta de diversas possibilidades de escolhas para os alunos e os itinerários formativos com foco nas áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional.

Diante disso, é interessante expor algumas questões

problemáticas acerca da reforma advinda da Lei nº 13.415/2017 à luz dos pensamentos de Hernandes (2019), que tece críticas relacionadas a uma possível descaracterização do currículo e de dificuldades que a escola terá no oferecimento de tais itinerários. Assim, consideramos importantes para analisar, criticamente, as intencionalidades e os efeitos da reforma do ensino médio. Uma delas aborda o estabelecimento de um teto na carga horária anual escolar de 1.800 horas para cumprimento do ensino de conteúdos escolares. Talvez este seja um dos pontos mais polêmicos que envolvem tais críticas. O autor se refere à Lei nº 13.415/2017, que tem como intuito principal alterar o currículo do Ensino Médio a fim de que o Poder Público utilize menos recursos financeiros, associando isto ao tempo de trabalho na escola. Esta lei determina um tempo máximo de carga horária destinada ao cumprimento da BNCC que definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio que não poderá ultrapassar 1.800 horas do total da carga horária da última etapa da educação básica, de acordo com a definição dos sistemas de ensino do país. O autor reforça que, na prática, tal lei diminuirá as 2.400 horas que devem ser aplicadas nos conteúdos escolares do Ensino Médio, estabelecendo um teto máximo de 1.800 horas que ficará à escolha dos sistemas de ensino.

Segundo este pensamento, a reforma pode ser vista como uma ferramenta de favorecimento do aumento das diferenças entre as classes sociais. Ao se referir à reforma como contrarreforma, o autor coloca que ela afirma se reportar ao interesse de todos, principalmente da classe trabalhadora, mas que, na verdade, ela intenta realizar ajustes necessários à luz do capital, alertando ainda que as escolas com mais condições financeiras poderão utilizar o tempo escolar com ensinamentos significativos para o desenvolvimento científico e cultural do aluno. Na contramão disso, as escolas públicas, palco dos alunos

socialmente mais carentes, poderão proporcionar a eles conteúdos escolares básicos, com formação aligeirada, profissionalizante, já que a escolha das disciplinas e dos arranjos curriculares será de responsabilidade dos sistemas de ensino, considerando suas condições de oferta, e não de acordo com a vontade dos alunos.

A ampliação da jornada escolar não parece ser o principal motivo da imposição da reforma, segundo a rapidez com que foi tramitada, sem dar margem a um diagnóstico para a expressiva ampliação da carga horária de trabalho da escola e também pelo questionável interesse do setor privado em sua aprovação. Outrossim, o autor cita ainda que a questão do tempo integral foi o assunto que menos permeou as audiências públicas, possivelmente por existir um consenso sobre o fato do tema ampliar em grandes proporções o investimento público para a educação. Infere-se, a partir daí, a provável influência de empresários na elaboração da reforma do ensino médio brasileiro. Diante disto, são listadas algumas empresas brasileiras que tornaram possível esta reforma, às quais *Hernandes (2019)* se refere ironicamente como projeto neoliberal. Este suporte foi feito por meio de intelectuais orgânicos, de fóruns, de financiamento de pesquisas, de avaliações, de produção de marketing e de construção de modelos, ou seja, tudo isto deu suporte à elaboração e à aprovação da Lei nº 13.415/2017.

Pode-se, assim, ser previsto um inevitável empobrecimento do currículo na reforma, além de deixar o aluno da escola pública à mercê da vontade do Estado. Ainda sobre isso, o Professor da Universidade Federal de Alfenas (Unifal) explica que a Lei nº 13.415/2017 responsabiliza os sistemas de ensino acerca de quantas e de quais áreas do conhecimento e quais conteúdos escolares serão oferecidos

aos estudantes. Dessa maneira, isso deixa implícito que as outras áreas de conhecimento podem ser oferecidas, ou não, de acordo com as definições dos sistemas de ensino. Ele defende que isto poderá levar a profundas desigualdades nas escolas, explicando que os alunos de escolas públicas terão que “se contentar com que o Estado, em tempos de ajuste fiscal, puder, quiser ou pretender lhes oferecer, excetuando-se português, matemática e inglês” (HERNANDES, 2019, p. 5).

Tal medida pode descaracterizar o currículo das escolas públicas em relação aos saberes das ciências, da filosofia e da arte, além do que as disciplinas de química, física, biologia, filosofia, história, geografia, artes, sociologia e educação física, poderão ficar de fora do currículo do Ensino Médio ou terem reduzidas suas cargas horárias consideravelmente. Assim, ocorre o reforço do pensamento de que a escola desempenha uma função importantíssima na formação do jovem estudante da última etapa do ensino básico.

Hernandes (2019, p. 6) ratifica esse pensamento, citando Demerval Saviani, quando este explica que “a escola fundamental de nível médio tem o papel de recuperar a relação entre conhecimento e prática”. Trata-se de explicitar, no Ensino Médio, como as ciências, a química e a física, por exemplo, potências espirituais, saberes eruditos, tornam-se, na produção, potência material” (SAVIANI, 2007 apud HERNANDES, 2019, p. 6). Tais disciplinas possibilitam ao aluno aprender e elaborar conceitos considerados complexos.

Percebe-se a proposta da reforma do ensino médio está travestida de flexibilidade, mostrando que, por meio dela, os alunos aprenderão de forma autônoma, por meio da pesquisa. Refutando esta ideia, Hernandez (2019, p. 7) coloca que a proposta acaba

desobrigando o educando de ter acesso à parte do currículo formal na escola com os professores, ou seja, em outras palavras, ele explica que “o Estado se libera de prover escola e professores para esses estudantes e os responsabiliza por sua aprendizagem”.

Diante do exposto, a reforma condiciona o educando para o mercado de trabalho e, em relação à formação técnica proporcionada pelo arranjo V da Lei nº 13.415/2017, acelera uma espécie de treinamento do alunado para simplesmente atender às demandas do mercado de trabalho. Sendo assim e de posse dessa informação, entende-se que a escola passa a não mais ser plenamente responsável pela formação formal do aluno, ficando também a cargo do setor produtivo ou dos ambientes de simulação. Infere-se, nesse viés, que o saber sistematizado agora dá espaço às vivências de trabalho.

Essa formação apressada pode oferecer certificação profissional, ao mesmo tempo em que o aluno pode completar o Ensino Médio antes mesmo de concluir o curso. Essa capacitação torna impossível a dimensão política da educação, indo de encontro ao que coloca a LDB, a qual aponta para a formação cidadã do estudante. Desta forma, este processo de treinamento do aluno dificulta para ele a devida apropriação de conhecimentos formais essenciais que funcionam como ferramentas de transformação da sociedade. Logo, os empresários estão diretamente interessados na forma como a escola educará o aluno, já que este será treinado para compor a mão de obra destes proprietários de empresas (HERNANDES, 2019).

Infere-se que esta manobra disfarçada de flexibilidade na formação do estudante tem como um de seus objetivos limitar o aporte financeiro que cabe à educação pública, mantendo, assim, o aluno

pobre atrelado ao interesse empresarial, setor que participou ativamente do processo de elaboração da reforma do Ensino Médio, ou seja, os alunos egressos da educação pública atenderão às necessidades do mercado de trabalho. Tais empresários entendem que isto é o “melhor” para os alunos pobres: pouco conhecimento elaborado, mais conhecimento básico. Esses interesses incentivam, inclusive, a educação à distância. Esta ideia é ratificada quando o autor coloca que o novo Ensino Médio oferecerá à classe trabalhadora uma formação intelectual insatisfatória, limitando tal formação para ocupações diminutas, assim, os jovens desta classe popular serão treinados para tarefas a serem desenvolvidas em empresas, processo que contribuirá para o aumento da divisão social.

Falando-se dos itinerários formativos, a crítica é relativa à educação escolar dual. A responsabilidade de escolha pelos sistemas de educação à proposição de itinerários formativos com arranjos curriculares seria um retrocesso à educação escolar dual, proposta pela Lei nº 5.692/1971, que teve como um de seus objetivos limitar o acesso dos jovens pobres ao ensino superior público, encaminhando-os para o mercado de trabalho (BRASIL, 1971). Ao colocar o arranjo curricular de formação técnica e profissional entre os itinerários formativos, o Poder Público se desobriga e se desonera do Ensino Médio público, como também da educação superior pública para acesso ao público carente, alimentando ainda as corporações do exército com jovens trabalhadores de baixa qualificação. De acordo com Hernandes (2019, p. 11),

[...] a Reforma do Ensino Médio procura adequar essa modalidade de ensino para os estudantes das classes populares ao modo de produção capitalista dos tempos atuais, que exige um trabalhador flexível que se adapte às forças do trabalho, também flexíveis.

Ferretti (2018, p. 31) também critica a reforma do ensino médio em relação à precocidade das escolhas dos jovens quanto ao itinerário formativo em detrimento da simplificação dos conteúdos da base comum.

Outro ponto polêmico está relacionado às aulas que poderão ser ministradas por profissionais graduados não licenciados. Essa possibilidade, considerada como uma negligência direcionada ao professor, é motivada pela inserção de profissionais de “notório saber” na escola. Tal situação questiona o papel da educação formal e reforça a contrariedade do ensino pelo profissional de notório saber. Segundo o que estabelece a LDB (BRASIL, 1996) acerca da formação dos profissionais da educação para que possam atuar no Ensino Médio, eles devem ter nível superior, por meio de curso de licenciatura plena. Esse curso visa à preparação do professor para dominar o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de fazer o aluno progredir. Os dois processos, de ensino formal e de ensino técnico profissional, têm finalidades diferentes, já que um ensina para o progresso do aluno, e o outro para fazê-lo aprender técnicas de uma profissão. Diante do exposto, faz-se necessário explicar brevemente como uma base curricular se aplica neste contexto de reforma educacional.

### **2.1.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

O PNE aprovado pela Lei nº 13.005/2014 definiu, em sua meta 3, a construção de uma base nacional curricular comum para o ensino médio. (BRASIL, 2014). Sendo assim, a partir desta lei, o MEC, no ano de 2015, iniciou o processo de construção da BNCC, mesmo em meio aos efeitos do processo político que o país vivia com o impeachment da Presidente Dilma, à consequente ascensão de seu vice, Michel Temer, e

também às recorrentes mudanças de Ministros e de suas respectivas equipes de trabalho.

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) também mudou sua formação com a quebra da continuidade de algumas políticas até então desenvolvidas pela Presidente Dilma, por conta da presidência interina de Michel Temer, com impacto importante na proposta da BNCC e na sua consequente trajetória de implementação (CORRÊA; MORGADO, 2018). Estes autores informam ainda que

A realização do I Seminário Interinstitucional promovido pelo Ministério da Educação (MEC) reuniu assessores e especialistas para desencadear o processo a partir da publicação da Portaria nº 592, que instituiu a Comissão de Especialistas para a sua elaboração em 2015. Em outubro do mesmo ano, teve início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC, com a participação da sociedade civil, de organizações e entidades científicas, tendo o MEC recebido mais de 12 milhões de contribuições. Em junho de 2016, para debater a segunda versão da BNCC, que tinha sido sistematizada por um grupo de professores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), foram realizados por todo o Brasil seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 4-5).

Os autores complementam ainda que em agosto de 2016 iniciou-se a elaboração da terceira versão do documento, tendo como base a segunda versão e seu processo colaborativo. Ao final deste processo, foi entregue pelo CNE, no dia 06 de abril de 2017, a terceira versão do documento, sendo homologada pelo MEC em novembro do mesmo ano.

É válido ressaltar ainda que as mudanças sofridas na BNCC, até chegarem em sua última versão, mudaram significativamente as propostas curriculares, sobretudo, as do ensino médio, última etapa a ser homologada, intensificando a interdisciplinaridade e uma maior conexão entre os conteúdos e a realidade do estudante.

Por conseguinte, com a organização em áreas do conhecimento, cada uma destas é composta por competências e por habilidades relacionadas aos conhecimentos essenciais que cada educando da última etapa do ensino básico precisa ter. É interessante frisar, para maior compreensão, que, nesse íterim de mudanças do documento, surgiu a PEC nº 241/55, que também limitou gastos com a educação.

Sendo assim, a Lei nº 13.415/2017, que define o uso da BNCC, foi homologada pela Resolução CNE/Conselho Pleno (CP) nº 2/2017 (BRASIL, 2017c). Ela institui e orienta a implantação de uma base curricular para a educação básica, pela qual os municípios deverão organizar os seus currículos escolares e seus PPPs, tomando como suporte esta lei que determina aprendizagens essenciais que todos os estudantes do país deverão adquirir, ao longo de sua trajetória escolar, obrigatoriamente, a partir do ano de 2020. O site do MEC (BRASIL, c2018a, p. 1) explana que a BNCC

É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, as habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de

educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas.

Como esta base apresenta conteúdos mínimos a serem trabalhados na educação básica, ela incentivou vertentes de apoiadores e também de críticos ao longo dos debates, das discussões e dos estudos para seu desenvolvimento, gerando receios na sociedade quanto à sua efetiva implementação, com base em fundamentos ora contrários ora favoráveis a esta base curricular. Isto posto, a BNCC pode ser considerada como um instrumento de efetivação do princípio de igualdade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e de reversão das desigualdades que marcam historicamente a escola brasileira, ponto alto oferecido por esta base, ao mesmo tempo em que se pode dizer que o reconhecimento disto não é algo fácil, pois circunda o conflito de posicionamentos distintos, muitas vezes diferentes, quando se leva em consideração as diferentes etapas do ensino básico e, em seu contexto, suas áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, ponto baixo oferecido por esta mesma base (MICARELLO, 2016).

Ainda é válido ressaltar que o documento traz, em sua redação, quais competências devem ser desenvolvidas pelo aluno ao longo da educação básica, na perspectiva de educar para que este estudante possa ter e desenvolver seu autoconhecimento além de conseguir mobilizá-lo positivamente, para que possa valorizar sua cultura, adquirindo também uma cultura digital, para que possa trabalhar valores como empatia, autocuidado, respeito à diversidade, ao meio ambiente, ao outro, dentre muitos outros valores (BRASIL, 2017b).

É válido colocar que, mesmo com as inúmeras competências

que o aluno pode e deve desenvolver por meio do norte oferecido pela BNCC, esta não pode e não deve ser o único documento norteador para as escolas neste processo, em especial das que pertencem ao movimento de reforma do ensino médio. Tais escolas não podem se esquecer de seus espaços, de seus pensamentos, de suas concepções sobre educação e ensino para efetivar a aprendizagem discente (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017). Este documento é legítimo e, junto aos demais norteadores, precisa orientar o trabalho desenvolvido na escola.

Posto isto, ratifica-se a legitimidade deste percurso que compreende a trajetória de consolidação deste documento, que é fundamentado na Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988, p. 141), por meio do artigo 210, cuja redação versa que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Tal percurso também é respaldado pela LDB, em seu artigo 26, cuja redação traz que devem ser respeitadas as características locais de cada escola (BRASIL, 1996).

Em relação ao ensino médio, o texto da LDB coloca que o currículo para esta etapa será composto da BNCC e de itinerários formativos, a serem organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, e levadas em consideração as áreas do conhecimento. Outro documento que ampara a trajetória da BNCC é o PNE do decênio de 2014 a 2024, especialmente em atenção à sua meta 7, que também trata da importância de se ter uma base curricular comum. O documento repete as metas do Ideb a serem alcançadas entre 2015 e 2021 e apresenta estratégias para este alcance neste período pautadas na melhoria da aprendizagem estudantil,

implantando orientações pedagógicas e a BNCC (BRASIL, 2014). Seu texto também afirma que

Os itinerários podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (BRASIL, 2017b, p. 477).

Como dito anteriormente, Teixeira et al. (2017) e Hernandes (2019) alertaram para as possíveis dificuldades no oferecimento dos componentes eletivos por meio dos itinerários formativos pela escola, entidade que deve proporcionar ao aluno um aparato de possibilidades diversas na composição de tais percursos formativos. Sobre isto, a BNCC (BRASIL, 2017b) explicita que essa diversidade deve levar em consideração a realidade à qual a escola está inserida, assim como as aspirações dos sujeitos que compõem a comunidade, além dos recursos que a unidade escolar dispõe, com vistas a dar subsídios para os estudantes construírem e desenvolverem seus projetos de vida, integrando a sociedade e o mundo do trabalho de forma autônoma e consciente.

Posto isto, percebe-se que o processo de implementação da BNCC, iniciado desde a publicação de sua lei e obrigatório a partir do ano de 2020, é uma presente realidade que demanda a reelaboração dos currículos escolares, a adequação dos PPPs destas escolas, a formação dos professores e o diálogo com a comunidade escolar, dentre outras.

Para o ensino médio, a BNCC estrutura esta última etapa da educação básica também levando em consideração as áreas do

conhecimento, cada uma com competências específicas a serem desenvolvidas no decorrer desta etapa. A BNCC define aprendizagens essenciais que precisam ser garantidas pelas propostas pedagógicas e pelos currículos, também, de acordo com itinerários formativos propostos pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que trata da Reforma do Ensino Médio.

Nesse contexto, Cândido e Gentilini (2017) deixam claro que a BNCC deve ajudar e conduzir o trabalho do professor com vistas a construir uma avaliação adequada e coerente, mas sempre questionando como a escola receberá esta base nacional e se haverá espaço para particularidades e individualidades da escola. Eles colocam que a escola, ao mesmo tempo em que tem autonomia e liberdade de pensamento, deve estar em sintonia com o sistema e com toda a legalidade que gira em torno dele.

Diante do que foi exposto nesta seção, é importante frisar que este estudo apresentou polêmicas e críticas que giram em torno do processo da implementação da reforma do ensino médio brasileiro, mas opta pela perspectiva da educação sob o prisma desta reforma educacional de forma objetiva e instrumental. Apesar das críticas apresentadas anteriormente, a reforma minimamente contempla as diferentes juventudes com vistas a respeitar as suas diferenças e distintas escolhas, como também os seus diferentes anseios.

É interessante deixar explicitado que, enquanto sujeitos das escolas públicas, que possam ter as mesmas características e que passem pelo mesmo problema de pesquisa deste estudo, os profissionais da educação se coloquem à disposição da proposta educacional integral e em tempo integral. Importante ressaltar que,

como agentes públicos, exista a contribuição junto aos sujeitos ou entes educacionais que estão diretamente relacionados à exequibilidade do oferecimento dos itinerários formativos, mas que também atuem como relatores e sujeitos de cobrança de execução e de efetivação desta proposta.

Sendo assim, para que haja uma efetiva implementação da base nacional e para que seu reflexo seja positivo na aprendizagem estudantil, tal implantação depende de uma ampla responsabilização das redes educacionais no que diz respeito à reforma do ensino médio e à revisão e adequação de seus currículos, da busca de recursos para a concretização dos objetivos propostos pela BNCC e pela reforma em si. Salvaguardo este comprometimento, pode-se garantir a qualidade da educação.

Infere-se que a reforma do ensino médio aspira para os jovens brasileiros uma formação escolar que ofereça qualidade e diversidade quanto às possibilidades de itinerários de formação. Partindo deste pensamento, e da proposta nacional de educação em tempo integral, podemos afirmar que este posicionamento também tem espaço na proposta curricular do programa de Ensino Médio em Tempo Integral do estado do Ceará, proposta esta que será explanada logo a seguir.

## **2.2 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ**

A rede pública estadual de ensino do estado do Ceará vem respondendo às políticas públicas em educação integral propostas a nível nacional. Tendo como base a meta 6 do PNE (que trata da ampliação da oferta da educação em tempo integral no país) e da Meta 6 do PEE (que também trata da ampliação da oferta da educação em

tempo integral, mas no estado cearense), o estado do Ceará está aumentando gradativamente o número de escolas da rede que funcionam em tempo integral.

Segundo Mota (2020a, p. 3), da Assessoria de Comunicação da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Ascom), “Com a ampliação, 277 das 728 unidades de ensino passaram a ter a jornada prolongada. Deste total, 155 são Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) e 122 são Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP).” Desse modo, percebe-se essa evolução no estado.

Nesse contexto, Sousa (2020) faz um resgate da história do tempo integral no estado do Ceará. De acordo com sua pesquisa, a primeira vivência escolar em tempo integral no estado aconteceu na escola Colégio Estadual Justiniano de Serpa. De acordo com a pesquisadora,

A primeira experiência de escola em tempo integral na rede pública estadual do Ceará aconteceu em 2005 quando o Colégio Estadual Justiniano de Serpa participou do projeto piloto de escolas de tempo integral. Na ocasião aderiram ao novo currículo 400 dos 490 alunos matriculados, que tiveram sua jornada diária ampliada, permanecendo na escola das 7 às 17 horas. Além dos reforços de Português, Matemática e Língua Estrangeira, os alunos frequentavam cursos de informática, artes e profissionalizantes (SOUSA, 2020, p. 33).

Apesar desta primeira experiência, as EEEP estabelecem a primeira política de ampliação da jornada escolar, guardando semelhanças significativas com a proposta das EEMTI. Melo (2015) informa que a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio foi uma reivindicação do Programa Brasil Profissionalizado,

programa que financia a educação profissional da rede estadual cearense. O Governo do Estado, pensando em ampliar a proposta deste Programa, decidiu oferecer o ensino médio integrado à educação profissional em tempo integral, com uma proposta educacional distinta, com vistas à elevação da escolaridade, à formação para a cidadania, à preparação para o trabalho e ao prosseguimento dos estudos.

A mesma autora também coloca que as EEEP propõem a formação discente de forma integral, tomando como base os quatro pilares da educação propostos pela União das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco): Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver; e Aprender a aprender, sistematizados por Jacques Delors (MELO, 2015). A autora deixa implícito que a formação oferecida pela EEEP não se limita à formação técnica, indo muito além, proporcionando aos jovens a possibilidade de poder ir além do conhecimento técnico, serem críticos, participativos, conscientes de seus direitos e também de seus deveres e, principalmente, ter uma visão dos processos e não apenas do produto.

Percebe-se, então, que a proposta da EEMTI se assemelha, em muito, à proposta da EEEP, principalmente em se falando da formação do estudante em tempo integral, da parte diversificada do currículo e dos conhecimentos escolares, para a vida e para o bom convívio em sociedade. Teixeira et al. (2017) ratifica a importância da formação integral do aluno fazendo um link com a formação profissional ao expor que esta também trabalha a formação humana do estudante numa tentativa de formação integral do aluno.

Os autores utilizam pensamentos de Grinspun (2001), que defende que a educação tecnológica está ligada às tecnologias educacionais, tendo correlação com a educação profissional e com a educação técnica. Também frisam a importância da formação integral do sujeito na educação profissional, salientando que esta deverá formar cidadãos mais críticos e reflexivos, com vistas a uma formação mais completa para o mundo do trabalho.

Sendo assim, dentro do que estabelecem a Lei nº 16.287/2017, a meta 6 do PNE e, em especial, a meta 6 do PEE do Ceará, as EEMTI estão sendo implantadas na rede de ensino do estado do Ceará, em caráter de universalização, até o ano de 2024 (BRASIL, 2014). Esta proposta de melhoria da qualidade da educação por meio da ampliação da jornada educacional está de acordo com o Documento Orientador das EEMTI da rede pública estadual de ensino do Ceará (CEARÁ, 2020a).

Este documento orienta o trabalho desenvolvido nas escolas pertencentes a esta rede, dando orientações pedagógicas e diretrizes para um trabalho que vá ao encontro da qualidade educacional aspirada por meio da Lei nº 13.415/2017. Tal manual traz a proposta pedagógica e curricular da EEMTI, tratando em linhas gerais, a BNCC e a distribuição dos componentes curriculares a serem trabalhados de acordo com as áreas do conhecimento. Ele também traz orientações de como serão abordadas e trabalhadas a parte diversificada e, em especial, a parte flexível do currículo, que será mais abordada neste estudo adiante. De acordo com este manual (CEARÁ, 2020a, p. 5), o currículo escolar da EEMTI é de suma importância na formação integral dos estudantes, pois

é um meio de atribuição de sentido às diversas atividades realizadas no interior da escola com planejamento e aplicabilidade de efeito para além do ambiente escolar [...] uma vez que a intencionalidade educativa ganha significado quando se pauta na correlação direta entre a autonomia do sujeito frente à autonomia curricular da escola.

Logo, a implantação do tempo integral precisa ser feita de forma organizada. De acordo com o mesmo Documento Orientador (CEARÁ, 2020a), que resgata as orientações de Heloíza Luck em sua redação, levando em consideração os seus pensamentos, o trabalho da gestão escolar

deve se voltar aos seguintes aspectos: realização do planejamento, organização, liderança, orientação, mediação, coordenação, monitoramento e avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LUCK, 2009 apud CEARÁ, 2020a, p. 28).

Percebe-se que o trabalho de Gestão Escolar da EEMTI visa, fundamentalmente, à aprendizagem do aluno, foco que aponta sempre para a constante melhoria dos resultados escolares como o norte do trabalho gestor e da escola. Aliada a este trabalho, está a função dos professores, que também converge para o aprendizado do aluno. Sob essa perspectiva, o Documento Orientador das EEMTI (CEARÁ, 2020a, p. 33) ratifica que o papel do professor consiste em “participar do processo de planejamento [...]; orientar a aprendizagem dos alunos; organizar as atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem; contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino”.

Este trabalho docente é orientado pela proposta curricular do tempo integral. Tal proposta está em conformidade com as DCNEM que propõem a BNCC, integrada à Ciência e Tecnologia, proporcionando a preparação para a continuidade dos estudos, para o trabalho e para a formação em geral (CEARÁ, 2020a).

Esta proposta também coloca a obrigatoriedade do estudo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, assim como dos conhecimentos do mundo físico e natural, da realidade social e política (em especial, da brasileira), além das artes, da educação física e da história do Brasil. Para isso, estas disciplinas são organizadas em áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), que ocupam 75% da carga-horária de aulas do Ensino Médio (CEARÁ, 2020a).

Para além disso, a avaliação educacional trabalhada de forma diagnóstica, somativa e formativa, os princípios e concepções, a organização e a estrutura da gestão escolar da escola pública e o plano de participação da comunidade também são temáticas trazidas neste Documento Orientador (CEARÁ, 2020a), que também sugere algumas leituras para o melhor entendimento do funcionamento de uma EEMTI. A parte flexível do currículo proposto pela política da educação em tempo integral no Ceará é um elemento essencial para compreensão deste caso de gestão. Nela, estão presentes os componentes eletivos que possibilitarão a construção de seu itinerário formativo diversificando e aprofundando conhecimentos que não são priorizados no currículo tradicional (CEARÁ, 2020a).

Estes componentes eletivos são ofertados em aulas geminadas de 2 h/a, de forma estruturada, tomando como base as

cinco áreas de conhecimento de maneira a permitir ao estudante a organização de seu próprio itinerário formativo, conforme suas preferências. O quadro a seguir traz elencadas estas áreas de conhecimento:

**Quadro 1 - Áreas de conhecimento dos componentes eletivos**

<b>SIGLA</b>	<b>ÁREA</b>
CELT	Linguagens e suas Tecnologias
CEMT	Matemática e suas Tecnologias
CECN	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
CECH	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CEFP	Formação profissional

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no Documento Orientador das EEMTI de 2020 (CEARÁ, 2020a).

Para estas áreas de conhecimento, o Documento Orientador (CEARÁ, 2020a) salienta que elas estabelecem relações e semelhanças com os componentes eletivos com foco na área de Linguagens e suas Tecnologias (que amplia a autonomia, o protagonismo, a criticidade, o estabelecimento de relações, a participação das manifestações artísticas e o uso das diferentes mídias); na área de Matemática e suas Tecnologias (com a utilização de conceitos, procedimentos e estratégias para resolução e formulação de problemas, descrição de dados, seleção de modelos matemáticos e desenvolvimento do pensamento computacional); na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (para definição de aprendizagens relacionadas à análise e avaliação de relações sociais, políticas e culturais); na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (para a construção e a utilização de conhecimentos com vistas à argumentação, proposição de soluções e enfrentamento de desafios relacionados à vida e ao ambiente) e na área do Mundo do Trabalho (com a preparação básica para o trabalho

como promoção de competências que permitam ao aluno sua inserção ativa, criativa e responsável no mercado).

O Documento Orientador (CEARÁ, 2020a) também expõe que, relacionados a estas áreas do conhecimento, serão oferecidos os componentes curriculares da base comum e da parte diversificada do currículo, e os componentes eletivos da parte flexível, durante as três séries do Ensino Médio, de acordo com o Quadro 2 abaixo.

**Quadro 2 - Matriz curricular da EEMTI**

<b>Área</b>	<b>Componente curricular</b>	<b>Carga horária semanal (intervalo)</b>	
Linguagens e Suas Tecnologias	Língua Portuguesa	05	
	Redação	01	
	Arte	01	02
	Educação Física	01	02
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	01	02
Matemática e suas Tecnologias	Matemática I	00	06
	Matemática II	00	06
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	02	03
	Química	02	03
	Física	02	03
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	02	03
	Geografia	02	03
	Sociologia	01	02
	Filosofia	01	02
<b>Total Base comum</b>		<b>30</b>	

<b>Área</b>	<b>Componente curricular</b>	<b>Carga horária semanal</b>
Parte Diversificada	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Demais Práticas Sociais	04
	Formação para a Cidadania	01
	Total Parte Diversificada	05
Parte Flexível	<b>Componente eletivo</b>	<b>Carga horária semanal</b>
	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 suas Tecnologias)	02
	Componente Eletivo 5 (Formação Profissional)	02

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) de acordo com o Documento Orientador das EEMTI cearenses (CEARÁ, 2020a, p. 8).

Observando o Quadro 2, percebe-se que o trabalho em tempo integral desenvolvido pelas EEMTI apresenta em sua estrutura, além da ampliação da jornada escolar, a proposta de tempos eletivos que irão compor o itinerário formativo do aluno, parte do currículo em que ele pode escolher as disciplinas que mais se aproximam de seu projeto de vida.

De acordo com o Documento Orientador das EEMTI (CEARÁ, 2020a), o itinerário formativo é o percurso escolhido pelo aluno, ao longo do ensino médio, por meio dos arranjos curriculares organizados e oferecidos pela escola, de acordo com a importância desses arranjos em relação ao contexto local.

Diante desta definição, os arranjos curriculares mencionados são os próprios tempos eletivos ou disciplinas eletivas e clubes

estudantis, e eles supostamente ajudarão o aluno a consolidar o seu projeto de vida. Sendo assim, podemos dizer que “O projeto de vida é um meio de motivar os estudantes a fazerem bom uso de oportunidades educativas, além de pensar nas tendências e exigências da vida acadêmica e do mercado de trabalho.” (CEARÁ, 2020a, p. 10). Este mesmo documento orientador explica que

O projeto de vida é foco para que ações educativas da vida escolar tenham ligação com a formação para valores e perspectivas de futuro. Os estudantes são corresponsáveis por essas ações cabendo aos educadores a tarefa de orientá-los e apoiá-los. A construção do Projeto de Vida acontece no decorrer do ano letivo, a partir das vivências e reflexões sobre suas identidades, habilidades, interesses e sonhos, fomentados pelas oficinas e atividades desenvolvidas pelo NTPPS (CEARÁ, 2020a, p. 10).

Os clubes estudantis, que também compõem o currículo flexível das EEMTI, são considerados como uma categoria de oferta apontada como eixo, e que trabalha ao longo do semestre letivo, temáticas distintas (CEARÁ, 2020a). O Documento Orientador afirma ainda que eles, a partir de sua formação de alunos, devem ter sua proposta de trabalho discutida e apreciada pela gestão da escola segundo um nome para tal clube, objetivo, metodologia, atividades e materiais utilizados, de acordo com diálogo e interesse comum entre os seus participantes.

Este componente eletivo é de fundamental importância no desenvolvimento do estudante, já que tal componente desperta no aluno a curiosidade de buscar assuntos de seu interesse relacionados ao mundo em que ele mesmo será um dos sujeitos de transformação. Isso incentiva o senso de responsabilidade e também o protagonismo

juvenil, que são objetivos da proposta do tempo integral. Segundo o Documento Orientador (CEARÁ, 2020a) o clube estudantil tem foco no protagonismo estudantil de acordo com o que propõe a BNCC, na busca por uma educação integral que contemple uma preparação básica para o trabalho, com vistas a se construir uma sociedade mais justa, mais solidária, mais democrática e mais inclusiva.

Nesse sentido, os clubes estudantis são componentes eletivos muito importantes no processo de formação desta autonomia estudantil, já que eles focam no aluno e na construção de seu protagonismo. Eles também colaboram para o avanço da aprendizagem dos alunos, além de melhorar a convivência no ambiente escolar, o que vai ao encontro da proposta cearense de ensino em tempo integral. O Documento Orientador (CEARÁ, 2020a) afirma que os clubes ajudam de forma significativa na melhoria da aprendizagem dos alunos, no protagonismo, no respeito às diferenças, na gestão do tempo e na convivência escolar.

O Documento Orientador (CEARÁ, 2020a) aborda, ainda, a parte flexível do currículo, como os componentes eletivos funcionam e como são ofertados aos professores lotados em uma EEMTI. Como essas disciplinas fazem parte do itinerário formativo do aluno, têm sua lotação docente diferenciada se levarmos em relação as disciplinas da base comum. Tal documento (2020, p. 13) diz que “Os componentes eletivos são os componentes curriculares ofertados pela escola, ministrados por professores, por tutores, por membros da comunidade ou que sejam de autogestão dos estudantes.”.

Tais disciplinas eletivas e clubes estudantis integram o manual conhecido como Catálogo de Eletivas. De acordo com o Documento

Orientador (CEARÁ, 2020a, p. 5) “O Catálogo de Componentes eletivos para o ano de 2020 é um guia de referência que sugere uma diversidade de ementas elaboradas pelos professores da rede estadual de Ensino Médio Regular em Tempo Integral do estado do Ceará.” Logo, o Catálogo de componentes eletivos diversifica o leque de opções de tempos eletivos entre os quais o aluno pode cursar ao longo de um semestre letivo, sendo, dentro do Documento Orientador, outro documento que norteia o trabalho desenvolvido numa EEMTI. Ele é o documento que tem como objetivo principal aperfeiçoar as disciplinas eletivas ofertadas numa EEMTI com vistas à padronização das mesmas. Este documento é atualizado semestralmente.

Quando sugeridas novas disciplinas para o semestre seguinte e que não compõem o catálogo de eletivas vigentes, o professor responsável por esta nova disciplina deve elaborar uma ementa com o nome da nova disciplina, sua definição, seus objetivos de aprendizagem, os conteúdos sugeridos para o seu desenvolvimento e a área de conhecimento à qual está relacionada. Tal ementa é apreciada pela equipe técnica da Secretaria da Educação (Seduc). Após analisada e aprovada, a nova disciplina é, então, incorporada ao Catálogo de Eletivas atualizado para o semestre imediatamente posterior. As versões digitais para o catálogo foram iniciadas a partir do ano de 2018, ano em que já havia algumas disciplinas criadas por professores da rede estadual de ensino.

Nele, há inovações acerca das ementas das eletivas que foram organizadas conforme as áreas de conhecimento da atual BNCC e que têm como ponto de partida desenvolver os itinerários formativos em diálogo com o projeto de vida e com a educação integral dos nossos estudantes, tendo em vista a parte diversificada do currículo nos seus

dois componentes curriculares: o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Demais Práticas Sociais (NTPPS) e o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

Nessa perspectiva, a parte diversificada dialogará diretamente com a parte flexível do currículo, pois os componentes eletivos possibilitam fortalecer as aprendizagens essenciais que todo o estudante deve desenvolver no seu percurso formativo e, assim, assegurará o acesso e a permanência na escola para subsidiar um ensino de qualidade na busca da equidade e do direito de aprendizagem (CEARÁ, 2020a, p. 5).

O Documento Orientador também estabelece a forma de cálculo para a definição do número de disciplinas eletivas a serem oferecidas no semestre letivo como sendo o número de turmas existentes na escola multiplicado por 4. O resultado desta multiplicação será o quantitativo de disciplinas eletivas que poderá ser ofertado em cada semestre letivo. O número 4 se justifica devido ao fato de cada estudante dever cursar quatro disciplinas eletivas em cada semestre letivo, além de um clube estudantil, perfazendo uma carga horária de 10 horas semanais (CEARÁ, 2020a).

É importante frisar que as versões anteriores deste documento propunham uma organização diferente da apresentada nesta versão mais atual. Tal mudança está na organização dos componentes eletivos que era proposta segundo eixos temáticos de trabalho e, nesta última versão do documento, tal organização segue o proposto na BNCC segundo áreas do conhecimento. As dissertações de Augusto (2020) e Túlio (2019), que também trouxeram um detalhamento da política de educação em tempo integral do estado do Ceará, fazem um

delineamento dessas versões anteriores do catálogo.

O Catálogo de Eletivas da edição de 2020 (CEARÁ, 2020c) aponta 80 ementas de disciplinas eletivas da área de Linguagens e suas tecnologias, 18 da área de Matemática e suas Tecnologias, 52 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 50 da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, 48 da área de Formação Profissional, num total de 248 disciplinas eletivas, além de proposta de 52 tipos de clubes estudantis. Abaixo, na Figura 2, podemos observar o leiaute da ementa da disciplina eletiva “Leitura e Produção Textual, da área de Linguagens e suas Tecnologias, que compõe este Catálogo:

Figura 2 - Leiaute da ementa da disciplina eletiva “Leitura e Produção Textual” do Catálogo de Eletivas de 2020

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS		40H/A
<b>LGG001</b> <b>LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL</b>		
<b>Definição</b> <p>A disciplina objetiva trabalhar com o desenvolvimento da habilidade leitora de forma prazerosa, formando leitores capazes de interpretar diferentes textos e gêneros. Pretende-se construir um espaço dinâmico de leitura e discussão dos textos lidos no intuito de desenvolver a interação, a troca de experiências, a ampliação do vocabulário e o gosto pela leitura.</p>		
<b>Objetivos de Aprendizagem</b> <p>Despertar o interesse pela leitura; desenvolver habilidades de leitura; ampliar o vocabulário com atividades de interação; desenvolver habilidade leitora e escrita de modo prazeroso; conhecer diferentes gêneros textuais e interpretá-los; desenvolver atitudes de interação e troca de experiências.</p>		
<b>Conteúdos Sugeridos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gêneros Textuais;</li> <li>- Leitura compartilhada;</li> <li>- Vocabulário;</li> <li>- Estratégias de leitura;</li> <li>- Compreensão leitora;</li> <li>- Leitura de Imagens;</li> <li>- Música e Poesia.</li> </ul>		
<b>Áreas do Conhecimento Afins</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagens e suas tecnologias.</li> </ul>	<b>Observações</b>	
<b>LGG001</b>		Catálogo de Cursos das EEMFIs do Estado do Ceará

Fonte: Catálogo de Eletivas de 2020 (CEARÁ, 2020c, p. 23).

