



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

RAQUEL ALMEIDA DE CARVALHO KOKAY

**A (DES)CONSTRUÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CURRÍCULO DAS
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ**

**MARANGUAPE – CE
2024**

RAQUEL ALMEIDA DE CARVALHO KOKAY

**A (DES)CONSTRUÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CURRÍCULO DAS
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Currículo e Avaliação

Orientador: Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida

Coorientador(a): Profa. Dra. Maria Cleide da Silva
Ribeiro Leite

**MARANGUAPE - CE
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- K(KOKAY, RAQUEL ALMEIDA DE CARVALHO.
A (DES)CONSTRUÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE
TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ : estudo de caso / RAQUEL ALMEIDA DE CARVALHO KOKAY. -
2024.
186 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação
Docente, Campus Maranguape, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida.
Coorientação: Profa. Dra. Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite.
1. Ensino Médio. 2. Reforma Curricular. 3. Educação Integral. 4. Desenvolvimento Humano. I. Título.
-

RAQUEL ALMEIDA DE CARVALHO KOKAY

**A (DES)CONSTRUÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CURRÍCULO DAS
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Profa. Dra. Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Prof. Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Dedico este trabalho aos meus pais, meu porto seguro.
Eles que seguram na minha mão. Com eles, tenho a
certeza de que posso voar e quando eu volto, sou sempre
amparada com amor e carinho. É para vocês e por vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus por essa conquista. Toda honra e toda glória seja dada a ele. E foi tudo no tempo certo. E, com certeza, este foi o melhor tempo. “Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.” Eclesiastes 3:1

À minha família, em especial meu esposo, Felipe Kokay, se não fosse seu amparo, seu cuidado, suas renúncias e suas ajudas, nada disso teria se concretizado. Obrigada por ser meu companheiro em todos os sentidos que essa palavra possa significar. “Quando o inverno chegar Eu quero estar junto a ti Pode o outono voltar Que eu quero estar junto a ti” todos os dias...

Meu pai Salazar e minha mãe Rosa, sem vocês nada disso teria começado. Vocês são os grandes incentivadores de toda minha trajetória. Vocês tiveram uma vida de renúncia e de silêncio e me proporcionaram, de fato, a maior riqueza: meus estudos. Sou grata a vocês que nunca desistiram de mim.

Às minhas duas preciosidades, Beatriz e Clarice, vocês são minha vida. Meu muito obrigada, Bia, por entender todas as minhas noites de estudo e por acalantar sua irmã em momentos em que eu precisava. Minha pequena Bia você foi tão paciente e compreensiva, entendendo todos os passeios, os filmes e os momentos em que eu não podia estar. Clarice, minha pequena bebê, eu sou muito grata a Deus pela sua vida. Vocês duas são a minha maior riqueza.

Aos professores que cruzaram meu caminho. Sou muito grata por ter sido contemplada com figuras tão representativas na minha vida. Aos professores do PPGEF, em especial, os professores Elcimar, Sinara, Elisângela, Rebeca e Eugênio. Tenho a certeza de que quem passa por vocês muda completamente a essência do fazer docente. Com vocês aprendi a esperar.

Aos meus amigos do PPGEF. Cada um foi incrível. Sou muito grata por ter convivido com pessoas, profissionais e amigos maravilhosos.

À minha amiga Leidy por estar sempre comigo em todos os momentos. Impossível não ter um pedaço dela nesses textos. Obrigada pelas noites em claro e nas conversas bobas que me acalmam o coração. Você é o meu equilíbrio.

Aos poucos amigos que trago de forma muito singular: Izabelle, Jocelma, Sueli, Paulo Sérgio e Luzia: com vocês aprendo diariamente sobre amor, cuidado, dedicação, parceria e tantas outras coisas que não cabe descrevê-las aqui... Sou muito grata por tê-los na minha vida;

Ao meu orientador por ter me apresentado uma profissional sem igual, minha coorientadora, professora Cleide. Obrigada pela paciência, pelas palavras de incentivo e por ter se colocado tantas vezes à disposição. Suas orientações foram precisas e indispensáveis, auxiliando-me a tomar importantes decisões no direcionamento do trabalho. Obrigada por acreditar.

“Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.”
(RUBEM ALVES, 1994, 67).

RESUMO

Este trabalho traz contribuições acerca da educação em tempo integral no estado do Ceará, especificamente na oferta das Unidades Curriculares Eletivas (UCE). Entendendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um referencial de caráter obrigatório para a construção curricular, e a sua orientação à escola local sob a determinação de que o Ensino Médio (EM) deve ofertar a Formação Geral Básica e a difusão dos Itinerários Formativos através de: projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras unidades curriculares alinhadas ao projeto de vida. Estas mudanças impactaram diretamente no currículo escolar, modificou as escolhas estudantis e alterou a vida profissional de alguns professores. Para tanto, esta pesquisa buscou responder a seguinte questão: de que maneira a construção dos Itinerários Formativos impactou no currículo, especificamente, da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco na cidade de Fortaleza? O objetivo geral desta pesquisa foi compreender a organização curricular dos Itinerários Formativos na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco na capital Fortaleza. Os objetivos específicos do estudo foram: historicizar o Ensino Médio no Brasil e no Ceará, a partir das principais reformas empreendidas, incluindo a Lei nº 13.415 /2017, sob o argumento da mudança com solução inovadora aos problemas locais; analisar as principais mudanças curriculares da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, promovidas pelos Itinerários Formativos nas unidades curriculares eletivas, bem como o impacto e a repercussão desses itinerários na vida docente e discente; e propor um Guia de apoio aos estudantes sobre a oferta das Unidades Curriculares Eletivas, que compõem a parte diversificada do currículo. A fim de se alcançar os objetivos propostos, a metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa, tendo como método o estudo de caso. A coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada com a coordenação pedagógica e com a aplicação de questionários com alunos da 1ª série do ensino médio, o que ocorreu após exploração da literatura de referência e a análise documental do Projeto Político Pedagógico. Os estudos de fundamentação teórica incluíram Gadotti (2009); Coelho (2011); Moll (2009; 2014); Gonçalves (2006); Goodson (1995); Sacristán (2000); Frigotto (2011); Kuenzer (2007) e outros âncoras que sustentaram à análise. Os resultados apontaram para a necessidade de uma mudança em relação à oferta das UCE. Os estudantes gostam das aulas diversificadas, mas não se sentem contemplados em relação aos seus projetos de vida, aos conteúdos que são ministrados em cada eletiva, ao estímulo ao protagonismo juvenil, ocasionando um desgaste para a coordenação pedagógica e para o

próprio processo de aprendizagem. Todos esses contrapontos vão se distanciando da essência proposta para uma escola que oferte educação integral. Os alunos se limitam e não se desenvolvem completamente seja na dimensão intelectual, física, afetiva, social e/ou cultural. Esse estudo culminou na elaboração de um Guia estudantil, como Produto Educacional, com o propósito de auxiliar os estudantes quanto à escolha dos Itinerários Formativos, sobretudo em relação às Eletivas. Além do mais, foi sugerida a criação de eventos coletivos, de feira das eletivas, de formação específica com professores e de parcerias com a comunidade, além da atualização do Projeto Político Pedagógico da escola que se adeque em relação à política de tempo integral. Todas essas ações devem ser somadas e contribuir para melhorar a proposta da política curricular de tempo integral em conformidade com a realidade da escola lócus desta pesquisa.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reforma Curricular. Educação Integral. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

This work makes contributions regarding full-time education in the state of Ceará, specifically in the provision of Elective Curricular Units (UCE). Understanding the National Common Curricular Base (BNCC) as a mandatory reference for curriculum construction, and its orientation to the local school under the determination that High School (EM) must offer Basic General Training and the dissemination of Training Itineraries through: projects, workshops, study centers, among other curricular units aligned with the life project. These changes directly impacted the school curriculum, changed student choices and altered the professional lives of some teachers. To this end, this research sought to answer the following question: how did the construction of the Training Itineraries impact the curriculum, specifically, of the EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco in the city of Fortaleza? The general objective of this research was to understand the curricular organization of the Training Itineraries at EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco in the capital Fortaleza. The specific objectives of the study were: to historicize High School in Brazil and Ceará, based on the main reforms undertaken, including Law No. 13,415/2017, under the argument of change with innovative solutions to local problems; analyze the main curricular changes at EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, promoted by the Training Itineraries in elective curricular units, as well as the impact and repercussion of these itineraries on teaching and student life; and propose a Guide to support students on the offer of Elective Curricular Units, which make up the diversified part of the curriculum. In order to achieve the proposed objectives, the methodology used was qualitative research, using the case study as a method. Data collection was carried out through semi-structured interviews with the pedagogical coordination and the application of questionnaires to 1st grade high school students, which occurred after exploring the reference literature and document analysis of the Pedagogical Political Project. The theoretical foundation studies included Gadotti (2009); Coelho (2011); Moll (2009; 2014); Gonçalves (2006); Goodson (1995); Sacristán (2000); Frigotto (2011); Kuenzer (2007) and other anchors that supported the analysis.

The results pointed to the need for a change in relation to the provision of ECUs. Students like the diverse classes, but they do not feel supported in relation to their life projects, the content taught in each elective, the encouragement of youth protagonism, causing strain on pedagogical coordination and the learning process itself. All these counterpoints move away from the proposed essence of a school that offers comprehensive education. Students limit themselves and do not develop completely in the intellectual, physical, emotional, social

and/or cultural dimensions. This study culminated in the creation of a Student Guide, as an Educational Product, with the purpose of assisting students in choosing Training Itineraries, especially in relation to Electives. Furthermore, it was suggested the creation of collective events, an elective fair, specific training for teachers and partnerships with the community, in addition to updating the school's Pedagogical Political Project to adapt it to the full-time policy. All these actions must be added together and contribute to improving the proposed full-time curriculum policy in accordance with the reality of the school where this research is carried out.

Keyword: High school. Curriculum Reform. Integral Education. Human development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da escola	41
Figura 2 - Refeitório da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco	42
Figura 3 - Centro de multimeios na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco	42
Figura 4 - Espaços ao ar livre na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco	42
Figura 5 - Apresentação dos estudantes no evento do Estado	46
Figura 6 - Livro e mostra de um texto produzido pelos estudantes	47
Figura 7 - Quadro destaque dos alunos na escola	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz curricular de referência para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EEMTI de 45H - 1ª série	37
Quadro 2 - Mapa de oferta de turmas na EEMTI	43
Quadro 3 - Oferta das disciplinas eletivas no primeiro semestre de 2017.1	51
Quadro 4 - Oferta das disciplinas eletivas no primeiro semestre de 2017.2	53
Quadro 5 - Horário Semanal - 1ª série	57
Quadro 6 - Enturmação de eletivas - EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco	60
Quadro 7 - Comparativo das Leis	87
Quadro 8 - Evolução anual da implantação do número de EEMTI	117
Quadro 9 - Dimensões pedagógicas de uma escola de tempo integral	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas no Ensino médio por dependência administrativa, Ceará 2007-2014	98
Gráfico 2 - Evolução do IDEB no Ensino Médio no Ceará e Brasil (2005-2013)	99
Gráfico 3 - Escolas convertidas em TI	101

LISTA DE SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENTEC	Instituto Centro de Ensino Tecnológico
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF	Constituição Federal
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COETI	Coordenadoria de Educação de Tempo Integral
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EO	Estudo Orientado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FC	Formação para a Cidadania
FGB	Formação Geral Básica
FIC	Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerário Formativo
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IMPARH	Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MP	Mestrado Profissional
NEM	Novo Ensino Médio
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFC	Parte Flexível do Currículo
PT	Partido dos Trabalhadores
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PE	Produto Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PPGEF	Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
Pró BNCC	Programa de Apoio à Implementação da BNCC
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PL	Projeto de Lei
PV	Projeto de Vida
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SECITECE	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará
SEDUC	Secretaria da Educação
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TI	Tempo Integral
UCE	Unidade Curricular Eletiva
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UCO	Unidades Curriculares Obrigatórias
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 O DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	29
2.1 Abordagem: Pesquisa Qualitativa	30
2.2 Método e procedimentos exploratórios	31
2.3 Delimitação e contextualização dos Itinerários Formativos	35
2.4 Caracterização do Campo Investigado – Locus da pesquisa	39
2.5 Entendendo o currículo flexível na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco	50
2.6 Perfil dos Participantes	61
2.7 O Produto Educacional – Guia de apoio aos estudantes	61
3 INTERMINÁVEIS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: repercussões no ceará entre avanços e retrocessos	64
3.1 Um breve percurso histórico	64
3.2 A Reforma do Ensino Médio - divergências e convergências que trilham esse caminhar	83
3.3 A oferta do Ensino Médio no estado do Ceará	96
4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – E SUA INTERFERÊNCIA NA FORMAÇÃO HUMANA	102
4.1 Educação integral e Educação em tempo integral e suas concepções	104
4.2 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do estado do Ceará	116
4.3 Um recorte da trajetória do currículo no Brasil	127
4.4 O currículo flexível nas escolas de tempo integral do Ceará	132
4.5 Unidades Curriculares Eletivas e o desenho dos Itinerários Formativos nas escolas estaduais do Ceará	136
4.6 O espaço dos professores dentro da Reforma do Ensino Médio	141
5 A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS	144
5.1 Análise e reflexão da oferta das Unidades Curriculares Eletivas a partir da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco - o que dizem os alunos em relação a estas ofertas	150
5.2 Educação integral, Protagonismo estudantil e Currículo na EEMTI: O que dizem os Coordenadores pedagógicos que fazem parte da escola de tempo integral?	158

5.3 Arquitetura Curricular Flexível: reformulação, mudanças e perspectivas164

6 À GUIA DA CONCLUSÃO169

REFERÊNCIAS

APÊNDICE A - Roteiro de questionário aplicado aos alunos

**APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos Coordenadores
escolares**

1. INTRODUÇÃO

Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO)

A presente pesquisa partiu do anseio após ingressar numa turma do Mestrado Profissional no Programa Associado de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Contêm neste texto as aprendizagens acerca do que foram vivenciados nas aulas com os 19 mestrandos que acrescentaram conhecimento por meio das trocas de experiências na minha jornada. E traz, sem dúvida, a força e dedicação dos docentes que agregaram conhecimentos, saberes e valores para além da sala de aula; construímos laços fraternos, descobrimos afinidades, fortalecemos amizades, partilhamos desafios e conquistas.

As aulas do PPGEF qualificaram para além do conteúdo; sem dúvida, os encontros formativos contribuíram para que este trabalho fosse desenvolvido em colaboração com muitas mãos. Cada encontro compartilhávamos momentos de felicidade, de conquistas, saberes e conhecimentos. Cada mestrando saiu fortalecido a partir das vivências coletivas.

Como servidora pública, lotada na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), que trabalhou na Coordenadoria de Educação de Tempo Integral (COETI), da Seduc-CE, tive a oportunidade de dialogar com alguns colegas sobre o modelo estadual de implementação das escolas de tempo integral e a partir desta experiência, defini o objeto da pesquisa.

Atuei diretamente na COETI, tendo acompanhado os processos relacionados à parte pedagógica e burocrática, e refletido sobre a rotina de gestores escolares, professores e alunos em torno do novo cenário curricular no pós-reforma da Lei 13.415/2017.

Por isso, a demarcação legal que referenciou o campo investigado, isto é, a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, localizada na cidade de Fortaleza, estado do Ceará. Esta escola foi selecionada por ser uma escola reconhecida pela comunidade, pela competência formativa, onde todos querem estudar, há disputa por vaga e dispõe com uma localização acessível, aos estudantes do bairro Itaoca e do entorno. Sendo também umas das primeiras escolas a completar o ciclo avaliativo de tempo integral na capital Fortaleza.

Em 2017, esta escola aderiu ao projeto de tempo integral, assim, no final de 2019, ela completou o primeiro ciclo de tempo integral em todas as turmas com carga horária ampliada, o que demarcou temporalmente o estudo e a análise de dados acerca das mudanças ocorridas no ensino médio com a proposta de tempo integral. E por fazer parte da minha comunidade, veio o interesse de estudar sobre os desafios no tocante à (des)construção dos Itinerários Formativos (IF) e do quanto essas mudanças refletem no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos.

Trata-se de um estudo qualitativo, alinhado ao método estudo de caso e mediante a coleta de campo. Entrevistei os coordenadores pedagógicos e apliquei com os alunos, bem como investiguei os registros dos componentes curriculares eletivos que compõem a parte flexível a fim de compreender os Itinerários Formativos (IF) ofertados no currículo desta unidade escolar.

O trabalho investigativo, portanto, incide sobre a oferta curricular dos Itinerários Formativos, definindo o campo da parte flexível do currículo como objeto do estudo; e o Impacto destes Itinerários Formativos na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, como amostragem da realidade encontrada em Fortaleza.

Por conseguinte, espera-se que este trabalho contribua com a educação em tempo integral, sobretudo no estado do Ceará, uma vez que esta pesquisa aprofundou pontos tocantes em relação ao currículo a partir da reforma do Novo Ensino Médio (NEM) e do quanto tais mudanças impactaram os estudantes da última etapa da educação básica. Para tanto, abordei as Políticas de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito nacional a fim de situar a realidade estadual do Ceará, bem como suas fundamentações legais, entendendo sua organização, as potencialidades e as fragilidades a partir do lócus desta pesquisa.

Nos termos preceituados pela Constituição Federal (CF), de 1988, bem como pela legislação infraconstitucional: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96; Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024; e, planos de educação estaduais e municipais, preceituam que a educação é um **direito**.

A cada nova geração, os meios para efetivar esse direito avançam um pouco mais, embora gradativamente, algumas conquistas vão sendo agregadas na tentativa de moldar e

produzir uma educação inovadora, no entanto, ainda estamos distante de alcançar a efetividade de todos os princípios e garantias que regem a educação nacional.

Em 1996, a LDB foi promulgada, e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Em sua primeira versão, no artigo 26, a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Em 20 de dezembro de 2017, teve-se a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, mas contemplava apenas as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, Rossieli Soares, Ministro da Educação que sucedeu Mendonça Filho, homologou a parte da BNCC para a etapa final da Educação Básica, isto é, alcançou o Ensino Médio. Finalmente, a BNCC atendeu a educação básica, trazendo uma nova diretriz de organização dos objetivos de aprendizagem.

É importante ressaltar que a Base estabelece os direitos e os objetivos de aprendizagem a partir das legislações vigentes, em especial a partir da LDB, mas não estabelece “como”, ou “o quê” ensinar, no sentido de objeto, ela determina quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas nessa etapa de escolarização.

A BNCC é um referencial obrigatório para a construção curricular, e não deve ser confundida com currículo, ela determina a construção e orienta considerar a realidade onde a escola está inserida e seus contextos e deve contemplar a Formação Geral Básica (60%) e os Itinerários Formativos (40%).

Os Itinerários Formativos podem ser compostos de um conjunto de unidades curriculares ministradas através de projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras ações de trabalho que os estudantes poderão cursar, mediante uma escolha proposta pela escola, ao longo da etapa final da Educação Básica. Escolha essa que deve estar alinhada ao seu projeto de vida. Assim, os IF se configuram como um conjunto de situações e atividades que se materializam a partir da escolha dos estudantes com o objetivo de aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional.

É sobre a construção da oferta curricular, em especial sobre a parte diversificada do currículo que é ofertado na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco que aprofundo este trabalho e, dentro da referida escola, priorizo as turmas de primeira série, por ser o início da etapa final da Educação Básica.

A justificativa dessa escolha se sustenta pela própria mudança do currículo ofertado no ensino fundamental para o ensino médio com novo formato do percurso de aprendizagem, que comporá o seu itinerário. Esclareço que a escolha dos itinerários formativos é construída de forma independente da Base por cada EEMTI.

A BNCC determina 1200 horas para ser complementadas pelo estudante na composição dos itinerários, o que por ano, chega a 400 horas diluídas semanalmente em 10h distribuídas em 05 componentes curriculares, exatamente o que o aluno “deverá” escolher, a partir de um catálogo criado por professores das escolas estaduais e validado por técnicos da Secretaria da Educação.

Composto por quatro eixos interligados às áreas do conhecimento e um eixo de educação profissional, os IF foram anunciados como inovação no currículo escolar e compõem obrigatoriamente 40% da carga horária do Novo Ensino Médio. Entender esses eixos relacioná-los à área do conhecimento e desenvolver uma metodologia de ensino eficaz tornou-se um desafio para os educadores, devido à escassez do tempo para essa mudança.

Embora homologada em dezembro de 2018, a BNCC tinha até 2020 para sua implementação, porém os anos de 2020 e 2021 tiveram atrasos quanto aos processos de organização e discussão curricular devido ao avanço da pandemia causada pela SARS-CoV-2, também conhecido como Coronavírus.