A estrutura da ementa dos Clubes Estudantis é semelhante à da disciplina eletiva, como mostra a Figura 3, referente à ementa do Clube Estudantil “Clube da Dança”, que segue abaixo:

Figura 3 - Leiaute da ementa do Clube Estudantil “Clube da Dança” do Catálogo de Eletivas de 2020

CLENHO	CLUBE ESTUDANTIL CLUBE DE DANÇA	40H/A
<p><b>Definição</b></p> <p>A dança é uma das três principais artes cênicas da antiguidade, ao lado do teatro e da música. Todos os povos e nações do mundo, antigos e modernos, possuem a manifestação da dança em sua cultura. Isso significa que há um enorme campo a se explorar e os alunos, extrapolando o popular, aquilo que é conhecido por eles, poderão aprender e apresentar danças dentro do ambiente escolar, demonstrando múltiplas formas de aprendizado. Opcionalmente, trata-se também da dança para líderes de torcida ou, em inglês cheerleaders, que consiste no uso organizado de música, dança e elementos de ginástica para incentivar torcedores a animarem seus times.</p>		
<p><b>Objetivos de Aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir uma ou mais coreografias de dança a serem apresentadas ao final da eletivas;</li> <li>- Aprender mais sobre danças de diversas regiões do Brasil e do mundo;</li> <li>- Desenvolver técnicas básicas de construção de coreografias;</li> <li>- Treinar técnicas coreográficas de dança e ginástica para montar números a serem apresentados em jogos da escola.</li> </ul>		
<p><b>Conteúdos Sugeridos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas de construção coreográfica;</li> <li>- Relações entre música, dança e cultura;</li> <li>- Ginástica.</li> </ul>		
<p><b>Áreas do Conhecimento Afins</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagens e suas Tecnologias.</li> </ul>		<p><b>Observações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de plano de trabalho semestral</li> <li>- Construção de Contrato de Cooperação</li> <li>- Grupos de trabalho em células cooperativas</li> <li>- Processamento de grupo a cada encontro</li> <li>- Autoavaliação a cada módulo de 8 horas/aula de atividades.</li> <li>- Elaboração de Produto Final.</li> </ul>
CLE003		Catálogo de Eletivas ERMET do Estado do Ceará

Fonte: Catálogo de Eletivas de 2020 (CEARÁ, 2020c, p. 285).

Diante da exposição de tais componentes eletivos, percebe-se que eles estão diretamente ligados ao projeto de vida dos alunos. A esse respeito, o PPP da EEMTI pesquisada (EEMTI PESQUISADA, 2021, p.9) afirma que “A construção do Projeto de Vida acontece no decorrer do ano letivo, a partir das vivências e reflexões sobre suas identidades, habilidades, interesses e sonhos, fomentados pelas oficinas e atividades desenvolvidas pelo NTPPS”.

Sendo assim, a parte diversificada dialoga diretamente com a parte flexível do currículo, já que as disciplinas eletivas proporcionam o fortalecimento da aprendizagem essencial por meio do percurso formativo do aluno, assegurando, assim, acesso e permanência na escola com um processo de ensino de qualidade, no qual é possível o aprofundamento dos conhecimentos dos alunos e a formação de um itinerário formativo que proporcione o prosseguimento dos estudos e também que os prepare para o mundo do trabalho.

O projeto de vida do aluno pode ser interpretado como uma mola propulsora para que ele consiga realizar seus sonhos, suas aspirações, seus anseios. É uma construção que pode motivá-lo e orientá-lo na composição de seu percurso formativo na escola. Esta é a grande incentivadora desses sonhos e aspirações, devendo oferecer subsídios para que o discente se esforce para conseguir fortalecer a concretização desses objetivos ao longo do ensino médio, utilizando-se, como uma de suas ferramentas, dos componentes eletivos.

Assim, esses componentes possibilitam aos alunos a construção de seu próprio percurso formativo, no sentido da organização de seu próprio currículo, oportunizando que eles ampliem, variem e aprofundem conhecimentos de uma disciplina ou até mesmo

uma área de conhecimento de seu interesse, inferindo-se, neste ponto, um grande desafio.

Partindo daí, muitos são os desafios a serem enfrentados pelas EEMTI. Dentre eles, podemos elencar a ampliação da oferta de ensino, a adaptação das escolas da rede estadual para o acolhimento em tempo integral e também a melhoria do rendimento escolar, considerando indicadores como fluxo escolar, proficiência e resultados de aprovação, reprovação e abandono (Metas 6 e 7 do PNE). Para este ano de 2020, esta ampliação continuará progressivamente, com a conversão de escolas de ensino médio regular para EEMTI. Para que isso aconteça, deve-se estruturar cada uma dessas escolas com condições básicas de funcionamento, por meio de sua adequação e equiparação, na tentativa de assegurar a educação com qualidade e equidade, além do foco na aprendizagem discente.

Diante do exposto, percebe-se a importância do tempo integral para o desenvolvimento do aluno aliado a uma perspectiva de Educação Integral Omnilateral. Com o tempo educacional ampliado e oferecido pela EEMTI, a educação ultrapassa a natureza pedagógica e instrutiva, atravessando um universo de socialização com base no diálogo, o que colabora com o desenvolvimento integral do aluno. Isso ratifica a importância da diversificação da proposta pedagógica da escola, com componentes eletivos diversos e com didáticas que proporcionem ao discente desenvolver suas capacidades e potencialidades.

Sendo assim, a seção 2.3 trará a exposição de alguns aspectos estruturais e pedagógicos observados na EEMTI palco deste estudo, na tentativa de esboçar um perfil da unidade escolar que possa reforçar o

capítulo analítico que abordará a gestão das disciplinas eletivas nesta escola.

### **2.3 CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PESQUISADA**

Diante do exposto na seção anterior e da estrutura curricular mostrada no Quadro 1, podemos dizer que este é o novo modelo de trabalho da Escola de Ensino Médio pesquisada. Esta escola foi fundada em 02 de agosto de 1952, para atender aos filhos dos trabalhadores de uma empresa federal e à comunidade onde esteve inserida (EEMTI PESQUISADA, 2021).

Após 64 anos como escola de ensino regular, ou seja, a partir do ano de 2016, a escola aderiu à política do estado e passou a atender a comunidade<sup>2</sup> em tempo integral. De acordo com entrevista feita com atual Coordenador Escolar, que já trabalhava na instituição no período desta transição para o regime de educação integral, esse processo ocorreu de forma tranquila, apesar de ele considerar este período como sendo um momento de diminuição substantiva de alunos, que estava em crescente avanço.

O coordenador afirma que não houve resistência ao projeto por parte dos docentes da casa, mas houve relutância por parte de alguns alunos devido à ampliação do tempo de estudos escolares. Ele informa também que a Diretora Escolar que atuava naquele momento de

---

2. É importante registrar que o autor da dissertação não participou do momento de transição da escola para o regime para a educação integral. Assim, para obter informações mais precisas sobre esse momento importante na história da escola, foi realizada uma entrevista com o atual coordenador escolar que já atuava na instituição nesse momento. Ainda assim, esclarece-se, que as informações aqui apresentadas ainda podem representar uma visão parcial desse processo, por ouvir apenas um sujeito.

transição aposentou-se poucos meses após a escola se tornar uma escola de jornada ampliada.

Em seu lugar, a Seduc enviou uma gestora interventora para cuidar dos processos legais e burocráticos enquanto seria feita seleção pública para o cargo da direção. Esse processo foi efetivado em novembro do ano de 2017 quando fui selecionado.

O gestor complementa que o processo de transição da escola para o tempo integral aconteceu apressadamente e que todos precisaram aprender a trilhar uma nova perspectiva de educação integral, já que a instituição teve uma experiência anterior com o Programa Mais Educação, servindo, então, como base para pensar o seu funcionamento em jornada ampliada. Esse ponto de vista pode ajudar a explicar algumas dificuldades que provavelmente estejam relacionadas a essa transição. Além disso, também pode auxiliar na compreensão da questão das pessoas que fizeram parte desse processo terem aderido ou não à Política de Tempo Integral e à gestão da parte flexível do currículo da escola, assim como pode elucidar como elas lidam com isso.

A escola está localizada no Bairro Carlito Pamplona em Fortaleza, no estado do Ceará, sendo uma das 155 escolas de educação integral do estado e possuindo, no ano de 2019, 213 alunos segundo o censo escolar. Este bairro periférico faz parte da Secretaria Executiva Regional I (SER I), que abrange a parte oeste da cidade de Fortaleza, vizinho aos bairros Pirambu, Álvaro Weyne, Vila Ellery, Jacarecanga, Monte Castelo e Cristo Redentor, com uma área de aproximadamente 1.268.000 m<sup>2</sup>, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000). Localizado a aproximadamente 5

km do Centro da cidade, o bairro do Carlito Pamplona é considerado um bairro comercial. De acordo com Costa (2009, p. 9),

A Localidade tem como principais atividades produtivas a Indústria de Castanha Iracema, a segunda maior indústria de beneficiamento de castanhas de caju do mundo, com capacidade de processamento anual de mais de 70.000 toneladas de castanha in natura. A localidade também abriga outras diferentes plantas fabris, a maioria delas concentradas na avenida principal do bairro, a Francisco Sá, que funciona como seu corredor comercial. Lá, é possível encontrarem-se inúmeros pontos comerciais, com suas fachadas encobertas por placas e outdoors, e mercadorias expostas no meio da rua, convidando a população para o seu consumo.

Levando em consideração o formulário de matrícula dos alunos matriculados no ano de 2019, 26,9% deles vêm do bairro Álvaro Weyne, 16,3% da Barra do Ceará, 15,3% do Carlito Pamplona e 12,5% do Cristo Redentor, também bairros periféricos. Os demais vêm de bairros não vizinhos de periferia. O questionário socioeconômico aplicado aos responsáveis por estas matrículas revela que 73,8% dessas famílias ganham até 1,5 salários mínimos, informação que vai ao encontro do que coloca o Inep (INEP, 2020), acerca do INSE da EEMTI pesquisada, cuja classificação é de número 4, médio INSE<sup>3</sup>. No ano de 2020, 194 alunos estavam regularmente matriculados.

---

3. O indicador de nível socioeconômico (INSE) é um dos indicadores educacionais fornecidos pelo Inep e atribuído a cada escola brasileira em uma escala de 1 a 7, sendo 1 – Muito Baixo, 2 – Baixo, 3 – Médio Baixo, 4 – Médio, 5 – Médio Alto, 6 – Alto e 7 – Muito Alto. Esta categorização é uma média que vai do número 1, que significa dizer que os alunos da escola em questão possuem em seus lares apenas bens elementares (televisão em cores, geladeira ou telefone celular, por exemplo), com renda familiar de até 1 salário mínimo e cuja escolaridade dos pais chegam até o ensino fundamental completo, até o nível 7, que significa dizer que os alunos da escola em questão possuem em seus lares além de bens elementares, mais bens suplementares (freezer, telefone fixo ou carro, por exemplo), com renda familiar acima de 7 salários mínimos, com contratação de serviços de empregado doméstico e cuja escolaridade dos pais chegam a completar o ensino superior e/ou pós-graduação. Logo, o nível 4 (Médio) significa dizer que parte dos alunos da EEMTI pesquisada possui em seus lares além dos bens complementares, bens suplementares, com renda familiar que varia entre 1 e 1,5 salários mínimos e cujos pais cursam ou completaram o ensino fundamental. Nota Técnica: INSE das Escolas de Educação Básica – Inep.

A unidade escolar possui PPP construído e aprovado pela comunidade escolar no ano de 2019<sup>4</sup>. Tal documento indica que a ampliação do tempo escolar deve acompanhar não somente o seu aspecto formativo, mas também o cognitivo, estético, ético, histórico, por meio de atividades inter e transdisciplinares que valorizem as potencialidades estudantis (EEMTI PESQUISADA, 2021).

O PPP também frisa que a essencialidade do projeto de Escola Pública Integral em tempo Integral centra-se exatamente na garantia de novo conceito e de uma nova proposta curricular para a Escola Pública do Ceará, um conceito que agrega de modo articulado as categorias de “Escola” como espaço social de aprendizagem; de “Pública” como direito inalienável e intransferível de todos e de “Currículo Integrado” como prática articuladora de múltiplas dimensões da formação humana (EEMTI PESQUISADA, 2021).

Na essencialidade deste novo conceito, estão presentes outros princípios fundamentais a partir dos quais toda a ação educativa deverá estar sustentada. Esses princípios são traduzidos no PPP da escola em três pontos: a escola como comunidade de aprendizagem; a aprendizagem cooperativa como método pedagógico estruturante; e o protagonismo estudantil como princípio imperativo para a proposta do ensino médio (EEMTI PESQUISADA, 2021).

O PPP ainda estabelece que a proposta curricular da Escola em Tempo Integral busca atender ao que está disposto nas Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 02 de

---

4. O PPP da escola ainda não foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação devido à saída da secretária escolar e ao momento de isolamento social em que o país se encontra por conta da pandemia por Corona vírus (Covid-19).

30/01/2012) e, de acordo com o documento, fomenta uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada do conhecimento, a partir das quatro áreas do conhecimento da BNCC (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) (EEMTI PESQUISADA, 2021).

A construção do projeto curricular de tempo integral baseia-se em quatro dimensões pedagógicas, a saber: a pesquisa como princípio pedagógico; o trabalho como princípio educativo; a desmassificação do ensino; e os itinerários formativos diversificados (EEMTI PESQUISADA, 2021). Para tanto, o PPP da escola indica que será incorporada à Base Comum Curricular, a Parte Diversificada, composta por algumas estratégias que viabilizam a incorporação dessas dimensões na organização curricular: o NTPPS; o PPDT e os Tempos Eletivos.

A escola conta com 40 funcionários em seu quadro funcional, distribuídos segundo o quadro a seguir:

Quadro 3 - Quadro funcional da EEMTI pesquisada

<b>Segmento</b>	<b>Número de funcionários</b>
Área administrativa	03
Cozinha	02
Serviços Gerais	04
Vigilância	04
Professores	22
Núcleo Gestor	03

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

De acordo com o Quadro 3, podemos observar que deste total, 3 funcionários prestam serviços na área administrativa (2 em processo de aposentadoria), 13 funcionários prestam serviços de manutenção e os 28 demais colaboradores atendem à área pedagógica. Dos 22 professores da escola, 9 são professores efetivos e 13 são professores temporários, o que representa 41% e 59% do total de professores, respectivamente.

O núcleo gestor é formado, além de mim, Diretor Escolar, por dois Coordenadores Escolares. O primeiro possui habilitação em Letras Português e Inglês e especialização em Gestão Escolar. Ele atua no acompanhamento pedagógico discente. Já o segundo possui habilitação em Matemática e mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, atuando com o acompanhamento pedagógico docente.

Ambos os coordenadores, juntamente comigo, atuamos no planejamento, na organização, na avaliação do processo de gestão escolar, tentando alcançar objetivos e cumprir metas educacionais, prestando serviços de qualidade em Educação para a comunidade onde a escola está inserida, como frisa Estrela (2009).

Para auxiliar o trabalho desenvolvido pela gestão, a escola dispõe, dentre os 22 professores, de 2 Professores Coordenadores de Área (PCA) de Conhecimento, sendo um para a Área de Ciências da Natureza e Matemática e o outro para a Área de Ciências Humanas, estando com carência na Área de Linguagens e Códigos. Estes dois professores são efetivos da rede estadual de ensino, assumindo 10 horas de atividades relacionadas à coordenação dos professores de sua área de conhecimento e 20 horas de regência de sala de aula. Esta função está prevista na Portaria nº 1589/2019 que estabelece as

diretrizes para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2020. De acordo com este documento, são atribuições do PCA:

- a) coordenar o planejamento dos professores de sua área do conhecimento com validação/autorização do Coordenador Escolar;
- b) articular com os professores de sua área estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos;
- c) acompanhar a execução dos planos de aula dos professores de sua área do conhecimento e os resultados de aprendizagem;
- d) subsidiar, orientar e sugerir práticas pedagógicas alternativas aos professores;
- e) apoiar o processo de formação contínua dos professores de sua área do conhecimento;
- f) participar das formações, presenciais ou à distância, ofertadas pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede)/Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) quando solicitado;
- g) auxiliar os professores na elaboração e execução de projetos (CEARÁ, 2019, p. 41).

Estes profissionais, juntamente com a Coordenação Pedagógica, contribuem para o planejamento das ações pedagógicas da escola, por área de conhecimento, sempre nas terças-feiras (Linguagens e Códigos), nas quartas-feiras (Matemática e Ciências da Natureza) e nas quintas-feiras (Ciências Humanas). Dentre as ações, estão listados o preenchimento dos diários de classe, a elaboração de

aulas, trabalhos, atividades e avaliações para os alunos, assim como as correções dos mesmos, além de auxiliar a gestão escolar para que o processo pedagógico aconteça a contento (EEMTI PESQUISADA, 2021).

Percebe-se com estas análises do Quadro 3 que vários profissionais estão engajados para garantir a execução de um trabalho que acontecerá ao longo de um dia de aula. Sendo assim, durante este dia letivo de quase 10 horas de duração, a rotina de aulas é permeada por disciplinas da base comum, assim como por tempos eletivos e clubes estudantis que compõem o itinerário formativo, bloco articulado ao bloco de formação geral básica, ambos propostos pela BNCC.

Inferese-se que a evolução que gira em torno dos indicadores educacionais tenha relação com o engajamento dos profissionais da escola. Esta possui dados educacionais que estão em processo de melhoramento nos últimos três anos, como podemos observar no Quadro 4 logo abaixo.

Quadro 4 - Fluxo Escolar da EEMTI Pesquisada (2017-2019)

Ano letivo	Matrícula inicial	Aprovados		Reprovados		Transferidos		Abandono	
	Nº abs.	Nº abs.	%	Nº abs.	%	Nº abs.	%	Nº abs.	%
2017	191	156	81,7	1	0,5	23	12	11	5,8
2018	189	156	82,5	5	2,7	17	9	11	5,8
2019	208	175	84,1	11	5,3	17	8,2	5	2,4

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Se levarmos em consideração os indicadores do Ensino Médio relativos às escolas públicas urbanas do estado do Ceará, podemos refletir que a EEMTI pesquisada ainda precisa e pode melhorar. Mesmo com um sensível aumento da aprovação de 2017 para 2018, percebe-se que o índice de aprovação do estado do Ceará é superior ao índice de aprovação da EEMTI em questão, tanto no ano de 2017 (em 6,4%), quanto em 2018 em (7,5%), conforme comparação dos Quadros 4 e 5. De forma análoga, e mesmo com a singela diminuição da reprovação de 2017 para 2018, percebe-se que o índice de reprovação do estado do Ceará é superior ao índice de reprovação da EEMTI pesquisada, nos mesmos anos em 4,7% e 2,3% respectivamente, conforme comparação dos mesmos quadros.

O Quadro 4 também revela uma linha decrescente de pedidos de transferência, que pode ser considerado positivo numa análise inicial do trabalho que vem sendo desenvolvido na unidade escolar tanto por meio do PPDT quanto por conta do Projeto de Acompanhamento da Infrequência Estudantil, sendo este trabalho provavelmente refletido na queda do abandono em 3,4% de 2018 para 2019.

Esta ação está contemplada no PPP da escola e compreende o acompanhamento diário da frequência dos alunos pelo Coordenador responsável, em cada sala de aula, onde é feito um levantamento de quais são os alunos faltosos e encaminhada esta lista para cada Professor Diretor de Turma que efetua o contato com os alunos e com suas famílias para saber as circunstâncias motivadoras dessas ausências (EEMTI PESQUISADA, 2021). Após o efetivo contato, os estudantes geralmente retornam para a rotina escolar. A lista com os nomes dos alunos menores que não retornam à escola é encaminhada

para o Conselho Tutelar. Logo, o PPDT tem grande importância na redução da infrequência estudantil, na participação e na demonstração da preocupação da família em justificar as faltas dos educandos.

Pelo Quadro 4, ainda se percebe que não houve alteração no índice de abandono da escola no período de 2017 para 2018, diferentemente do índice de abandono a nível estadual, que sofreu uma queda de 1,6% como mostra o Quadro 5.

Quadro 5 - Fluxo Escolar do Ensino Médio das Escolas Públicas Estaduais Urbanas do Estado do Ceará x Fluxo Escolar do Ensino Médio das Escolas Públicas do Brasil (2017-2019)<sup>5</sup>

Ano letivo	Escolas Públicas Estaduais Urbanas do Estado do Ceará					
	Aprovados		Reprovados		Abandono	
	Nº abs.	%	Nº abs.	%	Nº abs.	%
2017	234.086	88,1	13.948	5,2	17.810	6,7
2018	236.360	90	13.011	5	13.362	5,1
2019	-	-	-	-	-	-
2020	-	-	-	-	-	-

Ano letivo	Escolas Públicas do Brasil					
	Aprovados		Reprovados		Abandono	
	Nº abs.	%	Nº abs.	%	Nº abs.	%
2017	4.908.135	81	729.813	12	419.981	6,9
2018	4.758.991	81,3	682.548	11,7	410.969	7
2019	-	-	-	-	-	-
2020	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no Portal QEdu.

5. Os dados de 2019 e de 2020 não estão disponíveis no portal QEdu, tendo sido solicitados via E-sic para os Governos do Estado do Ceará e Federal, sendo o quadro completado futuramente com a disponibilização dos dados.

Se compararmos os percentuais da escola com os percentuais das escolas públicas brasileiras no mesmo período, podemos dizer que a escola EEMTI em questão apresenta desempenho superior à média nacional, mas, em relação aos dados estaduais, há uma distância considerável, especialmente no percentual de aprovação. Já em relação ao abandono, a escola tem índices inferiores tanto em relação aos índices do estado do Ceará quanto aos índices do país conforme o Quadro 5.

A EEMTI em questão tem, em sua prática educativa, o acompanhamento de seu desempenho nas avaliações externas (EEMTI PESQUISADA, 2021), com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido, esboçando estratégias para o combate aos problemas que influenciem o desempenho discente.

Dentre estas avaliações externas, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece) ganha destaque por avaliar as competências e as habilidades dos alunos do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática (CEARÁ, 1992). Lima (2015, p. 48-49) explica que

[...] a TRI é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade dele acertar o item. Na TRI, possui uma propriedade importante que é o fato dos parâmetros dos itens e as proficiências dos indivíduos serem invariantes. Por causa dessa propriedade, a TRI, associada a outros procedimentos estatísticos, permite comparar alunos, estimar a distribuição de proficiências da população e subpopulações e ainda monitorar os progressos de um sistema educacional.

Ceará (2020) coloca a proficiência como uma medida que representa um conjunto de habilidades adquiridas pelos educandos em Língua Portuguesa e Matemática. Logo, a proficiência pode ser entendida, a grosso modo, como sendo a habilidade que o educando tem de responder às condições colocadas em determinado item ou questão, dentre o rol de itens do Spaece para as duas disciplinas.

Como a proficiência de um aluno é uma medida ou número que representa o seu domínio em Língua Portuguesa e Matemática, podemos dizer que a escala de proficiência é um conjunto de números ordenados cujo objetivo é traduzir medidas em diagnósticos qualitativos de desempenho escolar para as duas disciplinas (CEARÁ, 2015). O quadro a seguir sintetiza esta escala para o Spaece.

Quadro 6 - Escalas de proficiências do Spaece para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>			
ABAIXO DE 225	225  ----- 275	275  ----- 325	ACIMA DE 325
<b>MUITO CRÍTICO</b>	<b>CRÍTICO</b>	<b>INTERMEDIÁRIO</b>	<b>ADEQUADO</b>
<b>MATEMÁTICA</b>			
ABAIXO DE 250	250  ----- 300	300  ----- 350	ACIMA DE 350
<b>MUITO CRÍTICO</b>	<b>CRÍTICO</b>	<b>INTERMEDIÁRIO</b>	<b>ADEQUADO</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no Boletim Pedagógico do Spaece 2010 (CEARÁ, 2010).

Por meio da análise destas escalas e dos Quadros 7 e 8, percebemos que, em relação à proficiência em Língua Portuguesa, a EEMTI em questão aumentou expressivamente em 28,64 pontos de 2018 para 2019, saindo do nível crítico para o intermediário. Na Matemática, o aumento foi de 26,39 pontos neste mesmo período e, mesmo permanecendo no nível crítico, houve um avanço considerável. Este crescimento pode estar relacionado à implementação do tempo

integral na escola já que, com a ampliação da jornada, a partir do ano de 2016, e com parte desse tempo sido dedicado ao reforço do conteúdo base nas duas disciplinas citadas, a escola tenha conseguido concretizar o avanço. Os quadros 7 e 8 sintetizam estes crescimentos, os resultados da regional à qual a escola pertence e também o crescimento no Ceará.

Quadro 7 - Resultados da 3ª Série do Ensino Médio em Língua Portuguesa – Spaece (2014-2019)

	<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>					
	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
EEMTI Pesquisada	253	269,4	271,1	270,7	256	284,64
Sefor 1	-	-	-	-	276,2	283,1
Ceará	263,6	-	265,9	272,8	271,6	278,6

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 8 - Resultados da 3ª Série do Ensino Médio em Matemática – Spaece (2014-2019)

	<b>MATEMÁTICA</b>					
	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
EEMTI Pesquisada	270,2	263	258,5	253	241	267,4
Sefor 1	-	-	-	-	268,3	268,6
Ceará	266,3	-	265,4	269,1	272,5	274,6

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Percebemos pelos Quadros 7 e 8 que o crescimento em proficiência das duas disciplinas na escola é superior ao da regional e ao do estado do Ceará. É importante deixar claro que no ano de 2015, a aplicação do Spaece foi amostral e se limitou apenas às escolas que aderiram ao Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. A série histórica para as Credes e Sefor se iniciou a partir do ano de 2017, com resultados efetivos no ano de 2018. Outro indicador que norteia o

trabalho desenvolvido na escola é o Ideb<sup>6</sup>, cuja projeção para o ano de 2019 revelou um crescimento significativo, e que acompanha o crescimento da Sefor 1, conforme o Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 - Evolução do Ideb – Ensino Médio (2017-2019)

	<b>Meta de alcance do Ideb para 2015</b>	<b>Ideb observado em 2015</b>	<b>Meta de alcance do Ideb para 2017</b>	<b>Ideb observado em 2017</b>	<b>Meta de alcance do Ideb para 2019</b>	<b>Ideb observado em 2019</b>
EEMTI Pesquisada	-	-	4,1	3,9	4,1	4,7
Ceará	3,9	3,4	4,3	3,8	4,5	4,2

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

É importante destacar que as metas de alcance do Ideb de 2017 e de 2019 foram calculadas a partir do Ide Médio, que é um indicador de qualidade educacional criado pela Seduc, em 2016, para o acompanhamento do rendimento das escolas com o objetivo de dar suporte às Crede, à Sefor e às escolas estaduais de ensino médio na avaliação de desempenho em busca da melhoria na qualidade do ensino. Ele é obtido por meio da logística de cálculo do Ideb e usa as proficiências de Língua Portuguesa e Matemática obtidas a partir da aplicação do Spaece, considerando também a média harmônica do rendimento das séries do Ensino Médio. O indicador estabelece a meta a ser alcançada individualmente por cada unidade de ensino. A partir desses resultados, são calculadas metas atingidas pelas regionais, as quais, por sua vez, estabelecem o rendimento do Estado (CEARÁ, 2018). Vale ressaltar que a escola não tem valor de Ideb apontado para o ano de 2015 e que a meta estabelecida para a EEMTI em questão

6. Brasil (c2018b) explica que Ideb foi criado em 2007, pelo Inep, para mensurar a qualidade do aprendizado no país e definir metas para a melhoria do ensino no país, possibilitando o monitoramento da qualidade da Educação pela sociedade. Ele é calculado pela aprovação e pelas médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. As metas estabelecidas por esse indicador são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até o ano de 2022, média considerada adequada pois corresponde ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

para o ano de 2017 não foi alcançada, diferentemente da meta estabelecida para o ano de 2019 que foi superada, conforme mostra o Quadro 9. De acordo com consulta feita ao site do Inep (INEP, 2020), a escola também já alcançou a meta estabelecida para o ano de 2021 para este indicador. Acredita-se, também, que este crescimento está relacionado à implementação do tempo integral na escola.

Alinhado ao trabalho da escola, segundo indicadores educacionais, funcionam os projetos escolares, que são desenvolvidos na escola ao longo do ano letivo. Eles são importantes no desenvolvimento estudantil, buscando aumentar a participação do estudante, reduzir o absenteísmo discente e encorajando a aprendizagem cooperativa para, assim, incidir na melhoria da performance escolar (EEMTI PESQUISADA, 2021). Sendo assim, os projetos que acontecem de forma regular na escola seguem nos quadros 10 e 11 logo abaixo:

Quadro 10 - Projetos regulares propostos pela Seduc-CE e implementados na EEMTI pesquisada

Projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Objetivos	Resultados esperados	Período
NTPPS	1ª, 2ª, 3ª	Todas	Promover, em articulação com a política pública de educação do Ceará, a reorganização curricular do ensino médio, de modo a garantir ao adolescente e ao jovem conhecimentos e competências para a vida e para o trabalho.	Compreender a pesquisa como princípio educativo; aprofundar a proposta pedagógica/referenciais teóricos-metodológicos; internalizar o planejamento como prática de trabalho.	Fevereiro a Dezembro de 2020
PDT	1ª, 2ª, 3ª	Todas	Manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso na aprendizagem. Motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional.	Alunos assíduos, engajados e alinhados aos pilares da educação.	Fevereiro a Dezembro de 2020

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

É interessante frisar que alguns projetos vêm como demanda da Seduc-CE para serem executados na escola, visando à melhoria do fazer e dos índices escolares, como os apresentados no Quadro 10. Além de eles passarem por um processo de adesão pelas escolas regulares da rede estadual, também fazem parte da estrutura curricular das escolas de ensino médio em tempo integral. Já os projetos apresentados no Quadro 11 são do “chão da escola” e foram pesquisados e criados a partir das necessidades do alunado no cotidiano escolar.

Quadro 11 - Projetos regulares da EEMTI Pesquisada

Projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Objetivos	Resultados esperados	Período
Feira das eletivas	1ª, 2ª, 3ª	Todas	Usar o conhecimento para a vida, além de ativar o interesse pelo diferente, conhecer novos rumos e compor o projeto de vida do aluno. Ajudar a mostrar caminhos diversos e novas possibilidades de atuação.	Capacitar os alunos no uso dos conceitos teóricos no desenvolvimento das aulas práticas; Resolver situações problemas; questionar, aprender a aprender.	Junho e Dezembro de 2020
Consciência Negra	1ª, 2ª, 3ª	Área de CH	Identificar e conhecer as especificidades e cultura afro-brasileira reconhecendo as diferenças nas vivências humanas, presentes na sua realidade em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço, aceitando as diferenças sociais e étnico-raciais; compreender a importância que a Lei 10.639/03 representa no contexto sócio-político para a cultura afrodescendentes e afro-brasileira e os avanços da luta contra o racismo e preconceito que o País tanto sofre.	Resgatar e valorizar a raça negra, como um dos fatores de construção da cultura brasileira; Conhecer os fatos históricos que contaram com a participação heroica de africanos e afros descendentes; Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diferentes tempos e lugares, em suas manifestações culturais, econômicas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles.	Novembro de 2020
Fórum da Diversidade	1ª, 2ª, 3ª	Todas	Combater o preconceito relacionado ao gênero, ao sexo e à identidade de gênero	Reconhecer que existem diversas feminilidades e masculinidades. Refletir sobre os aspectos da socialização feminina e masculina que transformam as diferenças entre homens e mulheres em desigualdades. Conhecer os diferentes tipos de família existentes. Refletir sobre a divisão das tarefas masculinas e femininas com base nos papéis atribuídos aos sexos.	Agosto a Dezembro de 2020

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os projetos da escola são organizados de forma particular por parte das áreas de conhecimento para o desenvolvimento de ações que, em sua maioria, não acontecem ao longo do ano letivo, possuindo duração curta e previsões de datas específicas, contempladas no calendário escolar, o que revela poucos traços de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e envolvimento com a comunidade escolar. Estas características de inter e transdisciplinaridade são melhores percebidas por meio dos componentes curriculares Núcleo de Trabalho, Pesquisa de demais Práticas Sociais e Formação Cidadã, da parte estrutural diversificada do currículo.

Enquanto escola em tempo integral, o projeto mais antigo é o da Feira das Eletivas que acontece desde o ano da implantação. Ele consiste em usar o conhecimento desenvolvido ao longo das disciplinas eletivas para a criação de um produto final que expresse esse conhecimento, apreciado numa exposição no desenlace de cada semestre letivo. Seus objetivos são usar o conhecimento para a vida, além de atizar o interesse do educando pelo diferente, de conhecer novos rumos e de compor o seu projeto de vida, ajudando a mostrar caminhos diversos e novas possibilidades de atuação. Seu planejamento acontece ao longo de todo o ano letivo pelos professores e núcleo gestor, já que se passa uma vez a cada semestre letivo (EEMTI PESQUISADA, 2021).

Dos projetos mais novos, ganha destaque o Fórum da Sexualidade, Gênero e Diversidade que visa a combater o preconceito relacionado ao gênero, ao sexo e à identidade de gênero tanto na escola quanto na sociedade. Ele acontece de forma interdisciplinar, cujas temáticas relacionadas são trabalhadas em sala de aula, ao longo do segundo semestre, pelos professores da área de Ciências

Humanas, Diretores de Turma e professores do NTPPS.

Por tentar conhecer os diferentes tipos de família existentes na escola, este projeto ganhou a admiração dos alunos e dos professores sendo, provavelmente, o projeto mais esperado por eles e cujo desenlace acontece por meio de Fórum ao final do ano letivo. Para tanto, são convidados sujeitos ligados às diversas causas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e Demais orientações sexuais e identidades de gênero (LGBTQIA+) para compor uma mesa de debate, com o tema escolhido (pelos alunos em forma de enquete no primeiro semestre) para ser discutido no semestre seguinte. Logo após as discussões e explanações da mesa, são oferecidas oficinas de aprendizagem relacionadas ao tema do Fórum.

Quase todos os projetos, dinâmicas, metodologias e rotinas de trabalho passaram pela transição de escola regular para escola em tempo integral. Este processo foi de difícil implementação por ser algo novo para a comunidade escolar e por demandar, além das mudanças na estrutura, mudanças na filosofia de funcionamento, e infere-se que este encadeamento de mudanças está acontecendo até hoje.

Por se tratar de uma escola antiga, de quase 60 anos à época, houve a necessidade de adaptar a estrutura física da cozinha e do pátio escolar, ambiente que funciona também como refeitório, assim como foi necessária a construção de vestiários para que os alunos pudessem tomar banho, já que passariam boa parte do dia na escola.

Além das mudanças estruturais, as mudanças de rotina também causaram algumas reclamações. Principalmente no início desta transição, houve muitas queixas de professores em relação às

mudanças de suas rotinas que, por força do tempo integral, ultrapassaram as paredes das salas de aula. Esta situação pode ser explicada pela necessidade da escola do apoio do docente para monitorar o horário do almoço ou a movimentação dos vestiários dos estudantes na hora do banho, por exemplo.

Como o dia do tempo integral é bem dinâmico, o cansaço discente é inevitável. Sendo assim, após o almoço também tem o horário de descanso dos alunos que, por não haver espaço reservado para este fim, ficam dispersos pela escola no pátio, nas galerias, em baixo das árvores, ou em qualquer espaço que eles achem apropriado e que seja autorizado pela Gestão. Alguns professores ajudam a observar este momento.

Como não há processo seletivo para ingresso na EEMTI, a matrícula da escola é alimentada com o remanejamento externo dos alunos egressos do ensino fundamental das escolas da Prefeitura de Fortaleza, além da procura de matrícula para alunos oriundos de escolas da rede particular. Ao longo do ano letivo, a escola também recebe transferências de escolas regulares e de outras EEMTI.

O funcionamento da EEMTI é ainda confundido com o funcionamento da EEEP. Não é incomum pais ou responsáveis perguntarem, no ato da matrícula, qual o curso profissionalizante que a escola oferece ou quais os cursos que a escola oferta. Sendo assim, desde o ano de 2017 tenta-se amadurecer um projeto de orientação às famílias sobre a filosofia e dinâmica de funcionamento do tempo integral da EEMTI pesquisada, sobre suas regras estabelecidas em regimento escolar e a importância do engajamento familiar na vida estudantil do aluno.

Este processo de conscientização da família vem sendo feito somente durante o momento da matrícula do aluno, pelo Grupo Gestor, e também quando os familiares procuram a escola para pedir explicações sobre o que tiverem dúvidas. Para o ano de 2020, foi idealizado e planejado o “Dia da Integração da Família na EEMTI pesquisada” para explicar aos responsáveis pelos alunos todo o funcionamento da escola em tempo integral, processo interrompido pelo atual momento de pandemia que suspendeu as atividades desenvolvidas nas unidades escolares de todo o estado.

Diante do cenário relatado nesta seção, pode-se perceber como uma escola com organização, realidades, e estruturas características de uma EEMTI, que passou e ainda passa por um processo de implementação, para funcionar efetivamente como escola em tempo integral deve atuar. A seguir, explicaremos, de forma sucinta, como se relacionam os itinerários formativos e as disciplinas eletivas na escola para detalharmos as dificuldades de trabalho com tais componentes eletivos.

### **2.3.1 Itinerário formativo e componentes eletivos**

Todo processo de educação escolar, por ser intencional e sistemático, implica a elaboração e a realização de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas dentro e fora da escola. A esse conjunto de atividades entendemos por currículo. O propósito curricular nas EEMTI refere-se tanto à proposta feita por cada Unidade de Ensino, quanto ao caminho, ao trajeto que o discente percorrerá no período de formação escolar que compreende à conclusão da Educação Básica (CEARÁ, 2020a).

Sendo assim, infere-se que o discente construirá, em três anos, baseado na proposta curricular da escola onde está matriculado, o percurso formativo que está diretamente ligado aos professores, gestores e demais colaboradores da educação. De acordo com o documento Orientador das EEMTI,

A construção do percurso formativo que efetivamente será percorrido, ao longo dos três anos do Ensino Médio, dependerá, pois, dos sujeitos, do objeto de estudo e do contexto em que a escola está inserida. Esses itinerários deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade que o sistema de ensino estadual preconiza (CEARÁ, 2020a, p. 5).

Logo, o caminho que o aluno percorre durante sua trajetória escolar, em se tratando de uma escola em tempo integral, é trilhado basicamente pelas disciplinas da base comum curricular e desenhado pelas disciplinas eletivas e pelos clubes estudantis por meio do currículo, em especial, da base flexível, sobre a qual esta pesquisa está debruçada.

A escola pesquisada, enquanto escola em tempo integral, e com uma gestão comprometida com a qualidade da educação oferecida por ela, esforça-se para o oferecimento de um currículo flexível que atenda às necessidades e aos anseios de seus alunos. Este processo vem acontecendo desde o ano de 2016, ano de implantação do tempo integral nesta unidade escolar.

Vale destacar que a implantação desta forma de educar ainda está em processo de implantação, já que a escola continua se adequando às condições colocadas na reforma do ensino médio e,

como dito anteriormente, a construção do itinerário formativo ainda é um ponto polêmico, já que tal reforma ainda não foi efetivamente implementada em toda a rede de ensino.

Ainda assim, o oferecimento de disciplinas eletivas e de clubes estudantis proporciona ao estudante a escolha de tais disciplinas para a composição do seu próprio itinerário formativo com o desenvolvimento de competências e habilidades que julgue ser apropriadas para sua formação.

O processo de escolha na escola passou por adaptações que a gestão escolar, juntamente com o corpo docente da escola, achou necessárias para um melhor oferecimento do itinerário formativo aos alunos, que serão detalhadas a seguir.

As jornadas pedagógicas, realizadas no início de cada ano letivo, vêm sendo palco dos planejamentos que giram em torno da melhor forma de oferecimento dos tempos eletivos, de quais disciplinas eletivas oferecer, obedecendo sempre às preferências dos estudantes, respeitando suas aspirações e tentando, à medida do possível, oferecer tais tempos eletivos, de acordo com a legislação em vigor.

O processo de escolha dos tempos eletivos pelos alunos sofreu mudanças em seu modelo de atuação desde o início da implantação do tempo integral até o ano de 2018, como busca de melhoramento deste processo de seleção. A intenção principal da escola foi experienciar outras formas de escolha para que se encontrasse uma forma justa e eficaz, a fim de que cada aluno se sentisse contemplado numa disciplina eletiva que fosse ao encontro de

suas preferências.

Nos anos de 2016 e 2017, o processo de escolha das disciplinas eletivas era feito por inscrição, em bancadas representadas pelas eletivas oferecidas pela escola, em cada dia da semana, numa espécie de feira. No início do semestre de cada ano, a segunda semana de aula era dedicada à escolha dos tempos eletivos. Na segunda-feira, os alunos escolhiam os tempos eletivos que aconteceriam nas segundas-feiras, na terça-feira eram escolhidos os tempos eletivos que aconteceriam nas terças-feiras, e assim sucessivamente. As bancadas eram dispostas no pátio da escola, e em cada uma dessas bancadas estava o professor/tutor responsável por aquela disciplina eletiva. Ele recebia as inscrições dos alunos interessados de acordo com o número de vagas disponíveis nas eletivas sob sua responsabilidade.

Percebia-se um momento que sugeria desorganização na escola já que estas inscrições aconteciam concomitantemente para todas as eletivas por todos os alunos da escola. Quando era liberado este momento de inscrições, geralmente após o intervalo do turno da tarde, percebia-se alunos correndo para a fila da bancada da eletiva que eles gostariam de cursar, provocando, às vezes, pequenos acidentes e, muitas vezes, brigas e discussões por causa da aglomeração que acontecia para garantir um bom lugar na fila.

Mesmo com professores auxiliando na organização, este processo era sempre acompanhado de muitas reclamações, principalmente de alunos que não conseguiam se inscrever nas disciplinas eletivas que queriam, ou de discussões entre alunos causadas por algum deles que “furava” a fila ou que estava guardando o lugar de outro aluno. Os professores também reclamavam porque

achavam o momento desordenado e desrespeitado por parte de alguns alunos.

Durante a jornada pedagógica de 2018 foi feita a primeira avaliação junto aos professores acerca do processo de escolha das eletivas do ano de 2017, processo avaliativo que não ocorreu na jornada pedagógica de 2017 com relação ao ano de 2016. A avaliação dos docentes se revelou negativa, apontando para a necessidade de mudança para que o procedimento de escolha dos tempos eletivos acontecesse a contento, de forma mais justa e eficaz. Neste momento, foi pontuado que o processo não garantia que os alunos conseguissem se inscrever nas eletivas que queriam.

Sendo assim, para o ano seguinte, de 2018, o processo sofreu uma pequena modificação visando a ser mais adequado, ao mesmo tempo em que pretendia diminuir brigas e discussões dos discentes, além dos pequenos acidentes ocasionados quando os alunos corriam para as filas. Diante desta suposta desorganização, os professores sugeriram que, ao invés de todas as salas saíssem ao mesmo tempo para realizar o processo de inscrição, este processo fosse feito de sala por sala, uma sala por vez, de acordo com um sorteio pré-estabelecido entre a gestão da escola e as lideranças estudantis de cada sala, sendo o sorteio feito momentos antes do procedimento de escolha dos tempos eletivos. O processo de escolha era semelhante ao desenvolvido em 2017, mas, ao invés de ter toda a escola se inscrevendo nas bancadas de inscrição, de forma macro, tinha-se apenas uma sala de aula por vez, de forma micro. Este foi o molde de escolha para o ano de 2018.

A jornada pedagógica de 2019 fez o mesmo processo de

avaliação junto aos professores acerca do procedimento de escolha das eletivas do ano de 2018. A avaliação dos professores também se revelou negativa já que pontuaram que, à medida que ia se aproximando o momento de escolha dos alunos das últimas turmas, as discussões e as reclamações aumentavam devido às vagas das disciplinas preferidas por eles já terem se esgotado e eles terem que se inscrever em disciplinas que não sentiam interesse.

Infere-se uma dificuldade da gestão curricular com esta alternância do processo de sistematização da escolha das disciplinas eletivas, revelando ser um problema que vem se solidificando ao longo da implementação do tempo integral na escola. Isto evidencia que a escola ainda não encontrou uma forma melhor de organização do processo de escolha dos tempos eletivos para atender às demandas do corpo discente.

Sendo assim, proposto pela gestão da escola a partir de 2019 como sugestão de mudança ao processo de escolha das disciplinas eletivas, no início de cada semestre letivo, professores destes tempos eletivos e alunos líderes de clubes estudantis apresentam a todos os alunos, de sala em sala, cada tempo eletivo e sua respectiva proposta como uma espécie de propaganda. Em seguida, cada aluno elenca, em instrumental de escolha, três opções de tempos eletivos de seu interesse por dia, para cursar um tempo eletivo em cada dia da semana, método de escolha que foi proposto pela escola desde o referido ano. Esta forma de escolha indica uma tentativa de a escola contemplar, ao máximo, que cada aluno consiga se inscrever em uma disciplina eletiva ou em um clube de seu interesse. Os documentos são computados e organizados segundo um rol de alunos, em cada turma. Caso as escolhas de um tempo eletivo excedam ao número de vagas

oferecidas, o aluno é direcionado para sua segunda opção e assim sucessivamente.

Após consolidado este processo de escolha e de enturmação dos alunos, durante o semestre letivo, cada um deles cursa quatro disciplinas eletivas e um clube estudantil, perfazendo um total de dez horas semanais de itinerário formativo.

Sendo assim, a escola trabalha segundo as diretrizes do tempo integral de acordo com os documentos norteadores estaduais, com o PPP e com o regimento escolar. Mesmo com todo este aparato de trabalho, percebem-se algumas complicações provenientes do funcionamento das disciplinas eletivas, a serem tratadas a seguir.

### **2.3.2 Dificuldades na gestão das disciplinas eletivas**

Algumas evidências relacionadas ao currículo flexível, coletadas durante o trabalho desenvolvido na escola, solidificam este caso de gestão dando sustentabilidade à pesquisa. A primeira delas diz respeito às ausências dos alunos nos tempos eletivos.

Não é incomum perceber alunos pelos corredores da escola no horário das disciplinas eletivas e dos clubes estudantis desde a implantação do tempo integral no ano de 2016, entretanto, a escola não dispõe de registros dessas ausências em anos anteriores a 2019 que validem essa percepção aventada. A preocupação em registrar essas ausências se efetivou a partir do ano de 2019, em que advertências passaram a ser protocoladas junto à coordenação escolar.

No primeiro semestre de 2019, foram registradas 42

advertências para alunos efetivamente matriculados nas eletivas, que estavam ausentes das aulas, embora estivessem nas dependências da escola. No segundo semestre, foram registradas 53 advertências. O total de 95 advertências em 2019 corresponde a 59% do total de 161 advertências registradas pela escola no ano em questão.

Como as eletivas são oferecidas de acordo com as preferências dos alunos, e mesmo assim eles ausentam, isso mostra um suposto desinteresse, dessa forma, a escola vem constantemente tentando se organizar para atender às suas demandas. Entretanto, é possível perceber um hiato nessas tentativas de organização: ou o aluno não está conseguindo se expressar claramente com relação ao que efetivamente ele quer, e a escola ainda não captou isto; ou a escola não consegue traduzir as demandas dos alunos em propostas de eletivas atrativas, claras, ou ainda pode ser que o processo de escolha não seja claro o suficiente.

Partindo destas reflexões, aplicou-se uma pesquisa, inicialmente no ano de 2019, pela gestão escolar, relativa à dinâmica das disciplinas eletivas: 73 dos 113 alunos consultados dentre alunos de 1ª a 3ª séries afirmaram ter se ausentado pelo menos uma vez de alguma disciplina eletiva, o que corresponde a um percentual de 64% dos respondentes.

Destes 73 alunos, 47 (64,4%) afirmaram ter se ausentado no turno da tarde enquanto os outros 26 (35,6%), afirmaram ter se ausentado no turno da manhã, sugerindo que o horário em que acontecem mais ausências é o período vespertino. De forma complementar, nesta mesma pesquisa, 91 alunos, que representam 80,5% dos 113 alunos consultados, assinalaram não gostar de pelo

menos uma das disciplinas eletivas ou clubes oferecidos no ano de 2019. Entende-se que esse é um indicativo de que a ausência dos alunos nas disciplinas eletivas pode estar relacionada à insatisfação deles com tais disciplinas. Isso vai de encontro à expectativa de sucesso destes tempos eletivos tanto pela gestão escolar, quanto pelo corpo docente das eletivas e pelos alunos responsáveis pela condução dos clubes, já que as disciplinas eletivas e os clubes foram escolhidos pelo próprio aluno ausente.

Outro aspecto que pode esclarecer um pouco melhor a relação dos alunos com os tempos eletivos da escola está relacionado à motivação para a ausência nos tempos eletivos. Quando questionados sobre a ausência, tais alunos alegam motivos dos mais diversos, que vão desde o não ter se identificado com a disciplina, o cansaço físico, o não estar querendo assistir àquela aula naquele momento, o estar com sono ou até o não estar se sentindo bem.

Nessa mesma pesquisa, foram registrados motivos de insatisfação com as disciplinas eletivas de 73 alunos que responderam à questão. O quadro a seguir expõe os motivos mais frequentes:

Quadro 12 - Motivos de insatisfação em relação às disciplinas eletivas oferecidas em 2019 segundo pesquisa realizada no mesmo ano

<b>Motivo</b>	<b>Alunos</b>
Cansaço	21
Não gostar da eletiva/clube	22
Não estava a fim de assistir aula	13
Queria estar em outra eletiva/clube	9
Outro motivo <sup>7</sup>	8

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

7. Dentre os outros motivos, estão listados dor de cabeça, terem se enganado, estarem doentes, problemas pessoais e alguns alunos não quiseram expor o motivo.

É importante frisar que nos anos anteriores ao ano de 2019 não havia uma preocupação específica de sistematização relacionada aos dados de funcionamento das disciplinas eletivas ou dos clubes estudantis. Sendo assim, os registros de 2019 são os únicos dados consolidados pela escola.

Outro dado que evidencia a dificuldade na gestão das eletivas na escola é observado no registro das trocas de inscrição dos tempos eletivos após a consolidação do processo de inscrição. No segundo semestre de 2019, após findar o processo de escolha de disciplinas eletivas pelos alunos, 50 desses discentes realizaram trocas nas inscrições das disciplinas eletivas, que representam 25% dos alunos da escola.

Já no primeiro semestre de 2020, este número quase triplicou, pois foram registradas 134 trocas de eletivas distribuídas entre os alunos das três séries do ensino médio, o que representa um total de 69,8% dos alunos da unidade escolar.

Outro elemento que pode estar relacionado diretamente com as condições de oferta do currículo flexível na escola está relacionado à limitação dos espaços e dos equipamentos de apoio para o desenvolvimento dos tempos eletivos. A implantação do tempo integral na escola em 2016 demandou reformas estruturais de adaptação para esta nova realidade, limitadas à construção de 2 vestiários, caixa d'água, subestação elétrica e adaptação da cozinha. Entretanto, desde a implementação do tempo integral, ainda não houve reformas na escola visando a outros elementos essenciais para o uso adequado do espaço, como a construção de refeitório, a climatização das salas de aula e a reestruturação dos laboratórios de informática e de ciências.

Considera-se, então, que a escola não possui espaços adequados para a realização das eletivas, e os espaços existentes oferecem dificuldades em atender às demandas das eletivas. Aliado a isso, a infraestrutura de equipamentos disponíveis pela escola não é suficiente em relação à demanda de uso para atender a todas as eletivas, principalmente se elas acontecerem de forma concomitante. Infere-se que estas problemáticas estejam relacionadas com a ausência dos alunos nos tempos eletivos.

Como o documento orientador de funcionamento das EEMTI não especifica quais espaços físicos e quais equipamentos de apoio devem ser utilizados para o acontecimento das disciplinas eletivas, a escola fica livre para definir em quais espaços acontecerão tais tempos eletivos. A escola dispõe de:

- a) 10 salas de aula, das quais 4 estão interditadas pela Engenharia Civil da Seduc;
- b) 1 laboratório educacional de informática (LEI) climatizado;
- c) um laboratório educacional de ciências (LEC);
- d) uma sala de vídeo climatizada;
- e) uma biblioteca e o espaço que fica defronte a ela;
- f) um pátio que também funciona como refeitório.

Como são poucos os espaços escolares que permitem o funcionamento com um mínimo de qualidade, as eletivas e os clubes acontecem nas salas de aula não interditadas<sup>8</sup> ou nesses ambientes elencados, sendo que, com relação aos laboratórios e à sala de vídeo, já

---

8. Das 14 salas de aula existentes na escola, apenas 6 estão aptas para o uso seguro, sendo que as 8 demais estão interditadas pela equipe de engenharia da Seduc.

é obrigatório o oferecimento de uma eletiva pelos professores lotados nesses ambientes a cada 100h/a de lotação de acordo com a Portaria nº 1589/2019. O LEI e a sala de vídeo são os ambientes mais requisitados pelos professores e pelos alunos para a realização dos tempos eletivos, por serem locais climatizados e equipados com aparelhos de Datashow, computador e caixa de som.

Como o uso destes dois ambientes escolares são os mais disputados pelos professores, para dar igualdade de oportunidades para que todos eles possam utilizar esses espaços, foi criada uma planilha eletrônica de agendamentos para estes ambientes, em relação ao mês vigente. Cada professor pode agendar o espaço a ser utilizado com, no mínimo, 48 horas de antecedência, para que o espaço seja preparado pelo professor regente e para que este se organize, junto com o professor solicitante do espaço, para o funcionamento a contento da aula, quer seja da base comum ou das partes diversificada e flexível do currículo. A reserva dos ambientes é feita pelos professores e também pelos alunos (por intermédio da Coordenação), ambos pela internet. Esta planilha foi implementada no segundo semestre do ano de 2019.

A análise desta planilha eletrônica de agendamento dos ambientes mostra que no mês de agosto de 2019 não houve reserva somente nos dias 01, 02, 12 e 14, nos dias 04 e 17 do mês de setembro e nos dias 01 e 12 do mês de novembro. Nos meses de outubro e dezembro houve pelo menos uma reserva dentre todos os dias letivos. Em números, dos 100 dias letivos do segundo semestre, em apenas 8 deles (8%) não houve nenhum agendamento por parte dos professores. Além dos equipamentos fixos do LEI e da sala de vídeo, a escola dispõe de 3 projetores multimídias, 2 caixas de som grandes e 2 notebooks

que são volantes, podendo ser levados para outros ambientes como salas de aula, espaço defronte à biblioteca ou para o pátio da escola, por exemplo. A reserva destes equipamentos também é muito concorrida pelos responsáveis das disciplinas eletivas e pelos alunos responsáveis pelos clubes estudantis para a realização dos seus respectivos tempos eletivos.

Tais equipamentos são reservados da mesma forma que os ambientes LEI e sala de vídeo. A planilha eletrônica de reserva destes 7 equipamentos, também foi implementada no segundo semestre de 2019, os dados compilados revelam que não houve reserva nos mesmos 8 dias apontados pela planilha eletrônica de reserva de ambientes, representando também um percentual de 8%.

Outra evidência que nos ajuda a compreender este caso de gestão está na configuração do quadro de professores efetivos da escola, que limita a diversificação na oferta das disciplinas eletivas criadas para ajustar as lotações desses professores, que ingressaram na rede pública de ensino por meio de concurso público.

Segundo a Portaria nº 1.589/2019, a carga horária de um professor efetivo lotado inteiramente numa escola em tempo integral é de 27 horas-aula de regência de classe com 13 horas de planejamento (CEARÁ, 2019). Entretanto, por conta do número de turmas da escola e do quantitativo de aulas por disciplinas há casos em que não é possível lotar este professor em sua disciplina nas 27 horas de regência de sala de aula, ficando ociosas, por vezes, 1, 2 ou mais horas-aula. Em casos como esses, a Célula de Gestão de Pessoas da Superintendência Escolar orienta que seja oferecida ao docente lotado exclusivamente na escola com horas ociosas a regência de uma ou mais disciplinas

eletivas para a complementação da lotação. Essas disciplinas possuem carga horária de 2 horas-aula e são propostas pelos próprios professores.

O Quadro 13 a seguir mostra que em 2017, 9 dos professores efetivos da escola foram lotados nestes moldes. Já em 2018, 6 professores efetivos e, em 2019, 7 professores efetivos, sendo que nenhuma destas lotações se relacionou com disciplinas eletivas voltadas para as Artes ou para os Esportes, áreas notadamente de maior preferência dos alunos.

Quadro 13 - Professores lotados na EEMTI Pesquisada nas disciplinas da Base Comum e em Disciplinas Eletivas (2017-2019)

	DISCIPLINAS DA BASE COMUM			DISCIPLINAS DA BASE FLEXÍVEL (ELETIVAS)		
	2017	2018	2019	2017	2018	2019
Professores efetivos	15	11	10	9	6	7
Professores contratados por tempo determinado	6	10	9	4	8	11
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>18</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os registros em atas das últimas reuniões de Conselho de Classe também podem demonstrar problemas na relação dos docentes com a configuração das eletivas. No conselho de classe do 2º bimestre de 2017, por exemplo, 4 professores efetivos dentre os 10 professores de disciplinas eletivas que estavam presentes na reunião alertaram para a desmotivação, o desinteresse e as ausências de alguns alunos em suas aulas, mesmo estando estes presentes na escola.

Já no conselho de classe do 2º bimestre de 2018, dos 13 professores de disciplinas eletivas, 10 professores efetivos (nos quais estavam inclusos os mesmos 4 professores efetivos do conselho de classe do 2º bimestre de 2017) apontaram para a continuidade dos casos alertados e inferiram o aumento dessas ausências em relação ao ano anterior.

Constatou-se que estas observações dos professores se repetiram também nos conselhos de classe do ano de 2019. Percebeu-se na fala desses professores efetivos, principalmente nestes dois últimos conselhos de classe, expressões do tipo “alguns alunos fogem da minha eletiva”, “alguns alunos só querem dormir na minha aula”, “alguns alunos dizem que a minha eletiva não é boa”, “na minha eletiva quem manda sou eu” e “não vou correr atrás de menino para assistir à minha aula”. Essas falas estão registradas na ata referente aos conselhos de classe do 1º e 2º bimestres de 2019.

Os relatos mencionados merecem atenção e posterior análise, já que, com elas, infere-se que existe um provável sentimento de posse da eletiva ministrada por esses professores efetivos, sugerindo que eles são os donos das disciplinas, que decidem o que nelas será ministrado, qual assunto a eletiva abordará, sugerindo também que as disciplinas eletivas por eles ministradas vão de acordo com as suas vontades e/ou habilidades para oferecê-la. Isso vai de encontro ao que o aluno busca ao escolher uma disciplina eletiva, supostamente do seu interesse e curiosidade, já que este aluno está em processo de construção do seu próprio itinerário formativo.

É interessante destacar que a mudança da carga horária do professor na escola pode ser um problema para ele, pois sua lotação

depende do número de turmas formado a cada ano letivo. Quanto maior for o número de turmas formadas, maior o número de turmas em que o professor será lotado. Caso contrário, se o número de turmas diminuir, também diminuirá o número de turmas em que ele se lotará, ou seja, a diminuição do número de turmas influencia diretamente na lotação do professor, que pode precisar ser lotado em duas escolas ou, até mesmo, em diversas escolas.

Outro aspecto que evidencia a dificuldade na gestão das eletivas na escola é observada na dificuldade de oferecimento dos tempos eletivos sugeridos pelos alunos. Nos anos de 2018 e 2019, a Seduc sugeria 8 eixos temáticos propostos para a composição das disciplinas eletivas a serem oferecidas pelas EEMTI, quais sejam: 1) Aprofundamentos de conteúdos da base comum, 2) Artes e cultura, 3) Comunicação, uso de mídias, cultura digital e tecnológica, 4) Educação ambiental e sustentabilidade, 5) Educação científica, 6) Educação em direitos humanos, 7) Esporte, lazer e promoção da saúde e 8) Mundo do trabalho e formação profissional.

Com exceção das disciplinas de reforço em Língua Portuguesa e em Matemática do eixo 1, Empreendedorismo e Educação Fiscal do eixo 8, que têm caráter obrigatório no currículo das EEMTI, havia liberdade para a escola ofertar disciplinas eletivas dentre os demais eixos e de acordo com as preferências dos alunos, que eram previamente levantadas ao final de cada ano letivo por iniciativa da escola.

No ano de 2018, apenas uma disciplina eletiva do eixo 2 (Artes e Cultura) foi oferecida, ao passo que 5 disciplinas foram oferecidas do eixo 7 (Esportes, Lazer e Promoção da saúde). O oferecimento das

disciplinas eletivas, em cada semestre letivo, sempre foi feito de acordo com uma consulta de preferências de eletivas dos alunos, ao final do semestre letivo anterior.

Para isto, cada aluno escreve em um papel o nome de uma eletiva ou de uma área que sinta vontade de cursar. Este papel é depositado numa urna, durante as últimas semanas do semestre, e estas manifestações de interesse escritas serão organizadas e tabuladas pelo grupo gestor para viabilizar, dentro das possibilidades da escola, o oferecimento das eletivas preferidas pelos estudantes, no semestre seguinte.

O levantamento destas preferências feito ao final de 2018 revelou a vontade dos alunos poderem assistir mais disciplinas relacionadas aos eixos 2 e 7. Logo, a escola ofereceu, no ano de 2019, 11 disciplinas eletivas do eixo 2 (10 eletivas a mais que em 2018) e 9 disciplinas eletivas do eixo 7 (4 eletivas a mais que em 2018). Assim, houve um crescimento significativo de disciplinas oferecidas nestes dois eixos, principalmente das disciplinas do eixo 2, relacionadas às Artes e Cultura.

No ano de 2020, houve uma espécie de engessamento na oferta das eletivas. Com esta mudança, normatizada pela Portaria nº 1589/2019, verificou-se uma redução de 40% de disciplinas eletivas relacionadas às Artes e de 25% de disciplinas eletivas relacionadas aos Esportes.

A oferta dos componentes eletivos pela escola, informados neste Quadro 13, revelam ainda a diversidade esperada para os itinerários formativos orientada tanto pela reforma do ensino médio por

meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) quanto pela BNCC (BRASIL, 2018b), ora por eixos temáticos (nos anos de 2017 a 2019), ora pelas áreas do conhecimento (no ano de 2020).

A escola vem tentando oferecer um percurso formativo com o maior número possível de possibilidades de disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes, mesmo com a alternância da forma como são escolhidas tais disciplinas, que vem acontecendo desde a implantação do tempo integral.

Infere-se que tais mudanças no processo de escolha desses componentes eletivos possam contribuir para aumentar a dificuldade da gestão do currículo flexível pela escola, já que esta forma de escolha do itinerário formativo pelo aluno vem sofrendo mudanças consecutivas em seu formato, podendo, assim, facilitar que um estudante venha a cursar uma disciplina que não queira, por exemplo. Isso sugere que a escola possa também ter dificuldades em favorecer a construção efetiva do projeto de vida pelo aluno.

Diante de tais mudanças, percebe-se que a escola se esforça, segundo as diretrizes do tempo integral, para atender às demandas estudantis relacionadas às disciplinas eletivas, tentando contemplar a maioria, senão todas as preferências e sugestões dos estudantes, para tentar garantir que eles possam cursar disciplinas que gostem ou que sejam interessantes para eles. Ainda assim, mesmo com todo esse empenho, percebem-se diversas alterações após as escolhas das disciplinas e ausências de alunos nas disciplinas por eles escolhidas.

Partindo desta inquietação e com a tabulação do questionário aplicado aos alunos no fim do ano de 2019, evidenciou-se a preferência

dos alunos com relação à área temática de eletivas que eles não se ausentariam em hipótese alguma, conforme o Quadro 14 a seguir:

Quadro 14 - Preferência dos alunos em relação à área temática das disciplinas eletivas segundo pesquisa realizada no ano de 2019

<b>Disciplina</b>	<b>Alunos</b>
Outra eletiva	13
Não respondeu	11
Ligada às artes	34
Ligada aos esportes	36
Ligada ao mercado de trabalho	12
Ligada às disciplinas da base comum	7

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Percebe-se que 70 dos alunos respondentes, que corresponde a 61,9% do total de alunos consultados, afirmaram não se ausentar, em hipótese alguma, de disciplinas eletivas relacionadas às artes e aos esportes, áreas temáticas que sofreram redução significativa do número de eletivas oferecidas em 2020, inferindo que será mais difícil atender às necessidades dos alunos em relação às disciplinas eletivas após o implemento da Portaria nº 1.589/2019.

Diante de todo o exposto, percebe-se um grande desafio: como será possível a gestão da EEMTI poder atuar para viabilizar uma melhor adequação do currículo flexível da educação integral com vistas a atender às expectativas dos alunos?

O questionamento acima sugere que este caso de gestão merece atenção, já que leva em consideração possíveis dificuldades de implementação dos itinerários formativos na escola deste estudo e

também nas escolas de ensino médio da rede estadual de educação integral do Ceará, conferindo à pesquisa aqui apresentada a potencialidade de antecipar desafios e reflexões que podem ser considerados a nível estadual e nacional.

Sendo assim, é preciso compreender como se dá a gestão da parte flexível do currículo da EEMTI em questão, descrevendo o processo de oferta e ensino dos Tempos Eletivos, que é a parte do currículo com maior registro de ausência durante o período letivo, ao mesmo tempo em que se analisa a gestão do currículo flexível dentro da escola, no que diz respeito aos elementos de protagonismo juvenil e à identificação com a escola, para que seja possível propor um PAE que se configure em um instrumental de apoio para que a gestão trabalhe na melhoria do processo de definição dos Tempos Eletivos.



# 3

## **ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A GESTÃO DOS COMPONENTES ELETIVOS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PESQUISADA**

Nos capítulos anteriores, abordamos os cenários educacionais, a nível nacional e estadual, no que diz respeito à educação em tempo integral, fazendo um breve resgate histórico desta prática educacional, das leis que giram em torno desta prática, tais como a Lei nº 13.415/2017, a LDB, o PNE e a própria CF, além da política de tempo integral empregada no Ceará, trazendo como cenário a EEMTI escolhida para este estudo.

Desde o ano de 2016, tal escola vem lidando com situações relacionadas à parte flexível do currículo, além do protagonismo que circunda a trajetória do estudante na escola e, por vezes, fora dela. Esses pontos são importantíssimos para a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo realizada, dados que auxiliaram na compreensão das razões que motivam os alunos a se ausentarem das disciplinas que compõem o currículo flexível da escola.

É consenso na comunidade escolar que o currículo é de grande importância no processo de ensino e de aprendizagem de toda e qualquer unidade de ensino. Arroyo (2013) alerta para esta importância destacando-a tanto em relação à teoria quanto aos sujeitos que são

responsáveis pela ação educativa, aos quais chama de docentes-educadores e alunos-educandos. Em se falando da escola em tempo integral, a parte flexível desse currículo ganha destaque devido ao fato de oferecer ao estudante a oportunidade de escolher os componentes eletivos para que o mesmo possa construir seu próprio itinerário formativo, incentivando, assim, seu protagonismo.

Sob essa perspectiva, objetivando proporcionar uma maior autonomia para os estudantes do ensino médio, um aprofundamento do trabalho experimental e a construção de um autoconhecimento discente, a Política de Ensino Médio em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino do Ceará, normalizada pela Lei nº 16.287/2017, propõe caminhar ao encontro destes benefícios, favorecendo o desenvolvimento da formação dos alunos a partir de uma educação integral em tempo integral em parte das escolas que compõem a rede estadual de ensino do Ceará. A escola pesquisada vem também consolidando suas ações junto à política desde 2018.

Sendo assim, este capítulo visa a alcançar uma análise de como vem se consolidando a gestão do currículo flexível da escola, abordando aspectos da gestão das disciplinas eletivas e dos clubes estudantis que compõem esta parte do currículo da EEMTI em questão, estrutura curricular que se configura como o ponto central da escrita deste estudo.

Para tanto, ele é dividido em duas seções que organizam o entendimento desta dissertação. A primeira é responsável por apresentar os aspectos metodológicos da investigação que tentarão responder à questão norteadora desta pesquisa. Nesta seção, também serão especificados os instrumentos de pesquisa utilizados para ir a

campo e alcançar o contexto de pesquisa. Nesse sentido, também foi esclarecida a metodologia de pesquisa quanto à forma de aplicação do grupo focal de alunos, evento realizado de forma virtual devido ao momento de pandemia por Covid-19, abordando a dinâmica dos tempos eletivos, assim como a entrevista com o docente, também realizada virtualmente, abordando especialmente o processo de transição da escola pesquisada de tempo parcial para o tempo integral. Já a segunda seção se detém a apresentar os dados de pesquisa tendo como base as discussões teóricas que norteiam a análise dos dados obtidos, para que seja possível tecer reflexões que contemplem o objetivo proposto para o capítulo e contribuam para responder nossa questão de pesquisa. Esta seção foi dividida em duas subseções.

A primeira delas, a subseção 3.1, é intitulada Aspectos Metodológicos de Pesquisa, e abordará os aspectos metodológicos deste caso de gestão, levando em consideração a explicação sobre o tipo de estudo, a utilização dos dados, os sujeitos e instrumentos mobilizados, além de informações importantes e relevantes sobre a condução da pesquisa em si. Foram mobilizados para esta escrita os teóricos Sousa (2020), Gerhardt e Silveira (2009), Gondim (2003) e Peruzzo (2003).

Já a segunda, a subseção 3.2, é intitulada Análise dos Dados, e apresentará e analisará os resultados obtidos com a coleta dos dados realizada no mês de novembro do ano de 2020 e no mês de março do ano de 2021, a partir do grupo focal realizado com os estudantes da EEMTI pesquisada e da entrevista realizada com o Coordenador Escolar respectivamente. As análises foram feitas ao mesmo tempo em que iluminadas pelos pensamentos da base teórica, trazendo um desenvolvimento de escrita teórico-analítica, segundo dois eixos:

Currículo na escola em tempo integral e Protagonismo Juvenil. Esta base teórica foi formada pelos autores Santos e Rodrigues (2019), Paiva (2018), Castro (2017), Matuoka (2017), Vento, Araújo e Santos (2017), Silva (2014), Arroyo (2000, 2013), Felício (2012), González e Moura (2009), Freire (2005), Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) e Ribas Jr. (2004). Sendo assim, segue abaixo a primeira das subseções.

### **3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA**

Nesta seção serão abordados os aspectos metodológicos desta pesquisa, em que serão explicados o tipo de estudo, a utilização dos dados, os sujeitos e instrumentos mobilizados para a consecução da pesquisa.

Essa investigação caracteriza-se como um estudo qualitativo, por ser mais apropriado para que a escola possa entender, compreender e analisar as motivações de ausências dos alunos dos tempos eletivos escolhidos por eles mesmos. Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) acrescentam que “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”.

Nesse sentido, por aspirar compreender tais motivações, e devido a este tipo de pesquisa melhor se adequar à presente investigação, o estudo qualitativo aqui apresentado terá como base a obtenção de dados primários na medida em que este tipo de dado é mais apropriado para poder conhecer e avaliar atitudes, comportamentos e/ou intenções dos alunos que estejam relacionados à gestão da parte flexível do currículo da EEMTI pesquisada.

Entretanto, o atual momento de pandemia modificou a rotina de todas as instituições do país, em especial das escolas. Dessa forma, o estudo de campo de forma mais abrangente ficou inviável devido às determinações de segurança sanitária no país com o isolamento e com o distanciamento social. Gondim (2003, p. 152) explica que

O uso dos grupos focais está relacionado com os pressupostos e premissas do pesquisador. Alguns recorrem a eles como forma de reunir informações necessárias para a tomada de decisão; outros os vêem como promotores da auto-reflexão e da transformação social e há aqueles que os interpretam como uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido, visando ao delineamento de pesquisas futuras. É importante, então, discorrer acerca das modalidades e tipos de grupos focais.

Com vistas a investigar os fatores motivantes das ausências dos alunos e compreender tais fatores, optou-se como instrumento principal para esta investigação o grupo focal, realizado de forma on-line. Esse tipo de ferramenta pode ser utilizada respeitando o distanciamento e o isolamento social e pode ser efetiva na produção dos dados de pesquisa. Morgan (1997 apud GONDIM, 2003) define os grupos focais como sendo uma técnica que reúne informações por meio do diálogo em grupo para se discutir determinado assunto na tentativa de compreendê-lo, segundo a percepção daqueles que o compõem.

Como o objeto de estudo desta investigação se trata da parte flexível do currículo da escola, em especial dos componentes eletivos, é coerente buscar a compreensão das pessoas que estão diretamente relacionadas a esses componentes sob o processo de gestão curricular. Então, diante do contexto de pandemia em que o estado do

Ceará se encontra, reforça-se o pensamento e a decisão de que o grupo focal on-line se torna mais adequado para esta pesquisa.

Posto isto, os alunos eleitos para compor este grupo focal tiveram uma experiência no processo de escolha das disciplinas eletivas e dos clubes estudantis. Adicionalmente, tornou-se necessário estabelecer alguns critérios para selecionar os alunos que comporiam tal grupo focal.

Sendo assim, os participantes de pesquisa são alunos da 3ª série que, em algum momento do ano letivo de 2019, ausentaram-se dos tempos eletivos e que tal ausência tenha sido registrada no Livro de Acompanhamento Pedagógico da Escola, porque, para entender as razões que motivam a ausência dos estudantes nas eletivas, é interessante ouvir quais são as motivações desses alunos segundo suas perspectivas. Além disso, por conta da necessidade da realização do grupo focal de forma on-line, foi estabelecido também como critério para sua definição o aluno ter acesso regular à internet.

Outro elemento importante para o gerenciamento do grupo focal diz respeito às estratégias para condução do mesmo. Sousa (2020, p. 76) problematiza que “o pesquisar não é somente influenciado como também é parte da pesquisa”. Logo, ao mesmo tempo em que atua como pesquisador, este também desempenha o papel de objeto da investigação por dela fazer parte. Esse pensamento vai ao encontro das ideias de Deslauriers (1991 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009) que colocam o pesquisador simultaneamente como sujeito e objeto de sua própria pesquisa, sendo que, diante disso, o resultado desse processo se torna impossível de se prever, levando-se em consideração que é limitado e parcial o conhecimento do pesquisador, importando, apenas,

que o processo de pesquisa seja capaz de gerar informações e dados novos.

Portanto, infere-se que este tipo de estudo oferece um grau de subjetividade, principalmente pelo fato de eu mesmo, enquanto pesquisador, estar diretamente ligado ao contexto da pesquisa (SOUSA, 2020). De acordo com os pensamentos de Peruzzo (2003, p. 19)

[...] ao mesmo tempo em que o investigador pode interferir no grupo pesquisado, ele se torna receptáculo de influências, estando sujeito a transpor um subjetivismo que poderia comprometer o estudo. Apesar de todos os cuidados que se pressupõe sejam tomados por quem faz uma pesquisa participativa – até em razão da disponibilidade de técnicas disponíveis –, as influências sofridas e o fator humano implicados no processo são pontos criticados, por serem considerados transgressores dos princípios da neutralidade e, conseqüentemente, comprometedores dos resultados.

Logo, como o pesquisador tende a influenciar e ser influenciado pela pesquisa, é relevante pensar em estratégias para priorizar um distanciamento de suas ideias em relação ao objeto de investigação. Gerhardt e Silveira (2009, p. 61) acrescentam que “quanto mais o pesquisador se distanciar das ideias preconcebidas do conhecimento corrente e se preocupar com sua problemática, mais terá chances de que o novo conhecimento produzido relativo ao objeto de estudo traga contribuições”.

Uma vez que a condução do grupo focal como abordagem metodológica, a rigor, deve ser feita por alguém que não seja o próprio pesquisador, escolheu-se para esta função a Coordenadora

Pedagógica, devido ao fato de ela não ter conhecido o processo de escolha dos componentes eletivos pelos alunos nos anos anteriores e por não estar diretamente envolvida emocionalmente nesse processo, já que integrou a equipe da escola a partir ano de 2020. Ou seja, fortalece-se o distanciamento do investigador e do objeto de pesquisa comentado anteriormente, além de estas características contribuírem para se estabelecer um processo fluido de confiança entre quem está conduzindo a entrevista e os alunos, para serem obtidas respostas claras, não truncadas e desinibidas.

Sendo assim, de acordo com o levantamento feito ao Livro de Acompanhamento Pedagógico da escola e com o contato telefônico feito com os 19 alunos elegíveis, segundo os critérios de seleção para a composição do grupo focal, foram previamente convidados para as entrevistas 12 alunos e, dentre eles, manifestaram interesse de participação 9 alunos<sup>9</sup>, sendo que um saiu no momento de realização do grupo focal on-line devido a problemas de conexão com a internet, ficando exatamente 8 alunos.

O debate foi realizado no dia 12 de novembro, iniciando às 10h, acontecendo sem pausas ou intervalos e, para tanto, foi utilizado como recurso um roteiro com treze perguntas relacionadas à dinâmica de escolha e de organização das disciplinas eletivas e dos clubes estudantis, ao conhecimento da proposta desses componentes, à percepção desses alunos acerca da forma como o processo de escolha das disciplinas é gerenciada pela escola, às motivações de escolha, de trocas, de ausências, dentre outros. O tempo de realização do grupo focal durou aproximadamente 1 hora e 34 minutos

---

9. A indicação de participantes do grupo focal de alunos segue a numeração de A1 a A9 mesmo com a saída do participante A7, já que este se ausentou durante o desenvolvimento das entrevistas.