Somente em 2022, deu-se a implantação do Novo Ensino Médio (NEM), com os esforços concentrados na busca ativa para trazer de volta à escola os estudantes evadidos e com baixa frequência escolar, como também, o desenvolvimento de estratégias e metodologias que os ajudassem a recuperar a aprendizagem do período pandêmico.

Sobre a preparação para essa implementação, apenas as escolas que aderiram ao Programa de Apoio ao NEM a fim de atender ao inciso III do art. 2º da Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, que trata do apoio financeiro para implementação do NEM, receberam recursos no ano de 2019, na proporção de 40% na categoria de capital e 60% na categoria de custeio.

Essa verba foi destinada a aquisição de material de consumo e contratação de serviços necessários à elaboração e implementação das Propostas de Flexibilização Curricular

(PFC); a realização de pequenos reparos/adequações relacionados à infraestrutura; e a aquisição de equipamentos mobiliários necessários à implementação deste modelo.

No entanto, nem todas as unidades escolares conseguiram fazer a adesão. Diante do exposto, nem todas foram contempladas, visto que não atenderam ao que está exposto na Resolução Nº 21, de 14 de Novembro de 2018. Isto não impediu a implementação do NEM, por força de Lei, no ano de 2022.

Além do curto espaço de tempo destinado à implementação dos itinerários formativos do novo currículo do Ensino Médio em todas as escolas do País, também se faz necessário agregar e discutir a formação continuada dos professores, a oferta de material didático para este novo currículo e a infraestrutura escolar para a oferta da parte diversificada, de acordo com a BNCC.

Comentando sobre a Base Nacional, a conselheira titular Maria Helena Guimarães de Castro, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e integrante do movimento pela Base Nacional Comum, em um vídeo de 05 de agosto de 2015, disponível no *Youtube*, afirmou “pra mim é um primeiro passo pra nós realmente transformarmos a educação brasileira. É lógico que a Base, sozinha, não resolve tudo. Ela vai servir para orientar a formação inicial e continuada de professores, reorganizar os materiais didáticos de apoio, pra rever o sistema de avaliação da educação brasileira”.

A percepção da conselheira Helena Castro destaca que a BNCC será fundamental para a transformação da educação do Brasil e que a elaboração de material para os itinerários formativos é urgente, visto que eles já fazem parte do currículo escolar desde 2022. Mas de acordo com o Art. 5º da Portaria MEC nº 521, de 13/07/2021, que aborda sobre o cronograma referente aos materiais e recursos didáticos para o NEM, via Plano Nacional do Livro Didático, evidencia que a escolha e distribuição dos materiais e recursos didáticos para os itinerários formativos só acontecerá no ano de 2024. Constata-se, portanto, um descompasso entre a implantação e as demais ações necessárias à propaganda transformação.

Conforme Cassio (2019), em sua compreensão: “Não é por acaso que a Fundação Lemann, uma das maiores promotoras privadas da BNCC, tenha selado tantas parcerias com prefeituras com vistas à implementação da Base, e que tantas fundações e institutos empresariais que apoiam o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) estejam presentes nas redes estaduais em parcerias relacionadas a currículo, oferta educacional e gestão das escolas” (CASSIO, 2019, p. 26).

Diante do exposto, elaborou-se a hipótese de que os Itinerários Formativos são definidos pela escola, e que esta definição trouxe mudanças ao exercício da profissão docente

com implicações reais à formação discente. A hipótese acionou a necessidade de investigar até que ponto os itinerários definidos pela escola EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco contribuem para a formação dos estudantes do Ensino Médio, tendo em vista a continuidade formativa no ensino superior. Para tanto, esse trabalho trouxe a seguinte pergunta: De que maneira a inserção dos Itinerários Formativos impactou a construção do currículo da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco? Acostou-se a este problema, as questões complementares: 1) Como tem se desenvolvido a história do Ensino Médio no Brasil e no Ceará, a partir das principais reformas empreendidas, incluindo a Lei nº 13.415 /2017, sob o argumento da mudança com solução inovadora aos problemas locais? 2) Quais as principais mudanças curriculares da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco promovidas pelos Itinerários Formativos nos componentes curriculares eletivos e qual o impacto destes itinerários na organização curricular e na vida do docente e discente? 3) Qual o impacto dos Itinerários Formativos na organização curricular do Ensino Médio e sua repercussão na vida docente e discente?

Face às questões, apresenta-se como objetivo geral compreender o processo de organização curricular dos Itinerários Formativos na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco. Com os objetivos específicos, tem-se: 1) Historicizar o Ensino Médio no Brasil e no Ceará, a partir das principais reformas empreendidas, incluindo a Lei nº 13.415 /2017, sob o argumento da mudança com solução inovadora aos problemas locais; 2) Analisar as principais mudanças curriculares da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, promovidas pelos Itinerários Formativos nas unidades curriculares eletivas, bem como o impacto e a repercussão desses itinerários na vida docente e discente; (3) Propor um Guia de apoio aos estudantes sobre a oferta das Unidades Curriculares Eletivas, que compõem a parte diversificada do currículo.

Com o propósito de alcançar os objetivos, definiu-se que o aporte teórico-metodológico conta com abordagem qualitativa e o método estudo de caso, além da realização de entrevistas com dois coordenadores pedagógicos e aplicação de questionário aos cinquenta e cinco alunos da 1ª série. Inserir também nas escolhas metodológicas, a exploração documental, incluindo o Projeto Político Pedagógico (PPP), e as leis que viabilizaram os feitos legais do estudo.

O estudo constitui-se das categorias **Formação de tempo Integral** Arroyo (1999); Cavaliere (2002); Coelho (2011); Gadotti (2009); Gonçalves (2006) Moll (2009; 2014);

Currículo: Barreto (2017); Goodson (1995); Sacristán (2000); Silva (2016); Young (2011); e **Ensino Médio:** Ferretti (2000); Frigotto (2011); Kuenzer (2007); Leite (2019); Piletti (2006).

Definiu-se a pesquisa qualitativa por esta abordagem captar além da aparência do fenômeno, ou seja, alcançar a subjetividade, as evidências ditas e não ditas que não podem ser medidas, buscando o significado, o entendimento, a percepção do fenômeno dentro da sua complexidade.

Com essas decisões metodológicas, o presente trabalho foi desenvolvido com a seguinte estrutura: **introdução** contendo os argumentos introdutórios, uma breve contextualização da problemática, a hipótese, pergunta de partida e as questões complementares, os objetivos geral e específicos, momento em que anuncio a metodologia e, na sequência apresento as duas seções do texto dissertativo, isto é: o percurso metodológico e a revisão da literatura.

Na seção metodológica, intitulada **O desenho teórico-metodológico da pesquisa**, apresento o modo de abordagem, o método, as técnicas, os procedimentos técnicos, o campo e, por fim, os participantes da pesquisa.

Na seção teórica sob a denominação **Intermináveis Reformas do Ensino Médio no Brasil: Repercussões no Ceará entre avanços e retrocessos**, situo o panorama do Ensino Médio no Brasil com o recorte temporal que vai dos tempos jesuíticos até a última reforma com a Lei nº 13.415 /2017. Nesta seção, sistematizo brevemente o contexto histórico do Ensino Médio no Brasil e no Estado do Ceará. Nesse panorama histórico, reflito a partir dos autores sobre a instabilidade e descontinuidade das principais reformas dessa etapa de ensino no Brasil.

Na seção teórica denominada **Educação integral e educação em tempo integral e sua repercussão na formação humana: uma reflexão pertinente**, discuto sobre a implantação e implementação das escolas de tempo integral no Brasil e no estado do Ceará, refletindo sobre a concepção histórica da educação integral e, por fim, a organização curricular no estado do Ceará embasada nos pontos críticos que divergem e convergem com a atual proposta da Lei nº 13.415 /2017. Reflito também sobre a formação geral e continuada do professor, visto que a prática profissional passa pela formação e esta altera a modelação do currículo. Finalizo a última seção intitulada **A escola que temos e a escola que queremos** com a discussão sobre a análise do currículo, especificamente dos itinerários formativos no que diz respeito a sua construção, em conformidade com a Resolução do MEC 1.432/18.

Aponto fragilidades e sugestões de mudanças aos percursos formativos. Construídos com base nos resultados obtidos, foi possível elaborar um Guia de apoio estudantil de

orientação às escolhas dos Itinerários Formativos, em específico das Unidades Curriculares Eletivas.

Os dados da análise incluiu o Projeto Político Pedagógico (PPP), informações do Sistema Integrado de Gestão Escolar do Ceará (SIGE-CE), leis estaduais e nacionais e documentos produzidos pela Seduc-CE, que subsidiaram o período de implantação da política de tempo integral, como os registros no SIGE-CE das disciplinas eletivas em 2023; da matrícula dos alunos nas respectivas disciplinas; e de informações prestadas verbalmente pelos coordenadores pedagógicos por ocasião da entrevista, sobre a organização e o acompanhamento das disciplinas eletivas. Esses dados são trazidos no texto em forma de quadros e tabelas e refletidos nos resultados conclusivos.

Procurou, a partir das constatações conclusivas, contribuir para uma reflexão, acompanhada de sugestões que possam contribuir, sobretudo com os discentes em suas escolhas para uma melhor definição da trajetória acadêmica no sentido de favorecer a formação integral, levando em consideração os pontos e contrapontos do currículo flexível da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco.

2. O DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A liberdade não é apenas a oportunidade de fazer o que queremos; nem é apenas a oportunidade de escolher entre alternativas fixas. A liberdade é, em primeiro lugar, a possibilidade de reformular as escolhas existentes, discuti-las — e então, a oportunidade de escolher. (MILLS)

Este espaço é destinado para apresentar o desenho metodológico desta pesquisa, mostrando a clareza do caminho percorrido até a obtenção dos resultados. Por isso, as escolhas foram pensadas para o alcance dos resultados a serem construídos no decorrer do processo investigativo. Nesta seção delinhei os caminhos sobre os quais nos embasamos na construção das concepções teóricas sobre a escola em tempo integral, seu currículo e sua proposta formativa. Levo em conta procedimentos, métodos e análise de dados. Assim, esta seção traz os passos que foram dados, os detalhes pensados, o campo investigado e o perfil dos participantes.

A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, metodologia de dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 1994, p. 16).

O conjunto metodológico dialoga com o objeto a ser estudado. Meu interesse no objeto se ampliou com as modificações trazidas pela Lei nº 13.415 /2017. Decidi lançar luz sobre os itinerários formativos do currículo das escolas de tempo integral, visto que os estudantes passam a vivenciar mudanças profundas no currículo escolar precisando fazer escolha dentre vários itinerários, sendo cada um deles com foco em uma das áreas de conhecimento.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa contém o esboço necessário para explorar o percurso percorrido por alunos e professores, bem como para compreender as mudanças ocasionadas. Início com o processo de caracterização da pesquisa qualitativa com o destaque sobre pesquisa em educação no Brasil. Segundo Gatti (2012),

Estamos fazendo pesquisa para construir o que entendemos por ciência, ou seja: tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica. Vamos então

percorrendo aqueles caminhos que nos parecem, segundo critérios, mais seguros para construir uma compreensão aproximada dos homens, da natureza, das relações humanas etc. (GATTI, 2012, p. 10)

A concepção qualitativa procura captar as evidências explícitas e implícitas para além da aparência do fenômeno, busca também sua essência, explorando os sentidos e significados dos acontecimentos, num determinado contexto.

2.1 Abordagem: Pesquisa qualitativa

A abordagem qualitativa é utilizada para estudar fenômenos complexos que contribuem com os sujeitos sociais. Conforme Minayo (2005, p. 78), “na pesquisa qualitativa, a interpretação é o ponto de partida, uma vez que se inicia com as interpretações dos atores e o ponto de chegada, visto que é seguido das interpretações”.

A abordagem qualitativa se tornou relevante nas pesquisas de campo das ciências humanas, a partir da percepção de que os dados quantitativos não abarcam na sua totalidade por não conseguir explicar os nexos que rodeiam os campos investigados e o ser humano. Assim, essa pesquisa se justifica como qualitativa, pois busca um conhecimento “intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético.” (SANTOS, 2008, p. 39).

A abordagem qualitativa se dá pela aposta no progresso da sociedade, tendo como base a transformação social dada através do estudo de determinados fenômenos. Tendo como foco o recorte do currículo das escolas de tempo integral, busquei por meio da pesquisa qualitativa, compreender os sentidos que emergem dos dados e informações dos sujeitos que estão vivenciando as mudanças curriculares do NEM, a fim de compreendê-los criticamente.

Conforme Creswell (2010), um determinado fenômeno da pesquisa em educação ganha relevância quando é levado em consideração as mais diversas impressões, sejam elas históricas, da realidade, as percepções, os fatos, as situações e os contextos. Assim, foram ampliadas as possibilidades de se estudarem os fenômenos, os sujeitos e as diversas situações e relações sociais nos mais diversos ambientes. Para Minayo (2009), a pesquisa qualitativa:

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

A abordagem qualitativa exige do pesquisador reflexões acerca de suas análises, observações, impressões, subjetividades dentre outros fatores particulares. Conforme Santos (2008, p. 38), “o comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis.”

Dessa forma, além da literatura, esse texto traz impressões sobre a observação da oferta dos itinerários formativos, a qualificação, capacitação e afinidade do corpo docente com a oferta curricular, a aceitação e afinidade dos discentes com o novo panorama curricular ofertado.

2.2 Método e procedimentos exploratórios

Quanto ao método investigativo, optou-se pelo estudo de caso único, a partir da realidade em que está posta o caso da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, no Bairro Itaoca, na capital Fortaleza. Na compreensão de Yin (2001), parte de um problema da vida real cotidiana. “É uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 33).

Gil (2002) define o estudo de caso como uma modalidade que conduz à exploração de um fenômeno à exaustão com a finalidade de extrair o máximo de informações. Para Triviños (1987), o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Corroborando com esta afirmação, Fonseca (2002) assevera que:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33)

Assim, podemos dizer que o estudo de caso permite um amplo e pormenorizado conhecimento da realidade e dos fenômenos pesquisados. Tal método permite também uma análise processual, contextual e longitudinal das várias ações e significados de manifestações, sentimentos, impressões implícitas ou explícitas e construídas dentro das organizações. Um estudo de caso é uma história de um fenômeno passado ou atual, elaborada a partir de

múltiplas fontes de provas, que pode incluir dados da observação direta e entrevistas sistemáticas, bem como pesquisas em arquivos públicos e privados. (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002).

Para Martins (2008, p.10), no estudo de caso “busca-se, criativamente, apreender a totalidade de uma situação – identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso – e, de maneira engenhosa, descrever, compreender, discutir e analisar a complexidade de um caso concreto, construindo uma teoria que possa explicá-lo e prevê-lo”.

Nesta perspectiva, escolhi o estudo de caso com o propósito de aprofundar os itinerários formativos a partir das alterações curriculares, especificamente, considerando a oferta das Unidades Curriculares Eletivas na EEMTI Presidente de Alencar Castelo Branco, que compõem os Itinerários Formativos das escolas de tempo integral no estado do Ceará.

O desenvolvimento desta pesquisa foi conduzido pelo processo de obtenção, análise e interpretação, incluindo documentos institucionais, observações e entrevista com os alunos e com o coordenador pedagógico a fim de se construir a triangulação dos dados, permitindo as reflexões sobre o problema investigado. Apoiada no método, busquei compreender o fenômeno a ser investigado, logo, a pesquisa se valeu de técnicas que auxiliaram na busca de evidências mediante os pontos encontrados no estudo, a saber: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Em relação à exploração bibliográfica, no primeiro momento, selecionei livros, artigos e dissertações sobre o tema e também analisei documentos oficiais como a Constituição Federal (CF) de 1988, a LDB nº 9.394 de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Projeto Político Pedagógico da escola, dentre outros. A princípio realizei busca sistemática no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores dessa temática. Os descritores: “ensino médio”, “tempo integral”, “currículo” e “itinerários formativos” foram inseridos na aba da “busca avançada”. O recorte temporal da pesquisa BDTD se deu nos anos de 2021, 2022 e 2023. O resultado selecionou 12 trabalhos. Comecei as leituras por aqueles que tinham como lócus de pesquisa o estado do Ceará, a fim de referenciar os documentos utilizados, que serão citados oportunamente.

A pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, tendo suas diferenças na natureza das fontes. Gil (2002) diz que enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a

pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Corroborando com Fonseca, Michel (2015) também pontua que a pesquisa documental usa, além dos documentos oficiais, documentos como publicações parlamentares, fotografias, objetos dentre outros. Sob essa perspectiva, ao escolher o tipo de documento, deve-se ter como finalidade aumentar o leque de informações sobre o objeto de pesquisa. É através da pesquisa documental que busquei atingir objetivos mediante corpus de pesquisa.

Desse modo, a pesquisa documental se vale de fontes muito mais diversificadas e dispersas. Por isso, para Gil (1999), esse tipo de busca torna-se muito importante, sobretudo, quando o problema requer muitos dados dispersos pelo espaço. No entanto, vale uma ressalva em relação à qualidade das fontes utilizadas, uma vez que a utilização de dados equivocados reproduz ou, mesmo, amplia erros.

O desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 57).

É importante que diante de tantos documentos que se tem sobre as escolas de tempo integral, o pesquisador assuma um papel ativo, selecionando materiais disponíveis, analisando, organizando, lendo e relendo, sistematizando todas as informações, conduzindo o processo de análise documental.

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13).

Em suma, a análise documental se configura como uma modalidade de pesquisa com potencialidades e se mostra relevante para qualquer caminho que leve à pesquisa científica. Realizei, portanto, a leitura/análise documental da lei que rege as escolas de ensino médio em

tempo integral no estado do Ceará e também do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada.

Em se tratando da análise dos documentos legais, disponho como fonte a Lei nº16.287 que Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará; a Portaria CNE nº 521/2021 que Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio; a Resolução MEC 1.432/2018 que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); a portaria 2.116/2019 que 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 /2017.

Após os estudos da literatura e da análise documental, a próxima etapa construída foi destinada à coleta de dados na escola campo. Para isso, foi feita uma entrevista semiestruturada com os dois coordenadores pedagógicos e aplicação de um questionário com cinquenta e cinco discentes, a fim de se obter respostas e subsídios para a análise de cenário do estudo de caso. As entrevistas tornam-se instrumentos úteis e eficazes para a construção de interação no local onde a pesquisa é desenvolvida. Ao passo que os dados foram sendo coletados, fui refletindo a relação entre a escola e a Universidade. Além disso, uma entrevista bem planejada pode contribuir de forma significativa e torna-se um instrumento de coleta de dados relevante para a estruturação de um projeto que esteja atento às demandas sociais do local onde a pesquisa está sendo realizada.

Para Gil (1999), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas na área das pesquisas sociais. Esta técnica de coleta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta. Além do mais, esse tipo de coleta de dados possui maior número de respostas, proporciona maior flexibilidade e possibilita que o entrevistador capte os diversos tipos de comunicação não verbal.

No geral, as entrevistas semiestruturadas baseiam-se em um roteiro constituído de “[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.188). Conforme Triviños (1987), a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, suportados em teorias que interessam à pesquisa, podendo surgir hipóteses novas conforme as respostas dos entrevistados.

O questionário, por ser mais objetivo e padronizado, foi aplicado aos discentes. Para Gil (1999, p.128), o pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Gil (1999) ainda afirma que esta técnica também possibilita atingir um número maior de participantes; garante o anonimato das respostas; permite que as participantes respondam no momento em que julgarem mais oportuno; e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

2.3 Delimitação e contextualização dos Itinerários Formativos

A delimitação desta pesquisa foi condicionada a realidade em âmbito nacional, conforme o modelo transposto aos estados brasileiros, na qualidade de proposta para a construção da escola em tempo integral, que vem se adequando ao contexto de cada estado: do retrato cearense delimitei a Escola EEMTI Castelo Branco, respeitando suas particularidades e sua história contida no Projeto Político Pedagógico.

O estudo foi aplicado na turma de primeira série devido ser a turma que inicia a etapa de escolarização do ensino médio. Embora seja uma turma que ainda esteja conectada com a sistemática do ensino fundamental, estes estudantes já fazem suas escolhas dentro da oferta das unidades curriculares eletivas.

A construção do projeto curricular de tempo integral é pautada em quatro dimensões pedagógicas, quais sejam: 1) a pesquisa como princípio pedagógico; 2) o trabalho como princípio educativo; 3) a desmassificação do ensino; 4) itinerários formativos diversificados.

O objetivo dos IF é aprofundar as aprendizagens, consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolver habilidades que desenvolvam nos estudantes uma visão ampla e crítica do mundo, fazendo com que eles sejam capazes de tomar decisões dentro e fora do ambiente escolar.

Ressalto que as EEMTI, em consonância com o Novo Ensino Médio (NEM), apresentam uma nova estrutura curricular. Dentro da rede estadual de ensino do Ceará, ficou estipulado no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Ceará que todas as escolas estaduais do Ceará devem destinar 600h anuais para a

Formação Geral Básica (FGB), o que totaliza 1800h ao longo de todo o Ensino Médio, esta carga horária contém o máximo de horas permitido, conforme a Lei 13.415/2017.

Na arquitetura dos IF no estado do Ceará, as quatro áreas do conhecimento deverão ser contempladas. Dentro desta oferta, os IF serão organizados da seguinte forma: unidades curriculares obrigatórias, disciplinas eletivas (UCE), Projeto de Vida (PV) e Trilhas de Aprofundamento.

As Unidades Curriculares Obrigatórias foram definidas a partir de diálogos com os membros da Seduc, das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede)/Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) e dos estabelecimentos de ensino. Assim, unidades curriculares como Língua estrangeira (preferencialmente o espanhol) e Redação tornaram-se obrigatórias.

O Projeto de Vida é obrigatório nos três anos de ensino médio e trabalha temas transversais que abordam em suas temáticas as diversas saúdes: saúde física, emocional, familiar, social, ambiental e saúde no mundo do trabalho. Dessa forma, os estudantes refletem sobre seus projetos de vida numa perspectiva intra e interpessoal, acadêmico e profissional, visando ao desenvolvimento das potencialidades humanas e da capacidade de interferir criticamente na vida social e profissional. As unidades curriculares ofertadas são de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (FC) em todas as escolas; e Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) nas EEMTI.

As Trilhas de Aprofundamento são organizadas por área do conhecimento, sendo compostas por um conjunto de unidades curriculares. Estas trilhas são ofertadas a partir da 2ª série e devem garantir a mobilização das habilidades dos seguintes eixos estruturantes: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Empreendedorismo.

As eletivas, pode-se dizer que deve ser de livre escolha do estudante, levando em consideração os componentes eletivos inseridos nas quatro áreas de conhecimento, além das unidades curriculares de Formação Profissional e Clube Estudantil. Essa “escolha” do estudante representa um leque maior quanto ao repertório de conhecimentos que é oferecido aos jovens.

Acredita-se que as UCE devam proporcionar maior conhecimento, interação, conteúdos ofertados de forma diversificada e interdisciplinar. Conforme CEARÁ (2021) “o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na parte flexível do currículo possibilita o protagonismo estudantil e a construção do projeto de vida, com o desenvolvimento de uma visão mais ampla de mundo, um melhor preparo para o mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania por parte dos nossos jovens”. (CEARÁ, 2021. p. 6), refletindo assim sobre a sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante.

Assim, tem-se a Matriz curricular de referência para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EEMTI de 45H - 1ª série, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Matriz curricular de referência para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EEMTI de 45H - 1ª série

ÁREA DE CONHECIMENTO		COMPONENTE/UNIDADE CURRICULAR	1a SÉRIE	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS		DIURNO	
			MÍN	MÁX
		LÍNGUA PORTUGUESA	3h/a	
		ARTE	1h/a	
		LÍNGUA INGLESA	1h/a	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1h/a		
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	3h/a	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	1h/a	2h/a
		FÍSICA	1h/a	2h/a
		BIOLOGIA	1h/a	2h/a
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	1h/a	2h/a
		GEOGRAFIA	1h/a	2h/a
HISTÓRIA		1h/a	2h/a	
SOCIOLOGIA		1h/a	2h/a	
TOTAL DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			18h/a	

ITINERÁRIOS FORMATIVOS	FORMAÇÃO PARA CIDADANIA (FC)	1h/a
	NTPPS	4h/a
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	2h/a
	ESTUDO ORIENTADO	2h/a
	APROFUNDAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	2h/a
	APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA	2h/a
	CULTURA DIGITAL – LETRAMENTO DIGITAL	2h/a
	PROJETO INTEGRADOR	2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a
	CLUBE ESTUDANTIL	2h/a
TOTAL DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS		27 h/a
CARGA HORÁRIA SEMANAL		45h/a

Fonte: SEDUC (2023)

Observando os documentos legais e também o currículo destas escolas cuja carga horária de Itinerários Formativos é de 27 horas semanais, vemos que fica à disposição da Secretaria da Educação indicar uma parte dos IF (17h) e o restante da carga horária deveria ser, conforme a proposta real do Novo Ensino Médio proposta na Base, de livre escolha estudantil (10h).

É preciso evidenciar que a proposta curricular das EEMTI busca a eficiência do processo pedagógico, garantindo aos estudantes o desenvolvimento das aprendizagens necessárias para gozo de uma cidadania plena, na sociedade contemporânea. Faz-se importante ressaltar que muitos estudantes não consolidaram as habilidades necessárias em Língua Portuguesa e em Matemática, tal afirmação vem a partir dos diagnósticos das avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaee).

Logo, como forma de intervenção, a Seduc-CE indica atividades direcionadas a partir das Unidades Curriculares Obrigatórias, também chamadas de eletivas “obrigativas”, para serem cursadas nos tempos eletivos. A proposta curricular que compõe essas eletivas obrigativas visa ofertar estratégias que alavanquem a aprendizagem dos estudantes.

O aprofundamento em língua portuguesa e em matemática é uma estratégia para superar as dificuldades encontradas pelos estudantes que não conseguiram consolidar determinadas habilidades. A oferta dessas eletivas potencializa o processo de aprendizagem dos estudantes a partir dos resultados verificados nas avaliações internas e externas. Logo, elas

devem ser ofertadas tanto para o nivelamento dos alunos ingressantes no ensino médio quanto para melhorar a proficiência dos estudantes com maiores dificuldades.

O Estudo Orientado (EO) é um dos componentes que faz parte do currículo das escolas de Ensino Médio de Tempo Integral e que busca desenvolver a autonomia dos estudantes. O EO traz uma metodologia que busca desenvolver técnicas de estudo que possibilitem a organização dos processos de aprendizagens, com foco no protagonismo estudantil e no Projeto de Vida. Ou seja, essa eletiva apoia o estudante na aquisição de hábitos e o incentiva na rotina de estudo diário, por meio de atividades que o auxiliem em seu processo de aprendizagem.

Em relação à Cultura digital nessa dimensão é ofertado o letramento digital e faz refletir sobre os novos letramentos e os múltiplos letramentos, sobre novas formas de interações sociais praticadas pelos humanos, a partir do uso das tecnologias digitais e do quanto essa inovação altera o modo de pensar e de agir no mundo. Também possibilita os estudantes interagirem de forma crítica com os ambientes virtuais, tornando-os capazes de interpretar e produzir conteúdos educacionais relevantes.

Por fim, o Projeto Integrador que trabalha com projetos interdisciplinares compreendidos como metodologias de ensino que buscam contextualizar e colocar em ação o aprendizado, contemplando o princípio da unidade entre teoria e prática, colaborando para efetivação da integração curricular, a ser vivenciada no lócus investigado que veremos a seguir.

2.4 Caracterização do Campo Investigado – Lócus da pesquisa

A EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco é o campo de pesquisa para os fins desta investigação. A escola está localizada no bairro Itaoca, na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará. O Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco foi criado pela Lei nº. 8.559, de 19 de agosto de 1966, em funcionamento nos três turnos (manhã, tarde e noite). É uma das mais antigas instituições de ensino da comunidade, sendo mais conhecida no bairro como Castelo Branco - grande, pois no bairro vizinho, Montese, existe uma escola chamada EEMTI Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, conhecida como Castelo Branco - pequeno.

No início, a escola ofertava o Ensino Fundamental, antigo Primário, Educação Científica na qual os alunos estudavam conteúdos voltados para o Vestibular e Educação

Profissional de nível técnico em Contabilidade, Estatística e Administração. A partir dos anos 2000, a modalidade de ensino deixou de ser ofertada e passou a ser, a de Nível Médio, perdurando até hoje, ou seja, 2023. Com a crescente procura por vagas, a escola passou por algumas reformas e ampliação das salas de aula e dos espaços de lazer.

A Escola possui instalações antigas, construídas no ano 1964, tendo sido feitas apenas algumas reformas pontuais ao longo desses anos. Foi a partir de 2017 que ela se tornou em tempo integral. Com a adesão ao tempo integral a escola passa por uma reforma, com a revitalização de alguns espaços, como a quadra de esportes e a construção de vestiários com banheiros. A escola dispõe, atualmente, de vinte salas de aula, dois Laboratórios de Informática, um Laboratório de Ciências/Matemática, um Laboratório de Biologia/Física, Sala de Vídeo, Biblioteca, Quadra Poliesportiva, além de um pequeno Auditório, com capacidade para 90 pessoas.

A equipe gestora é constituída por quatro integrantes, conforme orientação do Plano de Gestão Escolar das escolas de EEMTI (CEARÁ, 2017) para escolas compostas por nove turmas: um diretor, dois coordenadores pedagógicos e um assessor administrativo financeiro. Esta instituição apresenta em seu quadro 73 funcionários divididos entre professores, funcionários da secretaria e manutenção.

O corpo docente da escola é constituído por professores em sua maioria especialistas que atuam nas suas respectivas áreas de formação/qualificação, sendo capacitados a partir de formações continuadas ofertadas pela Secretaria da Educação do Ceará. Como dito, a EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco está inserida na comunidade do bairro Itaoca, pertencendo a 4ª Região, sob jurisdição da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) - 3. No entorno da escola estão vários corredores comerciais, entre eles, o da Avenida Gomes de Matos, no bairro Itaoca.

A comunidade escolar é constituída por estudantes cujas famílias apresentam um poder aquisitivo diverso, algumas em situação de vulnerabilidade social e outras não. Para atender a filosofia desta escola, que é baseada na Comunidade de Aprendizagem, as atividades e os projetos são pensados para respeitar a diversidade existente na comunidade escolar e com base em princípios fundantes, quais sejam: escola como comunidade de aprendizagem; a aprendizagem cooperativa como método pedagógico estruturante e protagonismo estudantil como princípio imperativo para a proposta de ensino médio.

A alimentação escolar é servida no refeitório, sendo três refeições diárias: um lanche pela manhã, um almoço e um lanche à tarde. A refeição é de boa qualidade, sendo o cardápio elaborado e monitorado por um nutricionista da Sefor 3. Os servidores que atuam no refeitório são responsáveis pela preparação dos alimentos e pela limpeza do ambiente escolar. Já em relação aos recursos financeiros, os mesmos são provenientes do governo estadual e federal e aplicados de acordo com as necessidades da escola.

As figuras a seguir mostram um pouco da estrutura física da escola

Figura 1 - Fachada da escola



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 2 - Refeitório da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 3 - Centro de multimeios na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 4 - Espaços ao ar livre na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

No final de 2019, esta escola completou o primeiro ciclo de tempo integral com todas as turmas com carga horária ampliada. Hoje, no ano de 2023, segundo dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), ela conta com 4 turmas de 1ª série, com um total de 160 alunos; deste total, cinquenta e cinco alunos responderam ao questionário aplicado, 5 turmas de 2ª série, com um total de 206 alunos; e 3 turmas de 3ª série, com um total de 122 alunos, totalizando 488 alunos. Abaixo segue a oferta desta escola antes do período de integralização até hoje.

Quadro 2 - Mapa de oferta de turmas na EEMTI

Oferta	Quantidade de turmas	Quantidade de vagas ofertadas
2016		
1ª Série Ensino Médio Regular Manhã	6	231
1ª Série Ensino Médio Regular Tarde	3	111
2ª Série Ensino Médio Regular Manhã	7	265
2ª Série Ensino Médio Regular Tarde	2	65
3ª Série Ensino Médio Regular	6	240

Manhã		
3ª Série Ensino Médio Regular Tarde	2	67
TOTAL	26	979
2017		
1ª Série Ensino Médio Regular Integral	6	270
2ª Série Ensino Médio Regular Manhã	6	240
2ª Série Ensino Médio Regular Tarde	3	120
3ª Série Ensino Médio Regular Manhã	7	280
3ª Série Ensino Médio Regular Tarde	2	80
TOTAL	24	990
2018		
1ª Série Ensino Médio Regular Integral	5	200
2ª Série Ensino Médio Regular Integral	5	200
3ª Série Ensino Médio Regular Manhã	6	230
3ª Série Ensino Médio Regular Tarde	2	80
TOTAL	18	710
2019		
1ª Série Ensino Médio Regular Integral	5	200
2ª Série Ensino Médio Regular Integral	3	114
3ª Série Ensino Médio Regular Integral	3	114
TOTAL	11	428
2020		
1ª Série Ensino Médio Regular Integral	5	190

2ª Série Ensino Médio Regular Integral	4	156
3ª Série Ensino Médio Regular Integral	3	105
TOTAL	12	451
2021		
1ª Série Ensino Médio Regular Integral	4	160
2ª Série Ensino Médio Regular Integral	4	173
3ª Série Ensino Médio Regular Integral	4	178
TOTAL	12	511
2022		
1ª Série Ensino Médio Regular Integral	5	200
2ª Série Ensino Médio Regular Integral	4	136
3ª Série Ensino Médio Regular Integral	4	150
TOTAL	13	486
2023		
1ª Série Ensino Médio Regular Integral	4	160
2ª Série Ensino Médio Regular Integral	5	206
3ª Série Ensino Médio Regular Integral	3	122
TOTAL	12	488

Fonte: Adaptação dos dados do SIGE Escola ano 2023, elaboração própria (2023).

Esta escola atende, além da população do próprio bairro, jovens de outras comunidades, como Serrinha, Siqueira, Demócrito Rocha e Panamericano. A escola inicia suas atividades às 7:10 e encerra às 16:50, com uma carga horária diária de nove horas/aula. Como visto, de 2016 para o ano de 2023, a escola reduziu para metade a quantidade de alunos. Os demais alunos foram transferidos para as escolas do entorno ou de preferência do próprio estudante.

Algumas ações lançadas pela escola com o intuito de melhorar o ensino e aprendizagem dos discentes são trabalhadas com projetos interdisciplinares, como a eletiva de leitura, de robótica e de canto. A escola quando busca diminuir a evasão escolar, sobretudo na proposta de uma escola de tempo integral, deve adequar seus espaços à uma proposta de Ensino Integral, que, para além de mais tempo na escola, proporcione atividades que estimulem um desenvolvimento numa perspectiva multidimensional.

A eletiva de canto/coral oportunizou a ida dos estudantes a um evento estadual no mês de agosto de 2023. Na ocasião, estavam presentes autoridades locais e nacionais, como prefeitos, governador e ministro da educação. O Ceará aderiu ao programa do Ministério da Educação: o Pacto Nacional pela Retomada de Obras da Educação Básica, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e o Programa Escola em Tempo Integral. Os estudantes da eletiva de canto/coral tiveram a oportunidade de fazer a abertura deste evento. Foi um momento significativo e de valorização. Os participantes da eletiva se sentiram notados e a busca pelo aperfeiçoamento nas aulas da eletiva melhoraram significativamente.

Figura 5 - Apresentação dos estudantes no evento do Estado



Fonte: Instagram da Seduc (2023).

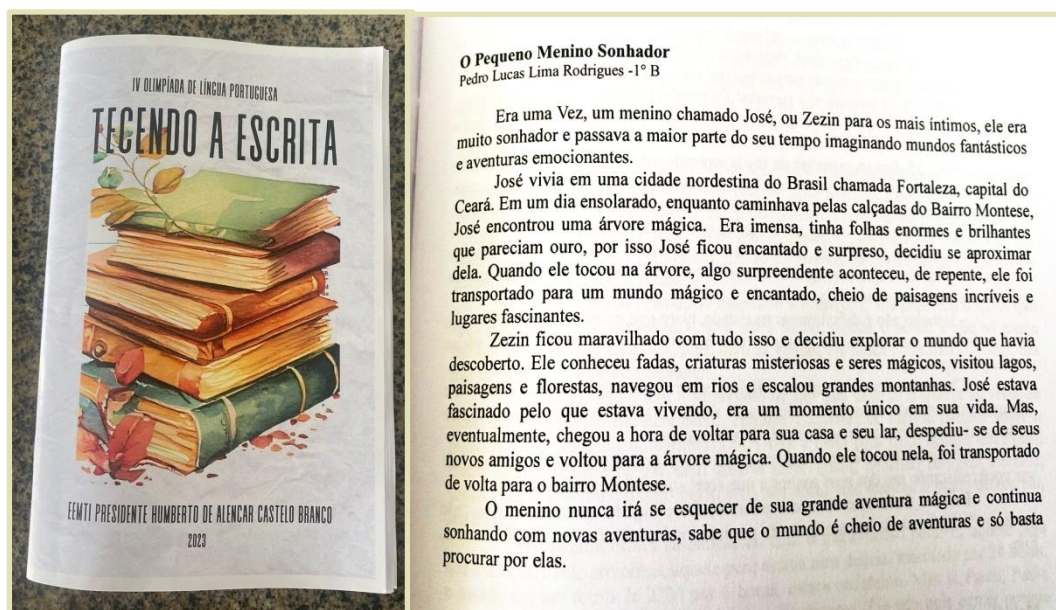
Infelizmente, a escola não sistematiza por escritos seus projetos, as informações sobre estes, ficam com os professores que estão à frente das ações e/ou e permanecendo na memória dos gestores e comunidade escolar. Um exemplo é a eletiva de robótica que já foi premiada no “Torneio de Robótica da Feira do Conhecimento”, evento promovido pelo Governo do Ceará por meio da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior

(Secitece). Uma das sugestões nos momentos de conversa com a gestão foi para que eles pudessem fazer um portfólio com os projetos desenvolvidos, e dos momentos em que as eletivas ganhassem proporções para além da escola, como o exemplo do coral. Por isso, a sugestão desta pesquisadora em reformular o PPP com a inserção destes projetos.

Outra eletiva que se destaca na escola é a de inglês 1 e inglês 2. A professora, regente do multimeios, fortalece a prática da leitura, escrita e oralidade dos alunos em língua inglesa. As aulas são voltadas sobretudo para os estudantes que têm interesse em ingressar na Casa de Cultura, curso oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC); como também no Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH).

Além das eletivas ofertadas, a escola também proporciona aos estudantes um momento em que eles se tornam autores de um livro. Essa produção é feita anualmente. O projeto desta escrita faz parte das aulas da FGB. Os gêneros textuais presentes na obra do ano de 2023 são: contos e fanfics; poemas e texto dissertativo-argumentativo. Ao longo do ano, o docente de língua portuguesa trabalha estes gêneros textuais selecionados e ao final é feita uma curadoria interna entre os docentes de LP e regentes de multimeio da área para a escolha dos textos. Participam dessa escrita alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries. Ressalte-se que toda a produção, diagramação e impressão é feita e custeada pela escola.

Figura 6 - Livro e mostra de um texto produzido pelos estudantes



Fonte: Foto retirada do livro Tecendo a escrita. Elaboração própria (2023).

Os alunos desta escola também estiveram durante todo o ano envolvidos na pesquisa científica que é parte do NTPPS, assim como participaram das ações propostas nas disciplinas eletivas, que por vezes, aconteciam simultaneamente a outras ações, que levavam a um esgotamento físico e mental tanto por parte de professores quanto de alunos. Afinal, a escola precisa dar conta dos projetos pensados pela comunidade escolar e também daqueles incluídos no currículo da escola de tempo integral.

Vale ressaltar que a maior parte dos dados apresentados até aqui em relação à escola não constam do seu PPP, uma vez que este documento não passa por uma atualização desde 2017. Muitos dos profissionais que ajudaram na construção deste documento já não integram mais o corpo docente.

Quanto à concepção de currículo, o PPP desta escola, está fundamentada no ideal de que a cultura deve ser o centro de toda prática pedagógica, refletindo o conceito de recentralização da cultura no âmbito acadêmico, provocando um enfraquecimento das barreiras entre as áreas do conhecimento, levando à incorporação na rotina escolar do conceito de interdisciplinaridade.

A escola optou por adotar a Matriz Curricular Para o Ensino Médio da Coleção Escola Aprendiz lançada em 2009 pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. Esta sugestão de currículo adotada pela Seduc está em consonância com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM). O objetivo ao se adotarem estas diretrizes não é impor à comunidade uma matriz curricular externa, mas garantir orientações na elaboração do plano curricular da Escola, e a partir desta base, elaborar uma proposta que seja relevante para os agentes do processo de ensino e da aprendizagem.