Para manter o anonimato dos alunos, requisito constante no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale), estabeleceu-se uma dinâmica de identificação de tais participantes, seguindo cada um com a letra A, referente a aluno, e uma numeração compreendida entre 1 e 9, correspondendo ao número total de alunos participantes do grupo focal on-line. Em relação à transcrição da fala dos alunos que compuseram o grupo focal, foi utilizado o formato itálico para diferenciá-las das citações diretas de outros tipos de materiais (teóricos, normativos, informativos, dentre outros).

Para corroborar com a narrativa do período de transição de tempo regular para escola em tempo integral da escola pesquisada, fez-se necessário ouvir um professor, mais especificamente o Coordenador Pedagógico<sup>10</sup>. Ele vivenciou esse período e contribuiu para relatar questões que circundam essa transição, a gestão das disciplinas eletivas nesse período, as mudanças no processo de escolha destas disciplinas, a relação dos docentes e discentes com o currículo flexível e a organização das disciplinas eletivas na escola, já que, enquanto Diretor Escolar, eu não estava presente na escola nesta época.

Não sendo possível a condução desta escuta pela Coordenadora da escola devido a recorrentes problemas relacionados ao fornecimento de internet, não foi possível que esta entrevista fosse feita por outra pessoa, de modo a propiciar o distanciamento do objeto

---

10. A entrevista com o Coordenador Escolar, apesar de dialogar diretamente com os dados obtidos por meio do grupo focal, não se configura como um dado de pesquisa, pois ela foi utilizada para contextualizá-la em relação ao período de transição em que a escola pesquisada passou a ter a jornada ampliada com o tempo integral. Aliado a isto, ela também ajudou na escrita da dissertação para um melhor entendimento dos dados.

de estudo defendido por Gerhardt e Silveira (2009). Posto isto, o próprio pesquisador conduziu a pesquisa. Sendo assim, essa entrevista foi conduzida por mim e durou aproximadamente 1 hora, sendo realizada no dia 24 de março de 2021, iniciando às 13h, acontecendo sem intervalos. Para tanto, também foi utilizado como recurso um roteiro, com oito perguntas relacionadas à dinâmica da parte flexível do currículo e ao processo de transição para o tempo integral. Para manter o anonimato do docente, requisito constante do Tale, estabeleceu-se dinâmica similar à utilizada para os alunos, empregando simplesmente a palavra Professor. Como somente um professor foi entrevistado, não se julgou necessário atribuir um número para ele.

A necessidade de entrevistar um docente foi aventada no momento de qualificação deste estudo, em que um dos professores componentes da banca de qualificação sugeriu que fosse ouvido um ou mais professores sobre o período de transição da escola pesquisada de tempo parcial para tempo integral, e para também se poder entender acerca da percepção docente sobre a dinâmica da gestão do itinerário formativo desta escola.

Tal necessidade foi ratificada nos primeiros movimentos de análise dos dados obtidos pelo instrumento de pesquisa do grupo focal de alunos que indicavam a falta de informações sobre o processo de implementação da política de tempo integral na escola pesquisada e também como se deu, inicialmente, a gestão das disciplinas eletivas e dos clubes estudantis pela Coordenação Escolar. Sendo assim, optei pela entrevista semiestruturada por considerar esse instrumento de pesquisa mais adequado para o contato com o Coordenador Escolar. Ela foi realizada no dia 24 de março deste ano. O contato com o professor foi feito no final do mês anterior, em fevereiro, e a entrevista

foi planejada para ser conduzida pela Coordenadora Escolar. Como esta estava tendo problemas recorrentes com a internet, preocupei-me com a possível demora para a entrevista acontecer e, diferentemente da condução feita ao grupo focal por esta professora, eu mesmo conduzi tal entrevista, que foi feita por meio de videoconferência devido ao momento de isolamento social rígido em que o estado cearense se encontrava. Ela teve cerca 1 hora de duração, ocorrendo sem interrupções, e a transcrição de suas informações foi concluída no dia 03 de abril.

Posto isto, a próxima subseção abordará a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, à luz dos pensamentos dos autores utilizados nos eixos teóricos “Currículo na escola em tempo integral” e “Protagonismo Juvenil”, para ser possível a elaboração de um PAE que possibilite o apoio da gestão da EEMTI para que a mesma possa, de fato, trabalhar na melhoria do processo de definição dos tempos eletivos de seu currículo flexível.

### **3.2 ANÁLISE DOS DADOS**

Esta subseção se propõe a apresentar e analisar os resultados alcançados com a coleta dos dados realizada em novembro de 2020 e em março de 2021, a partir do grupo focal realizado com os alunos e da entrevista realizada com o Coordenador Escolar, respectivamente. Para tanto, tais análises precisam de uma base teórica que forneça um alicerce para dar sustentabilidade a esse desenvolvimento analítico.

O referencial teórico de qualquer estudo se configura como o suporte para o desenvolvimento das análises que giram em torno do assunto abordado por tal trabalho. Nesse sentido, é fundamental que

os autores escolhidos pelo pesquisador ofereçam base a determinado estudo com suas ideias e seus pensamentos. Tal escolha norteia o processo de pesquisa, por meio de pensamentos já publicados sobre o tema comum. Seguindo esta ideia, a presente investigação conta com alguns estudiosos que subsidiarão sua escrita de forma a dar sustentação aos meus posicionamentos. Silva (2014, p. 42) reforça este pensamento ao dizer que

O referencial teórico de uma pesquisa consiste na base conceitual que sustenta as argumentações do estudo. É construído a partir dos conceitos apresentados por diferentes autores. A construção da fundamentação teórica, embora trabalhosa, é essencial para delimitação da posição da proposta de pesquisa em relação ao assunto investigado. Requer uma série de decisões do pesquisador acerca dos autores a serem utilizados, da posição desses autores em relação ao tema.

Logo, teremos, nesta seção como um todo, discussões teóricas que permeiam e sustentam as reflexões e as análises advindas dos dados coletados na pesquisa de campo sob a perspectiva dos componentes eletivos que compõem a estrutura curricular flexível da EEMTI pesquisada. Para tanto, optei por selecionar dois eixos que vão mobilizar a apresentação das análises, quais sejam: o currículo na escola em tempo integral e o protagonismo juvenil, por achar adequados ao que propõe o presente estudo e, possivelmente, para ajudar a responder à questão de pesquisa.

Nesse contexto, é interessante frisar que a proposição desses eixos nesse estudo tem natureza teórica e também analítica, já que também trarão, ao mesmo tempo, os dados de pesquisa, os apontamentos teóricos e as considerações e interpretações sobre

estes dados. Sendo assim, para o primeiro eixo teórico-analítico, propõe-se analisar como a políticas públicas de educação integral para o Ensino Médio e a organização curricular da escola impactaram na gestão da parte flexível do currículo da EEMTI. Já para o segundo, serão tecidas algumas reflexões com vistas a analisar as possibilidades de consolidação do protagonismo juvenil a partir da estrutura do currículo flexível da EEMTI.

Além desses arcabouços, colaboraram também para as análises deste estudo o Documento Orientador das EEMTI e o PPP da escola pesquisada. Posto isto, de acordo com os instrumentos de pesquisa aqui utilizados e conforme os eixos de pesquisa escolhidos, os dados serão descritos analiticamente a seguir e, para uma melhor compreensão das análises acerca de pontos relacionados ao currículo da EEMTI, dividiremos as subseções 3.2.1 e 3.2.2 em subtítulos, visando a facilitar a leitura e a permitir que a mesma seja mais fluida. Sendo assim, iniciamos as análises a seguir.

### **3.2.1 Currículo na escola em tempo integral**

Esta subseção se valerá das contribuições de Santos e Rodrigues (2019), Paiva (2018), Castro (2017), Matuoka (2017), Arroyo (2000, 2013), Felício (2012) e Freire (2005), assim como do Documento Orientador das EEMTI do Ceará (CEARÁ, 2020a) e da BNCC (BRASIL, 2018b). Compreende-se que a ampliação da jornada escolar precisa estar imbuída dos princípios da educação integral para que sua prática formativa alcance o propósito de atuar na formação das múltiplas dimensões dos sujeitos. Nesse sentido, o currículo é considerado uma peça fundamental para que o aluno possa se desenvolver em sua totalidade.

### **3.2.1.1 Disciplinas eletivas voltadas para o mundo do trabalho e disciplinas eletivas voltadas para as inteligências múltiplas**

A partir das falas advindas do grupo focal, foi possível perceber que os estudantes, ora dedutivamente, ora intuitivamente, entendem a ideia de educação integral e de currículo, mesmo que ainda não dominem as nuances referentes à perspectiva de educação integral e da educação em tempo integral, principalmente no que diz respeito à proposta da parte flexível do currículo de uma EEMTI.

Sobre isso, é importante destacar que o Documento Orientador das EEMTI cearenses (CEARÁ, 2020a, p. 13) declara que o currículo flexível é composto pelos componentes eletivos, que são as Disciplinas Eletivas e os Clubes Estudantis, que “possibilitam aos estudantes a construção do seu percurso formativo, a partir da elaboração do seu próprio currículo”. Podemos perceber a presença desse entendimento nas falas dos alunos quando são questionados acerca do que eles sabem sobre a proposta das disciplinas eletivas para a formação acadêmica deles.

As exposições dos alunos participantes do grupo focal demonstram como os conceitos de currículo flexível, educação integral e de educação em tempo integral são compreendidas por eles:

*Olha, assim...Eu entendi que algumas eletivas servem pra podersaber o que tu quer lá fora, entende? Se a pessoa gosta de esporte, ela vai pros esportes. Aí tu tem também aquela questão de saber trabalhar com outras pessoas que tu não conhece, porque as eletivas são abertas, né? Pra cada série. É tu fazer as coisas pra quando tu chegar lá fora, conseguir um emprego que tu não passe muita raiva trabalhando com uma pessoa desconhecida e tal. Essas coisa aí. Eu entendi isso. (A3,*

*Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

*É... o meu 1º ano teve um trabalho de início do NTPPS e eu e meu grupo [...]. A gente fez da importância das eletivas e dos clubes pra nossa escola né? E aí a gente falava sobre essa questão, porque são matérias extracurriculares e aí a gente aborda... a gente até falou sobre as teorias de Howard Gardner sobre as nove inteligências múltiplas e as eletivas, são basicamente isso. É explorar outras inteligências porque a nossa... a gente não pode só focar nas matérias normais, tipo... Português, História. São importantes? São... mas a gente tem outras inteligências. Muitas pessoas se saem muito melhor em esportes que é uma inteligência delas, que eu não me lembro mais o nome, entre outras né? eu concordo com [nome do aluno omitido]... tipo, você vai ter contato com outras pessoas. Você vai aprender a trabalhar em grupo porque a sua sala é muito fechado e a eletiva não, ela abre... ela abre um leque de assim de possibilidades pra você fazer e às vezes você acha que num gosta de uma coisa e às vezes meio que acaba indo para uma eletiva que você nem goste muito e acaba se descobrindo que goste muito daquilo. E isso pode ajudar a escolher uma profissão, por exemplo. É isso. (A5, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

Antes de tecer considerações analíticas das duas falas dos participantes acerca da educação integral sob o eixo a ser abordado nesta subseção, é interessante frisar que, enquanto o aluno A3 estabeleceu uma relação direta do currículo com o mundo exterior, o aluno A5 já estabeleceu uma relação do currículo com o mundo interior da escola, ao fazer referência aos conceitos de inteligências múltiplas, por exemplo. Os alunos demonstram, portanto, formas essencialmente diferentes de processar o lugar do currículo em sua formação.

Outro ponto que merece destaque antes das análises é pontuar que a escola pesquisada, enquanto facilitadora da formação integral e em tempo integral tenta, à medida do possível, não associar o itinerário

formativo somente à sua natureza utilitária para que não sejam minados questionamentos e possibilidades de intervenção e de sugestão ou contribuição do estudante em relação à sua formação da base flexível.

Sendo assim, ao analisar estes dois discursos, percebe-se que, quando questionados a respeito da educação integral, os alunos fazem uma associação direta com a incorporação das disciplinas eletivas na rotina da escola. O aluno A3 faz uma relação direta das eletivas com a preparação para o trabalho, e o aluno A5 já faz, em sua fala, um diálogo com o desenvolvimento das múltiplas inteligências. Ambos os alunos associam os componentes eletivos do itinerário formativo oferecido pela escola pesquisada à aquisição de conhecimentos diferentes dos oferecidos pela base comum, referidos pelo aluno A5 como “matérias normais”.

Nesse sentido, em diálogo com as associações feitas pelos estudantes em suas falas a respeito do propósito da educação integral para a formação dos seus alunos, Felício (2012) indica que o conhecimento oferecido pela escola deve ser mobilizado pelo aluno nas situações que permeiam sua vida e também para responder às exigências da sociedade, numa perspectiva integral de ensino. A aprendizagem advinda daí também está relacionada ao currículo, ao itinerário formativo desse estudante e às questões que estão ligadas ao mundo do trabalho por ele vislumbradas.

Indo ao encontro destes pensamentos, a proposta das disciplinas eletivas é a de se alinhar às expectativas dos alunos, quer seja por gosto pessoal, ou por vislumbrar uma objetivo de preparo para o mercado de trabalho, dentre outras possibilidades. Howard Gardner,

teórico conhecido pelo estudo sobre as inteligências múltiplas, acreditava que a educação oferecida ao aprendente, unida às oportunidades que o mesmo encontra em sua trajetória educacional, oportunizariam o desenvolvimento de capacidades inatas deste estudante (FERRARI, 2008).

Ferrari (2008) indica que, para Gardner, cada pessoa nasce com uma gama de talentos que a cultura não consegue moldar, e o erro das escolas é não levarem em consideração os vários potenciais que cada indivíduo carrega em si (FERRARI, 2008).

Sendo assim, a perspectiva gardnerana dialoga com a proposta de educação integral e em tempo integral, já que se parte do princípio de que o educando é detentor de várias potencialidades desde o seu nascimento, e que estas capacidades individuais podem e devem ser trabalhadas pela escola. Percebe-se, a partir daí, que há coerência na fala do aluno A3 quando o mesmo associa as inteligências múltiplas de Gardner à política de educação integral desenvolvida no estado do Ceará no que diz respeito ao itinerário formativo. Em relação às disciplinas eletivas, nestes componentes, o aluno tem a oportunidade de ampliar competências nele mesmo existentes, de desenvolver outras competências disponíveis no leque de componentes eletivos oferecidos pela escola, além de vivenciar conhecimentos distintos dos que são trabalhados pela base comum.

Percebe-se, ainda, na fala dos alunos A3 e A5, a importância atribuída ao mundo do trabalho quando fazem referência às disciplinas eletivas, já que a disciplina escolhida pelo estudante pode estar diretamente ligada a isso ou fornecer elementos para uma escolha mais assertiva de emprego na sociedade. Felício (2012) também

reflete sobre esse assunto ao colocar que a proposta do funcionamento de uma escola em tempo integral deve focar na realização de atividades para além do currículo obrigatório, indo ao encontro do desenvolvimento integral do aluno, que provavelmente vai além da formação estudantil que contempla o mundo do trabalho. Infere-se, a partir daí, que o mundo do trabalho ganha destaque, pois o estudante vislumbra uma formação que contemple possibilidades de melhor se alocar nesse mercado. Dessa forma, pode-se levantar a hipótese de que, no Estado do Ceará, essa associação entre a educação integral e o mundo do trabalho é mais acentuada por conta dos resultados expressivos das escolas profissionais de ensino médio integrado ao ensino técnico que, desde a criação da política estadual de educação profissional em 2009, são referência da formação de qualidade de seus alunos.

Mesmo com esta associação feita ao mundo do trabalho é importante retomar a reflexão de que a própria realidade educacional do ensino médio cearense guarda diferenças entre o ensino integral em tempo integral e o ensino profissional em tempo integral. Uma delas é concebida a partir dos princípios de educação integral trazidos pela Secretaria de Educação do estado do Ceará. De acordo com o site da Seduc-CE (CEARÁ, c2021), o ensino integral com a jornada ampliada aumenta as oportunidades de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, além do protagonismo jovem por meio da escolha de componentes eletivos de seu itinerário formativo. Já a educação profissional em tempo integral tem esses mesmos princípios, mas parte do pressuposto de que o diálogo com o mundo do trabalho é feito por meio do seu currículo profissionalizante.

Em outras palavras, a educação profissionalizante também elenca as disciplinas oferecidas pela base comum, sendo elas trabalhadas tanto nas escolas de tempo parcial quanto nas de ensino em tempo integral mas, além destas, as EEEP da rede estadual cearense lecionam disciplinas relacionadas ao ensino profissionalizante. Logo, os itinerários formativos oferecidos por essas escolas são distintos, o que nos faz perceber que a proposta de educação integral das EEMTI vai muito além da perspectiva de educação profissional porque o estudante é um sujeito integral (FELÍCIO, 2012), e não compartimentalizado, seccionado. Nessa perspectiva, infere-se que uma das funções da escola é ensinar o aprendente a saber pensar, argumentar e analisar o mundo sob um ponto de vista integral.

Posto isso e, tendo como referência a fala dos alunos ao tentarem definir a perspectiva de educação integral, problematiza-se, então, que há uma diferença na referência que os dois alunos trazem para fazer essa definição: enquanto o aluno A3 associa as disciplinas ao mundo do trabalho, o aluno A5 já faz referência às inteligências múltiplas. Percebe-se, então, que a fala do aluno A5 dialoga de forma mais estreita com a compreensão de desenvolvimento integral do aluno, conforme estabelecido por Felício (2012), que caracteriza a educação integral como ampla, extensa, abrangente, e que engloba tanto a formação profissional – que possivelmente atende aos princípios de educação que se propõe a valorizar e trabalhar muitas dimensões do educando – quanto a educação em tempo integral.

Sendo assim, com o tempo educacional ampliado e oferecido pela EEMTI, entende-se que a formação tende a ultrapassar a natureza pedagógica e instrutiva, atravessando um universo de socialização

com base no diálogo e colaborando para o desenvolvimento integral do aluno, considerando-se, nesse contexto, o currículo flexível. Esse pensamento dialoga com as concepções de educação integral e de currículo trazidas por Felício (2012, p. 12), ao argumentar que

[...] a proposta prevê a construção de um currículo integrado, por meio do qual o tempo integral seja assumido como um único processo para o desenvolvimento do indivíduo, e não como o turno e contraturno, em que onde o primeiro é destinado às atividades formais dos conteúdos curriculares obrigatórios e, o segundo, destinado às atividades consideradas menos importantes na formação do indivíduo.

Logo, o currículo tem fundamental importância nesse ultrapassar, dando sentido às inúmeras atividades desenvolvidas e realizadas no âmbito da escola, sendo conhecimentos e saberes que podem e devem ser utilizados não unicamente entre os muros da escola, mas também em seu exterior. Corrobora com essa ideia Felício (2012, p. 5), ao afirmar que “o conhecimento escolar e outros conhecimentos, para além deles, devem constituir um currículo necessário à vida” e que “o currículo deve ser assumido como um processo de construção capaz de entrelaçar as diferentes áreas do conhecimento, a fim de responder a uma multiplicidade de exigências do indivíduo e do contexto em que se vive” (FELÍCIO, 2012, p. 7).

A autora ainda complementa seu pensamento acerca do currículo como este sendo fundamental e ferramenta de ampliação do foco na aprendizagem do aluno da escola com funcionamento em tempo integral. Ela coloca que há uma

[...] necessidade de compreender o currículo para a ETI com uma perspectiva integral, que redimensione o modo de funcionamento das escolas, que supere a concepção cristalizada dos conteúdos curriculares e da fragmentação desses, para a constituição de concepções que remetam à articulação dos saberes que amplia o foco da aprendizagem a partir de proposições e não de disciplinas escolares (FELÍCIO, 2012, p. 16).

Indo ao encontro destas ideias, a BNCC (BRASIL, 2018b, p. 30) declara que os currículos “devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos”. Esta colocação também vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire (2005), que não limita o currículo apenas a um rol de conteúdos a serem explanados ao longo de um ano letivo. Este autor já previa, em sua época, o currículo como sendo um dispositivo de representação dos princípios e dos anseios da sociedade, tais como a natureza da educação oferecida pela escola e o tipo de cidadão que dela sairá como produto. Segundo este estudioso, a compreensão do currículo não pode ser reduzida a simples relação de conteúdos a serem trabalhados num período letivo. Ele deve estar relacionado à vida da escola, levando em consideração o que é feito e o que não é feito em seu âmbito, as relações entre os sujeitos que a compõem e, principalmente, a aliança entre teoria e prática.

### **3.2.1.2 Desalinho no entendimento sobre disciplinas eletivas e currículo**

Ainda em relação ao discurso dos alunos A3 e A5, ao mesmo tempo em que lampejos de entendimento da proposta de ensino integral se apresentem em suas falas, podemos também perceber a

compreensão das disciplinas eletivas como “disciplinas extracurriculares”, como colocado pelo aluno A5 sobre o currículo da EEMTI ainda da fala anterior. Sob esse aspecto, é importante destacar que o Documento Orientador das EEMTI do Ceará (2020a) apresenta a perspectiva de que essas disciplinas eletivas são componentes curriculares, que visam a contribuir para a formação integral do indivíduo, reconhecendo tanto a contextualização quanto a interdisciplinaridade. Em face a isso, propõe também a articulação das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, visando à formação integral do aprendente e à qualidade social do ensino médio para ele oferecido. Sendo assim, em contraponto ao entendimento do aluno A5, as disciplinas eletivas fazem parte da estrutura curricular de uma EEMTI. Essa compreensão sobre os componentes eletivos também se manifesta na fala do aluno A6, quando o mesmo expressa que

*E a gente aprendeu que são matérias extracurriculares para complementar o nosso currículo e como [nome do aluno omitido] falou, é tipo... realmente abrange muito mais nossas opções, porque a gente tem as nossas matérias obrigatórias dentro da sala né? As eletivas são tipo... as matérias que a gente gostava de fazer e não são obrigatórias, dentro da sala, tipo... é que a gente gosta de vôlei, aí escolhe vôlei. A gente gosta do laboratório de ciências, vai pro laboratório. Realmente abrange muito as opções que a gente tem. (A6, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

Para um melhor entendimento do que foi exposto pelo aluno A6 no grupo focal, é importante apresentar o significado da palavra extracurricular no intuito de entendermos o que são atividades extracurriculares. Sendo assim e indo ao encontro da legislação educacional brasileira, apresentamos o ponto de vista de Matias (2015,

p. 22). Esse autor afirma que atividades extracurriculares são

atividades estruturadas relacionadas a ações esportivas, artísticas, culturais e pedagógicas, que ultrapassam o contexto da sala de aula sem vinculação direta com conteúdos curriculares. Elas podem ser realizadas em quadras de esportes, associações comunitárias, organizações não governamentais (ONGs), bibliotecas, museus, cinemas, teatros, espaços cedidos por igrejas, empresas e órgãos governamentais (CENPEC, 2002 apud MATIAS, 2015, p. 22).

Percebe-se, a partir daí, que extracurricular está relacionado a algo que não faz parte de um currículo, e neste caso de gestão, algo que notadamente não faz parte de um currículo escolar. A autora Castro (2017, p. 14) alerta para equívocos relacionados à etimologia desta palavra, que traz distintos significados e percepções que não estão conectados com a educação em tempo integral. A autora explica que a origem dessa palavra tem “diferentes percepções e significados que não correspondem a aspectos ligados à educação de tempo integral”, e que ela “causa ambiguidade [...], sendo que o prefixo “extra” significa “está fora”. Percebe-se que estas definições expostas acima vão de encontro às falas dos alunos A3, A5 e A6, revelando que trazem um entendimento que não se aplica à política cearense de EEMTI.

Demarca-se, então, que no momento de realização do grupo focal se evidenciaram algumas dificuldades dos demais alunos em se expressarem no que diz respeito às disciplinas eletivas, percepções parecidas com a do aluno A8 quando diz

*É, eu acho que tipo assim... Eu não sabia o que era eletiva. Eu entrei no [nome da escola]... aí me falaram que tinha eletiva, aí fiquei assim perdida... Meu Deus! O que é eletiva? Eu ficava me perguntando e aos*

*poucos eu fui frequentando e fui aprendendo. Eu acho que é meio que um apoio [...] para sua carreira de estudante, porque [...] acho que cada eletiva guarda um pouco de aprendizado para mais à frente, [...] pro futuro. Eu acho que ajuda muito. Ajuda bastante. No caso, mesmo que seja uma eletiva que você não conhece, mas você vai aprender sobre aquilo. Eu acho que serve de aprendizagem. (A8, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

A partir dessa fala do aluno A8, que vai ao encontro das falas dos alunos A5 e A6, compreende-se que não há uma percepção compartilhada pelos alunos da escola sobre a proposta do ensino integral e em tempo integral da EEMTI, indicando, assim, a importância da escola mobilizar o corpo estudantil para conhecer a sua proposta, os princípios do tempo integral, a estrutura curricular e, principalmente, a estrutura das disciplinas eletivas que irão constituir o itinerário formativo do estudante.

Sobre esse aspecto, a fala do coordenador da escola revela a informação de que a escola já informa e compartilha, em momentos de diálogo com a comunidade, a sua proposta de formação por meio da EEMTI de forma individualizada com os pais/responsáveis no momento de matrícula dos alunos. Devido ao período de pandemia, que vem forçando o isolamento social rígido no estado cearense, o atendimento às famílias no período de matrículas é feito com horário marcado, sob agendamento, e são passadas informações sobre a proposta de ensino da EEMTI, seus projetos, seu funcionamento e a dinâmica das disciplinas eletivas e dos clubes. O Coordenador Escolar explica que

*Então, no ato da matrícula [...], é feita uma conversa muito tranquila com os pais e com os alunos, tanto é que a gente pede né? E esse ano na*

*pandemia foi feito isso. Todo mundo de álcool, mas nós recebemos os pais pra mostrar como a escola de tempo integral funciona e costumamos perguntar aos pais e quando o aluno está junto, se realmente é aquilo que ele quer, porque nós mostramos como é o cotidiano, [...] como funciona a linha de formação, o que ele vai aprender né? É o Projeto Professor de Turma, o Projeto Núcleo de Trabalho e Pesquisas, o NTPPS. Então, existe uma conversa antes, a clientela que hoje chega à escola, ela está muito mais tranquila do que aquela clientela que realmente sentiu o projeto cair sobre ela e eles são muito abertos não é? Tanto que nós, de certa forma, conseguimos nos mapear de forma empírica, qual é a tendência do aluno de 1ºano, o que é que ele gosta de cursar em eletiva e clubes, no 2ºano e 3ºano. (Professor, Entrevista realizada no dia 24 de março de 2021).*

Essa prática vem sendo realizada de forma sistemática desde o ano de 2020, ano em que iniciou a pandemia. O grupo gestor da escola é responsável por esse acolhimento das famílias devido ao fato de a secretaria estar desfalcada de pessoal e por contar apenas com o secretário escolar. Entretanto, é preciso considerar que, apesar de fazer parte da rotina das atividades da gestão no período de matrículas, essa não é uma prática institucionalizada no PPP ou noutro documento normativo. Essa ação seria uma característica que contribuiria para tornar essa prática pertencente à escola como uma das ações empreendidas cotidianamente e coletivamente, e não circunscrita apenas às ações de alguns membros do corpo gestor. O atendimento é feito de forma dialógica, em conversa com os responsáveis e com o aluno novato, quando presente, no momento de matrícula. A avaliação do Coordenador Escolar com relação a esse acolhimento e esclarecimento inicial é muito positiva, já que ele comenta que “nós estamos realmente em uma crescente não é? Nós estamos melhorando a oferta, melhorando o serviço” (Professor, Entrevista realizada no dia 24 de março de 2021).

### 3.2.1.3 Demanda dos estudantes por inovação pedagógica

Além da necessidade de se conhecer a proposta das disciplinas eletivas pelos estudantes, outro elemento de análise que trazemos para essa seção diz respeito à percepção sobre a estrutura dos componentes curriculares do currículo da EEMTI. Os alunos do grupo focal fizeram referência à importância de esses componentes seguirem um formato mais dinâmico, capaz de despertar o interesse deles em participar da execução de tais componentes. A partir das falas do grupo focal, foi possível perceber que, quando as disciplinas eletivas seguem uma proposta mais dinâmica ou inovadora, o aluno se sente mais à vontade, mais motivado e mais disposto a participar das aulas. Este pensamento é exemplificado na fala do aluno A5, que diz:

*[...] a eletiva já é pra você sair do método tradicional do ensino, que é você ficar sentada e o professor lá na frente e ele falar e vocês escutam né? Às vezes dá e tudo mais. Mas tipo, quando é mais dinâmico, é algo muito mais motivador. [...] Essas que são mais na quadra, de dança, teatro, sempre vão chamar mais atenção, porque você vai tá fazendo alguma coisa mais diferente [...] Eu sei que algumas eletivas tem que ser na sala de aula porque, tipo, você vai dar uma eletiva e precisa da lousa, mas talvez se fosse... mesmo que seja muito teórica essa coisa, eu sei que tem gente que gosta né? [...] a gente já fica demais em sala de aula, em sete aulas, só dentro da sala de aula, então seria bom a gente espalhar, digamos né? Mudar um pouco. (A5, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

Infere-se que tornar interessante, dinâmica, desafiadora e convidativa qualquer que seja a disciplina a ser ministrada por um docente possa ser um caminho importante para contribuir com a melhoria do processo do ensino e da aprendizagem. Entende-se que a parte flexível do currículo está, na maioria das vezes, relacionada ao

projeto de vida dos estudantes, que é uma das formas de motivar os alunos a aproveitarem, da melhor forma possível, as oportunidades educativas que a escola oferece. Logo, a escolha das disciplinas que compõem essa parte flexível dará forma ao percurso formativo que corresponda aos anseios estudantis.

O currículo, nesse sentido, precisa estar diretamente conectado ao processo de ensino escolar, com vistas a alcances positivos de resultados (conhecimentos), sendo a referência inicial do processo educativo e pensado segundo objetivos bem definidos. Ao criticar o currículo, questionando se seus conteúdos, de fato, interessam aos alunos, e se o que os docentes ensinam nas escolas realmente prendem a atenção dos estudantes, Arroyo (2013) reforça o pensamento de que as aulas ministradas pelos professores precisam chamar a atenção do aprendente, estimular sua participação e promover o seu aprendizado de forma contextualizada.

Assim sendo, Paiva (2018) explica que, em entrevista ao Centro de Referências em Educação Integral, Miguel Arroyo afirma que é indispensável a construção um currículo alinhado aos interesses dos educandos. Logo, a ideia de chamar a atenção do estudante e fazer com que ele participe no processo de ensino e aprendizagem precisa estar alinhada ao planejamento curricular da escola, em especial da EEMTI, o que está ligado à prática docente.

Nessa perspectiva, Arroyo (2000) reflete sobre as dificuldades que giram em torno do processo de ensino na realidade do professor e, de acordo com esse educador, os professores vêm buscando melhorar as condições de trabalho nas escolas numa tentativa de oferecerem um processo de ensino mais humanizado. Podemos entender essa

humanização do processo de ensino colocada pelo autor, dentre outras inúmeras possíveis interpretações, como sendo, também, o desenvolvimento de métodos de ensino que privilegiem situações relacionadas ao cotidiano dos estudantes.

Ao contextualizar o ensino, o professor pode proporcionar ao aluno perceber o quanto as informações, as ideias, as compreensões e os pensamentos que são apresentados no processo de ensino estão próximos dele e do seu cotidiano, criando, neste processo, situações que promovam efetivamente a aprendizagem.

Já o Documento Orientador das EEMTI (CEARÁ, 2020a) refere-se à contextualização como algo a ser valorizado e explorado pela parte flexível do currículo, com vistas a proporcionar ao estudante do ensino médio uma educação com qualidade social. Logo, uma das ferramentas que o professor pode e deve lançar mão nas disciplinas eletivas do itinerário formativo é a contextualização do processo de ensino. De acordo com Santos e Rodrigues (2019, p. 267),

Os educadores que se empenharem em contextualizar o ensino devem partir de todas as características que são e que envolvem os educandos no processo de ensino. É importante que a contextualização do saber proporcione uma educação significativa que aconteça com os educandos de forma que estes possam se perceber como participantes do processo de ensino.

Percebe-se, na fala destas educadoras, que contextualizar o ensino também precisa partir do empenho docente. Entende-se, a partir daí, que o processo de contextualização das aulas do professor precisa de sua dedicação para que o mesmo consiga atingir o estudante de forma efetiva, proporcionando a ele uma aprendizagem

verdadeiramente significativa. Alcançar este tipo de aprendizagem no aluno, provavelmente, instiga o docente para uma mudança de paradigmas, de métodos de ensino, e se entende que essa mudança seja para melhor.

Diante disso, a crítica manifestada na fala do aluno A5, que julga negativamente o método tradicional utilizado no processo de ensino da base comum da escola pesquisada, em que o aluno fica sentado, parado, escutando o que o professor está falando enquanto ensina, sendo reproduzido nas aulas da base flexível, afina-se com os pensamentos de Arroyo (2013) e de Santos e Rodrigues (2019), pois infere-se que o professor precisa envolver o aluno no processo de ensino numa tentativa de melhor galgar sua aprendizagem de forma dinâmica.

Para tanto e indo ao encontro da necessidade de mudança positiva de paradigmas e de métodos pelo docente no processo de ensino, Arroyo (2013) explica que o professor atinge novas aprendizagens em seu fazer cotidiano de sala de aula quando reconhece que se faz necessário conhecer o jovem aprendente para poder proporcionar a ele uma aula que consiga prender sua atenção e que também possa despertar seu interesse. O autor deixa implícito que, nesses momentos, o professor percebe que a prática docente é capaz de agregar aos conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica, novos conhecimentos assimilados no processo de ensino e aprendizagem que permitem dar novos formatos à dinâmica estabelecida em sala de aula, e que visam à efetiva promoção do conhecimento ao estudante.

Infere-se, com esses pensamentos, que a contextualização do

currículo auxilia o professor na interação com o aluno. Santos e Rodrigues (2019) explicam que o docente, ao contextualizar suas aulas, precisa perceber o educando como referência nesse processo. Elas colocam que os objetivos educacionais da escola se relacionam diretamente com o estudante, contribuindo para o desenvolvimento curricular da instituição e promovendo, assim, a participação ativa do aluno. Infere-se, a partir dessa ideia, que a participação do estudante no processo de ensino e aprendizagem se estenda para o ato de ele mesmo pensar e repensar sua própria educação. O pensamento do aluno A5 acerca de uma disciplina eletiva mais dinâmica e diferente do método tradicional de ensino utilizado na base comum é reforçado pelo pensamento do aluno A9, quando este responde à pergunta sobre o que ele mais gosta e o que ele menos gosta nas disciplinas eletivas. Este estudante coloca

*Bom, o que eu mais gosto é o conteúdo em si, o que vai ser passado e o professor, que eu acho que motiva muito quando você tem uma interação com o professor no momento da eletiva. E o que eu menos gosto é essa parte de ficar que nem a gente fica na sala de aula, sentado. Então às vezes eu sempre vou... a maioria das vezes, eu vou é de laboratório, que mesmo que tenha aquele momento de sentar e a professora ou professor ficar dando aula na lousa, também tem aquele momento prático, então isso ajuda um pouco. (A9, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

Assim, com a análise dessa fala, é importante e interessante refletir sobre o que o estudante do ensino médio espera da EEMTI. Partindo daí, Matuoka (2017) pondera acerca do que os jovens esperam da última etapa do ensino básico. Essa autora inicia sua explanação colocando que a escola ideal é aquela que garante a presença constante dos professores, a inclusão na escola de pessoas

com deficiência, a infraestrutura e a segurança. Destacamos que essa ideia não vem de estudiosos da educação, mas sim dos pensamentos de alunos colhidos na pesquisa intitulada Repensar o Ensino Médio, feita com 1551 estudantes brasileiros com idades entre 15 e 19 anos, de escolas pertencentes tanto à rede pública quanto à rede privada, sobre professores, participação social e educação técnica.

Na pesquisa, os estudantes destacaram esses quatro quesitos para que seja possível uma escola ideal, ao mesmo tempo em que deixam claro que eles também são fatores de insatisfação nas escolas em que estudam. Aproximando essa pesquisa à realidade da EEMTI, podemos nos ater a dois desses quatro fatores: a presença constante dos professores e a infraestrutura (a ser tratada na próxima seção sobre o Protagonismo Juvenil).

Quando a pesquisa se refere à presença constante do professor, pode-se pensar, no mínimo, em duas vertentes diferentes: o professor simplesmente assíduo, que não se enquadra no absenteísmo docente; e o professor que, além de assíduo, está de fato presente no processo de ensino, garantindo ao alunado uma aula de qualidade, que vá ao encontro dos interesses dos estudantes e que, acima de tudo, trabalhe para tentar garantir o aprendizado dos discentes.

Posto isso, pode-se dizer que esse professor da última vertente tende a ser o professor que se dedica a atingir os estudantes de forma efetiva, que tenta proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa e que, provavelmente, motiva-se a mudanças positivas de paradigmas e a mudanças positivas de métodos de ensino para melhor atender os discentes.

Esses pensamentos convergem com as ideias de Arroyo (2013) e de Santos e Rodrigues (2019), já que a contextualização curricular, em especial na EEMTI no que diz respeito à parte flexível de seu currículo, tem como premissa a qualificação positiva do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, leva-se em consideração vivências e experiências da vida cotidiana dos estudantes, visando a uma aprendizagem de natureza significativa e de qualidade por fazer sentido para eles.

Indo ao encontro dessas concepções, infere-se que o aluno A9 espera da educação integral na EEMTI, em especial das aulas do itinerário formativo, que o processo de ensino e de aprendizagem dessa parte do currículo possa, além de garantir o pleno desenvolvimento de suas dimensões, também oferecer um processo educacional que seja diferente do ofertado nas aulas referentes à base comum curricular. Quando este processo não segue os moldes elencados, compreende-se que a aula se torna desinteressante e cansativa, pensamento que também se alinha à fala do aluno A4 que diz “Não gosto quando a eletiva faz me sentir como se tivesse dentro de sala, [...], por isso que a maioria das vezes eu durmo” (A4, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020) e também ao discurso do aluno A5 que coloca que

[...] às vezes a gente tá cansada e os professores às vezes não ajudam, eles ficam fazendo as mesmas coisas e fica muito cansativo, [...] às vezes fica muito chato, você não vê a hora de sair dali, principalmente quando é a tarde, no finalzinho da tarde, você não vê a hora de ir embora, de sair de lá. Aí os professores às vezes já não mudam muito a dinâmica da eletiva. Daí fica uma coisa muito chata, você já sabe o que vai ter. (A5, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).

A partir dessas falas e ideias, depreende-se que a educação integral e em tempo integral não conseguirá atingir os objetivos de formação integral do indivíduo se ela reproduzir o mesmo currículo e também repetir as mesmas práticas de ensino ou copiar práticas da educação profissional. Os depoimentos dos alunos A4, A5 e A9 sugerem à escola que sua prática deve conhecer melhor o seu aluno e também deve melhor acompanhar o trabalho desenvolvido pelo professor das disciplinas eletivas, já que ele é o profissional considerado como um dos principais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Arroyo (2013) ratifica que o currículo precisa nascer a partir das necessidades dos educandos. Sendo assim, percebe-se nesse pensamento que o currículo não pode partir somente da formação acadêmica docente, da organização escolar ou da preparação do professor para uma disciplina pré-estabelecida no rol de disciplinas que já compõe a estrutura curricular existente numa escola. Imagina-se que o currículo seja dinâmico e leve em consideração os interesses dos estudantes, que certamente estão diretamente relacionados aos seus talentos e inteligências.

É esperado que o perfil dos alunos de uma escola mude à medida em que esses estudantes chegam, são reconhecidos e se reconhecem, passam pelo ciclo da última etapa do ensino básico durante os três anos do processo de ensino e aprendizagem, e finalmente se tornam egressos. Novos alunos chegam à escola e todo esse ciclo se repete, mas com aprendentes diferentes daqueles que concluíram o ensino médio. Novos alunos pressupõem novos perfis e aquele currículo, que atendeu anteriormente aos alunos egressos, nem sempre consegue atender às demandas dos novos estudantes que na

escola chegaram. Logo, mesmo tendo como certa a dinamicidade do currículo, supõe-se que ele seja pensado e repensado partindo das necessidades e das expectativas do aluno do tempo presente, tendo em mente que, provavelmente, o mesmo sofrerá atualizações ou reestruturações para poder atender aos estudantes futuros. Nesse sentido, o fazer do professor precisa acompanhar as mudanças que o currículo provavelmente sofrerá. Em se falando de sua parte flexível, a prática docente pode caminhar junto à dinamicidade que os componentes eletivos supostamente pedem.

O aluno A9, assim como a maioria dos alunos participantes do grupo focal, afirmou que se motiva a escolher uma disciplina eletiva pelo professor que a ministra e pelo conteúdo programático do componente. Isso leva ao entendimento de que o professor e o conteúdo da disciplina eletiva são os dois principais critérios de escolha dos componentes eletivos. A fala do aluno A1 exemplifica essa percepção, quando o mesmo diz que:

*Éh... tia, depende, às vezes eu gosto muito do conteúdo e o professor é chato. Aí eu gosto menos do professor e gosto mais da eletiva. Aí tem vez que eu gosto mais do professor que dá eletiva, então varia. Então eu vou dizer que gosto mais do professor e menos das eletivas, mas eu curto um pouco. (A9, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

Percebe-se esse pensamento também nas falas dos alunos A2, A5 e A8. O aluno A2 colocou “Óh, pra mim aí depende, tipo se o professor for legal, tipo a eletiva do [nome do professor omitido], ele tem interatividade legal com os alunos e chama bastante atenção por causa disso” (A2, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020). Este mesmo aluno ainda coloca que:

*Oh, tipo quando caía aqui para escolher a eletiva que você gosta. Tem dias que eu não tinha nenhuma eletiva que me chamava atenção né? Mas assim... era pelo professor, como [nome do professor omitido] disse, e, tipo, que eu achava interessante né?" (A2, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

Com relação a esse segundo critério para a escolha das eletivas, percebido na fala dos alunos, que diz respeito ao conteúdo a ser lecionado na disciplina, o aluno A8 explica em sua fala "eu gosto de ir por causa dos professores e o conteúdo" (A8, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020). Em suas falas, os alunos A2, A5, A8 e A9 também externam que a temática a ser abordada no componente eletivo é outro parâmetro adotado no momento de escolha do itinerário formativo na escola.

Sendo assim, observa-se que, quando o aluno percebe uma disciplina eletiva em que ele se identifica com o professor e com o conteúdo ao qual este componente eletivo se propõe, o estudante provavelmente a escolhe. Isso é reforçado quando o professor não é da própria escola. Sobre isso, o aluno A5 coloca que

*E os professores, tipo, quando um professor de fora, não que os professores da casa sejam ruins, não é isso, a gente tem muito professor bom! Mas é que, tipo, as eletivas mais diferentes são geralmente professores de fora e eles tem outras coisas a acrescentar. Eles tem outros tipos de eletivas a acrescentar, que se torna muito mais interessante. (A5, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

Em contrapartida, quando há fragilidades nessa estrutura bom professor-conteúdo, essas vulnerabilidades podem influenciar o desinteresse do alunado. Na fala do Coordenador Escolar em

entrevista, ele ilustra, por meio de um exemplo negativo, esse pensamento, exemplificando a prática do professor de uma disciplina da base comum da escola pesquisada que também ministra disciplina eletiva da base flexível, de língua estrangeira. O Coordenador critica a forma como o docente ministra suas aulas, na medida em que utiliza exatamente a mesma metodologia, de forma linear, que trabalha na disciplina relativa à base comum. O coordenador também destaca que o professor não tem o conhecimento específico para esta regência, quando diz que:

*Você tem um professor de [nome da disciplina omitida] que quer, de repente, dar aula de idioma, quando ele não tem qualificação [...] Eu também quero ensinar o que eu gosto mas não tenho qualificação pra tanto, né? Na perspectiva da gestão, a gestão sempre tentou minimizar essas discrepâncias, essas coisas [...] é um processo complexo nesse sentido. (Professor, Entrevista realizada no dia 24 de março de 2021).*

O Documento Orientador das EEMTI (CEARÁ, 2020a) não apresenta orientações ou pré-requisitos sobre a formação docente para o itinerário formativo. Ele apenas informa por quais profissionais os componentes eletivos podem ser ministrados. Nesse sentido, percebe-se uma fragilidade na política de educação integral no que diz respeito aos itinerários formativos, pois ela permite que docentes sem formação ou sem conhecimentos necessários ministrem aulas nas disciplinas eletivas.

Aliada a essa vulnerabilidade está a não previsão, dentro da estrutura da política das EEMTI, de um instrumento institucional para a escola lidar com situações dessa natureza. Informalmente, a escola estudada dá suporte aos docentes nos casos em que há dificuldades no processo de ensino e oferece processos formativos para diminuir

tais dificuldades, dentro das possibilidades do capital intelectual da equipe pedagógica. Tais possibilidades são discutidas nos planejamentos semanais da base flexível. O Coordenador Escolar levanta essa circunstância, dando um exemplo de como poderia ser feito no caso desse professor que ministra aula de língua estrangeira, quando sugere

*Então... o quê que a gente poderia fazer para que isso fosse melhor? E aí abre pro trabalho interdisciplinar. O professor pode conversar com a área de Linguagens e Códigos para que a área de Linguagens e códigos possa dar uma assessoria a ele, a partir da Linguística Aplicada, ele poder entrar em sala de aula porque a aula [...] que ele dá não pode ser a aula de idioma estrangeiro, que ele quer ensinar, não é? Ele precisa saber que existe um chamado "communicative approach" de desenvolver as quatro habilidades ao mesmo tempo. (Professor, Entrevista realizada no dia 24 de março de 2021).*

A sugestão do Coordenador é bastante coerente e revela a possível necessidade de melhoria desses planejamentos coletivos relacionados à parte flexível do currículo da EEMTI pesquisada. Percebe-se que o apoio ao professor que enfrenta dificuldades durante o processo de ensino na disciplina eletiva de sua responsabilidade pode contribuir na superação de tais dificuldades e aprimorar o processo de ensino e a consequente melhoria da aprendizagem dos alunos.

Levando em consideração as falas dos alunos A2 e A8, assim como a fala do Coordenador em relação a esse mesmo professor, eles também criticaram a disciplina eletiva pela forma como o referido docente a conduzia, frisando o cansaço que tal disciplina oferecia. Sobre o assunto, os alunos falaram que

*O motivo que eu não queria cursar? Eu acho que a de [nome da disciplina], mas era mais no 1º ano... mas não era porque eu não queria cursar, era porque era com o [nome do professor]. Aí eu fiquei, hum, o [nome do professor]? Ele não ensina de um jeito... Tipo, eu me interessei por Linguagem, essas coisas, mas era porque era o [nome do professor] (risos). Meu Deus! Eu não gostava muito, não queria muito. (A2, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

*Eu tava doente e me colocaram na [nome da disciplina], eu acho. Meu Deus! Mas foi uma das eletivas mais cansativas, eu acho... Mas fora essa, eu acho que não tem nenhuma não. (A8, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

A fala do Coordenador acerca das competências docentes para o ensino da disciplina eletiva de língua estrangeira, utilizado no exemplo por ele dado, vai ao encontro do que os alunos do grupo focal esperam para as demais disciplinas da base flexível do currículo: um processo de ensino em que haja dinamismo, ludicidade, criatividade e, principalmente, algo que seja diferente da prática tradicional, já utilizada pelos professores na sala de aula da base comum. Na visão do Coordenador, o professor do exemplo não tem habilidades essenciais para o ensino da disciplina eletiva de língua estrangeira. Infere-se, pelas falas dos alunos A2 e A8, que esse possível desconforto no componente eletivo em específico esteja associado à condução dada pelo professor à disciplina e não à proposta da disciplina eletiva em si.

Caminhando junto com esse pensamento, existem também situações em que o professor é considerado um bom docente pelos estudantes, porém os conteúdos abordados na disciplina eletiva sob sua responsabilidade não são interessantes aos olhos dos alunos. Os alunos A5 e A9 ratificam esse pensamento ao dizerem que “os

assuntos às vezes se tornam meio repetitivo, mas eu acho que o professor sempre tenta fazer algo de novo” (A9, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020) e “eu também vou pelo que eu gosto e também pelos professores, tipo... se for... influencia muito, se for um professor que você gosta, por exemplo, você vai, você sabe que vai ser legal de qualquer forma” (A5, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).Essas ideias só não estão presentes nas falas dos alunos A3 e A4.

É importante refletir sobre isso porque, a partir das falas desses alunos, a escola pode traçar estratégias de como melhor orientar e alocar os docentes nas disciplinas eletivas, já que se infere que o professor é um dos critérios de escolha dos componentes eletivos pelos alunos. Isso pode ajudar no aprimoramento da gestão do currículo flexível, tornando-a estratégica.

Indo ao encontro dos pensamentos de Felício (2012), tornar a gestão curricular tática ou estratégica caminha lado a lado com a educação integral, sendo pensada como um direito do estudante. Dessa maneira, como um direito assegurado pela Carta Magna (BRASIL, 1988), a educação de qualidade precisa ser garantida e oferecida ao estudante. A partir daí, entende-se que para propiciar tal qualidade da educação, a escola precisa lançar mão, dentre outros recursos, de bons professores, que sejam comprometidos, que tenham boas metodologias de ensino e que conheçam seus alunos para poder contribuir com a instituição, contextualizando o currículo e o processo de ensino, pois é importante que a EEMTI assuma que

*o currículo para a ETI na perspectiva da Educação Integral deve motivar e desafiar os professores e alunos na proposição de atividades que*

*conectem os mundos divergentes dos alunos, de modo que seu desenvolvimento e aprendizagem se tornem significativos e relevantes para sua experiência de vida (FELÍCIO, 2012, p. 16).*

O pensamento de Felício (2012) se acopla às ideias de Freire (2005) no momento em que este autor coloca que é necessário existir uma conexão entre o que é ensinado ao aprendente, os conteúdos e o mundo desse aprendente, para que o currículo ganhe forma e, principalmente, ganhe sentido para os estudantes. Para tanto, o autor reforça que para que esta conexão seja possível, a atividade docente precisa se ancorar na formação permanente do professor.

Essa ideia se alinha com o que foi exposto anteriormente acerca da necessidade de mudança de paradigmas e de metodologias do professor frente às queixas dos alunos quanto às aulas da base flexível, que não eram consideradas por eles como exposições que chamassem a atenção do aluno, que estimulassem sua participação e que promovessem o seu aprendizado de forma contextualizada.

Sendo assim, a escola precisa (re) pensar a gestão dos componentes eletivos para melhor planejar o processo de apoio aos docentes dessa parte do currículo e também para um possível melhor estabelecimento de parâmetros de lotação para os professores nas disciplinas eletivas. Dessa forma, é necessário alocá-los em componentes eletivos já sugeridos pelos estudantes para que, além de se sentirem seguros, os docentes também possam estar mais preparados, detendo o saber necessário para ministrar tal disciplina eletiva, tendo a escola, assim, como ajudar no aprimoramento de gestão das eletivas de forma estratégica.

### **3.2.1.4 Escolha do itinerário formativo mobilizada pelo afeto**

Percebe-se que as emoções e sentimentos (afetividade) estão sendo considerados por muitos estudiosos como uma peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem “por criar um clima propício à construção dos conhecimentos pelas pessoas em formação” (RIBEIRO, 2010, p. 404). De acordo com essa autora, a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos estudantes, pois é por meio desse caminho afetivo que a aprendizagem acontece, sendo que o professor não pode omiti-la ou negligenciá-la no processo educacional.

Nesse contexto, infere-se que a jornada em tempo ampliado proporciona, em sua rotina, uma relação mais próxima entre alunos, professores, funcionários e gestão escolar, afinal de contas, todos passam dois turnos de trabalho partilhando essa rotina. Neste período, são vivenciadas, dentre outras situações, relações de sentimentos, de cooperação, de respeito, de desafio, de descontração e de aprendizagem. Focando-se na relação entre professor e aluno, e partindo da iniciativa docente, as relações embasadas em bons sentimentos “ajudam os alunos a superar dificuldades escolares” (RIBEIRO, 2010, p. 404).

Indo ao encontro dessa concepção, é possível compreender que, ao mesmo tempo em que a afetividade positiva pode ajudar o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem escolar, a afetividade negativa pode atrapalhá-lo. Nesse sentido, Ribeiro (2010, p. 404) coloca que

Araújo (1995) e Camargo (1997) chegam à conclusão de que os sentimentos negativos interferem desfavoravelmente e comprometem o processo de aprendizagem das crianças com dificuldade. Nesse sentido, é valioso o parecer de Testerman (1996), que estima que “todo mundo tem necessidade de saber que é valorizado e amado”.

Levando em consideração esse pensamento, percebe-se que a afetividade permeia as relações educativas na EEMTI, e o estudante precisa sentir do docente que, por ele, é querido e valorizado. Sendo assim, ao serem questionados sobre o que os motivam a escolherem os componentes eletivos do itinerário formativo, os participantes do grupo focal informaram, com maior frequência, a afinidade com o professor da disciplina. De acordo com a fala do aluno A1,

*[...] normalmente é o professor. Que esse professor eu já tenho familiaridade e com a [...] matéria que ele poderá dar. Eu posso até nem conhecer tanto, mas o professor que eu já tenho familiaridade, eu já vou me sentir melhor, mais motivada para ir a essa aula. Então normalmente é o professor. (A1, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

Essa fala dialoga e reforça o exposto anteriormente acerca do pensamento de que o professor, em si, é um critério de escolha das disciplinas do itinerário formativo pelos estudantes. Diante disso, infere-se que a boa relação entre professor e aluno pode colaborar para o desenvolvimento positivo do ensino, melhorando o interesse e a participação discente, desde que haja uma relação amigável entre eles. Para isso, a relação deve se basear em elogiar, incentivar, trocar ideias sobre conteúdos e atividades, demonstrar simpatia ou, pelo menos, não oferecer sentimentos agressivos ou ofensivos (RIBEIRO, 2010, p. 404).

Sendo assim, percebe-se que um dos critérios de escolha dos tempos eletivos está relacionado à afetividade. É perceptível a possibilidade de que os estudantes se sintam instigados a buscar ou não buscar uma disciplina por causa do docente que vai ministrá-la. Esse pensamento está presente na fala de praticamente todos os alunos. Eles explicam que

*[...] eu gosto dos professores e também de passar mais tempo com meus amigos, né? Porque eu acho, sei lá, que você estando com gente que você gosta, tem sei lá, tipo tem mais contato. Eu acho que o ensino integral se torna mais legal. (A1, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

*O que eu gostava mais? Era do almoço!!! (risos)... tô brincando... não... os professores eram legal... a gente conseguia ter mais contato e no meio período a gente não tinha tanto contato. Então meio que faz a gente ficar apegado a eles. A gente fica mais confortável [...]. (A2, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

*Bom... o que eu mais gostava, acho que todo mundo também né? É da relação que você cria com os professores e com os amigos, né? Porque você passa o dia todo no colégio e eu acho que a eletiva no laboratório é uma das coisas que eu mais gostava no 1º ano, eu me sentia muito motivada pra ir, porque foi o meu primeiro contato, assim com o laboratório e foi uma experiência muito boa, que eu não vi em colégio particular. Então foi bastante interessante esse lado [...]. (A9, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

O aluno A4 afirma amar o sentimento de família que a escola favorece em sua rotina ao dizer “eu amo esse sentimento de família que a escola acaba deixando, sabe? Com relação aos professores e alunos [...]” (A4, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020). O aluno A6 também menciona gostar da escola e dos professores

quando diz “eu gosto da escola, eu gosto dos professores... me sinto mais... não sei se é só na escola, mas eu sinto que parece que eu tô de férias. É... na maioria das vezes eu gosto” (A6, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020). Já o aluno A5 explica que “convivendo com seus amigos, você cria um laço muito forte, pois está ali sempre junto com ele. Você pega as vivências dele... assim como os professores também... você cria um laço muito forte com os professores, com a gestão”. (A5, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020). A esse respeito, Ribeiro (2010, p. 404) coloca que

Fica evidente que os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, pois a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos. Motivar um estudante, então, não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito.

Compreende-se, com estas falas, que a afetividade também desempenha um papel importante e determinante na escolha do itinerário formativo, levando como parâmetro de escolha da disciplina eletiva, o professor que está à frente dela. Freire (1996, p. 24) coloca que nenhuma autêntica formação docente pode estar alheia ao exercício da criticidade e da promoção da curiosidade ingênua do educando para a curiosidade epistemológica, sem o “reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade [...]”. Compreende-se, com o pensamento do autor, que um dos pontos mais importantes no processo de ensino é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções e do desejo do aprendente.

Nesse sentido, Ribeiro (2010) dialoga diretamente com Freire (1996), em relação à necessidade de se compreender os sentimentos

como integrantes do processo de ensino e aprendizagem. A função docente passou por mudanças ao longo dos anos e se tornou um trabalho cujo desenvolvimento vai além da sala de aula. Segundo Ribeiro (2010, p. 405)

Na atualidade, o papel do professor tornou-se muito mais amplo e complexo, pois ele deixou de ser apenas o repassador de informações e conhecimentos e já se reconhece como um parceiro do estudante na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes que possibilitem aos estudantes integrar no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes. Entretanto, tudo indica que a grande maioria dos professores carece da formação afetiva.

Essa autora defende que um processo de ensino e aprendizagem que leva em consideração a afetividade pode tanto estimular quanto inibir o processo de aprendizagem dos estudantes. Caso a afetividade tenha natureza negativa, isso pode levar a dificuldades de aprendizagem dos alunos e, caso a natureza da afetividade seja positiva, pode levar a uma melhor relação do aprendente com as disciplinas do currículo e com o professor, garantindo melhores resultados de aprendizagem. A Pós-Doutora em Educação ainda frisa que, de acordo com as diretrizes nacionais relacionadas à formação docente, o “estabelecimento de relações afetivas repercute no trabalho educativo e que somente os professores que valorizam o estabelecimento dessas relações criam as condições necessárias à integração social dos seus alunos” (RIBEIRO, 2010, p. 405).

Sendo assim, ratifica-se o pensamento de o professor, como sendo um dos critérios de escolha do estudante para a composição de

seu itinerário formativo, além de inferir-se que este mesmo docente leva em consideração a afetividade durante o processo de ensino e aprendizagem da disciplina sob sua responsabilidade.

Vale ressaltar ainda que, levando-se em consideração a escolha do itinerário formativo movida pelo afeto, um aluno pode escolher uma disciplina eletiva simplesmente porque também foi escolhida por seus amigos. Partindo desse pensamento, é importante que a escola promova a reflexão sobre que tipo de comprometimento o estudante está atribuindo à sua formação quando escolhe seu itinerário formativo com o objetivo de estar junto dos amigos, já que aquele tem a possibilidade de escolher disciplinas que se identificam com o seu projeto de vida.

### **3.2.1.5 Necessidade de diversificação das disciplinas eletivas**

Outro aspecto abordado no grupo focal diz respeito à forma como o processo de escolha das disciplinas eletivas e dos clubes é gerenciada pela escola. Percebe-se a compreensão dos alunos em relação à desorganização que permeava a metodologia de seleção dos componentes eletivos para a composição do itinerário formativo do estudante nos primeiros anos de EEMTI. O aluno A4 comenta como era esse procedimento ao dizer “eu acho esse processo de agora bem melhor, evita quebra de pernas ou outras quedas desnecessárias. Parecia o fim do mundo, meu Deus! Você caía e tinha que se levantar logo, ou pelo contrário não entraria na eletiva que queria” (A1, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).

Essa descrição do processo de escolha das disciplinas eletivas feita pelo aluno A1 vai ao encontro da descrição feita pelo Coordenador

Escolar que participou diretamente das primeiras experiências da escola com a gestão das eletivas. Sobre o processo de escolha das eletivas a serem cursadas pelos alunos, o coordenador relata que:

*O formato era feito no estilo “pregão da bolsa de valores”. Como é isso? Nós tínhamos um pátio grande, colocávamos as eletivas em mesas, um professor para inscrever os alunos em cada mesa e os alunos vinham pra fazer essa escolha. E tumultuava muito, era muita zoada, era muita confusão [...]. (Professor, Entrevista realizada no dia 24 de março de 2021).*

Ao mesmo tempo, as falas dos alunos A1 e A2 indicam que a partir do ano de 2018 o processo de escolha das eletivas passou por algumas melhorias, mas que essa gestão ainda está em desenvolvimento. Esses alunos expõem que não sabiam como era o processo de escolha das disciplinas eletivas, diferentemente dos alunos que estavam concluindo o ensino médio na escola, que já estavam acostumados com tal dinâmica. Eles confirmaram a informação trazida pela coordenadora de que esse era um momento de desordem na escola, e que o processo de escolha havia sido explicado para eles superficialmente. Além disso, a estratégia inicialmente encontrada pela gestão no caso do aluno não conseguir vaga na disciplina em que se inscreveu era a de alocar tal aluno em outros componentes eletivos, o que motivava as ausências. Os alunos A1 e A2 explicam que, apesar da melhoria nesse processo de escolha dos anos seguintes, muitos estudantes ainda cursam disciplinas com as quais não têm afinidade.

Percebe-se nessas falas que o processo de escolha das disciplinas da parte flexível do currículo, tomando o recorte temporal dos alunos que compuseram o grupo focal de 2018 a 2020, contou

com avanços em seu desenvolvimento. É importante frisar que, apesar das melhorias apresentadas pelos alunos em seus relatos, outras dificuldades elencadas pelos mesmos ainda permanecem no processo de escolha das eletivas. A escola ainda lida com o descontentamento de alunos que não conseguiram cursar as disciplinas por eles escolhidas, como na fala do aluno A5:

*Não, com certeza o processo desse ano foi mil vezes melhor que o do primeiro ano. No 1º ano foi uma coisa realmente triste, mas eu... assim, como é que eu posso dizer? Ainda tem uma questão. O processo é bom, não é perfeito porque algumas pessoas ainda ficam com eletivas que não gostam, mas acho que se deve à questão da oferta, que às vezes é um pouco limitada. Tipo, no dia, tem umas cinco eletivas, vamos supor, mas só que você só vai gostar de uma ou então não vai gostar de nenhuma e vai botar a menos pior. Aí você vai ficando com umas bem ruins entende? Quando você vai ficando com a segunda ou a terceira e aí vocês vão desmotivadas por causa disso. (A5, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

Com base nas falas dos alunos A1, A2 e A5, é importante observar que, sendo a política de tempo integral um projeto novo, infere-se a necessidade de ajustes na etapa de implementação desta política, já que a oferta do currículo flexível, por meio das disciplinas eletivas, vem apresentando fragilidades. Tal oferta demanda ainda procedimentos e estratégias que vão além do processo de organização do currículo da base comum.

Um exemplo claro desse pensamento está no fato de que, para o aluno cursar disciplinas da parte flexível do currículo, ele precisa passar por um processo de escolha desses componentes, e tal processo interfere diretamente na relação que se estabelece desse

aluno com os currículos, ora com maior resistência, ora com menor resistência.

Percebe-se a grande responsabilidade da escola em conhecer tanto o que a política de tempo integral orienta acerca dos currículos quanto o que ela pode e deve, dentro desta legalidade, ajustar nesse currículo e no processo de escolha a ele relacionado, para que o estudante possa participar de um processo limpo de seleção de componentes eletivos, e também usufruir de um currículo que vá no sentido do seu projeto de vida e de seus interesses pessoais. Felício (2012, p. 7-8) reforça esse pensamento ao colocar que

a [Educação em Tempo Integral] ETI, incorporando em sua configuração, as perspectivas da Educação Integral, mediante a ampliação de permanência do aluno na escola, requer um currículo entendido como processo a ser construído no cotidiano das instituições educacionais, que permita a flexibilidade das ações e atividades sem perder o sentido da unidade na construção do conhecimento, que produza uma nova dinâmica na organização do tempo do aluno na escola, que amplie as oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias.

Observa-se que essa ideia da autora se alinha aos pensamentos de Arroyo (2013) e de Santos e Rodrigues (2019) acerca da contextualização curricular, metodologia que pede a qualificação positiva do processo de ensino e aprendizagem, considerando vivências e experiências do cotidiano dos alunos, com vistas a oferecer a esses estudantes uma aprendizagem significativa e qualitativa.

É importante frisar que o currículo flexível da EEMTI faz parte de sua identidade, que, por sua vez, contribui para desenvolver a

identidade de seus estudantes. Esse processo de desenvolvimento da identidade estudantil, estando diretamente ligado ao currículo da EEMTI, pressupõe que essa escola esteja empenhada em construir um bom currículo. Para que isso ocorra, a instituição deve oferecer um processo de ensino em que o aprendente possa ter, à sua disposição, um leque de oportunidades e de condições de aprendizagem contextualizadas que permitam que ele possa aprender de forma significativa e emancipatória como Felício (2012) coloca. Essa aprendizagem, defendida por Freire (2005), é aquela que permite ao estudante migrar da consciência ingênua (em que o estudante tem dificuldades em compreender contextos ou situações em que precise perceber sua própria posição no mundo) para a consciência crítica (em que o estudante, por meio dos estudos, é capaz de resolver problemas) (BASSIANO; LIMA, 2018).

Para se alcançar tal aprendizagem emancipatória, Freire (2005) cita, como exemplo, escolas de São Paulo, que sofriam com problemas ora de ordem quantitativa, ora de ordem qualitativa, ou seja, ora a escola não assistia a todos os estudantes, ora ela não oferecia um currículo que alcançasse as necessidades e interesses deles. Para o autor, no momento em que a escola se preocupa com pelo menos um desses problemas, ela consegue provocar nas pessoas a consciência delas, inferindo-se, assim, que a escola poderá melhor trabalhar na tentativa de alcançar esse tipo de aprendizagem para seus estudantes.

Sendo assim, é coerente associar a aprendizagem emancipatória defendida por Paulo Freire (2005) aos princípios da educação integral e em tempo integral. Então, quando a EEMTI mobiliza seu capital humano e intelectual para atender a todo o seu corpo discente, com um currículo pensado e organizado, que vai ao

encontro das necessidades e dos interesses desse público, imagina-se que esses estudantes possam aprender de forma contextualizada, significativa, sendo atendidos os interesses propostos em seus projetos de vida de forma libertadora.

Esse pensamento também alerta a escola sobre a necessidade de maior diversificação da oferta dos tempos eletivos e sobre a visão de seu PPP, que apresenta essa variedade como uma de suas dimensões pedagógicas: os itinerários formativos diversificados (EEMTI PESQUISADA, 2021).

Atualmente, a oferta de eletivas na escola pode ser considerada como mais diversificada se tomarmos como elemento comparativo o quantitativo de disciplinas ofertadas pela instituição em anos anteriores. De acordo com cada portaria anual de matrícula (CEARÁ, 2020a), o número de alunos matriculados define o número de turmas da escola, que impacta diretamente no número de disciplinas eletivas a serem oferecidas no ano letivo. Assim, o aumento das matrículas na escola impulsionou o número de disciplinas eletivas que poderia ser oferecido ano a ano, conforme informações do Quadro 15 a seguir:

Quadro 15 - Quantidade de disciplinas eletivas oferecidas por ano

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de Disciplinas eletivas oferecidas</b>
2016	12
2017	20
2018	24
2019	28
2020	24
2021	28

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sige Escola).

De 2016 a 2019, a quantidade de disciplinas eletivas da escola pesquisada vem traçando uma trajetória crescente, apesar da sensível queda de matrícula no ano de 2020, quando se iniciou a pandemia por Covid-19. Ainda assim, a escola conseguiu retomar, para este ano de 2021, o mesmo número de turmas e de disciplinas eletivas oferecidas ano de 2019.

A atual oferta das eletivas atende às disposições do documento orientador do EEMTI (CEARÁ, 2020a) e da Portaria de matrícula para este ano de 2021 (CEARÁ, 2020b). A escola vem avançando com o atendimento individualizado às famílias, compartilhando informações sobre a proposta de ensino da EEMTI e das disciplinas eletivas e clubes no ato da matrícula. Uma das ações para a tentativa da melhoria e do aumento da diversificação dos componentes eletivos é o pedido de sugestões de disciplinas eletivas que os responsáveis de alunos novatos gostariam que seus filhos cursassem no semestre seguinte. Se o novato vem acompanhando o responsável, ele já escolhe o itinerário formativo no ato de matrícula, e a ele também são pedidas sugestões de componentes eletivos para o semestre seguinte. Essa prática que acontece no ato de matrícula não é institucionalizada, mas vem se instaurando desde o início da pandemia, em março de 2020. As sugestões dos alunos novatos são catalogadas e somadas às sugestões dos alunos da escola em geral que são colhidas no final de cada semestre letivo e apreciadas por todos os docentes ao final do semestre corrente para possível oferecimento no semestre seguinte.

É válido lembrar que diversificar o quadro de disciplinas eletivas oferecido na EEMTI também depende da Portaria de matrícula, pois a escola não tem autonomia de oferecer quantas disciplinas

eletivas ela considerar mais adequadas para a consecução do ano letivo. Tal Portaria determina a quantidade de componentes eletivos que a escola terá, logo a diversificação será limitada a este quantitativo. Como a matrícula da escola pesquisada aumentou para 225 alunos efetivamente matriculados de acordo com o Sige (CEARÁ, c2018) neste ano de 2021, com 7 turmas de alunos, a Portaria nº 0612/2020 determina a abertura de 28 disciplinas eletivas.

Mesmo com as iniciativas de tentativa de aumento da diversificação do itinerário formativo oferecido na EEMTI pesquisada e com os ajustes solicitados pelos alunos durante o período de realização do processo de escolha das disciplinas eletivas e dos clubes, percebe-se, ainda, estudantes que alegam não terem sido contemplados em disciplinas que queriam cursar. Podemos visualizar essa consequência do processo na fala dos alunos A1, A5 e A7. O aluno A1 comenta, a esse respeito, que “tinha os professores com as propostas de eletivas deles, aí você tinha que ir lá e falar qual a eletiva que queria e muita gente não conseguiu a que queriam e acabavam ficando numa eletiva que não queriam, entendeu?” (A1, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).

O processo de diversificação da oferta do itinerário formativo pela EEMTI, como dito anteriormente, é uma dimensão pedagógica constante do PPP (EEMTI PESQUISADA, 2021), que dialoga diretamente com a necessidade desse tipo de escola conhecer o seu aluno e poder oferecer os componentes eletivos de acordo com suas aspirações. Levando-se em consideração essa dimensão pedagógica, percebe-se uma sensível melhoria nessa diversificação ao mesmo tempo em que se infere a necessidade de mais avanço nesse processo de variação dos componentes eletivos oferecidos na EEMTI. É possível

observar isso nas falas anteriores dos alunos, assim como também na fala do Coordenador, que expõe

*[...] acredito que estamos realmente melhorando essa situação, né? E... conseguimos adaptar no susto mesmo a questão de eletiva e do clube para esse meio virtual e eu percebo por aí, por esse viés, mas eu acredito que ainda precisa melhorar não é? Eu acredito que enquanto a gente não conseguir ouvir a escola, ouvir a comunidade escolar, não é? o que o aluno deseja, o que o aluno quer, não é? Contrapor esse desejo ao que é ofertado pela Seduc. (Professor, Entrevista realizada no dia 24 de março de 2021).*

Nesta seção foram discutidos e analisados os dados obtidos tanto no grupo focal de alunos quanto na entrevista com o professor da escola foco deste estudo, ao mesmo tempo em que estes mesmos dados foram iluminados pelos pensamentos e ideias dos autores que compõem o referencial teórico por meio do eixo Currículo na escola em tempo integral.

A partir das análises e das discussões proporcionadas por esses dados de pesquisa e de referências conceituais, pôde-se perceber que os estudantes da EEMTI pesquisada demonstram conhecer, básica e minimamente, conceitos relacionados ao currículo flexível da EEMTI, à educação integral e à educação em tempo integral. Assim, eles fazem uma associação direta com a incorporação das disciplinas eletivas da base flexível do currículo na rotina da escola, estendendo essa associação também ao mundo do trabalho.

Mesmo observando lampejos de entendimento da proposta do ensino integral e do ensino em tempo integral no entendimento desses alunos, foi possível também perceber que eles se equivocam ao

acreditarem que as disciplinas eletivas são disciplinas extracurriculares, ou seja, que as disciplinas eletivas não fazem parte do currículo da EEMTI. Então, sugere-se que a instituição precisa mobilizar o corpo discente para conhecer melhor a sua proposta, os princípios do tempo integral, a estrutura curricular e, principalmente, a estrutura das disciplinas eletivas que irão formar o itinerário formativo estudantil.

Ao longo desta subseção, foi possível também observar, por meio da análise da fala dos participantes do grupo focal, que existem diferenças entre disciplinas eletivas, que apresentam sua proposta voltada para o mundo do trabalho, o que remete uma associação do currículo da EEMTI com o mundo exterior à escola, e as disciplinas eletivas voltadas para o desenvolvimento das inteligências múltiplas, o que associa o currículo ao conhecimento obtido dentro da escola.

Foi possível entender também, partindo das análises, que existe um desalinhamento no entendimento de alguns alunos no que diz respeito às disciplinas do itinerário formativo fazerem ou não fazerem parte do currículo da EEMTI, já que alguns deles consideram esses componentes como disciplinas extracurriculares.

Outro ponto a ser destacado se trata da demanda dos estudantes por inovação pedagógica no itinerário formativo. As análises também alertaram para a importância de estes componentes eletivos seguirem um formato que seja mais dinâmico, contextualizado, diferente do utilizado na base comum, e que, sobretudo, seja capaz de despertar o interesse dos estudantes em participar da execução das disciplinas eletivas e dos clubes estudantis.

Elas também revelaram que, dentre os critérios de escolha dos componentes eletivos pelos alunos, estão o próprio professor que ministra a disciplina eletiva e também o conteúdo programático do componente, sugerindo que, quando o estudante percebe uma disciplina eletiva em que ele se identifica com o professor ou com o conteúdo ao qual este componente eletivo se propõe, provavelmente ele escolhe tal disciplina. Isso revela que a escolha do itinerário formativo também é mobilizada pelo afeto, já que no rol docente da EEMTI existem professores mais “afetuosos”, que tendem a “atrair” mais estudantes para as disciplinas eletivas que propõem, e professores menos “afetuosos” que tendem a “repelir” mais estudantes das disciplinas eletivas que eles oferecem.

Pode-se também perceber que, quando a EEMTI (re) pensa em um currículo que vá ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes, de forma contextualizada e significativa, provavelmente, ela consegue atender de forma emancipatória aos interesses que estão propostos nos projetos de vida dos alunos.

Infere-se também com as análises que, apesar das melhorias apresentadas pelos alunos em seus relatos acerca do processo de escolha do itinerário formativo, esse procedimento ainda precisa de ajustes e melhorias para poder conseguir diminuir dificuldades que permanecem nesse processo, principalmente o fato de alguns estudantes ainda não conseguirem cursar disciplinas que desejam.

Logo, depreende-se que é preciso ainda melhorar e avançar em alguns pontos que fazem parte da rotina da EEMTI, na diversificação do itinerário formativo no que diz respeito ao currículo, em especial de sua parte flexível, e também no que tange ao processo de ensino dos

professores, com a finalidade de se conseguir atingir os objetivos propostos tanto pela política de tempo integral cearense quanto pelo PPP da escola pesquisada. Além disso, percebe-se que também é necessário incentivar e promover o protagonismo dos estudantes, temática esta que será abordada logo a seguir.

### **3.2.2 Protagonismo juvenil**

Nesta seção será feita uma reflexão sobre como Escola e Currículo podem, juntos, auxiliar no desenvolvimento do protagonismo estudantil. Para tanto, serão utilizados os pensamentos de Vento, Araújo e Santos (2017), Matuoka (2017), González e Moura (2009), Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) e Ribas Jr. (2004). Serão explanados, por estes autores, os conceitos de participação, empreendedorismo, cidadania e resiliência, assim como as reflexões sobre o ente colegiado Grêmio Estudantil. Também, eles vão ao encontro da definição de protagonismo juvenil aqui ratificada e construída, a qual será importante para a análise dos dados de pesquisa.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) colocam que o conceito de Protagonismo Juvenil não é um conceito atual no país. Segundo esses estudiosos, a temática data dos anos 20 e 30 quando as ideias de John Dewey foram adotadas por muitos teóricos da educação, reportando que organizações como o Grêmio Estudantil surgiram na década de 60 e os Conselhos Escolares, com a participação da família, nos anos 80.

Já nos anos 90, foram emitidos distintos documentos oficiais que mostraram e reconheceram essa participação, alegando que, por ela, cada escola se torna um espaço pedagógico atraente e desafiador para os estudantes, que beneficia o progresso intelectual, social e

afetivo do aluno, além de se tornar um ambiente democrático, confiável e culturalmente rico para a comunidade. Sendo assim, nesse contexto, surge o termo Protagonismo que, de acordo com Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 412), “[...] associam-no sempre ao jovem, à juventude. São raras as referências ao “protagonismo dos pais”, preferindo-se nesses casos o termo “participação”.”