Conforme o PPP, “o Colégio Castelo Branco afirma que a educação abrange os processos formativos que se iniciam na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”

Um outro ponto de destaque é que a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é feita nas turmas de 3ª série do EM, mas que os seus resultados direcionam (mesmo que indiretamente) propostas pedagógicas que interferem em todas as séries. Embora o público-alvo que se pretende investigar seja alunos de 1ª série, esses dados são referências, pois indica a qualidade da educação na escola, qualidade essa que esperamos que estes alunos superem ao chegar à sua vez no dia de aplicação dessa prova.

O Boletim da Escola/Saeb 2021 é um boletim que mostra o resultado do exame que foi aplicado durante a pandemia de Covid-19. Durante esse período, a educação brasileira

esteve diante de um contexto atípico, passando por alterações significativas no ano letivo, suspensão das aulas e introdução do ensino remoto. Portanto, o resultado do Saeb 2021 deve considerar o fato de que os estudantes estavam no período de pandemia, logo, este resultado deve servir como uma estratégia de apoiar um planejamento pedagógico que vise à recuperação da aprendizagem.

A turma avaliada foi de 3ª série do EM, dos 144 alunos matriculados, 120 realizaram o exame. A taxa de participação foi de 83,33%. Em relação ao teste de língua portuguesa, 22,07% dos estudantes alcançaram o nível 3, sendo seus desempenhos maior ou igual a 275 e menor que 300 na escala de proficiência. O nível 3 demonstra que, dentre outras habilidades, este aluno também é capaz de Localizar informação explícita em artigos de opinião; Identificar a finalidade de relatórios científicos; Reconhecer relações de sentido marcadas por conjunções, a relação de causa e consequência e a relação entre o pronome e seu referente em fragmentos de romances; Reconhecer o tema de uma crônica; Reconhecer variantes linguísticas em artigos; Reconhecer o sentido e o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfosintáticos em contos, artigos e crônicas; Reconhecer opiniões divergentes sobre o mesmo tema em diferentes textos; Reconhecer informação, o sentido e o efeito de sentido produzido por expressão em reportagens e tirinhas.

Ainda em Língua portuguesa, os dados mostram que em 2017, os estudantes atingiram um desempenho de 278,58 pontos; em 2019, atingiram 291,06 pontos; e em 2021, atingiram 284,34 pontos, permanecendo no nível 3 da escala. Os estudantes conseguiram avançar mesmo que timidamente, apesar dos impactos negativos da pandemia, em 2021, os estudantes conseguiram manter-se com uma pontuação acima da obtida em 2017.

Em matemática, 21,69% dos estudantes alcançaram o nível 0, sendo seu desempenho menor que 225. O nível 0 demonstra que os estudantes requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar. Os dados mostram que em 2017, os estudantes atingiram 269,75 pontos; em 2019, atingiram 288,35; e em 2021, atingiram 269,84 pontos. Diferente do resultado de língua portuguesa, em matemática, os estudantes alcançaram a nota tirada em 2017, demonstrando que para esta disciplina não houve avanços muito significativos.

Ressalte-se que há uma cobrança constante da SEDUC em relação aos resultados nas avaliações externas, uma vez que, segundo o portal do governo do estado (CEARÁ, 2019), o Ceará vem subindo de posição no ranking nacional, ocupando posição de destaque no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a política de tempo integral é considerada um dos diferenciais para que se alcance esses índices.

Uma avaliação importante para o estado do Ceará é o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaee), e é a partir dessa avaliação que as políticas educacionais são (re)configuradas. Este exame fornece subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino.

O Spaee é aplicado anualmente, porém, devido aos impactos da pandemia, no início do ano de 2022 foi aplicado um Spaee chamado de Spaee diagnóstico que teve como objetivo verificar o impacto da pandemia em relação à aprendizagem dos estudantes da rede de ensino. A partir dos resultados deste teste, as políticas educacionais passaram a ter um trabalho focado na Recomposição das Aprendizagens, no Acolhimento, na Busca Ativa, na Preparação para o Enem, na Educação Híbrida e Inovação Educacional, além da Formação Docente.

No Spaee diagnóstico, a EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco teve uma participação de 71% e uma proficiência média de 291 em língua portuguesa e de 282 em matemática. No Spaee que acontece ao final do ano, a escola teve uma participação de 96% e uma proficiência média de 291 em língua portuguesa e de 280 em matemática. A partir desses resultados, verifica-se que a escola precisa de propostas de intervenção em matemática. As Unidades Curriculares Obrigatórias (UCO) de Aprofundamento em Língua Portuguesa e Aprofundamento em Matemática propõem intervenções pedagógicas para tratar das habilidades que precisam ser desenvolvidas nesta etapa do ensino.

2.5 Entendendo o currículo flexível na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco

Esta seção se aprofunda na realidade da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco e no processo de implementação da política de tempo integral. Do mesmo modo, busca compreender como tem ocorrido a oferta do currículo flexível e quais mudanças foram provocadas com a inclusão de novos componentes curriculares nesta escola.

Sendo o tempo escolar reduzido um fator impeditivo da melhoria na qualidade da educação no estado do Ceará, o governo do estado decidiu, de forma gradativa, ampliar o número de escolas de tempo integral no ano de 2017 e a EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco se tornou uma das 45 escolas que tiveram o seu tempo escolar

ampliado naquele ano. A escolha desta escola se deu, além dos critérios estabelecidos pelo programa, também por apresentar condições mínimas necessárias de estrutura física.

O processo de integralização se dá de forma gradativa. Inicialmente, 06 turmas de 1ª série iniciaram com o tempo integral e as demais turmas de 2ª e 3ª séries continuavam de forma regular. Apenas uma parte do público da escola tinha um currículo diferenciado e a outra parte continuava nos moldes tradicionais. Os professores na maioria das vezes eram os mesmos para as turmas do ensino médio, logo, alguns deles lecionavam disciplinas da base comum e disciplinas da parte flexível das turmas de tempo integral, sem nenhuma formação para esse novo currículo e sem nenhum aumento no tempo de planejamento.

A carga horária dos professores foi afetada de forma direta, pois com a mudança da escola para o tempo integral, houve diminuição no número de turmas na escola. Para completar a carga horária, os professores precisavam lecionar disciplinas da base comum e da parte flexível do currículo, fato que acarretou novas demandas de planejamento.

Ao ofertar as primeiras eletivas para a turma de tempo integral, o núcleo gestor procurou sugestões junto ao corpo docente. A oferta de eletivas partia da preparação dos professores, dos conteúdos que eles se sentiam seguros para ministrarem. A oferta tinha que estar dentro da realidade dos professores que iriam ministrá-la. Cada aluno teve que optar por cinco eletivas dentre as alternativas oferecidas. Nesse primeiro momento, a escola também recebeu orientações vindas da Seduc através de notas técnicas. O quadro a seguir apresenta a oferta das disciplinas eletivas no primeiro semestre de 2017.

Quadro 3 - Oferta das disciplinas eletivas no primeiro semestre de 2017.1

ELETIVAS	RESPONSÁVEL	ENTURMADOS
Aprendendo na Web	Professor LEI	12
Artes Cênicas	Professor	24
Astronomia	Professor LEC	27
Azul ou Rosa: Gênero e Diversidade	Voluntário	15
Boards And Cards Games	Clube Estudantil	4
Clube da Comunicação	Clube Estudantil	10
Clube da Leitura	Clube Estudantil	12
Clube da Moda	Clube Estudantil	10
Clube da Sexualidade e Prevenção	Clube Estudantil	21

Clube de Canto	Clube Estudantil	7
Clube de Dança	Clube Estudantil	29
Clube de Leitura e Produção Textual	Clube Estudantil	8
Clube do Carimba e Brincadeiras de Infância	Clube Estudantil	23
Clube do RPG	Clube Estudantil	11
Clube Feminista	Clube Estudantil	8
Clube Lgbt	Clube Estudantil	4
Cultura Afro-Brasileira	Professor	19
Ecumenismo	Professor	14
Escolinha de Futsal	Professor	24
Escolinha de Futsal	Professor	27
Espanhol - Conversação	Professor	24
Espanhol para o Turismo	Professor	20
Estudo Orientado	Regente do Multimeios	10
Estudo Orientado	Regente do Multimeios	14
Estudo Orientado	Regente do Multimeios	13
Fotografia Básica	Professor	20
Francês Básico	Professor	29
Horta Escolar	Clube	6
Informática Básica	Professor Lei	10
Informática Básica	Professor Lei	14
Informática Básica	Professor Lei	12
Jiu-Jitsu e Defesa Pessoal	Professor	16
Laboratório de Criação Literária	Professor	13
Libras	Professor	23
Libras	Professor	30
Literatura Marginal e Música	Professor	27
Locução e Postura Vocal na Rádio Escola	Professor	15
Matemática do Zero	Professor	20
Matemática do Zero	Professor	14

Organização de Eventos	Professor	28
Prática em Basquetebol	Professor	22
Práticas em Voleibol	Professor	20
Práticas Laboratoriais de Matemática	Professor Lec	28
Quadrinhos	Professor	16
Teatro para Iniciantes	Professor	28
Tópicos Contemporâneos	Professor	28
Vencendo a Timidez	Professor	28

Fonte: elaboração própria - adaptado do SIGE ESCOLA, (2023)

Para o semestre de 2017.2, a escola alterou a oferta de eletivas, deixando aquelas que eram sequenciadas e/ou as que renderam aproveitamento e participação dos alunos. É importante pontuar que a escola ofereceu as disciplinas de acordo com as suas possibilidades, dentro do quadro de professores já lotados para aquele ano. A falta de opção por parte da escola em relação aos profissionais para ministrarem determinadas eletivas, limitou e limita a oferta de UCE na escola. O quadro a seguir apresenta a oferta das disciplinas eletivas no segundo semestre de 2017.

Quadro 4 - Oferta das disciplinas eletivas no primeiro semestre de 2017.2

ELETIVAS	RESPONSÁVEL	ENTURMADOS
A Literatura no Cinema	Clube Estudantil	23
Aprendizagem Cooperativa	Regente do Multimeios	13
Aprendendo na Web	Professor Lei	14
Clube da Leitura	Clube Estudantil	13
Clube da Moda	Clube Estudantil	9
Clube de Brincadeiras de Infância	Clube Estudantil	17
Clube de Canto	Clube Estudantil	14
Clube de Dança	Clube Estudantil	17
Clube de Desenho, Hqs/Afins e Artes Gráficas Jovens	Clube Estudantil	15
Clube de K-Pop Animes	Clube Estudantil	30
Clube do Cinema	Clube Estudantil	31
Clube do Reggae	Clube Estudantil	31

Clube do Violão	Clube Estudantil	9
Diversidade e Sexualidade	Professor	21
Espanhol no Dia a Dia	Professor	24
Estudo das Religiões	Professor	16
Fotografia com Smartphone	Professor	19
Francês	Professor	21
Futsal	Professor	36
Gêneros Textuais	Professor	16
História no Cinema	Professor	33
Informática para Iniciantes	Professor Lei	22
Jiu-Jitsu	Professor	21
Jovem Empreendedor II	Professor	21
Jovem Empreendedor I	Professor	24
Laboratório de Matemática	Professor Lec	27
Literatura Marginal	Professor	32
Literatura Marginal II	Professor	36
Matemática Básica	Professor	32
Matemática para o Enem	Professor	30
Oficina de História	Professor	25
Oficina de Quadrinhos	Professor	25
Organização de Eventos	Professor	21
Prática em Basquetebol	Professor	28
Práticas em Voleibol	Professor	23
Rádio Escola	Professor	15
Teatro Avançado	Professor	18
Tópicos Contemporâneos - Turma 2	Professor	13
Vencendo a Timidez - Turma 2	Professor	24

Fonte: A autora, dados do SIGE ESCOLA (2023)

A oferta das eletivas deve dialogar com a necessidade dos estudantes e que deve implicar diretamente na construção do projeto de vida de cada um deles; “é preciso

diversificar os itinerários formativos numa mesma escola, respeitando os interesses, as afinidades com determinados conteúdos curriculares” (CEARÁ, 2017). Percebe-se que muitas eletivas foram modificadas e outras permaneceram na oferta, dependendo também da qualificação dos professores.

Os estudantes, dentro da estrutura do currículo flexível, devem escolher também um Clube estudantil para participarem. Ao fazer essa escolha, fica restando quatro eletivas para que eles possam escolher. Diante do exposto, vem a reflexão de como se pode desenvolver o protagonismo estudantil se a dinâmica de estruturação curricular não permite, muitas vezes, a participação dos estudantes na construção da parte flexível do currículo e tampouco ocorre a diversificação do conhecimento citado no documento orientador. Outro questionamento é sobre o quanto essas eletivas impactam de forma positiva na vida dos estudantes que as escolhem.

A enturmação dos alunos nas disciplinas, por exemplo, é realizada pelos coordenadores escolares que ficam responsáveis pela organização dos tempos eletivos. No entanto, há uma problemática que persiste até hoje: em algumas eletivas o número de candidatos/estudantes extrapola o número de vagas ofertadas. Assim como tem eletivas que não despertam interesse nos estudantes. A EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco teve que mediar esse acesso, para isso, ela criou um quadro de alunos destaques; nesse quadro estão os alunos com os melhores índices no desempenho escolar e acesso frequente na biblioteca. Os alunos que se destacam neste quadro têm prioridade na escolha das eletivas. Permanecendo, portanto, o desafio com os que não conseguem se destacar. Também se tem situações de alunos que, por falta de vaga em determinadas eletivas, tiveram que cursar eletivas que não faziam parte das suas escolhas. A seguir, a imagem do quadro destaque na escola.

Figura 7 -Quadro destaque dos alunos na escola



Fonte: arquivo pessoal (2023)

A proposta das eletivas é que as turmas sejam compostas por alunos de diferentes séries, desfrutando do mesmo espaço de aprendizagem, para que a troca de experiências se torne frequente e o conhecimento possa fluir coletivamente. EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco essa interação entre todas as séries aconteceu no primeiro ano de implementação do tempo integral. Para isso, nos horários destinados às eletivas, alunos de todas as séries desfrutavam dos espaços de aprendizagem. No entanto, essa prática não continuou devido os alunos aproveitarem o horário das eletivas e se desviarem do momento de aprendizagem. Alguns desviavam-se da ida ao banheiro; outros se escondiam na sala de multimeios; outros procuravam os locais mais isolados da escola, distanciando-se da sala de aula.

Logo mais, os tempos eletivos foram separados por série, ocorrendo a integração das turmas da mesma série. Segundo os coordenadores pedagógicos, essa proposta se tornou mais organizada e facilitou a identificação de alunos que estavam em outros espaços. Também há situações em que o aluno não se sente contemplado com a eletiva que está cursando e por conta disso há um aumento significativo de alunos pelos corredores da escola no horário dos tempos eletivos. Os alunos aderem a determinada eletiva e não tem noção da metodologia, do que vai ser abordado no decorrer do semestre.

A escola vai buscando diversas estratégias para adesão e permanência do aluno nas eletivas. Os alunos optam pelas eletivas oferecidas num formulário elaborado pela coordenação pedagógica da escola, que posteriormente, organiza as turmas, conforme vagas ofertadas. Apesar dessa sistemática, a evasão é grande, o número de alunos que desistem e/ou querem trocar de eletivas no decorrer do semestre é muito grande.

Vale ressaltar que a limitação e/ou falta de capacitação dos professores para ministrarem eletivas de determinados eixos temáticos é um dos problemas que o núcleo gestor vem enfrentando quanto à proposta do currículo flexível. Os professores recebem suporte para a disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) ou Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), projetos que antecedem a implementação do tempo integral. Para as disciplinas eletivas não houve, nem há formações específicas. Acontece, de forma rara, alguns momentos norteadores quando a eletiva é uma parceria entre a Seduc e alguma outra entidade seja pública ou privada.

A diversificação do currículo se torna uma problemática, pois nem sempre a escola consegue envolver os estudantes no currículo flexível, na maioria das vezes, as escolhas dos alunos não despertavam o seu interesse, provocando constantes trocas de disciplinas e evasão das salas de aula. Para fins desta pesquisa, o estudo de campo, na escola, teve início em julho/agosto por ser o período em que a escola planeja o calendário de eletivas para o segundo semestre.

Quanto à oferta das eletivas de um semestre para o outro, a escola decidiu permanecer com as mesmas eletivas, o que mudou foram os alunos matriculados. Por exemplo: se um aluno escolheu a eletiva de botânica no primeiro semestre, ao ir para o segundo semestre, ele escolheria outra eletiva diferente das que já foram cursadas. As eletivas acontecem às segundas, quartas e sextas, nos primeiros anos A, B, C, D. Por questão de organização, as turmas de primeira série se misturam nesse momento, sendo eletivas para as turmas A e B; e eletivas para as turmas C e D; e eletivas envolvendo todas as turmas de 1ª série.

Para o ano de 2023 a escola ofertou o seguinte horário:

Quadro 5 - Horário Semanal - 1ª série

SEGUNDA		1ºA	1ºB	1ºC	1ºD
1	07:10	Grupo de Estudo	Inglês	Português II	Matemática I

2	08:00	ELETIVA AB	ELETIVA AB	Português II	Biologia II
3	08:50	ELETIVA AB	ELETIVA AB	Inglês	Biologia II
	09:40	INTERVALO			
4	10:00	Português	Inglês II	ELETIVA CD	ELETIVA CD
5	10:50	Inglês II	Português	ELETIVA CD	ELETIVA CD
	11:40	ALMOÇO			
6	13:10	Estudo Orientado	Matemática II	Inglês II	Português
7	14:00	Estudo Orientado	Português II	Matemática I	Inglês
	14:50	INTERVALO			
8	15:10	Inglês	Educação Física	Matemática II	Estudo Orientado
9	16:00	Química	Matemática I	Matemática II	Estudo Orientado
TERÇA		1ªA	1ºB	1ºC	1ºD
1	07:10	Arte	Grupo de Estudos	Grupo de Estudos	NTPPS
2	08:00	Física	Biologia II	Arte	NTPPS
3	08:50	Português	Biologia II	Cidadania	Química
	09:40	INTERVALO			
4	10:00	Português II	Cultura Digital	Português	Projeto Integrador
5	10:50	Português II	Português	Química	Projeto Integrador
	11:40	ALMOÇO			
6	13:10	Cidadania	Matemática II	Física	Português
7	14:00	Matemática	Português II	Biologia I	Matemática II
	14:50	INTERVALO			
8	15:10	Sociologia	Matemática I	Biologia II	Cidadania
9	16:00	Matemática II	Sociologia	Biologia II	Física
QUARTA		1ªA	1ºB	1ºC	1ºD
1	07:10	Projeto Integrador	Filosofia	Sociologia	Português
2	08:00	Projeto Integrador	Matemática I	ELETIVA CD	ELETIVA CD
3	08:50	Matemática I	Espanhol	ELETIVA CD	ELETIVA CD

	09:40	INTERVALO			
4	10:00	ELETIVA AB	ELETIVA AB	NTPPS	Filosofia
5	10:50	ELETIVA AB	ELETIVA AB	NTPPS	Cultura Digital
	11:40	ALMOÇO			
6	13:10	NTPPS	Física	Matemática I	Português II
7	14:00	NTPPS	Química	Educação Física	Português II
	14:50	INTERVALO			
8	15:10	Matemática II	NTPPS	Estudo Orientado	Matemática II
9	16:00	Cultura Digital	NTPPS	Estudo Orientado	Sociologia
QUINTA		1ºA	1ºB	1ºC	1ºD
1	07:10	Geografia	Cultura Digital	Grupo de Estudos	Grupo de Estudos
2	08:00	Química	Grupo de Estudos	Geografia	Inglês
3	08:50	Português	Geografia	Espanhol	Cultura Digital
	09:40	INTERVALO			
4	10:00	Cultura Digital	Arte	Português	Espanhol
5	10:50	Biologia I	Português	Química	Arte
	11:40	ALMOÇO			
6	13:10	História	NTPPS	Filosofia	NTPPS
7	14:00	História	NTPPS	Cultura Digital	NTPPS
	14:50	INTERVALO			
8	15:10	Matemática I	História	NTPPS	Biologia I
9	16:00	Filosofia	História	NTPPS	Matemática I
SEXTA		1ºA	1ºB	1ºC	1ºD
1	07:10	NTPPS	Cidadania	Projeto Integrador	Química
2	08:00	NTPPS	Química	Projeto Integrador	História
3	08:50	Espanhol	Biologia I	Português	História
	09:40	INTERVALO			
4	10:00	Biologia II	Estudo Orientado	História	Geografia

5	10:50	Biologia II	Estudo Orientado	História	Educação Física
	11:40	ALMOÇO			
6	13:10	ELETIVA ABCD	ELETIVA ABCD	ELETIVA ABCD	ELETIVA ABCD
7	14:00	ELETIVA ABCD	ELETIVA ABCD	ELETIVA ABCD	ELETIVA ABCD
	14:50	INTERVALO			
8	15:10	Grupo de Estudos	Projeto Integrador	Matemática I	Grupo de Estudos
9	16:00	Educação Física	Projeto Integrador	Cultura Digital	Matemática

Fonte: Disponibilizado pela escola e adaptado pela autora (2023)

No horário disposto acima, as eletivas são denominadas como ELETIVA AB, ELETIVA CD e ELETIVA ABCD e não são indicadas pelos seus nomes, por exemplo, eletiva de canto, eletiva de vôlei, eletiva de robótica etc. Ressalte-se que, em sua essência, no tempo eletivo todas as séries deveriam se misturar, essa oferta de UCE deveria agrupar os alunos de acordo com seus interesses e não de acordo com a seriação/turma. No caso da escola em análise, por questões de organização e logística, apenas as turmas de 1ª se misturam no horário das eletivas. Por exemplo: alunos do 1º A, B, C ou D se misturam nesses horários para estudarem as eletivas. A escola, no ano de 2023, ofertou as seguintes eletivas:

Quadro 6 - Enturmação de eletivas - EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco

01	Futsal
02	Gastronomia
03	Ciências Humanas e Tecnologia
04	Inglês
05	Olimpíada de Química
06	Vôlei
07	Teatro
08	Roda de leitura
09	Robótica
10	Voz e violão
11	Coral
12	Taekwondo
13	Introdução à Informática
14	Matemática
15	Inglês I / Inglês II

Fonte: Elaborado pela autora - dados do SIGE Escola (2023).