Ao tentarem caracterizar e definir o termo Protagonismo em relação aos estudantes, os autores o relacionam a conceitos como participação, formação para a cidadania, identidade, autonomia, educação e resiliência. Em seus estudos, consideram que tal termo sugere diferentes interpretações e, além disso, sobrepõe tais conceitos, considerando, ainda, que protagonismo e participação aparecem em alguns casos como termos sinônimos.

### **3.2.2.1 Desinteresse dos estudantes pelos clubes estudantis e necessidade de diversificação deste componente eletivo**

De acordo com as definições de protagonismo e, de posse das exposições dos estudantes participantes do grupo focal, pode-se inferir que suas falas sugerem que o protagonismo dos alunos da EEMTI pesquisada está aquém do que colocam os autores e também do que dispõe o Documento Orientador das EEMTI cearenses. Esse documento afirma que “os Clubes Estudantis têm foco na juventude e protagonismo do estudante” (CEARÁ, 2020a, p. 19). Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) explicam que a identidade e a autonomia jovem são conceitos que estão diretamente relacionados ao protagonismo jovem, que também é aspirado pelo documento norteador das EEMTI cearenses. Não se percebe, na fala dos estudantes, nem a autonomia nem o protagonismo citados pelos autores ao analisarmos a fala do

aluno A2 quando ele coloca

*Eu nem lembro do clube. Eu participo é de cinema, dessas coisas, que eu meio que não ligo muito, mas não é que não seja interessante, não sei, é que as pessoas não apresentam uma proposta tipo que me prenda, me chama bastante atenção, aí eu fico com cinema, algum que não faça muita coisa. (A2, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

Por meio dessa fala, infere-se que o Clube Estudantil pouco desperta o interesse dos educandos por fragilidades relacionadas à sua proposta de funcionamento, além da forma como é conduzido pelos estudantes que por ele são responsáveis. Esse pensamento também pode ser observado nas falas dos alunos A4, A5 e A6. O discurso do aluno A4 revela seu descontentamento com a falta de engajamento que acontece durante o processo de realização dos clubes na EEMTI pesquisada, ao dizer “não gosto da falta de compromisso que às vezes anda ocorrendo” (A4, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020), que é ratificado pela fala do aluno A1, que coloca “às vezes eu não gosto do aluno apresentando a matéria porque muitas vezes eles ficam é brincando e não realmente apresentando a eletiva” (A1, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020). Observa-se, nas colocações feitas pelo aluno A5, que ele também não gosta desses componentes eletivos quando relata

*Olha, eu geralmente não gosto muito dos clubes. Eu acho que as propostas são muito assim... eu não gosto muito das propostas [...] não tem uma coisa para eu fazer no clube, eu acho mais besta. Geralmente eu pego uma de cinema porque eu fico só assistindo. (A5, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

O aluno A6 também comunga desse mesmo pensamento ao falar que não gosta muito dos clubes, mas que é obrigado a assistir tal aula, sendo que, dependendo do clube, ele pode gostar. Ele exemplifica isso dizendo que existe um clube de estudo, mas que poucos estudam, que a maioria dos estudantes matriculados no componente não frequenta e que, na verdade, ficam na quadra poliesportiva. Os alunos A8 e A9 não fizeram maiores considerações a este respeito, contudo afirmaram concordar com o aluno A5.

Diante do exposto, outra questão que pode ser percebida, a partir dos relatos dos alunos no grupo focal, diz respeito a pouca diversificação da oferta dos clubes, problema semelhante ao relatado para as disciplinas eletivas. Em relação a determinado clube, o aluno A8 coloca que “só fui porque não havia mais vaga nas outras” (A8, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020). O aluno A1 reforça esse pensamento ao colocar “Tia, é porque [nome do aluno omitido] leva uma eletiva de “Fitdance”, aí eu não dançava porque não era o que eu queria. O meu era do [nome do professor omitido], só que não tinha mais vagas, aí eu tive que entrar no da [nome do aluno omitido]” (A1, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).

Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a se ausentar das disciplinas eletivas e dos clubes, os alunos sugeriram, em suas falas, a possível falta de planejamento dos professores e dos alunos responsáveis pelos componentes eletivos, situação que ajuda a provocar o tédio, o desânimo, a preguiça, a desorganização e, principalmente, o cansaço.

Vale ressaltar que o processo de escolha de clubes estudantis é feito da mesma forma que são escolhidas as disciplinas eletivas

sendo que, diferentemente destas, não existe um número limite de clubes a serem criados de acordo com os documentos orientadores da política de ensino médio em tempo integral. Nesse contexto, a escola pesquisada orienta que os clubes estudantis tenham, pelo menos, 5 alunos participantes. Em consulta ao sistema Sige (CEARÁ, c2018), percebemos que não existe uma associação pré-estabelecida das criações e das escolhas dos clubes às áreas do conhecimento. O Quadro 16 representa o número de criações desses componentes, nos anos de 2018 a 2021.

Quadro 16 - Quantidade de clubes estudantis oferecidos por ano

Ano	Quantidade de Clubes Estudantis oferecidos
2018	20
2019	11
2020	16
2021	10

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no Sige Escola<sup>11</sup>.

É importante destacar que, se tomarmos como referência a BNCC e as áreas do conhecimento, a maioria dos clubes sugeridos e escolhidos do ano de 2018 até 2021 tomam como base a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias.

### **3.2.2.2 Protagonismo pouco desenvolvido no ensino fundamental e na EEMTI pesquisada**

Infere-se, a partir das falas anteriores, a necessidade de a escola ajudar o estudante a construir a autonomia e a identidade que ainda estão latentes no processo de construção do itinerário formativo.

11. Não existem dados alimentados para os anos de 2016 e 2017.

Para tanto, a escola, enquanto facilitadora e mediadora no processo de construção do projeto de vida do aluno, vem tentando incentivar o protagonismo, principalmente ouvindo o aluno, materializando esse ouvir e colhendo sua opinião em relação ao que ele deseja cursar nesse itinerário de formação. Esse processo vem passando ainda por dificuldades se levarmos em consideração que, supostamente, o aluno tem esse protagonismo pouco incentivado ou desenvolvido nas séries anteriores, antes de chegar ao ensino médio, no ensino fundamental. O Coordenador entrevistado considera que

*[...] o cardápio passou a ser apresentado antes que o semestre acabasse, já pra que eles começassem a pensar nas escolhas, não é? E fizessem as escolhas de uma forma mais madura e tranquila. E isso aconteceu tanto com as eletivas como com os clubes estudantis, que é um outro nó, porque se pede um protagonismo a um aluno que passou cinco ou seis anos sem exercê-lo no fundamental e ao chegar ao médio se depara com esse protagonismo. (Professor, Entrevista realizada no dia 24 de março de 2021).*

Por meio da fala do Coordenador, é interessante lembrar e reforçar a parceria que deve existir entre o Estado e o Município no que diz respeito ao direito do aluno à educação. Infere-se que, como responsável pelo ensino fundamental, a prefeitura municipal precise intensificar o incentivo ao protagonismo do aluno para que ele possa amadurecer esse processo, e chegar ao ensino médio tendo, no mínimo, noções da importância de ele mesmo ser o protagonista de sua trajetória estudantil, o que possivelmente influenciará em sua trajetória fora da escola, ao concluir o ensino médio. Mais interessante ainda seria se o estudante tivesse, também no ensino fundamental, o tempo de estudo ampliado como na EEMTI. O Coordenador complementa ainda que

*Vou colocar uma visão mesmo minha. Eu acredito que se a gente quer o protagonismo, a gente tem que começar desde o fundamental, desde o infantil mesmo. Então é essa questão de escolha, do saber da escolha. Esse exercício de pensamento, ele tem que começar com certa antecedência. (Professor, Entrevista realizada no dia 24 de março de 2021).*

Essas colocações nos fazem refletir um pouco mais acerca da identidade e da autonomia dos estudantes, conceitos diretamente relacionados ao protagonismo jovem. Para desenvolver esse pensamento, é preciso esclarecer que o livro de acompanhamento pedagógico da EEMTI pesquisada não registra nenhuma reclamação ou sugestão de intervenção dos estudantes relacionadas aos Clubes Estudantis. Sendo assim, essa suposta falta de iniciativa discente vai de encontro ao papel transformador definido por Ribas Jr. (2004, p. 3). Este autor esclarece que o protagonismo “refere-se à nossa capacidade de participar e influir no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social. Exercer o protagonismo significa não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo”. Tal pensamento evidencia que a concretização das aspirações estudantis estão relacionadas com o ato de empreender e de “exercer a capacidade de imaginar, planejar e colocar em prática sonhos e projetos” (RIBAS JR., 2004, p. 3). A suposta falta de iniciativa do aluno pode ser trabalhada positivamente na escola, com a implementação de momentos e de espaços em que o aluno possa expor seus pensamentos, seus descontentamentos e suas reivindicações de forma organizada e responsável, com a participação do Grêmio Estudantil, ente colegiado que será melhor abordado mais adiante. Partindo da ideia de que o próprio aluno é responsável pela construção de seu protagonismo, a escola atua como facilitadora, apoiadora, mediadora e criadora de espaços e de

situações que oportunizem o desenvolvimento desse protagonismo.

Diante desses pensamentos e das ideias do Coordenador e do autor, acredita-se ser importante pensarmos em como a parceria entre os governos Estadual e Municipal pode estabelecer no ensino básico o incentivo ao protagonismo juvenil desde as séries iniciais do ensino fundamental. Não se pode pensar em protagonismo jovem apenas na última etapa do ensino básico. Assim, esse jovem precisa ser encorajado e incentivado a caminhar desde as primeiras séries do ensino fundamental, até chegar às séries finais do ensino básico, no ensino médio, para que o estudante possa desenvolver a autonomia e a participação, em sua trajetória, durante todo o processo educacional.

Ribas Jr.(2004) ainda associa o Protagonismo Jovem à rebeldia contra o sistema como forma de resistência e de liberdade para os jovens. Tal rebeldia é exemplificada por ele com a contestação do mundo e do poder, com a indignação ética, com a vontade de modernizar e de engrandecer os limites da liberdade. Ele também relaciona o Protagonismo a uma forma de participação cidadã do jovem, apontando a possibilidade de a escola, como instituição formadora do estudante, ser uma ferramenta de desenvolvimento desse protagonismo, contudo ele alerta que “nem toda forma de participação contribui de forma positiva para o desenvolvimento social. “O tipo de participação a ser promovido das escolas é o protagonismo juvenil que pressupõe um compromisso com a democracia” (RIBAS JR., 2004, p. 3).

Percebe-se também, no texto do autor, que há uma relação muito próxima entre os termos Protagonismo e Participação. Ele se apoia no conceito de participação advindo da perspectiva do Fundo das

Nações Unidas para a Infância (Unicef), instituição que informa que a participação

[...] é um direito do adolescente que implica a possibilidade de (i) manifestar sua opinião, (ii) intervir com sua ação e (iii) garantir com sua avaliação que as políticas a eles destinadas pelos serviços, programas e benefícios sejam estruturadas de acordo com suas necessidades e interesses. Essa participação implica um processo de diálogo permanente em que o que deve prevalecer não é uma opinião isolada, seja do adolescente, seja do adulto, mas o resultado de diferentes visões acomodadas num consenso construído com respeito de ambos (RIBAS JR., 2004, p. 3, grifo nosso).

Essa definição remete a possíveis situações em que o estudante responsável por um clube estudantil receba, por exemplo, reclamações de alunos que escolheram esse clube sobre a forma de condução do mesmo ou de descontentamentos relacionados ao componente eletivo. Em consonância com os pensamentos do autor (RIBAS JR., 2004), o aluno à frente do clube deve ter a autonomia para resolver tais problemas, procurando soluções ou alternativas resolutivas, sendo protagonista. Ao mesmo tempo, essa definição acima colocada questiona em que proporção as escolas estariam incentivando a participação de seus educandos. Sendo assim, infere-se que a participação, que é muito próxima do protagonismo, também tenha relação igualmente próxima com o empreendedorismo jovem. De acordo com Ribas Jr. (2004, p. 3), "O conceito de protagonismo juvenil guarda afinidade com uma outra ideia de valor que pode contribuir para a renovação dos métodos educacionais: o conceito de empreendedorismo juvenil." Com isso, o autor explica que o empreendedor é aquele que realiza seus planos individuais.

Sendo assim, pode-se inferir que dentro da escola, para o aluno ser considerado protagonista, ele precisa utilizar a autonomia e a participação que lhe são supostamente incentivadas pela instituição, para que possa construir sua identidade partindo do itinerário formativo numa perspectiva que se estenda ao exterior da escola. Esses incentivos devem proporcionar subsídios para ele melhor se engajar em situações futuras tais como uma melhor participação nos âmbitos social, político e econômico, dentre outros. Diante destas ideias, a EEMTI oferece, por meio da base curricular flexível, a disciplina eletiva Jovem Empreendedor, ou simplesmente Empreendedorismo, como professores e estudantes da EEMTI pesquisada a ela costumam se referir. Essa é uma disciplina que faz parte do rol de componentes eletivos semestrais do itinerário formativo ofertado na EEMTI e cuja orientação de oferecimento parte da própria Seduc, não sendo a mesma sugerida como de costume pelos estudantes no momento em que manifestam sugestões de novas disciplinas ao final do semestre vigente para o semestre seguinte. A disciplina de Empreendedorismo é descrita por Mota (2020b) como sendo uma disciplina da EEMTI da rede estadual de ensino e uma ferramenta utilizada na escola pelos estudantes para torná-la um espaço em que seja possível criar ideias criativas para tentar, de forma inteligente, solucionar situações cotidianas da sociedade, incentivando nesses aprendentes a inovação e o dinamismo. Ele explica que a disciplina é fruto da parceria da Seduc com o Programa Jovem Empreendedor através da empresa Junior Achievement.

De acordo com consulta feita a partir do mapa de enturmação dos alunos nos componentes eletivos da escola pesquisada, nos anos de 2018 a 2020, no sistema Sige (CEARÁ, c2018), pôde-se perceber que somente o aluno A6 não cursou a disciplina eletiva de

Empreendedorismo. Infere-se então que, ao contrário do pouco interesse dos estudantes em relação aos Clubes Estudantis, os alunos buscam disciplinas eletivas que inspirem possibilidades de consolidação de seus projetos de vida e também oportunidades de engajamento no mercado de trabalho, como no caso deste componente eletivo de empreendedorismo. Quando questionado acerca de seu conhecimento sobre a proposta das disciplinas eletivas para sua formação acadêmica, pôde-se perceber esta ideia na fala do aluno A7, que disse

*Na minha opinião a de empreendedorismo, ela pode fortalecer ainda mais o aluno. Ela pode te transferir logo pro mercado de trabalho. [...] a proposta eu acho que é [...] tipo focar o aluno pra [...] alguma coisa mais pra frente, pra algum projeto de trabalho. Mas pra mim o que me chamou mais atenção foi só o clube do Enem e o empreendedorismo. (A7, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).*

Apesar de quase todos os alunos do grupo focal terem cursado a disciplina eletiva Jovem Empreendedor, apenas o aluno A7 se manifestou acerca dessa disciplina de forma a expressar que tal componente é significativo e que possui ligação com o mercado de trabalho. Isso leva à reflexão acerca da importância de o currículo do itinerário formativo contemplar disciplinas que incentivem o empreendedorismo jovem.

É importante destacar que, apesar dessa disciplina eletiva ser considerada interessante, se levarmos em consideração os benefícios da aprendizagem que ela pode oferecer ao estudante, a escola precisa ter um olhar cuidadoso em relação a esse componente, oportunizando ao aluno o entendimento de que o atual contexto social, econômico e político vem distorcendo o verdadeiro significado da palavra

empreendedorismo, muitas vezes, erroneamente, substituído pelo ato de sobrevivência do ser humano. Um exemplo disso é um aluno que, hipoteticamente, vende doces na saída da escola para garantir uma renda para sua família. Neste caso, o estudante não está empreendendo, mas sim, sobrevivendo ou se utilizando de estratégias de sobrevivência. Partindo desse pensamento, a abordagem dos conteúdos da disciplina eletiva de Empreendedorismo pode ser feita de forma interdisciplinar com as disciplinas de Formação para Cidadania e NTPPS, ambas da base diversificada, criando assim um espaço de discussão acerca dos aspectos éticos, econômicos, políticos e, sobretudo, sociais, que circundam o empreendedorismo, para que não sejam apresentados e discutidos, com os estudantes, pontos de uma realidade que não existe.

Partindo desse ponto de vista, Ribas Jr. (2004) expressa e destaca a importância do desenvolvimento do protagonismo e do empreendedorismo dos estudantes na escola. Por consequência, entende-se que esse processo precisa necessariamente visar a uma mudança social positiva da realidade, com vistas a desenvolver a solidariedade e a efetiva compreensão dos problemas sociais pelos estudantes. Esse pensamento não diz respeito somente a entender as desigualdades de nossa sociedade, mas também a dedicar tempo para transformar positivamente a realidade de nossa sociedade que, há séculos, mostra-se imensamente desigual. Nesse sentido, Ribas Jr. (2004, p. 4) alerta que “é fundamental que a escola e os educadores criem condições pedagógicas que possam propiciar esse aprendizado social e que tratem o protagonismo juvenil com a mesma prioridade que deve ser concedida ao aprendizado da língua, da matemática e dos demais componentes curriculares básicos”.

O autor ressalta ainda que são ações de cidadania que proporcionam oportunidades do conhecimento dos estudantes sobre a realidade social e que facilitam uma compreensão mais rebuscada de situações relacionadas aos direitos humanos, ética, justiça social, tolerância, paz, diversidade sociocultural e superação de preconceitos, deixando claro que a escola, quando se utiliza desta estratégia, expande suas possibilidades de realmente educar também para uma cidadania solidária.

Esse pensamento vai ao encontro da Educação Libertadora defendida por Freire (1999), autor que considerava a educação dessa natureza numa perspectiva conscientizadora em que professor e aluno pudessem ter acesso à realidade do mundo, que por vezes era negativa, para tentar modificá-la positivamente, como sujeitos ativos e transformadores da existência, numa investida de liberdade. Segundo Ribas Jr. (2004, p. 4), em sua literatura, Paulo Freire “sublinhava que a educação libertadora é aquela que ajuda as pessoas a serem sujeitos de sua própria história e a transformar as circunstâncias da realidade quando ela se antepõe ao pleno desenvolvimento humano”. Um dos passos para se conseguir tal liberdade, defendida por Freire (1999), era incentivar e fortalecer a democracia.

Sendo assim, e indo ao encontro desse pensamento freireano, Ribas Jr. (2004) dá onze sugestões para a escola poder promover um Protagonismo Juvenil Democrático, que podem ser sintetizadas na seguinte frase: a escola precisa estimular o protagonismo jovem por meio de discussões voltadas para a cidadania, nas quais os alunos sejam ouvidos e estimulados a propor assuntos de seu interesse, utilizando projetos que promovam o desenvolvimento de relações de amizade e a construção do respeito às diversas diferenças, dentre

outros valores, tanto na escola quanto na comunidade, estimulando a criação de grêmios estudantis com participação dos estudantes nas discussões e decisões da escola e envolvendo esses alunos na gestão de seu próprio desenvolvimento educacional.

### **3.2.2.3 Estrutura física da EEMTI pesquisada aquém do ideal segundo os estudantes**

Outro referencial importante e que aborda o Protagonismo Juvenil foi encontrado na literatura dos autores González e Moura (2009). Eles exploram um conceito importante para o entendimento do Protagonismo Juvenil que é a resiliência, conceito que “aplicado à vida humana e animal, representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social” (ANTUNES, 2003 apud GONZÁLEZ; MOURA, 2009, p. 385). Posto isto, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), em diálogo com González e Moura (2009, p. 384), colocam ainda que

Nesse contexto, o protagonismo desdobra-se consoante com a resiliência, termo que tem sido utilizado para tratar da formação cidadã, na perspectiva de que os jovens possam superar, por suas próprias forças e vontade, a realidade socialmente histórica em que estão enraizados na condição de produtores e produtos.

Sendo assim, para o estudante, a resiliência consistirá “na necessidade de ser ágil, de acolher, com facilidade, as diversidades e adversidades e criar a solidariedade, reajustando-se rapidamente aos problemas ocorridos, incentivando a autodescoberta, o

autoconhecimento e a sua automotivação” aprendendo nas mais diversas situações criadas no contexto escolar (GONZÁLEZ; MOURA, 2009, p. 385).

Uma dessas diversas situações que permeiam o contexto escolar está relacionada à estrutura física da escola. Tal situação vem contribuindo para a insatisfação dos alunos no que diz respeito tanto ao prédio escolar quanto aos equipamentos utilizados como recurso didático para os componentes eletivos. Isso pode ser observado nas ideias de alguns alunos. De acordo com a fala do aluno A5, ele coloca que

[...] de material disponível uma questão bem complicada, porque eu lembro quando eu tinha eletiva no laboratório, muitos materiais estavam vencidos, então ficava meio complicado a gente fazer certas coisas. Eu lembro que tinha uma professora, que não era da escola, era [nome da professora omitido], foi no nosso 1º ano. Ela trazia coisas do laboratório onde ela trabalhava para poder ajudar, entende? Pra gente fazer alguma coisa, porque realmente os materiais eram muito ruins, muito escassos ou então tava vencido, essas coisas. Tipo, o espaço, muitas vezes não tem estrutura necessária para poder realizar uma eletiva. Tipo eletiva na quadra, por exemplo, às vezes a bola fura, uma coisa desse tipo, tem às vezes essas ocasiões, falta alguma estrutura. É... tipo eletiva de dança, de teatro. A de dança ali no pátio, beleza mas não é ideal. A eletiva de dança precisa de um espelho, tem toda uma coisa, sabe? A escola do teatro, se tivesse um lugarzinho como um palco para se apresentar, um auditório, por exemplo. Eu sei que eu tô assim: indo muito além do que pode ser feito, tipo, é o que seria ideal entende? É o que falta ainda, a estrutura é muito escassa. (A5, Grupo Focal realizado no dia 12 de novembro de 2020).

Sendo a infraestrutura um dos fatores indicados na pesquisa Repensar o Ensino Médio (MATUOKA, 2017), ela também foi apontada

como um dos motivos da insatisfação dos estudantes. Infere-se pela fala do aluno A5, ao dizer que sua colocação está pensando além do que pode ser feito na escola, que é atribuída a esta a responsabilização de não haver insumos para o trabalho nas disciplinas eletivas à escola.

Compreende-se, a partir destes dados, que a infraestrutura da escola também está diretamente ligada aos interesses dos estudantes no que diz respeito ao itinerário formativo, ora que disciplinas eletivas, que fazem parte de seus projetos de vida, precisam do suporte físico de salas, ambientes, equipamentos e outras ferramentas de trabalho.

#### **3.2.2.4 Grêmios estudantis não reconhecidos como representativos pelos estudantes da EEMTI pesquisada**

Outro ponto que merece destaque no desenvolvimento do protagonismo jovem na EEMTI diz respeito ao ente colegiado Grêmios Estudantis. Não pudemos perceber nas falas dos alunos, nem na fala do Coordenador Escolar, quaisquer associações ou menções feitas ao Protagonismo Juvenil dos alunos da EEMTI pesquisada aos entes colegiados, em especial, ao Grêmios Estudantis. González e Moura (2009, p. 383) defendem que o Protagonismo na escola precisa ser incentivado por meio do Grêmios Estudantis, pois “o protagonismo juvenil, inserido na prática do Grêmios Estudantis, surge das reformas educacionais como uma proposta inovadora e tem, como cerne, o envolvimento dos educandos no exercício do voluntariado social”. Eles colocam que o protagonismo compreendido por seus defensores como “uma prática servidora, crítica, construtiva, criativa e solidária, na qual a atuação dos jovens estudantes direciona-se para viabilizar soluções imediatas”.

Nesse sentido, este ente colegiado assume um importante papel na escola, contribuindo, partindo de debates e ações, para a formação estudantil de um novo sujeito participativo que contribui para mudanças positivas na sociedade atual. (GONZÁLEZ; MOURA, 2009).

Vento, Araújo e Santos (2017) destacam de maneira importante o protagonismo em sua escrita. Assim como Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), Ribas Jr. (2004) e González e Moura (2009), Vento, Araújo e Santos (2017) também relacionam o protagonismo à participação, ao colocar que, esta última, possibilita a avaliação da qualidade da democracia da escola, dizendo que quanto maior for a participação, maior será a democracia.

Indo ao encontro dos pensamentos de González e Moura (2009), Vento, Araújo e Santos (2017, p. 3) também defendem a importância do Grêmio Estudantil na formação do protagonismo juvenil, como “um espaço para que os estudantes possam exercer sua cidadania, colaborar e melhorar a sua comunidade [...] tornando-os protagonistas”. De acordo com as autoras, esse ente colegiado atua fortemente defendendo os interesses dos estudantes, despertando neles sua consciência crítica promovendo, neste processo, a cultura e a integração acadêmica, reforçando laços de confiança e de responsabilidade (VENTO; ARAÚJO; SANTOS, 2017).

Aliado a isto, Vento, Araújo e Santos (2017, p. 7) alertam para a necessidade de uma formação voltada para os Grêmios Estudantis com vistas à superação de desafios postos a estes entes colegiados quanto ao cumprimento de sua função na escola. Tal formação precisa ser voltada para a cidadania e para os valores democráticos, pois o “aluno não será protagonista se não for incentivado à participação com

responsabilidade, se não for estimulado a compreender sua condição de sujeito sócio histórico do processo educacional”.

Sendo assim, a proposta do protagonismo juvenil, como modelo de participação social democrática na escola, precisa criar possibilidades para que os estudantes possam exercer a criticidade e a criatividade com o objetivo de conquistarem gradativamente sua autonomia. Nesse sentido, os Conselhos Escolares, o Conselho de Classe, as Representações Estudantis de Turma e o Grêmio Estudantil são exemplos de agentes que proporcionam esta autonomia (VENTO; ARAÚJO; SANTOS, 2017).

Vento, Araújo e Santos (2017) explicam que Protagonismo anda de mãos dadas com valores tais como a liberdade e a solidariedade, os quais são indispensáveis à prática do protagonismo e considerados como princípios da concepção da educação brasileira proposta pela LDB. Sendo assim, percebe-se que Escola e Currículo podem e devem, de fato, juntos, viabilizarem o desenvolvimento desse protagonismo estudantil com vistas a contribuir para a formação integral do aluno e para a formação do cidadão ativo e participativo na sociedade.

Nesta seção, assim como na seção anterior também foram discutidos e analisados dados oriundos do grupo focal de alunos e da entrevista com o professor da escola foco deste estudo, ao mesmo tempo em que estes dados foram clareados pelas ideias dos autores que compõem o referencial teórico por meio do segundo eixo, Protagonismo Juvenil.

A partir das análises e das discussões proporcionadas por

estes dados de pesquisa e pelo referencial teórico, pôde-se perceber que os estudantes da EEMTI pesquisada pouco se interessam pelos clubes estudantis, igualmente pouco dando a devida importância que este componente curricular merece e, conseqüentemente, perdendo oportunidades ímpares de exercerem o protagonismo que tais clubes podem desenvolver e promover.

Infere-se, a partir desse pensamento, a necessidade de a escola ajudar o aluno a construir a autonomia e a identidade que ainda estão latentes no processo de construção do itinerário formativo com a ajuda dos estudantes no exercício desse protagonismo.

Neste ínterim, foi possível observar a necessidade de diversificação da oferta dos clubes como colocado pelos estudantes como ponto de desinteresse. Aliado a isso, foi possível também perceber que a estrutura física da escola é uma das ferramentas utilizadas na construção do itinerário formativo, tanto no que diz respeito ao prédio escolar dentre salas e espaços, quanto aos equipamentos utilizados como recurso didático para os componentes eletivos. Sendo assim, a pouca diversificação, a deficiência e a falta de tais recursos físicos podem estar diretamente ligados ao desinteresse dos educandos.

Observa-se como fundamental a parceria que deve existir entre o Estado e o Município no que diz respeito ao direito do aluno à educação. Assim, a parceria das duas esferas é essencial para o incentivo ao protagonismo do aluno a fim de que ele possa amadurecer esse processo no ensino fundamental e possa chegar ao ensino médio tendo noções da importância de ele mesmo ser o protagonista de sua trajetória na escola e na vida. Inferimos que o ideal seria se o estudante

tivesse, também no ensino fundamental, o tempo de estudo ampliado como na EEMTI, assim como o remanejamento desses alunos para a EEMTI ao concluírem o ensino fundamental.

Outro ponto importante a ser destacado é a não percepção, nas falas dos alunos e do Coordenador Escolar, de quaisquer associações ou menções feitas ao Protagonismo Juvenil dos alunos da EEMTI pesquisada ao Grêmio Estudantil, o que nos leva ao pensamento de que a EEMTI precisa melhor dialogar com esse ente colegiado para incentivar e promover o protagonismo juvenil na escola pesquisada.

Outra questão que merece destaque é o fato de a estrutura física, que diz respeito tanto ao prédio escolar quanto aos equipamentos utilizados durante as aulas da base flexível, estarem deficitários em relação a sua demanda de uso, observações que possivelmente desmotivam os estudantes.

Logo, entende-se que é necessário ainda melhorar e avançar em alguns pontos que fazem parte da rotina da EEMTI, no incentivo e no apoio ao jovem no que diz respeito ao seu protagonismo como requisito para o avanço no desenvolvimento da educação de forma integral. Sendo assim, entendemos que, partindo desta e da seção anterior, reunimos entendimentos que nos darão suporte para a construção de um plano que sirva para auxiliar a EEMTI a superar dificuldades relacionadas à gestão da parte flexível do currículo e ao desenvolvimento do protagonismo juvenil.

# 4

## **PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA A GESTÃO DA PARTE FLEXÍVEL DO CURRÍCULO E O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES**

A presente pesquisa procurou, por meio deste caso de gestão, responder a como poderia ser possível adequar o currículo flexível da educação integral frente às demandas da política de Ensino Integral do estado do Ceará e também às expectativas do corpo discente, aspectos a serem viabilizados pela equipe de gestão de uma escola pública.

Neste processo foi feita, a partir do Capítulo 2, uma contextualização da história da educação integral e em tempo integral no Brasil e no Ceará, e descritos de forma minuciosa, tanto a escola palco deste caso de gestão quanto o seu contexto. Assim, o objetivo seria atingir a compreensão de como se dá a gestão da parte flexível do currículo da EEMTI e também descrever o processo de oferta e ensino dos tempos eletivos, que são a parte do currículo com maior registro de ausências de alunos durante o ano letivo. Para tanto, por meio do Capítulo 3, analisou-se a gestão do currículo flexível dentro da escola no que diz respeito aos elementos de protagonismo juvenil e à identificação com a escola e com seu currículo, para propor, neste quarto capítulo, um Plano de Ação Educacional (PAE) que possa contribuir com o trabalho efetivo da EEMTI.

Sendo assim, para se ter dados de pesquisa igualmente consistentes aos de situações ideais de pesquisa de campo realizadas de forma presencial, levou-se em consideração o fato do atual quadro de pandemia que ainda está instaurado a nível mundial, em especial no estado do Ceará. Dessa forma, recorreu-se, para a pesquisa de campo, ao Grupo Focal realizado de forma virtual com alunos da 3ª série da EEMTI pesquisada no ano de 2020, e à entrevista semiestruturada, também realizada de forma virtual no ano de 2021, com um professor desta mesma EEMTI, que também é o Coordenador Escolar. Tais ações tinham como foco entendermos tanto os fatores motivantes das ausências dos alunos nas disciplinas do itinerário formativo quanto o processo de transição da escola pesquisada de tempo parcial para tempo integral. É relevante ressaltar que, para isso, foram respeitados o distanciamento e o isolamento sociais rígidos, demandados pela pandemia por Covid-19.

Diante do exposto, para contribuir com um melhor entendimento do PAE elaborado e apresentado a seguir, e tomando como base os resultados da análise qualitativa dos dados obtidos pelo Grupo Focal com alunos e da entrevista com o docente, construiu-se o Quadro 17 a seguir. A explanação apresenta, de forma sintética, alguns achados interessantes, pontos de vista que foram considerados como sendo informações que supõem grandes desafios para a educação integral e em tempo integral de acordo com as impressões apresentadas tanto pelos estudantes quanto pelo professor entrevistado. Segue então o quadro com os dados e possíveis ações a serem desenvolvidas:

Quadro 17 - Dados de Pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

Eixo de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação propositiva	Nº
Currículo na escola em tempo integral	Concepção mínima dos alunos e/ou falta de esclarecimento sobre educação integral e educação em tempo integral que geraram divergências relacionadas à estrutura curricular flexível.	Projeto de imersão na educação integral e em tempo integral da comunidade escolar (grupo gestor, professores, pais, mães e/ou responsáveis, alunos e membros da comunidade interessados). Neste processo ocorrerá a análise e a possível redefinição do protocolo de escolha das disciplinas eletivas, com critérios delimitados para tentar tornar a escolha mais eficaz.	1
	Necessidade de ajustes e melhorias no processo de escolha dos tempos eletivos.		
	Parte das disciplinas eletivas não são consideradas dinâmicas, estimulantes para participação e atrativas pelos alunos em relação ao processo de ensino do professor.	Planejamento coletivo e processo formativo de professores da base flexível do currículo pela Coordenação Escolar com vistas a diversificar as disciplinas eletivas, a criar situações e espaços de participação em atividades diversificadas para os estudantes.	2
	Disciplinas eletivas não são diversificadas		
	Currículo em desalinho com as necessidades e com os interesses dos estudantes.		
Cansaço dos estudantes os desmotiva e incentiva as ausências nas disciplinas eletivas e nos clubes.	Organização de espaço destinado ao descanso dos estudantes no horário pós almoço.	3	
Protagonismo Juvenil	Pouco interesse dos estudantes pelos clubes estudantis.	Elaboração de um Plano para atender às demandas de desenvolvimento do Protagonismo Juvenil na perspectiva de diversificar os clubes estudantis e de criar situações e espaços de participação dos estudantes em atividades diversificadas através do Grêmio Estudantil.	4
	Clubes estudantis não são diversificados.		
	Não reconhecimento do Grêmio Estudantil como representação dos alunos da EEMTI pesquisada.		
	Protagonismo juvenil possivelmente não é incentivado e trabalhado nos estudantes desde o ensino fundamental.	Dia de imersão na EEMTI de alunos do 9º ano de escolas municipais que alimentam a matrícula da EEMTI pesquisada com a apresentação da proposta do tempo integral, apresentações artísticas, projetos e outros.	5
Estrutura física da EEMTI precária, falta de equipamentos e equipamentos existentes que não suprem a demanda de uso nas disciplinas eletivas e nos clubes estudantis	Relatório apontando os problemas estruturais identificados e encaminhados para a Sefor 1 e para a Coordenadoria de Educação em Tempo Integral (Coeti), relatando e justificando a necessidade de melhoria dos ambientes e espaços da EEMTI.	6	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Diante da organização dos achados de pesquisa apresentados e sintetizados no Quadro acima, esta pesquisa segue para a construção do PAE, que sugere a superação desses achados que são considerados desafios, e que também foram levantados nas seções teórico-analíticas do capítulo anterior. Sendo assim, entende-se que

gestores, docentes, estudantes e comunidade precisam trabalhar de forma coletiva e coesa, visando a mudanças positivas de paradigmas, de posturas e de comportamentos para, assim, alcançar-se o sucesso aspirado pelo presente plano, cujas propostas serão apresentadas a seguir.

#### **4.1 ESTRUTURA DO PLANO DE AÇÃO: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO**

Para a proposição deste plano de ação é importante, inicialmente, conhecer a ferramenta 5W2H. De acordo com Paula (2015), essa técnica consiste num checklist administrativo contendo determinadas atividades, o período de tempo para a execução delas e os sujeitos que por elas serão responsáveis. Tais tarefas, segundo o autor, precisam ser desenvolvidas com clareza e eficiência por todos os sujeitos envolvidos no projeto, neste caso, o plano de ação. Para tanto, este deverá em sua estrutura, definir o quê, porque, onde, por quem, quando, como e por quanto serão feitas todas as suas ações. Essa ferramenta de trabalho pode ser utilizada em inúmeras áreas de atuação e auxilia em atividades do cotidiano.

A partir daí, infere-se que a metodologia 5W2H pode ser utilizada para construir um plano de ação e de trabalho de maneira ágil, ao mesmo tempo em que pode ser apropriada e proveitosa para quem dela se utiliza. Paula (2015) esclarece ainda que tal ferramenta, em sua nomenclatura, advinda da união das letras iniciais de sete palavras da língua inglesa relacionadas a 7 perguntas norteadoras do plano, pode ser entendida, de maneira mais simples, separando tal nomenclatura em duas partes: 5W e 2H. O Quadro 18 descreve de forma mais clara os significados de cada pergunta do método 5W2H, traduzindo para a

língua portuguesa, visando ao melhor entendimento do plano de ação.

Quadro 18 - Ferramenta 5W2H

<b>Letra Inicial</b>	<b>Pergunta expressa na Língua Inglesa</b>	<b>Tradução para a Língua Portuguesa</b>	<b>Referência ao Plano de Ação</b>
<b>W</b>	What?	O quê?	Ação a ser executada
	Who?	Quem?	Responsável pela ação
	Where?	Onde?	Local de execução da ação
	When?	Quando?	Período de execução da ação
	Why?	Por que?	Motivo da execução da ação
<b>H</b>	How?	Como?	Modo de execução da ação
	How much?	Quanto custa?	Custo da execução da ação

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

De acordo com os autores Behr, Moro e Estabel (2008, p. 39),

[...] quando nos depararmos com determinada tarefa, perguntaremos cada uma dessas palavras e escreveremos as respostas. Essa ferramenta ajuda a melhorar a segregação de tarefas dentro de um processo e a ver, de maneira gerencial, como os processos estão se desenvolvendo.

Levando-se essa potente ferramenta para o âmbito educacional, entende-se que, à medida em que a comunidade escolar, principalmente estudante e professor, estando envolvidos nas ações e tarefas sob sua responsabilidade, o plano de ação poderá melhor distribuir responsabilidades no processo de melhoria da gestão do currículo flexível da EEMTI, ao mesmo tempo em que incentiva e desenvolve o protagonismo jovem. Sendo assim, levando em consideração as vulnerabilidades apresentadas no Quadro 17 e baseados na metodologia 5W2H detalhada no Quadro 18, apresentar-

se-á, a seguir, o plano, estratificado em seis propostas de ação, detalhadas nas seções seguintes.

O presente plano de ação tem previsão de implementação e de execução no período de dois semestres letivos, no ano de 2022, tendo como estratégia mobilizar toda a escola, principalmente as figuras das lideranças estudantis por turma, o Grêmio Estudantil e os docentes do itinerário formativo, já que se espera, com o desenvolvimento e efetivação do plano, sanar dificuldades relacionadas à gestão do currículo flexível e também melhor desenvolver o protagonismo estudantil na EEMTI. O plano será apresentado a toda a comunidade escolar visando acolher sugestões de melhorias e também a convidar quem tiver interesse em ajudar em sua execução, pois infere-se que esse processo apresentará desafios e possíveis dificuldades em seu desenvolvimento. Com isso, na seção seguinte será apresentado o detalhamento de cada uma das propostas de ações do plano.

#### **4.1.1 Ação 1: Projeto de imersão na educação integral e em tempo integral da comunidade escolar da EEMTI pesquisada**

A meta desta ação é orientar a comunidade escolar, em especial os alunos matriculados na EEMTI pesquisada, seus pais, mães ou responsáveis, professores, funcionários e pessoas interessadas, por meio de formação sobre a Política de Educação Integral e em Tempo Integral no estado do Ceará e como ela se aplica na EEMTI pesquisada. O Quadro 19 a seguir projeta a Ação 1 baseado na metodologia 5W2H:

### Quadro 19 - Atividades de imersão na educação integral e em tempo integral da comunidade escolar da EEMTI pesquisada segundo a ferramenta 5W2H

O quê?	Projeto de imersão na educação integral e em tempo integral da comunidade escolar da EEMTI pesquisada.
Por que?	Pouco esclarecimento sobre educação integral em tempo integral, o que gerou divergências relacionadas à estrutura curricular flexível, que também revelou a necessidade de ajustes e melhorias no processo de escolha dos tempos eletivos.
Onde?	Na escola.
Quando?	A partir do mês seguinte ao término do período de matrículas em todo início do ano letivo.
Quem?	Toda a comunidade escolar.
Como?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construção da Cartilha de metodologia do Tempo Integral na EEMTI Pesquisada.</li> <li>2. Divulgação da proposta de educação integral em tempo integral da EEMTI pesquisada aos familiares e comunidade.</li> <li>3. Formação de Professores, lideranças estudantis e Grêmios Estudantil.</li> <li>4. Análise e possível redefinição do protocolo de escolha das disciplinas eletivas, com critérios delimitados para tentar tornar a escolha mais eficaz.</li> </ol>
Quanto?	Horas de trabalho dos profissionais envolvidos, uso do pátio ou quadra poliesportiva, ou reunião virtual pelo <i>Google Meet</i> , lanches (caso os encontros aconteçam de forma presencial). Custo de impressão da Cartilha de metodologia do Tempo Integral na EEMTI Pesquisada.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O primeiro passo previsto para a execução dessa ação é a construção da Cartilha de Metodologia do Tempo Integral na EEMTI Pesquisada. Esse passo consiste em compartilhar com a comunidade a compreensão da política e o entendimento da estrutura curricular e do funcionamento da EEMTI. Essa atividade será planejada na Jornada Pedagógica para o ano de 2022 e, para o melhor desenvolvimento deste planejamento, ela contará com o apoio do Núcleo Gestor, dos PCA, dos Professores Diretores de Turma e do Grêmios Estudantil para, juntos, estudarem a política e o Documento Orientador das EEMTI com vistas a compor uma Cartilha, a qual irá conter os principais pontos do estudo das temáticas abordadas na Jornada.

Visando ao incentivo e à melhoria da metodologia de ensino da EEMTI, serão utilizadas, como recurso da formação, as comunidades de aprendizagem<sup>12</sup>, a partir da aprendizagem dialógica. Essa atividade terá grande peso no desenvolvimento da ação devido à Cartilha ser um documento que apresentará, de forma simples e objetiva, informações importantes que supostamente ajudarão a esclarecer dúvidas relacionadas ao funcionamento da EEMTI, ao currículo (em especial, o currículo flexível) e seu processo de escolha de componentes eletivos. Estima-se que cada cartilha tenha um custo que gire em torno de R\$ 3,50 gerando um total aproximado de R\$ 500,00.

O segundo passo esperado para a execução dessa ação consistirá na divulgação da proposta de educação integral em tempo integral da EEMTI pesquisada à comunidade escolar e à comunidade externa para melhor conhecer a política da EEMTI com vistas a fortalecer o trabalho desenvolvido na escola e a integração desta com a família. Essa atividade acontecerá no mês de março de 2022 e contará com a participação do Núcleo Gestor e do Grêmio Estudantil, sendo realizada por meio de palestra para a comunidade escolar com a leitura e a pretendida compreensão do conteúdo da Cartilha.

Na palestra, serão distribuídos os livretos a todos os alunos, professores e funcionários da EEMTI pesquisada, assim como os demais participantes interessados. O Núcleo Gestor, juntamente com o Grêmio Estudantil, apresentará os principais pontos da política e do Documento Orientador das EEMTI, pontos contidos na Cartilha, com vistas a facilitar o entendimento de toda a comunidade escolar. Serão

---

12. As Comunidades de Aprendizagem são uma proposta baseada na transformação do contexto educativo, realizada pelos(as) agentes educacionais da instituição escolar em conjunto com familiares e estudantes, visando à melhoria e à aceleração das aprendizagens de todos os conhecimentos escolares, com ênfase na leitura e na escrita, por parte de todas as pessoas envolvidas no processo educativo. Tal proposta educativa parte da concepção de que a interculturalidade é o grande pano de fundo da aprendizagem, a qual está alicerçada na relação entre os sujeitos, permeada pela concepção dialógica de Freire (MARIGO et al., 2010, p. 2).

abordados todos os assuntos nela contidos e esclarecidas as dúvidas que, porventura, possam ali surgir.

Acredita-se que essa seja a atividade mais importante da ação, pois é essencial que a comunidade também esteja a par da perspectiva da política de educação integral do estado. Entende-se que, em especial a família, precisa acompanhar a vida estudantil dos aprendentes para que eles possam atingir aos anseios expressos num dos principais objetivos da educação: a aprendizagem do aluno. Essa atividade está prevista para acontecer no mês de abril de 2022 e coincidirá com a primeira reunião de pais e responsáveis do ano.

O terceiro passo da execução da ação é a Formação dos Professores, das lideranças estudantis e do Grêmio Estudantil, que tem por objetivo ampliar o conhecimento dos mesmos sobre a política com vistas a melhorar a prática educativa na EEMTI, além de preparar o Grêmio Estudantil para as futuras formações dos estudantes. Ela acontecerá com a condução do Núcleo Gestor e dos PCA, com execução prevista para Fevereiro a Junho de 2022, durante os planejamentos da base flexível, com carga horária mínima de 50h/a de formação através de palestras, debates e minicursos, com certificação, caso o docente frequente, no mínimo, 75% desta carga horária. Destas 50h/a, 20 delas são destinadas à formação continuada, com perspectivas de melhoria da metodologia de ensino do professor do itinerário formativo, abordando algumas das metodologias ativas<sup>13</sup> da atualidade.

---

13. Segundo Mitre et al. (2008, p. 2136), as "metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões".

Esta formação para as lideranças estudantis e para o Grêmio visa, também, a contribuir para a promoção do protagonismo na EEMTI. Com esse momento formativo, pretende-se fortalecer este ente colegiado com vistas a também promover sua afirmação enquanto representatividade estudantil na EEMTI pesquisada. Para incentivar a participação dos estudantes, será oferecido certificado de curso de formação para Grêmios Estudantis e lideranças. No momento desse momento formativo, também serão colhidas bases para a construção coletiva do Estatuto do Grêmio da EEMTI Pesquisada, já que tal documento está vencido.

É importante deixar claro que professores, alunos e Conselho Escolar indispensavelmente deverão participar desse momento formativo. As famílias e os membros da comunidade externa que manifestarem interesse em participar e aprender sobre a política de educação integral também poderão estar presentes. Na ocasião, serão abordados tanto a política em si quanto seus reflexos na EEMTI, em especial, na EEMTI pesquisada, trabalhando o Documento Orientador das EEMTI. Sendo assim, toda a comunidade externa à escola será convidada a participar desse momento informativo por meio de comunicados impressos e de divulgação nas redes sociais. Por esses meios, todos serão informados acerca da importância da palestra para o esclarecimento de possíveis dúvidas sobre a temática abordada, sendo que os membros da comunidade externa ficarão à vontade para participarem ou não da palestra.

O quarto passo esperado para a execução dessa ação consistirá na análise e na possível redefinição do protocolo de escolha das disciplinas eletivas, com critérios delimitados, para tentar tornar a escolha desses componentes mais eficaz. Para tanto, Núcleo Gestor e

Grêmios Estudantis serão responsáveis por apresentar, analisar e sugerir melhorias no protocolo de escolha do itinerário formativo da EEMTI Pesquisada à comunidade escolar, com vistas a melhorar o protocolo de escolha das disciplinas eletivas e dos clubes estudantis, para torná-lo mais eficiente e justo. Esta atividade tem seu início previsto no final do 1º semestre letivo de 2022, a partir de uma palestra para comunidade.

Em se falando do itinerário formativo estudantil é importante esclarecer tanto para os alunos da EEMTI pesquisada, quanto para as famílias deles, que a escolha dos estudantes é feita de acordo com um protocolo, e que ele vem passando por mudanças ao longo dos anos de 2018, 2019 e 2020 (este ano último devido à pandemia) visando a sua melhoria. Nesse sentido é pertinente mostrar para eles os critérios e a forma como a escolha das disciplinas eletivas e dos clubes estudantis acontece para que, a partir daí, possam surgir ideias construtivas para aprimorar o protocolo de escolhas e a EEMTI poder oferecer um processo limpo e adequado, na tentativa de garantir ao aluno que ele possa cursar o componente eletivo de seu interesse e escolha.

Sendo assim, ao final de todo primeiro semestre letivo, a comunidade escolar será novamente reunida, para discutir acerca do protocolo de escolha do itinerário formativo, e recolherá sugestões de melhoria deste protocolo para validação e imediata implementação no semestre seguinte. Na ocasião, será feito um balanço do que foi realizado ao longo do semestre letivo. Esse momento antecederá o processo de escolha de disciplinas eletivas e clubes estudantis do semestre posterior.

Diante da exposição desta proposta de Ação 1, o que provavelmente valerá para as próximas ações a serem aqui propostas neste plano, é considerável frisar a importância de cada atividade numa perspectiva contínua, pois a política de educação integral pode passar por mudanças e/ou adaptações que provocariam a possível atualização da cartilha, o que motivará uma nova formação da comunidade escolar e, possivelmente, alguma mudança no protocolo de escolha dos componentes eletivos. Logo, é interessante pensar cada ação desse plano com seu desenvolvimento sugerido de forma permanente.

Dando continuidade ao plano, a próxima ação abordará a construção de um planejamento coletivo para o estudo e a formação dos professores da base flexível do currículo da EEMTI pesquisada.

#### **4.1.2 Ação 2: Planejamento coletivo e Avaliação do processo formativo de professores da base flexível do currículo**

Nesta ação é proposto o planejamento coletivo da formação continuada do professor da EEMTI pesquisada, a ser realizado na própria escola, visando à melhoria de sua prática metodológica e didática, para esta ir ao encontro dos anseios dos alunos no que diz respeito aos estudantes poderem usufruir de aulas mais dinâmicas, que instiguem a participação e que sejam diferentes das aulas ministradas pelos professores da base comum. Essa ação dialoga diretamente com a Ação 4, pois ambas visam à variação dos tempos eletivos, dentre disciplinas eletivas e clubes estudantis. Nela será proposto o estudo de metodologias que promovam a diversificação desses componentes visando à criação de mais espaços e de situações que incentivem a participação ativa dos alunos da EEMTI

pesquisada, além de avaliar o processo de ensino do itinerário formativo dessa EEMTI.

Percebe-se que, ao longo da história da educação, várias orientações pedagógicas de práticas novas, desafiadoras e diferentes das utilizadas nos moldes tradicionais de ensino, e que se opõem à aprendizagem bancária<sup>14</sup> criticada por Freire (1970), vêm sendo utilizadas para proporcionar a construção efetiva de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, a meta dessa ação consiste em proporcionar ao professor da base flexível do currículo da EEMTI ferramentas que auxiliem sua prática docente com vistas a promover a participação mais ativa do aluno nas aulas, dinamizando a rotina das mesmas, tornando-as mais atrativas aos olhos do aprendente. Uma aula planejada, com objetivos claros e bem delineados, provavelmente pode ser considerada uma boa aula, ao mesmo tempo em que proporciona ao discente o conhecimento que ela intenta. O Quadro 20 a seguir sintetiza a ação 2:

---

14. Paulo Freire (1970) utilizava a palavra "bancária" para se referir à metodologia utilizada pelo docente que via o estudante como um banco em que depositava o conhecimento, ou seja, o aluno era considerado como uma espécie de pote vazio em que o professor acrescentava a água do conhecimento com o intuito enchê-lo.

Quadro 20 - Planejamento coletivo e Avaliação do processo formativo dos professores da base flexível do currículo da EEMTI Pesquisada segundo a ferramenta 5W2H

O quê?	Planejamento Coletivo e Avaliação do processo formativo de professores da base flexível da EEMTI pesquisada.
Por que?	As disciplinas eletivas não são consideradas diversificadas pelos estudantes e, algumas delas não são consideradas dinâmicas, estimulantes da participação e atrativas em relação ao processo de ensino do professor, já que isso, assim como a disciplina eletiva em si, são critérios de escolha pelo aluno. Percebe-se, também, que o currículo está em desalinho com as necessidades e com os interesses dos alunos.
Onde?	Na escola.
Quando?	Nos planejamentos coletivos da base flexível.
Quem?	Toda a comunidade escolar.
Como?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ouvir sugestões de melhorias dos estudantes e dos professores do itinerário formativo para as aulas das disciplinas eletivas, a serem sistematizadas pela Coordenação Escolar.</li> <li>2. Analisar as sugestões do Brainstorming para escolher metodologias ativas apropriadas para a formação, estabelecendo um cronograma de execução. Construir instrumental de pesquisa de satisfação para avaliação da formação.</li> <li>3. Avaliar a ação em dois momentos: um na metade de seu desenvolvimento, para possíveis ajustes e correção de rotas, e outro ao final, para avaliar a ação como um todo.</li> <li>4. Avaliar o processo de ensino do professor do itinerário formativo, por meio de consulta aos alunos de todas as disciplinas eletivas, utilizando como recurso instrumental de pesquisa de satisfação construído segundo aspectos do processo de ensino das disciplinas do itinerário formativo, na feira de disciplinas eletivas e clubes estudantis.</li> </ol>
Quanto?	Horas de trabalho dos profissionais envolvidos, uso do LEI, ou reunião virtual pelo <i>Google Meet</i> , lanches (caso os encontros aconteçam de forma presencial). Custos de impressão do instrumental de pesquisa de satisfação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Diante da exposição do quadro acima, é importante levar em consideração os pensamentos de Schewtschik (2017, p. 10665) que expõe que

Tem-se reservado ao planejamento a função de direcionar o trabalho para que ele aconteça conscientemente, organizando e proporcionando mudanças. No campo da educação o planejamento tem um caráter condicionado a essa transformação, pois ao final da execução deste espera-se que o objetivo seja alcançado e promova uma mudança de comportamento do aluno frente ao conhecimento.

Logo, um bom planejamento das aulas do itinerário formativo é de fundamental importância para se alcançar a melhoria do processo de ensino no que diz respeito à parte flexível do currículo da EEMTI. Entende-se, com base nos pensamentos de Tozetto (2017), que os momentos formativos são importantíssimos para a formação continuada do professor, já que recai sobre ele algumas das demandas advindas das necessidades de formação dos estudantes no que diz respeito ao itinerário formativo, reafirmando a necessidade de construção do saber docente, o que toma como base as demandas oriundas da base flexível do currículo da EEMTI.

Para tanto, é imprescindível um planejamento bem estruturado. Sendo assim, para o primeiro passo dessa ação, faz-se necessário ouvir o aluno para identificar, a partir de seu ponto de vista, circunstâncias que precisam ser melhoradas no processo de ensino e, assim, melhor direcionar a formação dos professores do itinerário formativo da EEMTI, com vistas a aprimorar as aulas das disciplinas eletivas. Neste momento, será feita uma escuta ativa ao Grêmio Estudantil, às lideranças estudantis e aos professores da base flexível

pela Coordenação Escolar, por meio de um *brainstorming*<sup>15</sup> para colher dos principais sujeitos envolvidos no processo de ensino do itinerário formativo, sugestões de melhorias para as aulas das disciplinas eletivas, que serão devidamente sistematizadas pela Coordenação Escolar e que servirão de base para nortear a formação do professor da parte flexível do currículo. Esse passo está previsto para acontecer no mês de fevereiro de 2022.

A partir das sugestões do *Brainstorming*, já catalogadas e tabuladas pela Coordenação Escolar, parte-se para o segundo passo da ação, que é o planejamento da formação. Tais sugestões serão analisadas para que seja possível escolher metodologias ativas que melhor se adequem às necessidades de formação dos professores. O uso de tais metodologias dialoga diretamente com o que expõe Arroyo (2000) sobre a importância da contextualização do ensino para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A partir da proposta de metodologias para a formação dos professores, será estabelecido o cronograma de formações desses docentes. Na ocasião, também será construído um instrumental de pesquisa de satisfação dos estudantes para avaliação das aulas dos professores do itinerário formativo após a conclusão deste processo de formação. Tais formações estão previstas para iniciarem no mês de março de 2022. Como já existe a proposta de formação dos professores do itinerário formativo na Ação 1, estes cursos sobre metodologias ativas acontecerão dentro da carga horária dos planejamentos da base flexível, com carga horária proposta de 20h/a, contemplando o que propõe o PPP da escola acerca da

---

15. De acordo com Nóbrega, Lopes Neto e Santos (1997, p. 249) o "brainstorming, por ser uma técnica de grupo, tem por objetivo coletar idéias [sic] de todos os participantes, sem críticas ou julgamentos. Logo, destina-se ao recolhimento de idéias e sugestões viabilizadoras de soluções para determinados problemas ou situações de trabalho improdutivo".

formação continuada dos professores oferecida na própria escola (EEMTI PESQUISADA, 2021).

Esses momentos formativos acontecerão nos três últimos bimestres do ano de 2022, já que o primeiro bimestre deste ano será dedicado ao planejamento da formação. Ela acontecerá de acordo com seis encontros, dois em cada bimestre, quinzenalmente, durante os planejamentos da base flexível. A proposta é que seja abordada, no mínimo, uma metodologia ativa em cada um desses bimestres. Os momentos formativos serão ministrados pelos PCA e pela Coordenação Escolar. Essa formação poderá contar com o apoio da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação à Distância (Coded)<sup>16</sup> da Seduc para contribuir com o desenvolvimento da formação continuada do professor da EEMTI pesquisada, dentro das possibilidades de agenda da equipe responsável desta Coordenadoria.

Durante este processo, no terceiro passo, será avaliada a ação pela gestão escolar, pelos professores da base flexível e também pelo Grêmio Estudantil, em dois momentos: um para a correção de possíveis descompassos, e propor adaptações, alterações e/ou mudanças de rotas ainda no desenvolvimento da ação, em maio de 2022; e outro para a avaliação da ação como um todo com vistas a propor a continuidade e a periodicidade desta rotina anual de formações continuadas para o professor do itinerário formativo, em agosto de 2022.

---

16. A Coded da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), em funcionamento no Centro de Educação a Distância (CED), tem como objetivo precípua desenvolver, implementar e acompanhar a formação continuada dos professores da rede pública estadual de ensino do Ceará, por meio das modalidades presencial, semipresencial e a distância, além de ofertar cursos de aperfeiçoamento complementar para os estudantes (CEARÁ, c2021).

No quarto passo, ao final de cada semestre letivo, também serão feitos dois momentos avaliativos do processo de ensino das disciplinas eletivas para poder dar um feedback aos professores das disciplinas eletivas do itinerário formativo, tomando como base o ponto de vista dos estudantes. Esse processo será feito em consulta aos alunos da EEMTI pesquisada, sobre todas as disciplinas eletivas oferecidas nos dois semestres, partindo do instrumental de pesquisa de satisfação construído no planejamento desta ação. Esse documento levará em consideração aspectos relacionados ao processo de ensino de cada disciplina do itinerário formativo pelo professor. Tal pesquisa acontecerá na feira de disciplinas eletivas e clubes estudantis que acontece ao final de cada semestre letivo da EEMTI Pesquisada.

Os dados advindos dessa pesquisa de satisfação serão tabulados e organizados numa apresentação simples feita pela Gestão Escolar e apresentados aos professores da base flexível de forma individualizada, no retorno das férias e do recesso natalino. É importante este processo se tornar uma prática da EEMTI, em que cada professor do itinerário formativo receba esse retorno dos gestores escolares sobre sua prática de ensino, com vistas à melhoria desta prática pois, de acordo com Kuhn, Berwig e Pinto(2015, p. 3),

A instituição deve pensar no bem-estar de seu colaborador e esta deve ser uma preocupação constante do gestor. Isso nos indica que, para além da avaliação de desempenho, é imprescindível a realização de vários momentos de feedback, os quais significam dar o retorno, a resposta a um determinado pedido ou acontecimento, ou ainda, dialogar a respeito de acontecimentos internos, atitude e resultados.

Inferese que o feedback dado ao docente do itinerário formativo pelos gestores escolares incentive o profissional a buscar a melhoria do processo de ensino sob sua responsabilidade na EEMTI, tornando as aulas destas disciplinas alinhadas ao interesse e à participação ativa do educando. Dando continuidade ao plano, a próxima ação tratará da viabilização de um espaço em que os estudantes possam descansar durante o dia de aula que, segundo os mesmos, é repleto de aulas e atividades.

#### **4.1.3 Ação 3: Organização de espaço destinado ao descanso dos estudantes no horário pós almoço**

A meta desta ação é estruturar um local para o descanso dos alunos, repouso este que acontecerá sempre após o fim do turno matutino e antes do início do turno vespertino, para tentar minimizar o cansaço de uma parcela dos estudantes que provavelmente os desmotiva e incentiva às ausências nas disciplinas do itinerário formativo.

Essa ação dialoga diretamente com a Ação 6, a ser detalhada mais adiante, por se tratar de uma atividade relacionada à necessidade de melhorias da estrutura física da EEMTI. Como dito anteriormente à luz dos pensamentos de Matuoka (2017), a infraestrutura do prédio escolar é um dos fatores que provoca a insatisfação dos estudantes do ensino médio. Logo, é de responsabilidade da EEMTI, baseada no que dispõe o Programa de Fomento às EEMTI (BRASIL, 2019), em conformidade com a Lei nº 13.415/2017, proporcionar uma estrutura mínima para o adequado funcionamento do processo escolar. Sendo assim, o Quadro 21 a seguir sintetiza a Ação 3:

Quadro 21 - Organização de espaço destinado ao descanso dos estudantes no horário após almoço segundo a ferramenta 5W2H

O quê?	Descanso dos estudantes na EEMTI pesquisada.
Por que?	Cansaço dos estudantes os desmotiva e incentiva às ausências nas disciplinas eletivas e clubes, revelando a necessidade de um local apropriado para descanso.
Onde?	Na escola, numa sala vazia que não esteja sendo utilizada como sala de aula da base comum.
Quando?	Organização no 2º semestre de 2021 para implantação no 1º semestre de 2022.
Quem?	Gestão escolar, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil.
Como?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ouvir a opinião dos alunos sobre que equipamentos eles consideram necessários para compor o espaço em que eles irão descansar.</li> <li>2. Escolher a sala a ser utilizada, validando o uso de recurso para a compra do material necessário pelo Conselho Escolar. Elaborar coletivamente documento com regras de uso do ambiente pelos alunos.</li> <li>3. Cotação Eletrônica.</li> <li>4. Reunião para leitura das regras do documento elaborado para todos os alunos da EEMTI pesquisada, iniciando a ação.</li> <li>5. Avaliação, a ser feita em dois momentos: o primeiro com um mês do início, para possíveis ajustes e correção de rotas, e o segundo ao final do 1º semestre, para avaliar a ação como um todo.</li> </ol>
Quanto?	Horas de trabalho dos profissionais envolvidos, uso do LEI, ou reunião virtual pelo <i>Google Meet</i> , lanches (caso os encontros aconteçam de forma presencial). Recurso de Manutenção de 2022.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Diante do quadro exposto, é importante frisar os pensamentos de Arroyo (2013) e de Santos e Rodrigues (2019) acerca da contextualização curricular, que também dialogam com a estrutura física da escola, já que a qualificação positiva do processo de ensino e aprendizagem também depende das boas condições do espaço em que o processo educacional acontece. Tal desenvolvimento leva em consideração práticas, vivências, saberes e experiências da vida cotidiana do aluno, que também acontecem num determinado local, num determinado espaço físico. Então, destacando-se o espaço escolar, é importante que a EEMTI pense e ofereça uma educação cujo fruto seja uma aprendizagem significativa e que faça sentido para o aprendiz.

Logo, pensar num espaço que ofereça conforto para um breve descanso pode contribuir para o alcance da qualificação do processo de ensino e de aprendizagem não só no que diz respeito à parte flexível do currículo da EEMTI, mas para todo o currículo.

Para o primeiro passo dessa ação, é fundamental ouvir dos estudantes o que eles consideram necessário para compor um espaço da EEMTI em que possam descansar, ou relaxar para dar continuidade ao segundo turno de atividades pedagógicas. Essa primeira etapa baseará a compra do material que constituirá o local de repouso dos alunos.

Para o segundo passo, será levada a necessidade de descanso dos alunos para apreciação do Conselho Escolar, já que a ação requer recurso a ser utilizado para a equipação da sala para descanso dos estudantes da EEMTI. Neste momento, também será escolhida a sala mais viável para a ação e discutidos e elencados quais itens devem ser

adquiridos para estruturar este ambiente, tais como tapetes, almofadas, colchonetes e outros equipamentos sugeridos no primeiro passo. Essa atividade tem previsão de execução no mês de outubro de 2021.

Como não se sabe ao certo quais aportes financeiros estarão disponíveis para o ano de 2022, infere-se que a execução do segundo passo de tal ação será financiada pelo recurso de manutenção disponibilizado para a escola anualmente. Sabendo-se que o processo de aquisição de produtos e serviços pelas escolas da rede estadual de ensino seguem o que preconiza a Lei nº 8.666/1993 (BRASIL, 1993), infere-se que a compra seja feita por meio de cotação eletrônica<sup>17</sup>, terceiro passo da ação.

Caso não haja recurso suficiente para financiar esta ação, a escola pode mobilizar o Grêmio Estudantil para instigar os alunos da EEMTI pesquisada, numa espécie de mutirão, com o intuito de angariar os itens sugeridos para estruturar e equipar a sala de descanso. Essa mobilização incentivaria o protagonismo estudantil, ao mesmo tempo em que afirmaria este ente colegiado como representante oficial dos interesses dos estudantes na EEMTI pesquisada. A previsão de execução dessa ação seria entre os meses de janeiro a março de 2022, período em que o recurso de manutenção provavelmente estará disponível para planejamento e uso pela escola.

---

17. De acordo com o Decreto nº 28.397/2006 (CEARÁ, 2006, p. 1) a Cotação Eletrônica é o "conjunto de procedimentos para aquisição de bens e de serviços comuns de pequeno valor, visando à seleção de proposta mais vantajosa, através da rede corporativa mundial de computadores". Os bens e serviços comuns de pequeno valor referem-se "àqueles que se enquadram na hipótese de dispensa de licitação prevista no inciso II, do Art. 24 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e alterações posteriores, desde que não trate de parcelas de uma mesma compra ou serviço de maior vulto que possa ser realizada de uma só vez".

O quarto passo da ação acontecerá concomitantemente aos dois primeiros, o qual será construído, de forma coletiva, o documento que norteará o uso da sala de descanso da EEMTI pesquisada pelos alunos. Este documento trará informações que regulamentarão a utilização do espaço e de seus equipamentos. Esse regulamento conterá informações importantes tais como o número de estudantes permitidos na sala por vez, o tempo de permanência dos alunos para o descanso, as posturas e comportamentos exigidos, dentre outros.

Antes de iniciar de fato o uso da sala, o documento será lido para todos os estudantes pela Gestão Escolar e pelo Grêmio Estudantil, em forma de assembleia, com vistas a pactuar a ação pelo bom uso do espaço, a partir de regras e regulamentos, e para dar início à ação em si no mês de abril de 2022.

No quinto passo, assim como na ação anterior, durante o processo, será avaliada a ação pela gestão escolar e também pelo Grêmio Estudantil, em dois momentos: um para a correção de possíveis desalinhos, ao final do mês de abril de 2022, para propor adaptações, alterações e/ou mudanças de rotas ainda no desenvolvimento da ação, e outro para a avaliação da ação como um todo, ao final do mês de junho de 2022.

Dando seguimento à proposta deste plano, será apresentada a seguir a Ação 4 que sugere a elaboração de um plano para atender às demandas de desenvolvimento do Protagonismo Jovem.

#### **4.1.4 Ação 4: Plano para atender às demandas de desenvolvimento do Protagonismo Juvenil, diversificação de clubes estudantis e criação de situações e espaços de participação dos estudantes por meio do Grêmio Estudantil**

A meta desta ação é construir um planejamento que consiga promover o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes da EEMTI, além de diversificar os clubes estudantis com vistas a criar situações e espaços de participação dos estudantes em atividades diversificadas, com o apoio do Grêmio Estudantil, a empoderar os aprendentes e a incentivá-los a explorarem, de forma produtiva, as oportunidades a eles oferecidas e advindas do itinerário formativo.

Diante do pouco interesse do estudante pelos clubes estudantis, considerados não diversificados levando-se em consideração seu ponto de vista, e do não reconhecimento do Grêmio Estudantil pelo aluno como um ente colegiado que represente a classe discente, foram pensadas atividades que envolvam o Grêmio na perspectiva de evidenciar sua importância na representação dos alunos da EEMTI pesquisada. Sendo assim, apresenta-se o Quadro 22 a seguir com a Ação 4.

Quadro 22 - Plano para atender às demandas de desenvolvimento do Protagonismo Juvenil, diversificação de clubes estudantis e criação de situações e espaços de participação dos estudantes por meio do Grêmio Estudantil segundo a ferramenta 5W2H

O quê?	Elaboração de um Plano para atender às demandas de desenvolvimento do Protagonismo Juvenil na perspectiva de criar situações e espaços de participação dos estudantes em atividades diversificadas preferencialmente mediadas pelo Grêmio Estudantil.
Por que?	Pouco interesse dos estudantes pelos clubes estudantis considerados por eles como não diversificados, além do não reconhecimento do Grêmio Estudantil como representação dos alunos da EEMTI pesquisada.
Onde?	Na escola.
Quando?	Nos planejamentos coletivos da base flexível.
Quem?	Coordenação Escolar, lideranças estudantis e Grêmio Estudantil.
Como?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar as sugestões do Brainstorming para escolher metodologias ativas apropriadas para a formação, estabelecendo um cronograma de execução. Construir instrumental de pesquisa de satisfação para avaliação da formação.</li> <li>2. Aquisição de caixas de som e fiações para a revitalização da rádio escolar que proporcionará subsídios para propagar músicas e informações durante o intervalo.</li> <li>3. Apresentações artísticas e culturais idealizadas pelos alunos das disciplinas eletivas de artes e cultura e pelos professores de Artes, a serem exibidas nos horários de intervalos com o apoio da rádio escolar.</li> <li>4. Gincana interdisciplinar com formação de grupos de todas as séries, com jogos de perguntas e respostas, de todas as disciplinas do currículo da base comum.</li> <li>5. Campeonato esportivo interclasse, que acontecerá concomitantemente à Feira de Disciplinas Eletivas e Clubes Estudantis.</li> <li>6. Avaliação da ação.</li> </ol>
Quanto?	Horas de trabalho dos profissionais envolvidos, uso do LEI, ou reunião virtual pelo <i>Google Meet</i> , lanches (caso os encontros aconteçam de forma presencial). Recurso de Manutenção de 2022.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Diante do quadro acima e da idealização dessa ação apoiada pelo Grêmio Estudantil, é válido reforçar os pensamentos de González e Moura (2009) e Vento, Araújo e Santos (2017), que defendem o incentivo do protagonismo jovem na escola por meio do Grêmio Estudantil, sendo que estes últimos autores argumentam a necessidade de uma formação voltada para este ente colegiado visando à efetivação de sua função na escola. Sendo assim, infere-se que essa ação será mais efetiva com a corresponsabilização do Grêmio em sua estruturação e na execução das atividades, para que tal ação possa ter resultados mais efetivos quanto ao seu reconhecimento pelos demais estudantes e também para o incentivo do protagonismo na EEMTI.

Para a execução das atividades da ação sintetizadas no Quadro 22, a ação como um todo deverá ser planejada. Como estratégia para promover o protagonismo, todas as atividades contarão com esse ente colegiado em suas execuções com vistas a dar maior visibilidade e aceitabilidade à organização discente em relação aos demais alunos da EEMTI. Sendo assim, o primeiro passo dessa ação consiste em planejar e também em compor um cronograma das ações, das apresentações artísticas e culturais e demais atividades para os alunos da EEMTI pesquisada. Essa atividade tem início previsto para o mês fevereiro, se estendendo até o mês de março de 2022.

O segundo passo da ação constitui-se por uma reunião com o Conselho Escolar para validação da aquisição de equipamentos faltantes para a revitalização da rádio escolar, que visa a auxiliar nas atividades que acontecerão durante os intervalos escolares, das quais farão parte transformar o horário de lanches e almoços em momentos

informativos com recados e notícias importantes para os alunos e professores, ao mesmo tempo em que se pode ouvir música. Essa atividade acontecerá em março de 2022 e a compra dos equipamentos poderá acontecer nesse mesmo período.

O terceiro passo compreende a utilização dos intervalos como espaço de participação dos alunos, então, nesses horários, acontecerão apresentações artísticas e culturais com vistas a incentivar e a consolidar a formação integral dos estudantes da EEMTI pesquisada. Tais apresentações serão idealizadas pelos alunos das disciplinas eletivas relacionadas às artes e à cultura, e também pelos professores de Artes. Para tanto, deverá ser construído um cronograma de apresentações, que definirá a periodicidade das apresentações, que provavelmente iniciará a partir do mês de abril de 2022.

O quarto passo será realizado ao longo do semestre com a realização da Gincana Interdisciplinar, que tem por objetivo principal estimular a integração e o protagonismo a partir do currículo da EEMTI Pesquisada. A gincana acontecerá durante o 1º semestre, com a formação de grupos de estudantes de todas as séries, ocasião em que serão feitos jogos de perguntas e respostas de todas as disciplinas do currículo da base comum. A gincana acontecerá em dois momentos: um em abril e outro em junho de 2022.

Dando seguimento às atividades dessa ação, no quinto passo, consistirá no Campeonato interclasse na EEMTI. Essa atividade visa a estimular a integração e o protagonismo estudantil por meio do esporte. Ela acontecerá concomitantemente à Feira de Disciplinas Eletivas e Clubes Estudantis, e serão contemplados os esportes

escolhidos pelos alunos do 1º semestre de 2022. Esse campeonato acontecerá no mês de junho de 2022.

Assim como nas ações anteriores, durante o processo, será avaliada a ação pela gestão escolar e também pelo Grêmio Estudantil, no sexto passo, em dois momentos: um para a correção de possíveis desalinhos, no mês de abril, para propor adaptações, alterações e/ou mudanças de rotas ainda no desenvolvimento da ação; e outro para a avaliação da ação como um todo ao final do mês de junho de 2022.

Dando seguimento à proposta deste plano, será apresentada, a seguir, a Ação 5 que propõe a imersão de alunos concludentes do ensino fundamental de escolas municipais da prefeitura de Fortaleza como forma de incentivo do protagonismo juvenil destes estudantes na EEMTI pesquisada.

#### **4.1.5 Ação 5: Dia de imersão na EEMTI de alunos do 9º ano de escolas municipais que alimentam a matrícula da EEMTI pesquisada para a apresentação da proposta do tempo integral, apresentações artísticas, projetos e outros**

A meta desta ação é reforçar a parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) para que possa incentivar o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes das escolas municipais com a imersão dos alunos do 9º ano destas escolas num dia letivo da EEMTI. Essa vivência vai ao encontro do que dispõe o art. 211 da CF de 1988 (BRASIL, 1988) sobre o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, e pode contribuir para que o aluno egresso do ensino fundamental, que alimenta a matrícula do ensino médio, e em especial da EEMTI, possa conhecer a rotina do tempo

integral e absorver a importância do protagonismo jovem na construção do próprio percurso estudantil na escola e para fora dela. O Quadro 23 a seguir detalha a Ação 5:

Quadro 23 - Dia de imersão na EEMTI de alunos do 9º ano de escolas municipais que alimentam a matrícula da EEMTI pesquisada para a apresentação da proposta do tempo integral, apresentações artísticas, projetos e outros segundo a ferramenta 5W2H

O quê?	Solidificar a parceria entre Seduc e SME para incentivar e ampliar o Protagonismo Jovem na EEMTI pesquisada por meio do estímulo ao protagonismo dos alunos egressos das escolas municipais que alimentam a matrícula da EEMTI.
Por que?	Protagonismo juvenil possivelmente não é incentivado e trabalhado nos estudantes desde o ensino fundamental.
Onde?	Na escola.
Quando?	No mês anterior ao período de remanejamento externo de alunos das escolas municipais de Fortaleza para as escolas estaduais do Ceará.
Quem?	Coordenação Escolar, professores da base flexível, professores do NTPPS e Diretores de Turma, lideranças estudantis e Grêmios Estudantis.
Como?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organização e planejamento do cronograma de execução de atividades artísticas, culturais e esportivas.</li> <li>2. Mostrar aos alunos convidados a rotina da EEMTI por meio de dinâmicas, palestras e outros.</li> <li>3. Vivência de uma aula interdisciplinar de Formação para Cidadania a partir do Professor Diretor de Turma e do professor do NTPPS.</li> <li>4. Apresentações artísticas e culturais idealizadas pelos alunos e pelos professores de Artes do itinerário formativo.</li> <li>5. Campeonato esportivo com esportes tais como futebol masculino e feminino, carimba e ping pong, dentre outros, e de acordo com a preferência dos alunos visitantes.</li> <li>6. Divulgação de matrícula que acontecerá ao final do dia de imersão, através da entrega de folder de matrícula e mimo para cada aluno convidado presente.</li> <li>7. Avaliação da ação.</li> </ol>
Quanto?	Horas de trabalho dos profissionais envolvidos, uso do LEI, ou reunião virtual pelo <i>Google Meet</i> , lanches (caso os encontros aconteçam de forma presencial). Custo de compra de bombons de chocolate e de impressão de cartão de agradecimento pela presença dos convidados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O planejamento da ação contará com a condução do Grêmio Estudantil e com o apoio das Lideranças estudantis, dos Professores do NTPPS e Diretores de Turma e da Gestão Escolar no primeiro passo. Os momentos que envolvem o planejamento serão primordiais para o sucesso da ação, pois nele será organizado e planejado todo o cronograma de execução das atividades artísticas, culturais e esportivas. O Grêmio Estudantil, como dito anteriormente, estará à frente deste momento como estratégia de promoção do protagonismo estudantil na EEMTI pesquisada, participando de toda a execução das atividades. Neste momento, também serão feitos os agendamentos com os gestores das escolas municipais, que poderá ser por meio de encontros virtuais pelo google meet ou presenciais, visando a organizar a ação que acontecerá em dias diferentes, um dia para cada escola municipal convidada. Essa atividade tem execução prevista para os meses de agosto e setembro de 2022. Os demais passos acontecerão num mesmo dia, possivelmente no mês de outubro de 2022, quando geralmente antecede o período de escolha das escolas estaduais pelos alunos da rede municipal por meio do remanejamento externo<sup>18</sup>.