Além dessas, a escola oferta eletivas com foco no Enem voltadas para as turmas de 3ª série, dentre elas: Biologia para o Enem, Ciências Humanas para o Enem, Clube da Matemática para o espaço e o Enem, Física para o Enem, História do regime militar no Brasil, História para o Enem, Língua Portuguesa para o Enem, Química para o Enem.

Ressalte-se que se a oferta diversificada de eletivas se torna um problema, pois é difícil encontrar um professor qualificado que esteja apto para lecionar disciplinas de diferentes eixos temáticos, além do mais a carga horária não compensa financeiramente para o profissional. O professor não se atrai em ir para escola para ministrar apenas duas horas/dia na escola.

A escola oferece as disciplinas de acordo com as suas possibilidades. A orientação normativa da Seduc prevê que as atividades curriculares eletivas tenham uma oferta semestral e elas podem ser ministradas por professores efetivos ou não. Um professor pode ter, no máximo, dez horas/aula semanais em disciplinas eletivas, já que são ofertados cinco tempos eletivos de duas horas/aula por semana para cada série.

2.6 Perfil dos Participantes

Os participantes desta pesquisa integraram cinquenta e cinco discentes e dois coordenadores pedagógicos da EEMTI Castelo Branco. Em relação aos discentes, o objetivo era ver o nível de engajamento, a aceitação das eletivas, aferir o nível de aceitação da proposta curricular com o intuito de refletir sobre o impacto na formação e construção dos seus projetos de vida; quanto aos coordenadores buscou-se compreender desafios, direcionamentos e perspectivas ao decidir sobre as Unidade Curricular Eletiva (UCE), bem como buscar entender o apoio e colaboração na hora da construção da oferta curricular da escola. Com os alunos foi aplicado um questionário fechado para coleta de informações sobre a percepção destes em relação às UCE na prática. Desta coletânea de informações, fluíram os resultados que originou o Produto Educacional como Guia de apoio estudantil.

2.7 O Produto Educacional: Guia de apoio aos estudantes

O mestrado na modalidade profissional, diferente da modalidade acadêmica, os mestrandos precisam desenvolver um Produto Educacional (PE) para ser aplicado em um contexto real, podendo ser de diferentes formatos, ficando esta escolha a critério do mestrando. Estes produtos permitem aos demais professores a liberdade de usá-los, adaptá-

los, revisá-los e/ou modificá-los a depender do interesse e necessidade. Rôças, Moreira e Pereira (2018, p. 67) afirmam que o:

principal produto de um curso de MP não é o PE em si, mas sim o processo de transformação do mestrando durante a elaboração do PE. O mestrando, autor do PE, envolve-se no processo de identificação do problema (de ordem prática), com base em referencial teórico-metodológico consistente e coerente, reflete, propõe encaminhamentos / soluções para abordar o problema identificado, aplica e testa o PE, retomando criticamente a primeira versão para compor a versão final que acompanha o texto dissertativo. (ROÇAS, MOREIRA E PEREIRA 2018, p. 67).

Este estudo convergiu para a produção de um Produto Educacional, mas também permitiu que o pesquisador refletisse sobre sua ação pedagógica, oportunizando o direcionamento da sua prática. Este material contempla informações somadas às dos autores estudados ao longo de toda esta pesquisa. Conforme Rizzatti et al. (2020), o Produto Educacional é o resultado tangível que se obtém de uma atividade de pesquisa, desenvolvido individualmente ou em grupo. O Produto Educacional faz viver o processo, faz compreender melhor os seus desafios e as possibilidades de materialização de práticas propostas pelos agentes envolvidos.

Kaplún (2003) ainda afirma que “o processo de produção de um material educativo é uma tríplice aventura: a da criação, a do próprio material e a do uso posterior, que muitas vezes escapa às intenções iniciais e aos cálculos dos criadores”. Desse modo, o Produto Educacional não é fechado em si; ele produz conhecimento tanto para quem o produz quanto para quem a ele se destina.

Esta proposta caracteriza-se por ser um trabalho que vai sendo criado coletivamente, uma parceria entre professor/pesquisador/aluno a partir da experiência vivenciada na escola, buscando interpretar os desafios e os limites, as lacunas que vierem à tona pelos sujeitos nas entrevistas semiestruturadas e no questionário.

Nessa perspectiva, o produto educacional foi constituído do resultado acerca do conhecimento sobre a realidade fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos de coleta de informações em documentos, materiais teóricos e na escola campo. O campo forneceu os dados de composição do IF, do currículo na sua parte diversificada, em específico as unidades curriculares eletivas, voltadas para as turmas de 1ª série, ofertadas na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco.

Assim, foi elaborado um Guia de orientação em apoio aos estudantes sobre a oferta das Unidades Curriculares Eletivas, que compõem a parte diversificada do currículo. Este produto objetiva colaborar na escolha de qual eletiva o estudante deverá cursar ao longo do semestre.

Muitos estudantes fazem suas escolhas a partir do título da eletiva, sem saber, de fato, o que será estudado durante o decorrer do semestre. Com um guia articulado, com orientações pedagógicas, percursos metodológicos, ligações com as demais áreas do conhecimento seria mais fácil para o aluno se manter em sua escolha.

Este Guia não se constitui um receituário, mas serve de ferramenta pedagógica para auxiliar na melhor escolha do itinerário. O ponto de partida é o título da Unidade Curricular Eletiva (UCE), a partir daí o estudante tem acesso aos objetos do conhecimento e de como ele se consolida nas práticas do cotidiano, sendo incrementado de outras informações que dialoguem com esta escolha, tornando o discente consciente e certo da escolha que ele irá realizar. Anterior às decisões metodológicas, me dediquei aos estudos da literatura de referência a fim de compreender as reformas ocorridas no ensino médio que trago em sequência na seção teórica.

3. INTERMINÁVEIS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REPERCUSSÕES NO CEARÁ ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

“A escola não pode tudo, mas pode alguma coisa”.

(FREIRE, 2001)

O Ensino Médio (EM) no Brasil é uma temática que vem sendo discutida por educadores, gestores, políticos e especialistas na área. A educação destinada aos jovens vem sendo colocada em pauta através do desafio da universalização e da democratização do ensino, mas é nos dias atuais que esta temática vem ganhando mais espaço, sobretudo, entre os jovens. Conforme Marília Sposito (2005), a juventude é uma fase da vida em que se inicia a busca pela autonomia, marcada pela construção da identidade, pessoal e coletiva, por uma atitude de experimentação.

O EM é uma etapa muito sensível e de extrema importância, pois é nela que se tomam decisões que serão cruciais para toda a vida. É nesse período da adolescência que se busca a direção de um futuro, uma carreira profissional, uma formação acadêmica. É também um período marcado pela insegurança e pela incerteza, pois o peso da responsabilidade começa a pesar sobre as nossas costas.

Contudo, muitas foram e são as transformações que vêm ocorrendo nesta etapa de escolarização, o que dificulta sua hegemonização, dificultando, assim, a sua compreensão, adaptação e aceitação tanto pelos professores quanto pelos estudantes. Apesar dos entraves, tem-se, nos dias de hoje, uma juventude que vem conquistando cada vez mais espaço dentro da escola, seja no grêmio escolar, seja nas associações estudantis, suas vozes estão se fazendo ecoar no espaço que lhes é de direito. Porém, apesar de todo esse cenário, é importante deixar claro que muito se tem que investir e falar sobre o Ensino Médio. Para tanto, será contextualizada esta etapa de ensino no nosso país.

3.1 Um breve percurso histórico

A história da educação no Brasil se dá desde o período colonial, por volta de 1549, instituído pelos jesuítas, e que foi marcado por privilégios e exclusões. O privilégio, evidentemente, era destinado aos brancos, portugueses, os que eram, de fato, filhos da elite. A estes, uma educação que preparava para o poder e/ou para a vida eclesiástica. Aos demais, pobres, índios, desprivilegiados da sociedade, cabia uma educação mais limitada. Tratava-se

um sistema de exploração na qual prevalecia a monocultura sustentada pela mão de obra escrava, proporcionando o enriquecimento de uns e o empobrecimento de outros.

Nessa época, o ensino era atrelado às práticas religiosas, em especial, ao catolicismo. Logo, do século XVI até o século XVIII, por estar nas mãos de jesuítas, as convenções de ensino estavam ligadas diretamente aos preceitos religiosos. Além disso, a educação pensada pelos jesuítas mantinha uma estreita relação com os pensamentos dos líderes portugueses que objetivavam converter a alma do índio brasileiro à fé cristã.

O estudo oferecido pelos jesuítas consistia em dois cursos sucessivos: o de letras humanas e o de filosofia e ciências. Conforme afirma Piletti (2007):

Os cursos de nível médio dos jesuítas tinham uma duração global que oscilava em torno de nove anos: cinco ou seis anos de letras humanas mais três anos de filosofia e ciências. Tratava-se de um ensino predominantemente literário e clássico, quanto ao conteúdo, e formalista quanto ao método. (Piletti 2007, p.21).

Obviamente, com o grande avanço da ciência, a forma de ensino também sofria suas alterações, logo, pode-se perceber a necessidade de reformas no sistema de ensino. Por volta de 1599, a Companhia de Jesus seguia um plano de organização de estudos e que foi desenvolvido nos colégios pelo mundo, inclusive no Brasil, o chamado *Ratio Studiorum*.

O *Ratio Studiorum* se tratava de um manual prático com orientações metodológicas aplicadas nos colégios jesuítas. Em suma, era a base teórica da prática pedagógica com regras que iriam nortear a educação vigente naquele período. Miranda (2001), afirma que:

Não se trata de um escrito teórico sobre educação, mas sim de uma exposição dos métodos e práticas utilizados nos colégios da Companhia durante quase quatro séculos, canonizados após longos anos de experimentação e reflexão nas diferentes províncias religiosas. Trata-se, portanto, da resposta metodológica que a Companhia dava ao seu próprio ideal educativo. Miranda (2001, p. 100).

Por conseguinte, os jesuítas estiveram à frente da educação no Brasil até a Reforma Pombalina, que se deu por volta de 1759. Neste ano, os jesuítas foram expulsos do Brasil e a prática de ensino religioso já não atendia mais aos interesses da metrópole. Teve-se uma grande reforma no modelo educacional - com um ensino que atendia às necessidades do Estado português. A chegada de novas ideias, a contradição entre a fé e a ciência, e a influência do iluminismo. Inicia-se, assim, o regime de Aulas Régias. Tal regime se dava com aulas de disciplinas isoladas, sem planejamento, sem um currículo definido e, sobretudo, com professores despreparados, mas que atendiam aos interesses políticos. Além do mais, o número de professores era limitado e eles ainda se valiam dos métodos usados pelos jesuítas e os recursos financeiros não eram suficientes. Valnir Chagas explica melhor tal modelo de ensino ao dizer que:

Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a qualquer escola. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas ‘aulas’ quantas fossem as disciplinas que desejasse. (Chagas *apud* Piletti, 2007).

O sistema de aulas régias, instituído pelo Marquês de Pombal, marca, portanto, o surgimento do ensino público oficial e laico, desmembrando o ensino da igreja. Passa a ser obrigação do Estado garantir educação gratuita para a população. Nos documentos oficiais, passa a ter a designação de Estudos Menores, também de Escolas Menores e de Primeiros Estudos, o que corresponde ao ensino primário e ao ensino secundário. Ao concluir os Estudos Menores, o estudante poderia cursar os Estudos Maiores que eram aqueles oferecidos nas Universidades.

Vale ressaltar que tal rompimento com os jesuítas não foi de fácil aceitação. Pelo contrário, houve resistência, sobretudo em relação ao currículo que enxugava os conteúdos, como por exemplo, a redução das regras de sintaxe, logo, muitos professores nacionais se valiam dos materiais usados pelo regime anterior. Esses acontecimentos marcam o período colonial que foi registrado por uma desorganização e pela luta de interesses das classes dominantes.

A chegada da família real ao Brasil mudou a estrutura da colônia, contribuindo com mudanças significativas para o país. O Rio de Janeiro se tornou a capital do reino, consequentemente muitos melhoramentos foram feitos por conta disto. Na fase monárquica que se vai de 1808 a 1889, a educação não estava na pauta de prioridades do Estado, visto que pessoas letradas eram mais difíceis de lidar.

É válido afirmar que ideais liberais e discursos de igualdade eram completamente vazios. Ao passo que se gritavam por liberdade e igualdade de direitos, se viviam em regime de escravidão, de centralização do poder. Em se falando de educação, havia garantia de ensino primário e gratuito para todos os cidadãos, com exceção dos escravos que tinham seus direitos negligenciados. Porém não havia investimento nem qualificação de profissionais da área. O que se tinha era a previsão de investimentos para se criarem universidades que ensinassem elementos de ciências, belas-letas e artes.

Tem-se também, nesse período, a disputa entre a centralização e a descentralização do poder. A primeira defendia os conservadores e a segunda defendia os liberais. Porém, nenhuma delas pensava diretamente nas melhorias da educação. Infelizmente, os dois grupos pertenciam à classe dominante, por isso o cuidado com a educação não era pauta com que

devessem se preocupar. Tão fragmentado e desorganizado que era as aulas régias reduzia-se a um punhado de aulas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio. A organização dos estudos secundários havia somente em poucos seminários, de tradição jesuítica, e no Colégio criado, em 1820, pelos Lazaristas, em Minas Gerais.

As disputas de poder eram constante, o país estava sem uma liderança direta, pois D. Pedro I havia abdicado. Deu-se, portanto, um acordo entre liberais e conservadores. Houve uma trégua que foi assinalada pelo Ato Adicional de 1834. Tal Ato foi uma emenda constitucional que determinava uma série de mudanças, como por exemplo, uma maior autonomia das províncias, a criação de impostos pelos governos, dentre outras.

Pensando na educação secundária, surgiram os primeiros liceus provinciais, sendo eles no Rio Grande do Norte, na Bahia e na Paraíba e também o Colégio de Pedro II. O surgimento se deu graças à reunião de disciplinas avulsas que existia nas províncias. No início, cada aluno estudava o que queria da forma que queria e concluía os estudos no tempo em que podia. Tais estabelecimentos eram preparatórios para o ingresso na academia.

O grande feito foi o Colégio D. Pedro II, uma construção imperial de instrução secundária que tinha como objetivo constituir-se em padrão para os demais estabelecimentos de ensino. Começou oferecendo estudos seriados, com duração de sete anos e ofertando aos concluintes o grau de bacharel em letras, e esse título possibilitava o acesso em qualquer curso superior sem a necessidade de se fazer um novo exame.

O Colégio D. Pedro II era a principal instituição escolar de ensino secundário no Império brasileiro e foi a primeira a usar, de forma legal, o termo secundário. Ao definir o termo “secundário”, Silva (1969, p. 19) diz que é “literalmente, a expressão ensino secundário designa um grau ou nível do processo educativo, e, dessa forma, teria ela o significado de ensino médio, de segundo grau ou pós-primário”. Essa etapa de ensino faz correspondência ao estudo que é voltado para os adolescentes, assim como educação primária corresponde aos estudos destinados às crianças.

O currículo desse colégio compunha-se de línguas latina, francesa, grega e inglesa, a gramática nacional e a retórica, a geografia e a história, as ciências naturais, as matemáticas, a música vocal e o desenho. Os cursos ofertados pelo Colégio de Pedro II eram voltados para os campos humanístico e literário.

No entanto, os alunos tinham preferência pelos estudos avulsos. Ou seja, era a possibilidade de matrículas avulsas por disciplinas, o que possibilitava ao aluno que não tivesse cursado as aulas do Colégio, prestar exame de uma ou mais matérias oferecidas até obter o grau de bacharel em letras.

O desenho do país já caminhava para uma República, mas em relação ao ensino ofertado, não se tinha ainda um curso seriado e regular. Esse período não foi influenciado apenas por um ideal educacional, mas pelo desenvolvimento de ideais que partiam de concepções diferentes de política, de desenvolvimento e de ordem.

Nesse cenário, já se via republicanos, federalistas e democráticos, e também o coronelismo, o movimento tenentista, além de sucessivas tentativas golpistas dos anos 1950; a ditadura militar em 1964; o golpe do Ato Institucional nº5 e as correntes como o socialismo, anarquismo, maximalismo, nacionalismo, catolicismo e tantos outros acontecimentos.

Um século de República, mas nada muito significativo para a população, pois as mudanças que ocorriam nesses períodos eram impostas sempre de cima para baixo, onde o último favorecido se encontrava na esfera mais baixa. As mudanças que aconteciam eram de caráter conservadoras e antidemocráticas. Mesmo assim, diversas mudanças no campo educacional foram feitas, sobretudo nas etapas que hoje correspondem ao ensino médio e ao ensino superior.

Muitas reformas aconteceram em relação ao Ensino Médio no Brasil, tais reformas ora significava avanço ora significava retrocesso. De forma sucinta, a primeira delas foi a Reforma Benjamin Constant que buscava uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino. Com ideais republicanos, Benjamin Constant defendia o ensino leigo e livre em todos os graus, sendo o primário, gratuito. O diferencial dessa reforma foi a elaboração de uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino. O nível secundário foi o que mais passou por alterações.

Durante o império o trâmite para a certificação ao final do ensino secundário era requerê-lo ao Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, restando às províncias a opção de fazerem exames parcelados preparatórios, feitos geralmente nas próprias faculdades de ensino superior. Outro grande feito de Benjamin foi estabelecer o Ginásio Nacional como modelo padrão de ensino secundário que deveria ser ministrado em todo país, além disso, instituiu a obrigatoriedade dos exames de madureza. Tal exame ofereceria aos alunos o certificado de conclusão do ensino secundário, assim, eles poderiam ingressar no ensino superior.

Essa primeira reforma também é lembrada por ter estabelecido o modelo educativo de forma seriada e também por ter ampliado o currículo das escolas, incentivando o enciclopedismo, tal frente propunha um conjunto mais amplo de ensinamentos com a inclusão de disciplinas científicas, dessa forma, houve uma ruptura com a tradição do currículo clássico jesuítico.

Em 1901, Epitácio Pessoa viabilizou uma reforma no ensino que concretizaria o idealismo proposto por Benjamin Constant, no entanto adequaria suas propostas às realidades regionais, tendo como prioridade a educação secundária.

Em 1911, Rivadávia Correia foi o responsável pela Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, aprovada pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, que revogava a reforma anterior proposta por Epitácio Pessoa. Essa lei eliminava o exame de madureza (que tinha como proposta melhorar a qualidade do ensino).

A partir de então, ficou estabelecido um ensino de forma livre e foi extinto o reconhecimento oficial dos certificados dos cursos secundários das escolas equiparadas. Com essa Reforma não era mais necessário comprovação em relação aos estudos secundários. Assim, caso a faculdade tivesse interesse em receber alunos, promovia exames de admissão.

Essa Reforma foi tida como a reforma que desoficializou o ensino brasileiro. Em relação ao acesso nas faculdades, conforme as palavras de Silva:

A crer em certos testemunhos, o resultado da liberdade de ensino não foi diferente daquele facilmente previsível: a caça ao diploma, por uma clientela ávida de ascensão social ou pouco disposta a um esforço sério de justificação das posições sociais herdadas. (SILVA, 1969, p. 269).

Nesse momento, proliferaram cursos sem um critério mínimo de qualidade, apenas com o intuito de formar bacharéis e doutores. Fato é que a Reforma Rivadávia ficou marcada como um retrocesso no cenário educacional, marcando, assim, a omissão do Estado em relação ao ensino.

Em 1915, Carlos Maximiliano foi o responsável por mais uma reforma educacional que revogava as propostas da Reforma Rivadávia. Dessa forma, os certificados de conclusão do curso secundário voltaram a ser emitidos; foi implantada novamente a possível equiparação de outros estabelecimentos de ensino ao Colégio Pedro II, contanto que fossem estabelecimentos públicos; foi implantado novamente os exames preparatórios parcelados, o que proporcionava a certificação de estudos secundários aos estudantes não matriculados nas escolas oficiais; por fim, além do certificado de conclusão do ensino secundário, para ingressar no ensino superior, o estudante teria que prestar também um exame vestibular.

Em 1925, tem-se a última reforma que afeta o ensino secundário no período da Primeira República, a Reforma Rocha Vaz. Inicialmente, aponta-se a criação da disciplina de educação moral e cívica e a continuidade do Colégio Pedro II. Os exames preparatórios parcelados foram abolidos, sendo substituído pela obrigatoriedade de um curso ginasial de seis

anos de duração, seriado e com frequência obrigatória. A proposta era uma seriação mais racional das matérias.

Esta Reforma, dentro das suas possibilidades, procurou dar ao ensino secundário um caráter de ensino regular e que tinha como finalidade fornecer um preparo do estudante para a vida, independente da profissão que ele escolhesse. Ao concluir o 5º ano seriado e se aprovado no exame de vestibular, o estudante já poderia ingressar no nível superior. Aos que concluíam o 6º ano seriado, eram atribuídos o título de bacharel em ciências e letras.

Em 1931, houve a primeira reforma de caráter nacional, no início da Era Vargas (1930-1945), comandada pelo ministro da educação e saúde Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova. Conforme Romanelli, “era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo território nacional” (ROMANELLI, 1984, p. 131). Tal Reforma promoveu a modernização do ensino secundário brasileiro se caracterizando pelo

Aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. (DALLABRIDA, 2009, p.185).

Estas medidas objetivavam a produção de estudantes produtivos. Era uma devolutiva para a sociedade capitalista que estava se consolidando no Brasil naquela época. As mudanças mais significativas no ensino secundário passaram a acontecer após a Revolução de 1930. Esse novo desenho de ensino aproximava o modelo educacional do Brasil aos países ocidentais desenvolvidos.

Em 1932, um marco importante e que aconteceu em meio a Reforma Francisco Campos, foi o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que defendia novos ideais de educação e lutava contra o empirismo dominante. Eles propunham servir não aos interesses de classe, mas aos interesses do indivíduo, uma vez que a escola tradicional voltava-se para uma concepção burguesa.

A escola, portanto, deveria atender sem privilégios econômicos de uma minoria, mas deveria ser de todos e inclusive com professores que tivessem uma formação universitária. O ensino deveria ser, de fato, laico, gratuito e obrigatório. Inspirados pelas ideias do filósofo e educador norte-americano John Dewey, o Manifesto contou com educadores, cientistas e intelectuais como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Roquette Pinto entre outros signatários atuantes e sensíveis às causas educacionais no Brasil.

Em 1942, a Reforma Capanema, ministrada pelo ministro Gustavo Capanema, tinha por objetivo reestruturar a educação nacional por meio de um conjunto de medidas, denominadas pelo nome geral de Lei Orgânica do Ensino Secundário, tal lei foi promulgada em 09 de abril de 1942, estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), bem como introduziu mudanças no ensino secundário. Na sua gestão também foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1938 cuja administração ficou a cargo de Lourenço Filho.

Ao falar em ensino secundário, este foi modificado pelo decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 que tinha como diretriz “formar [...] a personalidade integral dos adolescentes; promover a consciência patriótica e humanística; dar formação intelectual geral” (Art 1º). Brasil (1942) afirma que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.

É importante ressaltar que os preceitos legais dessas reformas não permitiam a ascensão social das classes mais pobres, mantendo a educação propedêutica e a profissional direcionadas para caminhos diferentes, visto que a elite tinha acesso a um ensino propedêutico, enquanto os menos favorecidos ficavam restritos a uma educação de caráter profissional.

Em 1946, se dá a promulgação das leis orgânicas do ensino primário e ensino normal, que tinha como finalidade do ensino primário: proporcionar a iniciação cultural e que conduzisse ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas; oferecer às crianças cuja faixa etária fosse de sete a doze anos condições que proporcionasse a formação e o desenvolvimento da personalidade; elevar o nível dos conhecimentos tanto no âmbito familiar quanto da iniciação ao trabalho.

Já do ensino normal, o segundo grau, tinha como objetivo: promover uma formação para os profissionais docentes que se destinavam às escolas primárias; capacitar administradores escolares para as escolas primárias; e desenvolver técnicas voltadas para a escolarização na infância.

Em 1948, foi enviada à Câmara uma proposta de estatuto para o ensino. Tal proposta serviu de base para o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que só viria a ser promulgada tempos depois.

Na década de 1950, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek, teve-se ênfase à política desenvolvimentista nacional. Em se falando de educação, sua proposta buscava melhorias na educação nacional, visto que os problemas educacionais se davam devido a necessidade de se ter um desenvolvimento industrial nacional. Logo, um dos caminhos para o desenvolvimento seria “educar para o trabalho”, proposta que se tornou um grande incentivo ao ensino técnico-profissionalizante. Conforme Libânea Xavier (2001),

As mudanças introduzidas (nos anos 1950) nos meios de comunicação e na industrial e a consequente generalização do modelo urbano de vida, com as ilusões de progresso e com suas mazelas, ampliaram as expectativas de ascensão social pela educação. A formação de uma população marginal nas grandes cidades e a necessidade de sua integração à sociedade urbana e industrial imprimia à educação escolar não só o atributo de direitos a todos, mas, sobretudo, o de necessidade de todos. (LIBÂNEA XAVIER, 2001, p.72).

Em 1961, no dia 20 de dezembro foi sancionada a Lei nº 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A criação dessa Lei desencadeou uma série de campanhas populares, tendo os estudantes como figuras representativas, reforçando a defesa da escola pública. A primeira LDB, ou seja, a Lei nº 4.024 assegurou o direito à educação com recursos do Estado e determinou autonomia didática, administrativa e disciplinar às universidades autárquicas ou fundações. Foi a partir da LDB nº 4.024 que a centralização do MEC diminuiu e os órgãos estaduais e municipais passaram a ter mais autonomia.

A partir desta lei, tanto o setor público como o privado passaram a ter o direito de ministrar o ensino em todos os níveis. A estrutura do ensino esteve mantida sem alterações: ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; ensino primário com duração de quatro anos, com possibilidade de se acrescentar mais dois anos para programa de artes aplicado; Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos.

Foi durante a década de 1960 que foi criado também o Plano Decenal da Educação (1962), que buscava impor a obrigatoriedade ao governo de financiar a educação de no mínimo 12% dos recursos arrecadados pela União. Esse Plano consistia num conjunto de metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser cumpridas no prazo de oito anos.

As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por grandes avanços dentro da história da educação brasileira, visto que a política e a economia brasileira foram impulsionadas neste período. Havia um avanço significativo da população em direção a zona urbana e as empresas multinacionais se instalaram no Brasil, principalmente as de veículos automotores.

Neste período também se deu as maiores taxas de expansão da alfabetização, dado pela instalação de classes de ensino de supletivo, incentivando a população a sair do analfabetismo. A educação passa a ser considerada como instrumento de mobilidade social, dando “status” aos indivíduos. Logo, ela representava para a sociedade a possibilidade de ascensão social, proporcionando uma maior abertura do sistema de estratificação social.

Ressalte-se que foi a partir de 1964 que o Brasil foi marcado pelo Regime da Ditadura Militar. Este período tentou igualar a educação à economia nacional vigente naquela época. Os representantes desse novo modelo pretendiam colocar o Brasil, que até então era predominantemente agrário, como um país em desenvolvimento. Para isso, precisavam aumentar o grau de escolaridade/instrução da população. O foco maior não era o ingresso nas Universidades, e sim, o ensino profissionalizante.

A educação teria um papel fundamental na formação de mão de obra para o setor industrial, sem a preocupação de formar cidadãos críticos e reflexivos. O objetivo era controlar e reprimir as opiniões a fim de evitar ou eliminar qualquer resistência ao regime autoritário em vigor. (FONSECA, 1993, p. 25)

Em 1964, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), inspirado na metodologia de Paulo Freire e tinha como objetivo alfabetizar os jovens e adultos do país. Para tanto, houve uma mobilização por todo o país e que teve a participação de muitos agentes envolvidos com a educação, dentre eles: agremiações estudantis, associações esportivas, entidades religiosas, organizações governamentais civis e militares, empresas privadas, dentre outros.

O PNA foi visto como uma subversão à ordem, visto que Paulo Freire tinha fortemente expressa sua opinião política. Para ele, o ato de aprender a ler e a escrever deveria vir com o desenvolvimento de uma maior consciência social, questão que passava por desenvolver amplo senso crítico (FREIRE, 1967, p. 103-107). O projeto PNA foi suspenso pelo governo liderado pelo marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Apesar do período dos governantes militares terem tido projetos para a alfabetização, nenhum deles levou em conta o trabalho estruturado por Paulo Freire.

Em 1967, ainda no período da Ditadura Militar, houve a criação do Centro Brasileiro de TV Educativa que tinha como objetivo a produção, aquisição e distribuição de material audiovisual destinado à radiodifusão educativa. A Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE) foi um marco na história da educação durante o período militar.

A FCBTVE deveria coordenar uma rede de emissoras educativas criadas de forma independente, a partir dos estímulos do governo federal, e que sofriam com as mais variadas carências. Além disso, sua principal missão era produzir programas

educativos que fossem atrativos e substituíssem a escola formal, sanando os graves problemas educacionais do Brasil. Como se não bastassem esses encargos, a FCBTVE deveria operar um canal de televisão que servisse de modelo para as demais emissoras educativas e de cabeça de rede para as TVEs. Entretanto, o governo militar não proporcionou as condições necessárias para o cumprimento dessas atribuições. (BARROS FILHO, 2017. p. 283).

Logo, por falta de recursos e de incentivos administrativos e financeiros, ela não teve sua estrutura formada para poder assistir às atividades de caráter nacional. Conforme afirma Barros Filho (2017), ela surgia como uma alternativa mais rápida e barata para levar educação às pessoas que estavam à margem do sistema escolar.

Ainda no ano de 1967, teve-se a Criação da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) com vistas a fomentar em todo o país a obrigatoriedade do ensino na faixa etária que ia de 7 a 14 anos. Este movimento foi criado como fundação em dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379.

O Mobral era um projeto que se adequava às propostas ideológicas do regime militar, vigente naquele período e tinha como objetivo alfabetizar cerca de 11.4 milhões de adultos até o ano de 1971. A sua organização se dava na esfera federal, estadual e municipal. Inicialmente, o projeto buscava alfabetizar a população urbana entre 15 e 35 anos, e a partir de 1974, inclui a faixa etária entre 9 e 14 anos. Foi no ano de 1985, no governo do presidente civil José Sarney que o Mobral foi extinto.

Percebe-se que as políticas educacionais tinham um viés voltado para o fim do analfabetismo. No entanto, os índices de analfabetismo não diminuía e o que se queria num contexto de crescimento avanço tecnológico e industrial era uma educação voltada para o ensino profissionalizante.

A disposição do governo ditatorial de reformar a educação média e superior estava relacionada, por um lado, ao discurso de “Brasil-potência”, que precisava reduzir o analfabetismo e aumentar a escolaridade média da população e, de outro, na busca de legitimação do sistema de governo implantado pelo golpe militar de 1964. O novo regime político buscava produzir uma aparência de igualdade de oportunidades a fim de consolidar sua posição, mascarando as desigualdades com a demonstração de interesse pelo ensino de 1º e 2º graus, para a melhoria das condições de vida do povo. No ano de 1971, são fixadas as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e ficou chamada Nova LDB, sob a Lei 5.692, de 11 de agosto do referido ano. (SABBI, 2014, p. 88).

Aproveitando o cenário de expansão e da necessidade de uma mão de obra qualificada, era preciso ter uma educação que atendesse a estes quesitos. Assim, a Lei n.º 5.692/71, tinha por objetivo proporcionar ao estudante a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Em 1971, teve-se fixada as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, também chamada de Nova LDB, sob a Lei n.º 5.692/71 e que tinha na sua essência o tecnicismo e a profissionalização. No artigo 5º, parágrafo 1º, tem-se destaque central para a alteração desta lei com a obrigatoriedade de todos os estudantes do ensino de 2º grau cursar o ensino profissionalizante. Dessa forma, Sabbi afirma que:

A expansão do ensino profissionalizante era de interesse da burguesia, pois havia a necessidade de qualificação profissional para o seu processo produtivo. A burguesia, entretanto, queria a educação profissionalizante para os filhos dos trabalhadores, não para os seus filhos. (SABBI, 2014, p.103).

Adotar o ensino profissionalizante no Brasil ampliou e evidenciou a dualidade que se tinha historicamente na educação brasileira. Cada vez a educação ficava dividida em dois blocos: um destinado aos filhos dos ricos e outro destinado aos filhos dos pobres, perpetuando, assim, as desigualdades sociais e deixando os filhos dos pobres cada vez mais distantes das universidades.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esse dualismo se consolidava no plano de valores e dos conteúdos da formação, já que o ensino técnico era destinado aos filhos da classe trabalhadora, qualificando-os para o mercado de trabalho e não para o acesso ao ensino superior.

Em suma, a Lei 5.692/71 teve como objetivo “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Infelizmente, esta Lei entrou em contradição ao propor a profissionalização de forma compulsória, visto que impossibilitava as escolhas por parte do estudante.

A Lei nº 5.692/71 foi escrita e aprovada para atender às necessidades de mão de obra que atendessem os objetivos do governo, amenizando as matrículas no ensino superior. Por fim, tal Lei não logrou êxito, sendo alvo de críticas e resistências, o que levou o Conselho Federal de Educação (CFE) a aprovar o Parecer nº 76, em janeiro de 1975, determinando a inflexão da política de profissionalização.

Em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) cujo objetivo era a socialização e a universalização do ensino por meio da seleção, aquisição e distribuição, de forma gratuita, de livros didáticos para os alunos matriculados nas redes públicas tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, a partir do Decreto nº 91.542/85.

Em 1990, teve-se um marco na história da educação brasileira, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tendo como objetivo identificar fatores

que incidem no processo de aprendizagem. Ressalte-se que reformas educacionais nesse período tiveram suas raízes fincadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, da qual resultou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

No Brasil, na década de 90, o elevado índice de analfabetismo era preocupante, assim como as altas taxas de evasão escolar e repetência. O ensino médio assistia menos de 25% dos alunos considerados na faixa etária própria dessa etapa, que vai dos 15 aos 17 anos. Logo, uma das ações que merecia urgência era a redução da taxa de analfabetismo e a universalização do ensino básico.

O Banco Mundial e outros organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) tornaram-se parceiros nas reformas educacionais no Brasil. Para o Banco Mundial,

A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. (BANCO MUNDIAL, [s.d], apud SHIROMA et al., 2000).

Havia uma vinculação entre o que a educação proporcionava com o desenvolvimento econômico, entre a educação e o combate à pobreza. Se esses dois pontos não fossem vistos com cuidado, poderiam se tornar uma ameaça ao crescimento econômico.

Com o Plano Decenal de Educação para Todos (Portaria nº489, de 18 de março de 1993), o Brasil assumiu internacionalmente o compromisso de em uma década (1993-2003) assegurar a todos o direito da educação, esforçando-se para a universalização da educação básica. Um dos objetivos mais amplo era “assegurar, até o ano 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, Plano Decenal de Educação para Todos, 1993, p. 13), fortalecendo a proposta de erradicar o analfabetismo.

Foi no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) nos anos de 1995 a 1998 que foram agilizadas as reformas constitucionais em relação ao desenvolvimento neoliberal brasileiro. O sistema educacional passou com exclusividade a preparar mão-de-obra que atendesse às demandas empresariais da modernidade.

Esse período foi marcado por uma série de alterações, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB/EN nº 9.394/96, que ampliou o conceito de educação básica, indo desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio. Conforme

Abramovay e Castro (2003), “a nova LDB estabelece para a escola média a terminalidade de um processo educativo com funções específicas, com vistas a propiciar aos alunos as competências necessárias para que eles possam continuar aprendendo.” (p.153)

A LDB (9394/96) imprime um novo significado aos preceitos da constituição, pois passa a incluir o ensino médio como etapa final da educação básica. Assim, foi incorporado o conceito de “Educação para Todos”, isso foi alimentando novos horizontes para os jovens que concluíam essa etapa da educação.

Em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), inicialmente como instrumento de avaliação do desempenho dos alunos e das escolas. Em suas primeiras edições, o foco deste Exame era de verificar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica, e as notas não eram utilizadas para o ingresso no ensino superior. O MEC tinha o intuito de avaliar a educação no país e aprimorar as políticas educacionais, principalmente na rede pública.

Muitos foram os projetos e as políticas para minimizar os índices de analfabetismo no Brasil. Em 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), a partir do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro, que buscava promover a alfabetização de jovens acima de 15 anos e adultos excluídos da escola antes de aprender a ler e a escrever.

O PBA foi desenvolvido em todo território nacional, mas 90% dos atendimentos prioritários, aqueles que apresentavam taxa de analfabetismo superior a 25%, localizam-se na região Nordeste. O projeto passou por diversos ajustes a fim de erradicar o analfabetismo, sendo alvo de críticas como a baixa remuneração dada aos professores alfabetizadores, a contratação de pessoas inexperientes, às vezes sem formação ou formados há muito tempo e que estavam distantes da sala de aula e que não renovavam suas práticas de ensino. Dessa forma, Rummert e Ventura (2007, p.14) afirmam que

Estes programas caracterizam-se por ser mais um rearranjo do mesmo pensamento hegemônico que tem gerado, ao longo da história, um conjunto de propostas com vistas a atender, prioritariamente, às necessidades do capital nos países periféricos. RUMMERT E VENTURA (2007, p.14).

Logo, o problema da baixa escolaridade no Brasil é tratado com ações que vão ao encontro do capital, desde o início da escolarização no país, tem sido assegurado os interesses empresariais sob a tutela dos governantes. São eles que determinam as necessidades e a oferta.

Apesar dos entraves, foi a partir dos anos 1990 que houve uma expansão da oferta de ensino tanto no fundamental quanto no médio e, conseqüentemente, muitos jovens começaram a direcionar seus planos para o ingresso nas instituições de ensino superior. O ingresso no Ensino Superior no Brasil era realizado predominantemente por meio de vestibulares e este exame era excludente e seletivo. Logo mais, o governo instituiu políticas públicas para facilitar o acesso dos jovens às universidades.

Com isso, em 2004, no governo Lula, acontece a Reforma Universitária tendo como uma das frentes o Programa Universidade Para Todos (ProUni). Além do ProUni, esta Reforma também conta com a ampliação das universidades federais, cotas para alunos da rede pública, para negros e para indígenas. Ressalte-se que os cursos ofertados nas Instituições de Ensino Superior (IES), em sua maioria, são voltados às demandas imediatas do mercado.

Afirma-se, portanto, que o ProUni foi criado com o objetivo de possibilitar e incentivar o estudo e o acesso aos brasileiros de baixa renda, alunos e ex-alunos da rede pública do ensino médio ou bolsistas integrais das escolas particulares. Conforme o Ministério da Educação (2009), o ProUni é uma iniciativa do governo federal que visa à diminuição das desigualdades sociais com a inclusão de brasileiros no ensino superior, reduzindo a defasagem de oferta nas universidades públicas, tendo como portal de acesso o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em 2009, o ENEM passa a ser o principal canal de acesso às universidades públicas¹, além de ser um instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes ao término da educação básica. A problemática do ingresso em cursos superiores a partir deste exame compõe também o quadro das reformas do ensino médio, visto que o ENEM centra-se numa avaliação de desempenho por competências e habilidades, tendo como referência a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A proposta do ENEM foi, portanto, inovadora, sobretudo no tratamento multidisciplinar das habilidades com foco na interpretação e compreensão, tirando o foco da memorização, sendo um instrumento de avaliação que leva em conta a interdisciplinaridade e o desenvolvimento das competências fundamentais para o exercício da cidadania. Esta nova proposta apresentou-se como uma forma de melhoria para o ensino médio.

O que está presente na concepção do ENEM é a importância de uma educação com conteúdos analiticamente mais ricos, voltados para o desenvolvimento do raciocínio

¹. As Instituições de Ensino Superior (IES) têm autonomia para decidir se utilizarão os resultados do ENEM e de que forma isso poderá ser feito.

e a capacidade de aprender a aprender, buscando a eliminação paulatina dos currículos gigantescos e permitindo que as escolas do ensino médio concentrem-se no que é importante ensinar. (DE CASTRO e TIEZZI, 2004, p.131).

Pode-se dizer que esse ciclo da educação, pós anos de 1990, trouxe a democratização do ensino, a expansão do ensino médio e uma ampla reforma curricular, sobretudo na forma como ensinar. Logo, a virada do século trouxe um profundo repensar sobre o currículo do ensino médio. O número de matrículas aumentou consideravelmente, reforçando a heterogeneidade do alunado e reforçando a ideia de que o ensino enciclopédico e descontextualizado já não atendia mais às necessidades do público.

Era preciso pensar numa educação que formasse os jovens para enfrentarem a realidade da contemporaneidade, aliando o desenvolvimento, conhecimento e valores para a construção de uma cidadania democrática. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) trouxe a interdisciplinaridade, a organização do currículo por áreas de conhecimento, a contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno, tirando o professor do centro do processo.

A proposta de ações pedagógicas diferenciadas ficou conhecida como Escola Jovem que através do Governo Federal recebeu e repassou recursos para a melhoria da estrutura física e pedagógica das escolas. As más condições técnicas, físicas e profissionais, inclusive, dos docentes contribuíram para a não implantação dessa reforma.

Apesar dos entraves, os avanços continuam. Em 2005, os livros didáticos de português e matemática passam a ser distribuídos para alunos do ensino médio de escolas públicas do Norte e do Nordeste. Logo no ano seguinte, essa oferta é estendida para os alunos do ensino médio de todo Brasil.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A partir dos anos 2000 que a avaliação em larga escala no Brasil começou a ganhar visibilidade, deixando de lado o papel de avaliação apenas por diagnóstico, mas incorporando também a noção de accountability. Logo, teve-se a criação da Prova Brasil em 2005, a divulgação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) por escolas em 2006 e a criação do IDEB, em 2007.

O IDEB surgiu com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Este índice é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho, obtidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Era preciso que as políticas públicas

priorizassem as ações direcionadas para a área educacional e buscassem estratégias para combater a evasão escolar, a repetência e a distorção idade-série.

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. (FERNANDES, 2007, p.7)

Ainda em 2007, foi instituído o Programa Mais Educação com o objetivo de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens com atividades ofertadas no contraturno escolar. Tal Programa foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios numa perspectiva de pensar educação integral e educação de tempo integral.

Foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17 (Brasil. MEC; MDS; ME; MC, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, contava com amplo arsenal de propaganda, material didático e apoio institucional. Ademais, o Programa Mais Educação contava como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tinha como objetivo

Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares de redes públicas de ensino e escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (Brasil. MEC; MDS; ME; MC, 2007).

Pensando em estratégias para combater a vulnerabilidade e o risco social, a escola passa a, além de educar, proteger os que por elas são atendidos. Um dos maiores benefícios trazidos neste Programa foi a tarefa de cuidar das crianças que poderiam estar em situação de vulnerabilidade social após o turno escolar. O Programa foi encerrado em 2019.

Em 2009, foi instituído o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) através da Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro (BRASIL, 2009a) com o intuito de provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital, além disso, induzindo o fomento de propostas curriculares inovadoras como implementar um “currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2013b, p. 10).

Em abril de 2009, é disponibilizada uma versão de um documento orientador que traz o Programa como uma ação para promover inovações pedagógicas nas escolas públicas em nível médio. A proposta é trazer uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas (BRASIL, 2009b), além de se pensar em um currículo dinâmico, flexível, capaz de atender às necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade vigente. Assim, as ações propostas no EMI devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades nos Campos de Integração Curriculares.

Outro grande salto na educação, sobretudo para os alunos concluintes do ensino médio, foi a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um sistema gerenciado pelo MEC, que reúne as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil, sendo a grande maioria delas ofertada por instituições federais (universidades e institutos). A seleção dos estudantes é feita com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O candidato pode se inscrever em até dois cursos. Um dos grandes atrativos do Sisu é a lista de espera, pois é possível que o candidato demonstre interesse na lista de espera da primeira ou segunda opção. Acredita-se que dessa forma, o estudante tenha uma chance a mais de adentrar numa IES, e as universidades podem gerenciar as vagas ociosas, garantindo o preenchimento delas.

Além do mais, toda a reformulação feita no ENEM, bem como a adesão ao SISU apresenta uma “democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior”, com oportunidade de mobilidade dos estudantes e “instrumento de indução da reestruturação dos currículos de ensino médio”. (BRASIL, 2010).

Em 2011, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) com o intuito de expandir a oferta de educação profissional e melhorar a qualidade do ensino médio. A trajetória do Pronatec pode ser vista em três momentos, quais sejam: da criação do programa em 2011 até as eleições presidenciais em 2014 cujo foco maior e proposta de cursos era voltada para Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC); em seguida, a reeleição da presidente Dilma até o seu impeachment, havendo um declínio na oferta do programa; e, por fim, em 2017 adiante, onde se teve ênfase a Reforma do ensino médio.

A chamada Reforma do Ensino Médio entrou em curso pouco tempo depois da criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tinha como base a oferta de cursos gratuitos em instituições de ensino tecnológico, como os Serviços

Nacionais de Aprendizagem. O processo de aprovação dessa reforma se deu após o impeachment da Presidente Dilma, na posse do presidente Michel Temer que emitiu a Medida Provisória (MP) 746 e que, posteriormente, se transformaria na Lei nº13.415/2016.

Em 2013, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, “que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4) foram aprovadas. Dessa forma, as Diretrizes estabelecem os conhecimentos da base comum nacional, quais sejam: Língua Portuguesa, Matemática, conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Arte em suas diversas formas de expressão, Educação Física, Ensino Religioso.

Logo mais, em 2015, foi lançada pública a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica. Este documento “é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo” (BRASIL, 2015, p. 1). Tal documento ainda abrange todas as etapas da educação básica, além de proporcionar um novo olhar para formação continuada e os materiais didáticos, criando estratégias que tornem a educação equânime e proporcionando o direito de aprendizagem dos estudantes em todo território nacional.

Um ponto de destaque que a BNCC traz é sobre a preocupação com os objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo da educação básica. Para tanto, são apresentados percursos de aprendizagem, ou seja, objetivos a serem alcançados ao longo da vida escolar. Ressalte-se ainda que a normatização de uma base nacional comum curricular encontra amparo legal na Lei 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024.

Uma das críticas que cai sobre a proposta de uma base nacional é: “a primeira indagação diz respeito à sua “natureza”: mais prescritiva ou menos prescritiva? Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como acabou constando do Documento da BNCC é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação sob controle”. (SILVA, 2018, p. 45). Para alguns, acredita-se num sentido limitador, prescritivo e atrelado às devolutivas das avaliações estaduais.

Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. (SILVA, 2018, p. 46).

Para muitos, a política proposta na BNCC acentua as desigualdades educacionais já existentes a nível de Brasil. No entanto, para outros estudiosos, a proposta da BNCC garante que todos os alunos do país tenham acesso a uma educação de qualidade e desenvolvam habilidades e competências essenciais para a vida em sociedade e para enfrentar os desafios do século XXI.

No ano de 2016, foi criado o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) pela Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016, com vistas a apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. O tópico que segue abordará pontos importantes e pertinentes acerca da Reforma do Ensino Médio.

3.2 A Reforma do Ensino Médio - divergências e convergências que trilharam esse caminho

Entendendo o Ensino Médio (EM) como uma etapa de escolarização obrigatória, sua organização foi modificada pela Lei nº 13.415/2017 que teve como proposta, entre tantos pontos, reestruturar a agenda da educação integral no Brasil. Inicialmente, ela foi apresentada como uma Medida Provisória (MP) de nº 746 de 2016. Fato é que esta Lei altera os artigos da LDB nº9.394/1996, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

Apesar de ser um assunto recente, ele já circulava desde 2013, por meio do Projeto de Lei 6.840 e que somou forças também com parceiros do setor privado, representantes de Institutos e do Movimento Todos Pela Educação, todos apontaram a necessidade da construção de um currículo diversificado e atrativo, assim como ampliação da carga horária diária.

Faz-se importante frisar que houve insatisfação e muitos protestos, o que fez com que a PL 8.460/2013 fosse modificada. No entanto, em 2016, essa pauta voltou à tona por meio de uma Medida Provisória (MP) e que gerou surpresa para docentes e discentes. O resultado foi novamente de insatisfação, pois transpareceu uma ausência de diálogo, escuta e democracia.

Dessa forma, a MP 746/2016 foi sancionada pelo presidente em exercício Michel Temer, que após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, transformou a Medida

Provisória 746/2016 na Lei 13.415 no dia 16 de fevereiro de 2017. É importante ressaltar que o setor privado teve uma parcela de participação significativa nesta alteração do EM, favorecendo a política neoliberalista prescrita por organismos internacionais, quais sejam o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esta reforma do EM tratou-se da política de educação em tempo integral, com exclusão de algumas disciplinas, embora mantido tempo integral da escola. Nesse sentido, as críticas surgem como indagações à qualidade formativa desse tempo com base nas mudanças empreendidas. Questionou-se a qualidade de ensino acerca do seria ofertado na escola. Logo, a perspectiva é que educação integral estaria comprometida em relação ao significado da escola que deveria respeitar e valorizar as singularidades dos sujeitos, proporcionando um espaço de interação onde as relações sejam cordiais e solidárias, a fim de promover uma sociedade justa.

De forma sucinta, pode-se dizer que as mudanças significativas trazidas por esta lei foram às alterações dos artigos da LDB 9394/96; a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; a alteração da carga horária - até mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio; a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Lei 13.415 no dia 16 de fevereiro de 2017, ainda apresentou uma parte comum obrigatória a todas as escolas e que deve ser ofertada em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, ela também propõe outra parte oferta de modelo diversificado e flexível, os chamados itinerários formativos, que em conformidade com seus pressupostos legais “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino e será feito de acordo com critérios de cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017, p. 1).

É importante destacar que as secretarias de educação e as escolas tiveram autonomia para elaborar seus projetos pedagógicos, contanto que estivesse de acordo com a BNCC, considerando as realidades e as necessidades locais. Dentro desse cenário, cada escola deveria ofertar, no mínimo, um Itinerário Formativo. Partindo do pressuposto de que o estudante está no centro do processo da aprendizagem, ele poderá escolher o itinerário em que vai se aprofundar durante esta etapa de ensino. Dessa forma, ele está desenvolvendo o protagonismo

juvenil, tal prática deverá ser organizada pelas escolas a fim de se viabilizar o projeto de vida desses discentes.

De acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Apoia-se, para tal, em duas justificativas:

- a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país;
- a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação (FERRETTI, 2018, p. 26).

Neste sentido, a estrutura curricular do Ensino Médio vem ganhando forma, de acordo com o documento, o currículo do Ensino Médio passa a ser composto por formação geral básica e pelos itinerários formativos.

(Art 11). A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2018, p. 6).

A partir dessa nova proposta de organização curricular, o currículo passa a ser composto pelas quatro áreas e as disciplinas passam a estar diluídas dentro destas áreas do conhecimento. É nesse sentido que a Formação Geral Básica (FGB) passa a ter uma carga horária com um máximo de 1.800 horas. Além do mais, o currículo do EM passa a ser composto também pelos IF, podendo eles ser compostos pelas áreas acima descritas juntamente com a formação técnica e profissional.

É de se frisar a proposição dos itinerários formativos, há um alerta quanto aos riscos que o termo “relevância para o contexto local” traz, visto que “poderá implicar em uma redução dos conteúdos curriculares que se ofertarão para os estudantes”, empobrecendo, assim, o currículo ofertado, quando na verdade o objetivo é potencializar os conhecimentos.

Além disso, esse mesmo termo permite que gestores “excluam itinerários formativos compostos pelos conteúdos escolares que lhes faltam profissionais” (BODIÃO, 2018, p. 114). O que diverge dessa proposta é a possibilidade de se pensar sobre um aprofundamento das desigualdades a partir dessa oferta de flexibilização. Corroborando com esse pensamento, Costa e Coutinho (2018 p.10) dizem que “uma formação fragmentada, compartilhada em itinerários formativos, possa dificultar a verticalização daqueles sujeitos que optarem pela formação profissional”. Isso evidencia ainda mais o dualismo escolar com o distanciamento desse jovem das instituições de ensino superior, demarcando as desigualdades entre gênero,

classe e raça no Brasil - o lugar do rico e o lugar do pobre.

A Reforma do Ensino Médio também prevê “uma política de fomento de ensino em tempo integral, que deverá ocorrer de forma gradual” (BRASIL, 2017). Este é um ponto que traz muito receio para grandes estudiosos, visto que há o receio de que o tempo integral priorize a formação de uma mão de obra rápida e desqualificada, atendendo apenas às exigências do mercado de trabalho, esquecendo-se da humanização formativa de qualidade.

Problemas de ordem de infraestrutura também são apontados como contrapontos que interferem no processo de ensino e aprendizagem, dentre eles, salas de aula com ventiladores que não funcionam, ar condicionado sem manutenção, falta de professores, ausência de material didático-pedagógico, desvalorização da profissão de professor e a inexistência de formação docente condizente com a realidade educacional.

Este fato merece destaque especialmente, no trabalho por área do conhecimento, visto que a formação inicial do professor não o qualifica preparado para este desafio. As formações continuadas precisam se valer de praticidade, objetividade e fim pedagógico para atender essas necessidades, visto que será necessária a alocação de professores em áreas diversas para suprir a demanda dos IF.

Apesar dos entraves, segundo dados do site Agência Brasil, “Em 2022, foram registrados 7,9 milhões de matrículas no ensino médio – um aumento de 1,2% em relação a 2021. “Configura-se uma tendência de crescimento que chega a 5,4% desde o início da ascensão dessa curva, em 2019”, destacou o MEC. A rede estadual tem a maior participação nessa etapa (84,2%), atendendo a 6,6 milhões de alunos. Nela também está a maioria dos estudantes das escolas públicas (87,7%), enquanto a rede federal participa com 232 mil alunos (3%). Já a rede privada possui cerca de 971,5 mil matriculados (12,3%).” (Agência Brasil).

Desse modo, a reforma do EM vivencia momentos de tensões, instabilidade, resistências por parte de estudiosos e professores. Mas vale ressaltar que a busca de se alcançar essa identidade que abraça os jovens estudantes do país continua sendo um objetivo a ser alcançado no cenário político que estamos vivendo. Nessa perspectiva, esse arranjo está apoiado em três grandes frentes, a saber: i) o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e seu projeto de vida; ii) a valorização da aprendizagem e iii) a garantia dos direitos de aprendizagem. Para tanto,

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

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2018, Art.36).

O comparativo do quadro abaixo explicita as principais alterações que obtidas, com as mudanças empreendidas: da LDB 9.394/96 as modificações inseridas pela MP 746/16 e a Lei 13.415/2017.

Quadro 7 - Comparativo das Leis

LEI 9394/96	MEDIDA PROVISÓRIA 746/16	LEI 13.415/2017
Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.	Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Art. 24. I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;	Art. 24. Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação.” (NR)	Art. 24. I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. § 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de

		ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.” (NR)
Art. 26. § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.	Art. 26§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.	Art. 26. § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.
Art. 26. § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.	Art. 26. § 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.	Art. 26. § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.
Art. 26. § 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.	Art. 26. § 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput.	Art. 26. § 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.
-	Art. 26. § 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime.” (NR)	Art. 26. § 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.
Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o	-	Acrescentou o Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias IV - ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico,

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.		econômico, social, ambiental e cultural. § 2o A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. § 3o O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. § 5o A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. § 6o A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. § 7o Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. § 8o Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.
Art. 36. O currículo do ensino	Art. 36. O currículo do ensino	Art. 36. O currículo do ensino

médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.	médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; V - formação técnica e profissional	médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.
Art. 36. § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;	Art. 36. § 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput.	Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.
Art. 36. § 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.	Art. 36. § 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.	Art. 36. § 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.
	Art. 36. § 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.	Art. 36. § 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput .
	Art. 36. § 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base	Art. 36. § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de

	Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.	formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.
	Art. 36. § 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.	Art. 36. § 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.
	Art. 36. § 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.	§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.
	Art. 36. § 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.	Art. 36. § 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.
	Art. 36. § 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o caput.	Art. 36. § 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.
	Art. 36. § 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará: I - a inclusão de experiência	Art. 36. § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar

	prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.	convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.
	Art. 36. § 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. § 13. Ao concluir o ensino médio, as instituições de ensino emitirão diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória. § 14. A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular. § 15. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica, observada a Base Nacional Comum Curricular, a fim de estimular o prosseguimento dos	Art. 36. § 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.

	estudos. § 16. Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação. § 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.	
	Art. 61. IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.	Art. 61. IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.
Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima		Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco

para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.		primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
	Art. 62. § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular	Art. 62. § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Fonte: Adaptado de Pereira (2019)

Como dito anteriormente, uma das grandes críticas que se faz a todas essas alterações é que além de ter sido uma medida implantada dentro do ordenamento jurídico de forma legal e passando pelos trâmites do Congresso Nacional até a sanção do presidente da república, para muitos outros, ela soou de forma autoritária e antidemocrática, pois não levou em consideração as vozes de quem protestaram, em favor dos prejuízos formativos. Professores e alunos de todo o país, profissionais e pesquisadores se uniram em movimentos e manifestações com a posição de contrarreforma. As mudanças trazidas pela Reforma permaneciam alinhadas interesses do setor privado, atendendo às demandas da produção e dos interesses capitalismo. Além do mais, muitos pesquisadores criticando o esvaziamento da formação integral, vendo os IF como uma proposta fragmentada que não assegura a qualidade.

Já para o MEC, na proposta do Novo Ensino Médio (NEM), o estudante “terá tempo e espaço para refletir sobre suas potencialidades de estudo e realizar escolhas responsáveis, coerentes com aquilo que deseja” (BRASIL, 2018). É uma proposta de se ter um ensino diferenciado, tendo no IF a possibilidade de escolha daquilo que mais lhe interessa conforme suas aptidões e afinidades.

Em 2023, inúmeras reclamações vindas de estudantes, professores, pais, comunidade e especialistas em relação à implantação do NEM. Por conta de uma insatisfação geral, o Ministério da Educação (MEC) abriu uma consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio por meio da Portaria nº 399. Essa consulta contou com a participação de aproximadamente 150 mil pessoas, buscando, a partir das diversas vozes, avaliar as mudanças que foram implementadas nas instituições de ensino desde o ano de 2017. Vale destacar o impulsionamento da iniciativa privada em defesa dos pressupostos mercadológicos. De um lado os reformadores, de outro conservadores na disputa educacional desigual. Conforme Art.1º, tal consulta resolve:

Art. 1º Instituir a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, com objetivo de abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio. (BRASIL, 2023).

Uma carta aberta e vários movimentos pedindo a revogação do NEM foram feitos por diversos estados. Foram apresentados relatos advindos de escolas de todo o país destacando pontos negativos da Reforma; também foram escritos diversos artigos científicos cuja repercussão negativa pressionava para a revogação da proposta. Um dos argumentos, dos reformadores apontava para o agravamento das desigualdades escolares, da inviabilidade do cumprimento da Lei 13.415/2017 nas condições reais das redes de ensino.

Os conservadores na defesa dos ideais da Reforma do NEM mantiveram sob alegativa que haveria uma diminuição na Formação Geral Básica (FGB) e que traria consequências negativas à formação do estudante; a escola tem adquirido uma função que vai para além daquela prevista constitucionalmente; esta Reforma contribuiu para a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação e que ela tem contribuído para a privatização do ensino.

Outro ponto extremamente polêmico dessa reforma aborda a ampliação da carga horária que se propõe ser dada por itinerários formativos e eletivos, a depender do seja oferta pelas escolas. Este conjunto de mudanças pode interferir negativamente na formação dos estudantes, visto que os estados podem oferecer qualquer conteúdo sem nenhum tipo de fiscalização ou controle social sobre as implicações na qualidade da oferta do ensino. Vale ressaltar também que antes da Reforma, as disciplinas da FGB totalizavam 2400 horas e que a partir da promulgação da Lei 13.415/17 a carga horária destas disciplinas foi reduzida para 1800 horas, sendo questionado, portanto, o direito ao acesso ao conhecimento historicamente produzido, bem como, a competitividade em relação o ingresso no ensino superior.

Em relação à infraestrutura das escolas, os opositores da Reforma alegam que muitos prédios foram apenas adaptados, não sendo isto suficiente para atender ao novo formato de itinerários, visto que cada escola deveria ofertar no mínimo dois desses itinerários, o que demanda mais salas de aulas, laboratórios e ambientes de aprendizagem diversificados, que não foram atendidos durante o período de implantação do NEM.

Ademais, os alunos que não se identificassem com um desses dois itinerários deveria procurar outra escola, o que se tornou inviável para muitos alunos e familiares por questões de transporte escolar, ou se encaixar em itinerários que eles não se identificam, perdendo assim a oportunidade de estudar e sentido da diversificação do NEM demanda na escola de tempo integral. Além disso, muitos estudantes tiveram que rever suas matrículas, sair da escola, pois não poderiam passar o dia inteiro estudando, na qualidade de corresponsáveis financeiros no sustento da renda familiar. Este ponto é um dos fatores delicado e que acarreta prejuízo aos indicadores do abandono escolar.

Em contraponto, o Ministério da Educação acredita que este movimento de Reforma do Ensino Médio tem se constituído como a fronteira mais recente da democratização da escolarização obrigatória. Contudo, apresentou-se a oportunidade de propor uma reestruturação profunda de sua configuração, afinal este processo precisa ser democrático, aberto e incluir estudantes, profissionais da educação, equipes técnicas das secretarias de educação, secretários/as de estado da educação, pesquisadores e toda a sociedade. Os resultados dessa consulta foram anunciados no início do mês de agosto de 2023 e será posto mais adiante como forma de discussão.

Traz-se agora um recorte da oferta do EM no estado do Ceará para posteriormente situar a compreensão sobre a implementação das EEMTI e, conseqüentemente, a construção dos IF no estado do Ceará.

3.3 A oferta do Ensino Médio no estado do Ceará

A Constituição do Estado do Ceará já demonstrava certo tipo de preocupação com o EM, conforme preconizava o Art. 228:

O ensino médio visa a assegurar a formação humanística científica e tecnológica, voltada para o desenvolvimento de uma consciência crítica em todas as modalidades do ensino em que se apresentar. § 1º O Poder Público Estadual responsabilizar-se-á pela manutenção e expansão do ensino médio, público e gratuito, tomando providências para sua progressiva universalização. (CEARÁ, 2004b).

Além do mais, deu-se na década de 1990 a redefinição do papel do estado, bem como a revisão referente ao sistema educacional, o que levou o regime de colaboração na promoção do direito à educação básica no Ceará. Assim, entre os anos de 1995 a 2002, o projeto de governo intitulado “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” elegeu a escola como

ponto de partida para as ações deste plano. Conforme Vieira (2007), “o Estado deu largos passos na direção da universalização do Ensino Fundamental e da expansão do Ensino Médio.” Tal projeto tinha como base três eixos: Todos pela Educação, Educação de Qualidade e Educação para Todos.

Foi neste período que se deu início o processo de seleção técnica e eleição para diretores escolares e também o processo de municipalização do Ensino Fundamental. Segundo Albuquerque (2005), “o modelo, pautado em relações participativas e democráticas, foi proposto visando à construção de instituições autônomas adaptadas às peculiaridades locais.”

A Lei nº 12.452 de 06 de junho de 1995 dispõe sobre o Processo de Municipalização do Ensino Público do Ceará, sendo a oferta do Ensino Fundamental - anos iniciais e finais, predominantemente, de responsabilidade da esfera municipal, ou seja, esse avanço de municipalização segue bem avançado, cabendo ao estado assumir integralmente a etapa do EM.

Durante os anos de 2003-2006 foi preciso definir prioridades devido a situação econômica do estado. Dada às muitas adversidades, conforme Vieira (2007) “fazer um plano de educação simples e viável revelou-se uma estratégia adequada e importante no processo de definição das políticas adotadas no período em questão.” Para tanto, foram definidos dez programas prioritários, a saber:

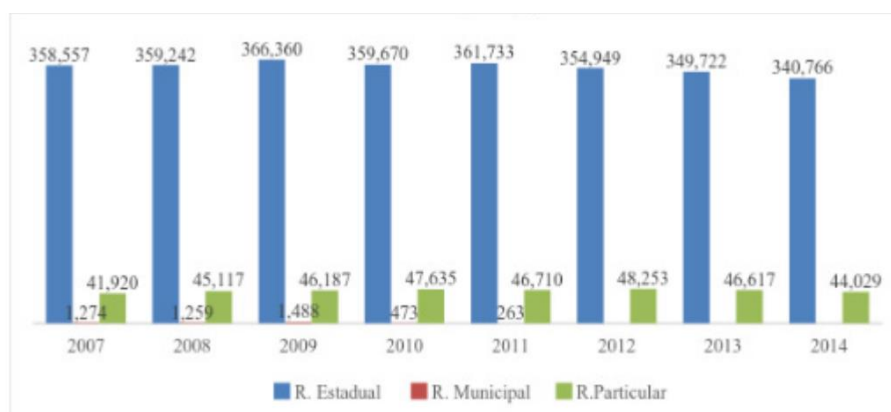
- 1) Universalização progressiva do Ensino Médio nas localidades urbanas e rurais;
- 2) Apoio ao desenvolvimento da educação infantil e implementação das políticas de inclusão para jovens e adultos, portadores de necessidades especiais e comunidade indígenas;
- 3) Redução do analfabetismo de jovens e adultos;
- 4) Garantia da qualidade da escola com foco na aprendizagem do aluno;
- 5) Garantia do domínio das habilidades de leitura, interpretação e escrita;
- 6) Ampliação progressiva da jornada escolar;
- 7) Aprimoramento do processo de formação e valorização dos servidores da educação;
- 8) Modernização do processo de gestão e controle social do sistema de ensino;
- 9) Aperfeiçoamento do processo de avaliação institucional e de análise dos resultados educacionais;
- 10) Regulamentação e efetivação do regime de colaboração Estado/ Municípios. (CEARÁ, 2004, p. 17).

Passou-se a ter um olhar cuidadoso para o programa nº 5, a fim de combater o analfabetismo. O desafio da “Garantia do domínio das habilidades de leitura, interpretação e

escrita” esteve como prioridade na educação cearense, visto que o baixo desempenho em Língua Portuguesa, detectado pelas avaliações, é algo que não diz respeito apenas à etapa do Ensino Fundamental. Essas lacunas se estendem até o Ensino Médio.

Em 2006, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a partir de 2007 foi que o cenário para os investimentos para o EM ficaram mais robustos e com novas iniciativas. A oferta desta etapa de ensino começa a se estabilizar, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Matrículas no ensino médio por dependência administrativa, Ceará 2007–2014



Fonte: Inep/Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Retirado de Vieira e Vidal (2016)

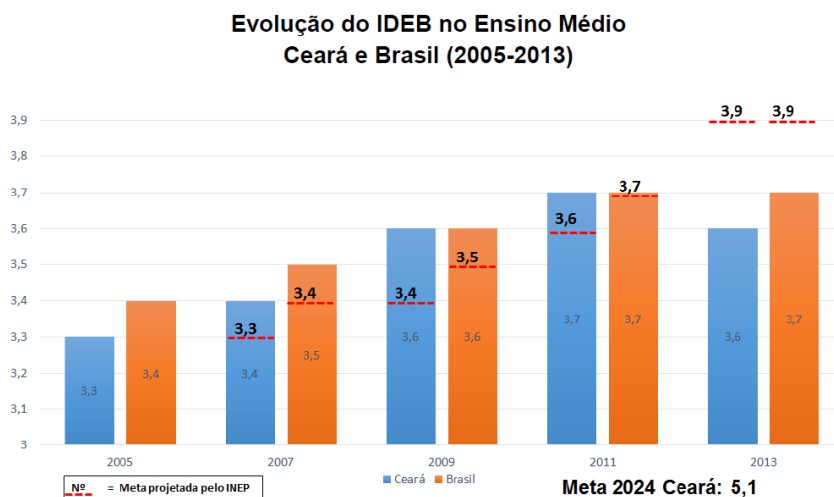
Em 2007, por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro do referido ano é institucionalizado o Programa Brasil Profissionalizado que conforme o Art 1ª tinha “com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.”

Dessa forma, o Ceará começa a criar sua rede de escolas estaduais de educação profissional, no tópico supracitado, ampliando a diversificação da oferta nesta etapa. Foi a partir de 2008 que a Seduc-CE assumiu a política de educação profissional, implementando escolas que passaram a funcionar em regime de tempo integral, oferecendo, dessa forma, ensino médio integrado à educação profissional.

Após esse período, passa a coexistir no estado dois tipos de oferta de ensino médio público: o EM regular, cujas normativas seguem conforme o que já era preestabelecido e o EM integrado à educação profissional, oferecido em regime de tempo integral com suas características particulares e com uma oferta de aproximadamente 50 cursos profissionalizantes.

Em 2015, o EM no Ceará já tinha avançado consideravelmente, alcançando as taxas dos indicadores nacionais. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) também cresceu sustentavelmente no período de 2005 a 2013, batendo as metas propostas pelo INEP e alcançando o Brasil.

Gráfico 2 - Evolução do IDEB no Ensino Médio Ceará e Brasil (2005-2013)



A partir de 2016, o estado passa a ofertar escolas de ensino médio em tempo integral, as chamadas EEMTI, conforme previsto na Meta 6 do PNE com vistas a oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas. Como critério de escolha, preferiu as escolas com maior vulnerabilidade social e baixos índices de aprendizagem, segundo as avaliações externas, convertendo-as gradualmente ao longo de três anos.

Além do PNE, o estado do Ceará conta com o Plano Estadual de Educação (PEE) que estabelece metas e estratégias para o período de 2016 a 2024. O PEE é, conforme consta no Art. 2º: “o instrumento balizador e norteador das políticas públicas relacionadas à educação no Estado do Ceará, o qual contempla metas e estratégias a serem viabilizadas pelo Estado e por seus municípios, em colaboração com a União e guardando conformidade com o Plano Nacional de Educação” (CEARÁ, 2016).

Como diretrizes presentes neste plano, encontra-se a de erradicação do analfabetismo e também a universalização do atendimento escolar dentre outras que buscam contribuir para a elevação da qualidade educacional. Em relação ao Ensino Médio, conforme a Meta 3 e a estratégia 3.3, o objetivo é “expandir para, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) as matrículas em Tempo Integral no Ensino Médio, visando ao desenvolvimento de atividades

pedagógicas focadas no desenvolvimento de atividades cognitivas, culturais, esportivas, socioemocionais, a estimular no estudante a noção de sociabilidade, a partir do respeito para com o próximo, e o senso de responsabilidade, a partir de uma compreensão de direitos e deveres; com ênfase à elaboração do projeto de vida dos estudantes, orientação ao mundo do trabalho, inclusive por meio de equipe técnica especializada na área de Psicologia, visando à identificação de aptidões e à inserção no Ensino Superior” (CEARÁ, 2016).

É importante ressaltar que ao colocar a meta para matrícula em tempo integral, o Estado do Ceará considera para este cálculo, toda escola com carga horária de no mínimo 35 horas semanais, ou seja, as escolas do campo, escolas profissionalizantes, regulares com 35 horas e também as escolas regulares de 45 horas, chamadas estas de EEMTI e que são o foco desse estudo.

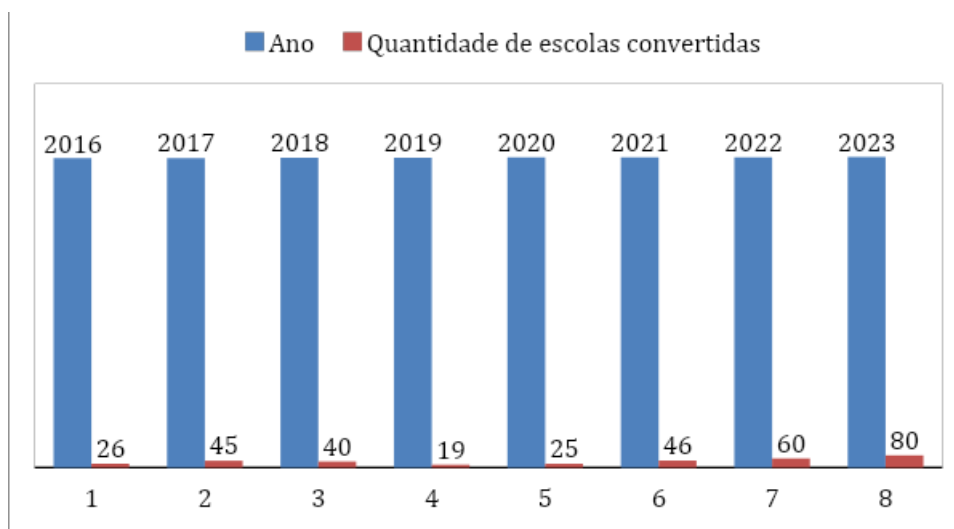
Em 2021, baseado em documentos norteadores como a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/1996, as DCNEM, os PCN e a BNCC, a Seduc fomentou a construção de um Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Este documento envolveu a participação de diversas frentes da educação, quais sejam: técnicos da secretaria, professores da educação básica da rede pública e privada, membros do Conselho Estadual de Educação (CEE), professores universitários dentre outros, amparados pelo Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), dessa forma, este documento tem como objetivo “orientar as escolas na elaboração ou adequação de seus currículos, de modo a proporcionar as aprendizagens esperadas para a etapa do Ensino Médio” (CEARÁ, 2021).

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), também traz um viés político que aborda a escola democrática, de qualidade e que garante o amplo acesso aos adolescentes e jovens do estado do Ceará. Além do mais, este Documento também orienta as escolas quanto à construção da parte diversificada dos currículos, contribuindo para uma integralidade na formação do estudante e fortalecendo as práticas do protagonismo estudantil.

No que tange à educação em tempo integral, a Seduc-CE, a partir deste documento, propõe que este modelo de escola é uma estratégia que proporciona aos estudantes uma formação integral, respeitando seus potenciais e direitos de aprendizagens, além do mais, este modelo também propõe promover a equidade a partir da realização de projetos que contribuam para o desenvolvimento do estudante levando em consideração todas as suas dimensões.

Acompanhe a série histórica de conversão das escolas regulares em escolas regulares de tempo integral no Ceará:

Gráfico 3 - Escolas convertidas em TI



Fonte: A autora (2023)

A matrícula dessas unidades escolares somadas contempla 2.725 alunos da 1ª série. Em 2017, outras 45 escolas foram convertidas com uma oferta de matrícula para 10.765 alunos das 1ª e 2ª séries. Em 2018, acrescentou-se mais 40 escolas com uma oferta de matrícula para 22.015 alunos das 1ª, 2ª e 3ª séries. Em 2019, foram mais 19 escolas com uma oferta de matrícula para 31.595 alunos. Em 2020, ampliou-se mais 25 escolas com oferta de matrícula para 41.377 alunos, totalizando o ano com 155 EEMTI. Em 2021, apesar da pandemia COVID 19, 46 escolas foram convertidas em tempo integral.

Para fins de contextualização e antes de entrarmos na proposta de implementação das escolas de tempo integral, sobretudo no estado do Ceará, faz-se necessário trazer uma breve contextualização histórica, bem como uma reflexão sobre educação integral e educação em tempo integral para que mais adiante possa se fazer as devidas ponderações acerca desta temática.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO HUMANA: UMA REFLEXÃO PERTINENTE

“(...) Tempo, contratempo anulam-se, mas o sonho
resta, de viver.”

Carlos Drummond de Andrade (2002)

Neste capítulo, faz-se pertinente a abordagem da educação integral, vendo o seu contexto e, sobretudo, refletindo sobre educação integral e educação em tempo integral. Autores como Gadotti (2009), Coelho (2011), Moll (2009; 2014) e Gonçalves (2006) e outros serviram de âncora, pois muito contribuíram para a análise e estudo dessa temática. Tem-se, nesta seção, a discussão que parte de uma educação em tempo integral no cenário nacional até chegar à implementação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) no estado do Ceará.

A fim de que se compreenda a decisão da Seduc-Ce pela implantação da Comunidade de Aprendizagem com um dos princípios fundantes nas EEMTI, nos apoiaremos nos autores Mello, Braga & Gabassa (2020) que mostra a consolidação da proposta a partir dos processos de investigação, formação e avaliação a serem realizados de forma constantes, pois o cultivo da comunidade de aprendizagem é permanente.

Partindo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode-se afirmar que ela é um documento normativo e que um dos seus objetivos é propor um ensino transdisciplinar, desenvolvendo no estudante competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica e assegurando também uma formação humana integral, conforme as proposições do PNE, situo alguns limites entre a educação integral e escola em tempo integral, com o propósito de refletir seus conceitos e como ela impacta na formação humana a partir do modelo implantado. Ao falar de educação em tempo integral, este ponto é crucial para que possamos entender a filosofia do processo de construção de uma escola em tempo integral.

O conceito de escola em tempo integral e de educação integral muitas vezes são utilizados como sinônimos e que durante muito tempo essa temática esteve sendo falada por estudiosos, mas agora, recentemente, ela vem ganhando espaço e força no cenário educacional. Muitos estudiosos afirmam que a educação integral é a formação mais completa que um indivíduo pode ter. Enquanto a educação integral busca desenvolver as múltiplas dimensões dos estudantes, quais sejam cognitiva, psicomotora, socioemocional, afetiva,

social, cultural e física, a educação em tempo integral está relacionada a ampliação de tempo, o tempo de atendimento e está diretamente ligada a permanência do sujeito na instituição de ensino.

Para Gadotti (2009), educação integral é diferente de horário integral ou de jornada integral. Conforme esse autor, existem diferentes maneiras de se conceber a educação integral. Assim, “ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas” (GADOTTI, 2009, p. 41). Vale atentar que não é a ampliação de tempo que garante uma formação integral ao estudante, e, sim, a forma como se trabalha e desenvolve todas as dimensões deste estudante.

Para Gonçalves (2006), a escola de tempo integral está diretamente relacionada à ampliação do tempo na escola. Para ele:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONÇALVES, 2006, p. 131).

O projeto de educação integral se opõe ao projeto de educação unilateral; é a defesa da omnilateralidade, visto que está ancorado na Comunidade de Aprendizagem, seus princípios e atuações de êxito, sempre com altas expectativas e paridade entre todos que compõem a escola e seu entorno. Analisando o cenário brasileiro, o modelo de tempo integral está na pauta mais atual e vem sendo discutido por todos os estados. A construção de escolas em tempo integral tem sido a escolha na busca de tentar garantir uma educação integral aliada a uma proteção da vulnerabilidade a qual o estudante se encontra, contudo, essa proposta nos faz refletir sobre a ampliação de tempo que nem sempre é sinônimo e nem garantia de formação integral e muito menos de qualidade.

Logo, é importante deixar claro que não basta simplesmente aumentar o tempo do estudante na escola, é ir para além disso, é preciso processos de aprendizagens significativos e que favoreçam o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais. É pensar num todo, na formação humana e no preparo desse aluno para a vida. Gonçalves (2006) defende a ideia de que não se trata apenas de aumentar a oferta, de proporcionar mais horas para o estudante. Se trata de qualidade. A oferta precisa ter um caráter educativo e de qualidade e proporcionar a ressignificação do saber e o protagonismo de todos os envolvidos no processo de ensino-

aprendizagem. É preciso dar ênfase à formação integral do indivíduo nas suas múltiplas dimensões.

Considerando uma educação pública que, muitas vezes, não alcança sequer seus objetivos básicos, realizar uma reforma nesse sentido no Brasil se apresenta um grande desafio em nível nacional (SANTOS, 2007). A nível de Estado, o Ceará, ao pensar e implementar as primeiras escolas de tempo integral regular, pretende não apenas ampliar o tempo de escola para garantir aprendizagem, mas idealiza uma escola de comunidade, uma proposta concreta amparada em Atuações Educativas de Êxito baseadas em evidências reconhecidas pela comunidade científica internacional.

4.1 