O momento de imersão dos alunos das escolas que alimentam a matrícula da EEMTI é umas das atividades mais importantes deste plano de ação, pois além de contribuir para a promoção do protagonismo na EEMTI pesquisada, já que a atividade será conduzida pelo Grêmio Estudantil e pelas Lideranças estudantis, mediados pela Gestão Escolar, ela possivelmente contribuirá para o aumento da matrícula da EEMTI pesquisada no ano seguinte.

---

18. De acordo com a minuta da Portaria de Matrícula da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, de forma articulada com a Rede Pública Estadual de Ensino do Ceará, o remanejamento externo garantirá ao aluno concluinte do ensino fundamental da escola da rede pública municipal a continuidade dos estudos, ingressando no ensino médio, na escola da rede pública estadual. Cada escola municipal terá acesso a um relatório informando as opções de escolas estaduais que oferecerão vagas para o ano de 2021 (FORTALEZA, 2020).

Neste segundo passo, os alunos da casa mostrarão aos alunos convidados situações que permeiam a rotina da EEMTI a partir de dinâmicas, de apresentações dos produtos das disciplinas eletivas e dos clubes estudantis, dentre outros, utilizando a linguagem jovem para descrever o que são os componentes eletivos do itinerário formativo com a utilização de palestras e de outros recursos.

Seguindo a cronologia, no terceiro passo, os alunos convidados participarão de uma aula inaugural com os professores do NTPPS e do PPDT, mediada pelo Grêmio Estudantil. Essa aula abordará a temática de formação para a cidadania sobre assunto relevante a ser escolhido no planejamento da ação. Para tanto, será utilizada a metodologia de aprendizagem cooperativa e o trabalho com as competências socioemocionais<sup>19</sup>.

No quarto passo, para incentivar a formação integral dos alunos visitantes e também os alunos da EEMTI pesquisada, durante os horários de lanches e almoço, serão feitas apresentações artísticas e culturais idealizadas pelos alunos e pelos professores de Artes do itinerário formativo. Essa atividade é importante porque pode incentivar o protagonismo juvenil nos alunos das escolas convidadas quanto nos estudantes da EEMTI pesquisada por meio das Artes. Essa atividade dialoga com a Ação 4, já que o momento de sua execução deverá ser auxiliada pelo uso da Rádio Escolar.

---

19. De acordo com o Instituto Ayrton Senna (c2021, p. 1), "a educação integral nas escolas deve garantir o desenvolvimento de competências que combinem aspectos cognitivos e socioemocionais. Isso significa possibilitar aos alunos tanto a aprendizagem de qualidade em habilidades que têm o seu desenvolvimento mais relacionado a componentes curriculares como Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, quanto a aprendizagem de qualidade do conjunto de capacidades que dão base para que os estudantes mobilizem, articulem e coloquem em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades importantes para a relação com os outros e consigo mesmo, para o estabelecimento de objetivos de vida e para o enfrentamento de desafios de maneira criativa e construtiva. A esse conjunto de capacidades individuais damos o nome de competências socioemocionais. Elas são manifestadas em pensamentos, sentimentos e comportamentos. Seu desenvolvimento se dá ao longo da vida, com base em experiências formais e informais, ou seja, no âmbito escolar e fora dele".

O quinto passo da ação conta com o campeonato esportivo com esportes como o futebol, nas modalidades masculino e feminino, o carimba e o ping-pong, além de outros que podem ser inseridos de acordo com a preferência dos alunos visitantes. Essa atividade é importante porque também pode estimular o protagonismo jovem tanto nos alunos das escolas convidadas quanto nos estudantes da EEMTI pesquisada, desta vez com o auxílio do esporte.

O sexto passo diz respeito à divulgação de matrícula da EEMTI pesquisada e tem previsão de acontecimento ao final do dia de imersão, a partir da entrega de folder de matrícula e de um mimo para cada aluno convidado presente. A gestão escolar, juntamente com o Grêmio Estudantil, agradecerá a presença de todos, reforçando com eles as vantagens de se estudar na EEMTI e salientará que a escola estará de braços abertos esperando a todos para lá estudarem no ano seguinte.

No sétimo passo, assim como nas ações anteriores, será avaliada a ação pela gestão escolar e também pelo Grêmio Estudantil, em dois momentos: um para a correção de possíveis desalinhos, já que a ação se repetirá em dias diferentes para escolas diferentes, e propor adaptações, alterações e/ou mudanças de rotas ainda em seu desenvolvimento; e outro para a avaliação da ação como um todo.

Dando continuidade à proposta deste plano de ação, apresenta-se a seguir a Ação 6 que propõe a construção de um relatório apontando os problemas estruturais identificados na escola para encaminhamento à Sefor 1 e para a Coeti com vistas a relatar e a justificar a necessidade de melhoria dos ambientes e espaços da EEMTI.

#### **4.1.6 Ação 6: Construção de relatório enumerando problemas estruturais da EEMTI pesquisada para encaminhamento à Sefor 1 e Coeti com vistas a relatar e a justificar a necessidade de melhoria dos ambientes e espaços da EEMTI**

A meta dessa ação é manifestar, por meio de relatório acerca do espaço físico escolar da EEMTI pesquisada, a descrição dos problemas relacionados à estrutura predial da unidade escolar. Essa ação dialoga diretamente com o que está exposto nos princípios da gestão escolar da EEMTI do Documento Orientador (CEARÁ, 2020a, p. 28), que coloca o primeiro princípio como sendo “Promover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao adequado funcionamento da escola com vistas à garantia do direito à aprendizagem dos alunos”.

Sendo assim, o objetivo dessa ação gira em torno de aprimorar os ambientes do prédio da EEMTI pesquisada, como também os equipamentos que dele fazem parte, no intuito de oferecer melhores condições de trabalho tanto para os estudantes quanto para os professores e demais colaboradores que ali desenvolvem suas atividades. Monteiro e Silva (2015, p. 28) expõem que

Uma escola necessita de instalações e materiais de qualidade, pois o processo de ensino-aprendizagem é muito complexo e requer mais do que estrutura, ele requer competência e habilidade. É necessário que se adotem políticas públicas que deem subsídios para as escolas se manterem, porque uma sala de aula ideal não é composta apenas por alunos bem disciplinados e fardados adequadamente, mas a qual dá um sentido real à palavra educação, professor bem instruído e valorizado, aluno respeitado e estrutura de matérias e recursos didáticos disponíveis.

Nesse sentido, levando em consideração os pensamentos destes autores, apresenta-se o Quadro 24 a seguir com o detalhamento da Ação 6:

Quadro 24 - Construção de relatório enumerando problemas estruturais da EEMTI pesquisada para encaminhamento à Sefor 1 e Coeti com vistas a relatar e a justificar a necessidade de melhoria dos ambientes e espaços da EEMTI segundo a ferramenta 5W2H

O quê?	Construir relatório apontando os problemas estruturais identificados na EEMTI pesquisada e encaminhar para a Sefor 1 e para a Coeti relatando e justificando a necessidade de melhoria dos ambientes e espaços da EEMTI.
Por que?	A estrutura física da EEMTI pesquisada é considerada precária, nela faltam alguns equipamentos e os equipamentos existentes não suprem a demanda de uso nas disciplinas eletivas e clubes estudantis.
Onde?	Na escola.
Quando?	No primeiro trimestre de 2022.
Quem?	Gestão Escolar, Conselho Escolar, lideranças estudantis e Grêmios Estudantis.
Como?	1. Reunião para enumerar problemas estruturais da EEMTI pesquisada e para a formação da Comissão Escolar para elaboração do relatório. 2. Revisão e elaboração do relatório final. 3. Elaboração de ofício para encaminhamento do relatório final à Sefor 1 e à Coeti. 4. Apresentação do relatório à Comunidade Escolar.
Quanto?	Horas de trabalho dos profissionais envolvidos, uso do LEI, ou reunião virtual pelo <i>Google Meet</i> , lanches (caso os encontros aconteçam de forma presencial). Custos de impressão do relatório final.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O primeiro passo desta ação será convocar uma reunião com a Gestão Escolar, o Conselho Escolar, as lideranças estudantis e o Grêmio Estudantil. Neste momento, é preciso esclarecer a todos da necessidade de melhorias para a escola no que diz respeito à sua condição física, para que possa haver um melhor desenvolvimento do trabalho escolar. Sendo assim, todos poderão sugerir quais benfeitorias são necessárias.

Essa atividade é importante porque, além de promover a gestão democrática, poderá também elucidar necessidades de equipamentos de trabalho e demandas de reparos na estrutura predial da EEMTI pesquisada por vários olhares. Na ocasião deverá ser constituída a Comissão Escolar que será responsável por sistematizar as sugestões dos participantes num relatório preliminar. Ela será composta por um representante da Gestão Escolar, um representante do Conselho Escolar, um representante das lideranças estudantis e um representante do Grêmio Estudantil. Essa atividade terá sua execução prevista para a segunda quinzena do mês de fevereiro de 2022.

Na sequência, o segundo passo da ação consiste na revisão do documento preliminar, elaborado no primeiro passo, pela Comissão Escolar. Como se trata de um documento importante, que expressa algumas das necessidades da EEMTI pesquisada, além de conter pontos de necessidade de melhoria física da escola, precisa também estar bem fundamentado de acordo com o que dispõe a legalidade da política de tempo integral cearense. Sendo assim, o período previsto para essa atividade será a primeira quinzena do mês de março de 2022.

O terceiro passo compreende a elaboração de ofício de solicitação de atendimento das solicitações da comunidade escolar,

constantes do relatório. Esse documento será redigido pela Direção da EEMTI Pesquisada logo após a conclusão da elaboração do relatório, com previsão para o início da segunda quinzena do mês de março de 2022. Sendo assim, ofício e relatório serão submetidos ao protocolo da Seduc para despacho à Sefor 1 e Coeti.

No quarto passo, será apresentado o relatório à comunidade escolar por meio da primeira reunião de responsáveis. Esta atividade também estimula a gestão democrática na EEMTI por meio da transparência no que diz respeito às ações da EEMTI pesquisada, tendo execução prevista para o mês de abril de 2022.

Tendo sido apresentadas todas as ações propostas para a melhoria do desenvolvimento do trabalho da EEMTI a partir do presente plano de ação, em especial da EEMTI pesquisada, é importante destacar que tais ações, em sua execução, precisam de monitoramento para o devido acompanhamento do desenvolvimento do plano de ação, sendo possível, a partir daí, definir o melhor momento para avaliá-lo. Durante esse processo de monitoramento, a ser feito preferencialmente pela Gestão Escolar da EEMTI pesquisada, será possível identificar desconhecimentos, listar cada um deles, distinguir suas motivações ou causas para, assim, propor alternativas de solução desses desconhecimentos. Esse procedimento culminará na avaliação do PAE aqui proposto, que será pontuada a seguir.

#### **4.2 AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL**

Com a proposição das ações do presente plano de ação, idealizadas sugerindo a participação de toda a comunidade escolar, dentre alunos, professores, lideranças estudantis e Grêmios Estudantis,

é importante deixar claro que tais ações não são imutáveis ou inadaptáveis. Como são propostas de ações, podem ter adaptações e/ou mudanças que poderão ser demandadas de acordo com a dinâmica do desenvolvimento do processo escolar da EEMTI pesquisada.

Apesar de a maioria das ações sugeridas contemplarem uma atividade que avalie o percurso da ação, faz-se necessária uma avaliação do plano como um todo, envolvendo representações de toda a comunidade escolar, no intuito de qualificar o plano com vistas a ponderar quais ações podem ou não permanecer na rotina de trabalho da EEMTI pesquisada, quais ajustes são ainda necessários na execução das ações propostas e até mesmo para serem sugeridas novas atividades ou novas ações que contemplem necessidades não percebidas anteriormente.

A avaliação do PAE, em forma de reunião com os participantes da efetiva execução do plano, pode ser considerada como uma forma de verificar se os resultados esperados foram alcançados, alcançados de forma parcial ou não alcançados pela EEMTI pesquisada na execução em si. Dessa forma, pode-se também mensurar a exequibilidade de cada ação e adaptá-las de forma a deixá-las mais executáveis. De forma complementar, nesta mesma reunião, será possível conferir se os prazos foram cumpridos para poderem ser redimensionados.

Outro ponto importante para a avaliação do plano de ação é refletir se houve o uso racional dos recursos investidos para a execução das ações. Sendo assim, dentre as ações e atividades financiáveis, é importante ponderar se tal recurso foi bem investido no

ponto de vista dos participantes desta reunião. Outra questão é a conclusão ou não dos passos propostos para cada ação do plano, que pode apontar para fragilidades em sua eficácia e efetividade.

Por conseguinte, esta avaliação será importante para melhor direcionar a execução do plano no ano posterior ao de sua implementação, de modo a transformar sua proposta inicial em uma proposta altamente executável e, assim, promover a gestão democrática viva na EEMTI, proporcionando e incentivando a participação ativa de todos os sujeitos que dela fazem parte.

# 5

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como base o propósito de compreender como se dá a gestão da parte flexível do currículo em uma escola pública de educação em tempo integral. Partindo desse plano, a pesquisa tem o potencial de contribuir com a educação em tempo integral, em especial da educação integral em tempo integral do estado do Ceará, além de colaborar com a pesquisa sobre a política de educação integral do estado, aprofundando pontos relacionados ao currículo da base flexível e às expectativas dos estudantes que estão sendo formados pela EEMTI.

Percebe-se que o estado cearense vem consolidando sua experiência na ampliação da jornada escolar, com uma proposta de organização do tempo, do espaço e da gestão pedagógica, voltados a efetivar uma formação de qualidade e construção de um projeto de vida que vá ao encontro das expectativas de seus estudantes. Os itinerários formativos, como centro da organização curricular da EEMTI, e sobretudo da EEMTI cenário deste estudo, vêm contribuindo de forma significativa para a formação integral dos aprendentes, atendendo ao que dispõem os documentos orientadores do tempo integral e ao PPP da escola pesquisada. Percebe-se que essa formação

integral em tempo integral vem ajudando os estudantes a construir seu itinerário formativo com a criação de seus próprios currículos.

Apesar da beleza e da grandiosidade atribuídas ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito ao provável sucesso conferido ao aluno em seu percurso, existem alguns reverses nesse desenvolvimento que precisam ser postos em pauta pela EEMTI para que sejam resolvidos ou minimizados, a fim de que o processo escolar possa ser fortalecido e para que a escola consiga atingir os objetivos propostos no início da caminhada educacional.

Da mesma forma em que a escola passa por adversidades ao longo do desenvolvimento do processo escolar, esta pesquisa também passou por alguns desafios. Para mim, enquanto pesquisador, este estudo teve, desde seu início, natureza desafiadora, principalmente pelo fato de seu desenvolvimento acontecer concomitantemente às minhas atribuições profissionais como Diretor Escolar cabendo, a mim, constantemente, planejar e organizar o tempo dentre a labuta da escola e a dedicação à escrita desta dissertação. Este foi um dos maiores desafios.

Outro revés diz respeito às limitações forçadas pela pandemia relacionadas ao distanciamento e ao isolamento rígido motivados pelo grande número de pessoas contaminadas no ano de 2020, o que me fez optar pelos instrumentos de pesquisa utilizados de forma remota, de forma on-line.

Outro desafio que permeou a escrita desta dissertação foi a falta de registros e informações sistematizadas na escola pesquisada nos anos de 2016 a 2017 (anos anteriores à minha chegada à EEMTI

pesquisada) e também no ano de 2018, carência que dificultou o levantamento de alguns dados nestes anos em específico.

Construir um olhar investigador também se revelou um desafio, pois muitas partes da pesquisa poderiam ser influenciadas pelo envolvimento emocional que naturalmente existe, já que atuo como gestor da escola pesquisada desde 2017. Sendo assim, foi necessário efetivar um distanciamento desse relacionamento com a escola para que, no desenvolvimento da pesquisa, pudesse prevalecer o olhar pesquisador.

Partindo deste pensamento e levando em consideração as análises aqui realizadas neste estudo a partir das falas dos estudantes do grupo focal on-line e considerando também a fala do Coordenador Escolar na entrevista, pudemos perceber que existem pontos desafiadores que precisam ser melhorados no que diz respeito ao currículo flexível e ao protagonismo juvenil da EEMTI pesquisada, pontos que possivelmente são também vivenciados em outras EEMTI.

Tais falas apontam para a necessidade de orientação da comunidade escolar no que diz respeito à Política de Educação Integral e em Tempo Integral no estado do Ceará além de como ela se aplica na EEMTI pesquisada, e também no que diz respeito à melhoria da prática metodológica e didática do professor do itinerário formativo, para que o processo de ensino e aprendizagem possa ir ao encontro dos anseios do aluno, estimulando a sua participação.

Outro ponto percebido nessas falas está relacionado à precariedade da estrutura física escolar, tanto no que é relativo ao prédio escolar, quanto aos equipamentos utilizados nas aulas das

disciplinas eletivas. Entende-se que na EEMTI, apesar das benfeitorias e adaptações realizadas em sua estrutura predial para o seu funcionamento em jornada ampliada, sua estrutura ainda está aquém do que deveria estar de acordo com a visão do aluno. Uma questão que deixou isso muito claro foi a carência de um lugar apropriado para o descanso dos estudantes, tentativa de minimizar o cansaço de uma parcela dos alunos, situação que provavelmente desmotiva e incentiva o discente a se ausentar das disciplinas do itinerário formativo.

Percebeu-se, também, com as análises, que a escola precisa estabelecer uma rotina que promova continuamente o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, tendo sempre em seu planejamento a busca pela diversificação dos componentes eletivos. Para isso, uma atenção especial dos clubes estudantis, com o apoio do Grêmio Estudantil, é necessária, com vistas ao empoderamento dos estudantes para incentivá-los a aproveitarem, da melhor forma possível, as oportunidades advindas do itinerário formativo, além de fortalecer este ente colegiado.

O principal ponto que foi apenas tangenciado por esta pesquisa e que, por questão de escolha, não pode ser abordado, foi a visão do professor da parte flexível acerca dos principais problemas que envolvem essa parte do currículo, assim como seu ponto de vista sobre as fragilidades que cercam o desenvolvimento do protagonismo estudantil na escola. Essas concepções são muito importantes para o desenvolvimento do trabalho desenvolvido na EEMTI, logo seria muito interessante se houvesse mais tempo para ouvi-los, porém isso foi fruto de uma escolha que optou por deixar esta escuta para um momento futuro.

Posto isto, essa lacuna remete à certeza de que o estudo aqui apresentado, mesmo com importância, relevância e devolução para a sociedade, já demonstradas em sua justificativa, não irá resolver todos os problemas enfrentados pela EEMTI. Inevitavelmente, a pesquisa deixou alguns hiatos que também merecem atenção e investigação futuras, contudo se entende que este trabalho contribuirá para resolver parte das dificuldades que intrinsecam a labuta escolar desenvolvida na escola de jornada ampliada. Outra lacuna diz respeito a alguns elementos da base de análise ficarem de fora em razão do tempo, e optou-se por critérios mais internos à escola. Os critérios mais externos, como a efetiva participação da família, por exemplo, deixar-se-á para outra oportunidade, como proposição futura de estudo.

Acredita-se que este ponto relacionado ao incentivo e à participação dos sujeitos que compõem a família do aluno pode contribuir para que a vida estudantil deste aprendente possa trilhar por caminhos melhores estruturados, construindo-se um projeto de vida mais consistente a partir de escolhas mais assertivas dos componentes eletivos do itinerário formativo, assim como se desenvolvendo um protagonismo em que o estudante possa ter voz e vez não só na escola, mas também para fora dela, na sociedade em que está inserido.

Confia-se que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, já que compreendeu-se como se dá a gestão da parte flexível do currículo na EEMTI, por meio da descrição do processo de oferta e de ensino dos tempos eletivos, das análises da gestão desta parte do currículo que levaram em consideração elementos de protagonismo juvenil e de identificação com a escola. Além disso, é necessário destacar a proposição de um PAE que provavelmente se configura como um

instrumental de apoio para a gestão escolar com vistas à melhoria do processo de desenvolvimento do trabalho da EEMTI.

Diante disso e voltando à pergunta de pesquisa, pode-se afirmar que a adequação do currículo flexível da educação integral às demandas da política de Ensino Integral do estado e às expectativas do corpo docente pode ser viabilizada pela equipe de gestão de uma escola pública. Para que isso ocorra, é necessário que se leve em consideração que toda a comunidade escolar precisa estar alinhada ao que demanda a política de tempo integral. Esse alinhamento requer uma rotina contínua de formações para professores, alunos, colaboradores e comunidade, além do constante incentivo ao protagonismo jovem, a fim de que o trabalho desenvolvido na EEMTI ecoe numa só voz com vistas a um trabalho alinhado que pouco produza ou não produza descompassos ao longo de seu desenvolvimento.

Essa harmonia possivelmente terá seu produto final desembocando no que se considera mais importante durante todo o processo de ensino e aprendizagem na formação integral em tempo integral: a efetiva aprendizagem do aluno. Logo, o PAE aqui apresentado tem potencial para contribuir não só com a escola pesquisada, mas com as EEMTI que compõem a rede de ensino do país, assim como também contribuir com a produção de pesquisa na área educacional.

Infere-se a importância da pesquisa que gira em torno da educação integral em tempo integral, principalmente no que diz respeito aos itinerários formativos da parte flexível do currículo. Percebe-se que, como centro da organização curricular da proposta de

educação integral, tais itinerários precisam de ser melhores planejados, desenvolvidos e executados para poderem oferecer ao estudante da EEMTI melhores caminhos para a efetivação positiva de seu projeto de vida.



# 6

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF (coord.). Indicadores da qualidade no Ensino Médio. São Paulo: Ação Educativa, 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/1521/file/Indicadores\\_da\\_Qualidade\\_no\\_Ensino\\_Medio.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/1521/file/Indicadores_da_Qualidade_no_Ensino_Medio.pdf). Acesso em: 24 ago. 2021.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2014) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. RBPAAE, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262/39677>. Acesso em: 19 ago. 2021.

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUGUSTO, Maria Luciene Sousa. Os desafios da integração curricular na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral José Nilton Salvino Franco em Caridade – CE. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: [http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2020/10/Maria-Luciene\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_vers%C3%A3o-final.pdf](http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2020/10/Maria-Luciene_Disserta%C3%A7%C3%A3o_vers%C3%A3o-final.pdf). Acesso em: 19 ago. 2021.

BASSIANO, Victor; LIMA, Cláudia Araújo de. Educação emancipatória na perspectiva de Paulo Freire. Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho, v. 5, n. 2, p. 111-122, 2018. Disponível em: <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/download/51974/54501/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BEHR, Ariel; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. Ci. Inf., Brasília, DF, v. 37, n. 2, p. 32-42, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano CXXVI, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 27 dez. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: edição extra, Brasília, DF, ano CLI, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CLIV, n. 35, 17 fev. 2017a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção, Brasília, DF, p. 8269, 22 jun. 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm). Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 set. 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Ideb - Apresentação. MEC, Brasília, DF, c2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. MEC, Brasília, DF, c2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 193, p. 17, 5 out. 2018a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/10/2018&jornal=515&pagina=17>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016d. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=11/10/2016&pagina=23>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=11/10/2016&pagina=23>. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 237, p. 28, 9 dez. 2019. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/12/2019&jornal=515&pagina=28>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 113, p. 9, 14 jun. 2017. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=14/06/2017&pagina=9>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.840, de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1200428](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428). Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016: PEC do teto dos gastos públicos. Brasília, DF: Senado Federal, 2016c. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. QEdu. QEdu - Use dados. Transforme a educação, Brasília, DF, c2021. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 21 set. 2012. Disponível em: [http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE\\_CEB-06\\_2012.pdf](http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CEB-06_2012.pdf). Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41, 22 dez. 2017c. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/2017&jornal=515&pagina=41&totalArquivos=416>. Acesso em: 20 set. 2020.

CAMPOS NETO, Edgar de; LIMA, Edméia Maria de; ROCHA, Ana Carolina. Breve reflexão acerca da reforma do ensino médio e seus impactos na formação do estudante. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Educere, 2017. p. 8711-8725.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. RBP AE, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70269/43509>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CARTELLI JR, Roberto. Entre a propaganda e a realidade da Reforma do Ensino Médio. Carta Capital, [s.l.], 10 set. 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinia o/entre-a-propaganda-e-a-realidade-da-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 22 out. 2020.

CASTRO, Adriângela Silva de. A educação integral em tempo integral na perspectiva da equipe gestora: a realidade de uma escola municipal de Santarém/PA. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/221>. Acesso em: 10 maio 2021.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247 - 270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, out./dez. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401205&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401205&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 26 maio 2020.

CEARÁ é o 3º do Brasil em alunos atendidos no tempo integral. Diário do Nordeste, Fortaleza, 2 jan. 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/ceara-e-o-3-do-brasil-em-alunos-atendidos-no-tempo-integral-1.2193691>. Acesso em: 19 out. 2020.

CEARÁ. Decreto nº 28.397, de 21 de setembro de 2006. Dispõe sobre o procedimento de cotação eletrônica, para aquisição de bens e serviços comuns de pequeno valor e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado: série 2, Fortaleza, ano IX, n. 182, 25 set. 2006. Disponível em: <https://www.cge.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/20/2018/04/DECRETO-28.397-21-de-setembro-de-2006-D.O.E-25-de-setembro-de-2006-.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CEARÁ. Diretrizes e orientações pedagógicas: Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EEMTI. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2020a.

CEARÁ. Lei nº 16.025, 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024). Diário Oficial do Estado: série 3, Fortaleza, ano VIII, n. 101, 1 jun. 2016. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CEARÁ. Portaria nº 0612/2020. Estabelece as normas para matrícula dos estudantes nos estabelecimentos de ensino público estaduais para o ano de 2021 e dá outras providências. Diário Oficial do Estado: série 3, Fortaleza, ano XII, n. 274, 10 dez. 2020b.

CEARÁ. Portaria nº 1.589/2019. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2020. Diário Oficial do Estado: série 3, Fortaleza, ano XI, n. 241, 19 dez. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Catálogo de componentes eletivos para o ano de 2020. Fortaleza: Seduc, 2020c.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd. SPAECE 2015. Boletim do Gestor, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/09/CE-SPAECE-2015-RG-RE-WEB.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd. Boletim Pedagógico do Spaace, 2010. Disponível em: <https://spaece.caedufjf.net/colecao/anos-anteriores/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação à Distância. Institucional. Coded/CED – Seduc, Fortaleza, 2021b. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/institucional/>> Acesso em: 24 jun. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI, 2016). Seduc, Fortaleza, c2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>. Acesso em: 13 maio 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Escolas superam meta do IDE-Médio em 2017. Seduc, Fortaleza, 2 maio 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/05/02/escolas-superam-meta-do-ide-medio-em-2017-2/>. Acesso em: 29 maio 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE, 1992). Spaece, Fortaleza, 1992. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CEARÁ. SIGEESCOLA: Sistema Integrado de Gestão Escolar. SIGE ESCOLA - Seduc, Fortaleza, c2018. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2021.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Wz59VXK9ZdgH9GLSDmzTNVn/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 6., 2018, Braga. Anais eletrônicos [...]. Florianópolis: UDESC, 2018. p. 1-12. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/download/12979/8307>. Acesso em: 18 mar. 2021.

COSTA, Andresa Pires da. As políticas públicas de educação integral no estado da Paraíba. 2019. 36 f. Artigo Científico (Graduação em Tecnologia em Gestão Pública) – Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/11581/ANDRESA%20PIRES%20DA%20COSTA%20-%20TCC%20GEST%c3%83O%20P%c3%9aBLICA%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 out. 2020.

COSTA, Juliana Araújo. Marx: a sociedade capitalista e o bairro Carlito Pamplona. Revista Conexões, Ciência e Tecnologia, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/122/113>. Acesso em: 27 abr. 2020.

[EEMTI PESQUISADA]. Projeto Político Pedagógico [...]. Fortaleza: EEMTI pesquisada, 2021.

ELISIÁRIO, Sirlei Adriani dos Santos Baima. Política Estadual de Educação Integral para o Ensino Médio: a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/10/SIRLEI-ADRIANI-DOS-SANTOS-BAIMA-ELISI%C3%81RIO.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

ESTRELA, G. Q. (org.). Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas. Curitiba: CRV, 2009.

EXTRACURRICULAR. In: PRIBERAM dicionário. [S.l.]: Priberam Dicionário, c 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/EXTRACURRICULAR>. Acesso em: 10 maio 2021.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-18, abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035/6634>. Acesso em: 6 fev. 2020.

FERRARI, Márcio. Howard Gardner, o cientista das inteligências múltiplas. *Revista Nova Escola*, 1 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multiplas#>. Acesso em: 11 abr. 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FORMATIVO. In: PRIBERAM dicionário. [S.l.]: Priberam Dicionário, c2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/FORMATIVO>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FORTALEZA. Portaria n. 0000/2020 - SME. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas - 2021 na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, da rede municipal de ensino de Fortaleza. SME, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/sistemas/informes/2-uncategorised/87-sme-divulga-as-diretrizes-para-as-matriculas-2021-da-rede-de-ensino>. Acesso em: 8 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Cadernos CENPEC, São Paulo, n. 2, p. 129-135, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>. Acesso em: 19 ago. 2021.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano; MOURA, Marcilene Rosa Leandro. Protagonismo juvenil e grêmio estudantil: a produção do indivíduo resiliente. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, v. 11, n. 2, p. 375-392, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71512786004.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Educação tecnológica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>. Acesso em: 24 ago. 2021.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do ensino médio e a produção de desigualdades na educação escolar. Educação, Santa Maria, v. 44, 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731/pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

IBGE. Censo demográfico 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

INEP. Nível Socioeconômico (Inse). Inep - Governo Federal, Brasília, DF, 21 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 24 out. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Diálogos socioemocionais. Instituto Ayrton Senna, São Paulo, c2021. Disponível em: [https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/Dialogos\\_Socioemocionais.html](https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/Dialogos_Socioemocionais.html). Acesso em: 24 ago. 2021.

ITINERÁRIO. In: PRIBERAM dicionário. [S.l.]: Priberam Dicionário, c2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ITINERARIO>. Acesso em: 10 jun. 2021.

KUHN, Ivo Ney; BERWIG, Aldemir; PINTO, Raquel Cristiane Feistel. o feedback como potencial de desempenho na gestão de pessoas: um estudo de caso. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15., 2015, Mar del Plata. Anais eletrônicos [...]. Mar del Plata: [s.n.], 2015. p. 1-11. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136046/101\\_00152.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136046/101_00152.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 24 ago. 2021.

LIMA, Diva. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) e sua influência sobre a gestão pedagógica de uma escola de ensino médio situada no município de Tauá – Ceará. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: [http://www.uECE.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_DIVA-LIMA.pdf](http://www.uECE.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_DIVA-LIMA.pdf). Acesso em: 19 ago. 2021.

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra et. al. Comunidades de aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 74-89, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22723/13208>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida. 2015. 185 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AAKR8X/1/relacoes\\_entre\\_atividades\\_extracurriculares\\_educacao\\_em\\_tempo\\_integral\\_desempenho\\_escolar\\_clima\\_familiar\\_e\\_satisfacao\\_d\\_e\\_vida.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AAKR8X/1/relacoes_entre_atividades_extracurriculares_educacao_em_tempo_integral_desempenho_escolar_clima_familiar_e_satisfacao_d_e_vida.pdf). Acesso em: 19 ago. 2021.

MATUOKA, Ingrid. O que os jovens esperam do ensino médio? Centro de Referências em Educação Integral, [s.l.], 11 maio 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-que-os-jovens-esperam-do-ensino-medio/>. Acesso em: 25 maio 2021.

MELO, Maria Alves de. A proposta pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do Estado do Ceará. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/02/MARIA-ALVES-DE-MELO.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550055005.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MINAS GERAIS. Decreto nº 47.227, de 2 de agosto de 2017. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino público do Estado. *Diário Oficial do Estado*, Belo Horizonte, ano 125, n. 145, 3 ago. 2017. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/186347>. Acesso em: 13 maio 2020.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva*, [s.l.], v. 13, n. 2, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/9M86Ktp3vpHgMxWTZXScRKS/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MONTEIRO, Jéssica de Sousa; SILVA, Diego Pereira da. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 19, n. 3, p. 19-28, set./dez. 2015. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/14315/pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MOTA, Bruno. Com 25 novas escolas em tempo integral, jornada ampliada de ensino chega a 38% da rede estadual. Portal do Governo do Estado do Ceará, Fortaleza, 13 fev. 2020a. Disponível em:  
<https://www.ceara.gov.br/2020/02/13/com-25-novas-escolas-em-tempo-integral-jornada-ampliada-de-ensino-chega-a-38-da-rede-estadual/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

MOTA, Bruno. Programa Jovem Empreendedor premia 20 projetos de estudantes para se transformarem em startups. Seduc - CE, Fortaleza, 1 jul. 2020b. Disponível em:  
<https://www.seduc.ce.gov.br/2020/07/01/programa-jovem-empreendedor-premia-20-projetos-de-estudantes-para-se-transformarem-em-startups/>. Acesso em: 27 maio 2021.

NÓBREGA, Maria de Magdala; LOPES NETO, David; SANTOS, Sérgio Ribeiro dos. Uso da técnica de brainstorming para tomada de decisões na equipe de enfermagem de saúde pública. *R. Bras. Enferm.*, Brasília, DF, v. 50, n. 2, p. 247-256, abr./jun. 1997. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/reben/a/Cj9yHFqYQBCKvsk7DVz5pFJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

NUCLEAR. In: PRIBERAM dicionário. [S.l.]: Priberam Dicionário, c2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/nuclear>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PAIVA, Thais. Miguel Arroyo: pluralidade como condição para educação integral. Centro de Referências em Educação Integral, [s.l.], 23 nov. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-de-arroyo-pluralidade-como-condicao-para-educacao-integral/>. Acesso em: 24 maio 2021.

PARAÍBA. Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, João Pessoa, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-2-1.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

PAULA, Gilles B. O que é 5W2H: reduza incertezas, ganhe produtividade e aprenda como fazer um plano de ação. Treasy, [s.l.], 15 nov. 2015. Disponível em: <https://www.treasy.com.br/blog/5w2h/>. Acesso em: 8 jun. 2021.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26., 2003, Belo Horizonte. Anais eletrônicos [...]. São Paulo: Intercom, 2003. p. 1-23.

RIBAS JR., Fábio Barbosa. Educação e protagonismo juvenil. Prattein, [s.l.], 2004. Disponível em: [https://www.prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao\\_Protagonismo.rtf.pdf](https://www.prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao_Protagonismo.rtf.pdf). Acesso em: 4 nov. 2020.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBhw5BVsRc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SANTOS, Rayane Pereira; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Currículo contextualizado em escolas do campo: relatos de uma experiência. Revista Intertérios, Caruaru, v. 5, n. 9, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/intertorios/article/download/243595/33919>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SCHEWTSCHIK, Annaly. O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. Anais eletrônicos [...]. Curitiba: Educere, 2017. p. 10661 - 10677. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724\\_13673.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724_13673.pdf). Acesso em: 23 ago. 2021.

SILVA, Antônio João Hocayen da. Metodologia de pesquisa: conceitos gerais. Paraná: Gráfica Unicentro, 2014.

SOUSA, Tércia Maria Machado. A política de tempo integral no Ceará: reflexões sobre o currículo flexível na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Bezerra. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: [http://mestrado.caeufjf.net/wp-content/uploads/2020/09/Disseta%C3%A7%C3%A3o\\_Texto-final\\_25\\_09\\_20\\_UFJF.pdf](http://mestrado.caeufjf.net/wp-content/uploads/2020/09/Disseta%C3%A7%C3%A3o_Texto-final_25_09_20_UFJF.pdf). Acesso em: 21 ago. 2021.

SOUZA, Ludmilla. Experiência de educação integral na PB prioriza o protagonismo juvenil. Centro de Referências em Educação Integral, [s.l.], 9 jan. 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/educacao-integral-na-pb-protagonismo-juvenil/>. Acesso em: 20 out. 2020.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista et al. Concepções de Itinerários Formativos a partir da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e da Lei nº 13.415/2017. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. Anais eletrônicos [...]. Curitiba: Educere, 2017. p. 16027-16039. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280\\_14159.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280_14159.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

TOZETTO, Susana Soares. Docência e formação continuada. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. Anais eletrônicos [...]. Curitiba: Educere, 2017. p. 24537-24549. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503\\_13633.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf). Acesso em: 23 ago. 2021.

TÚLIO, Sophia Bastos e. A gestão das atividades eletivas em uma EEMTI no Ceará: análise dos desafios do processo de implementação no triênio 2016-2018. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-gestao-das-atividades-eletivas-em-uma-eemti-no-ceara-analise-dos-desafios-do-processo-de-implementacao-no-trienio-2016-2018/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

VALENTINI, Camila Altmayer; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A educação integral no Brasil: das experiências históricas ao Programa Mais Educação. Comunicações, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 199-214, maio-ago. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2825/1958>. Acesso em: 19 ago. 2021.

VENTO, Marisa Alves; ARAÚJO, Jaqueline Batista; SANTOS, Thayná Mesquita Gomes dos. Oprotagonismo juvenil nos movimentos de representação estudantil. Revista técnica e tecnológica Ciência, Tecnologia, Sociedade, Luziânia, v. 1, n. 2, 2017. Disponível em: [http://cts.luziania.ifg.edu.br/CTS1/article/view/63/pdf\\_19](http://cts.luziania.ifg.edu.br/CTS1/article/view/63/pdf_19). Acesso em: 5 nov. 2020.



PAULO ROBERTO  
ÂNGELO DA SILVA

***F**ormado em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), sou professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará e também da Rede Municipal de Ensino do município de Fortaleza, tendo atuado como Coordenador Regional do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) do Estado do Ceará no ano de 2013 e parte do ano de 2014, e na Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) de fevereiro do ano de 2014 a abril de 2016. Fui Coordenador escolar na rede estadual de ensino na escola EEFM Dona Maria Menezes de Serpa e hoje atuo como Diretor Escolar na rede estadual de ensino. Sou Especialista em Arte-Educação e Cultura Popular, em Gestão e Coordenação Escolar e também em Educação Inclusiva, todas pela Faculdade Darcy Ribeiro e Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF).*



# CEARÁ

GOVERNO DO ESTADO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO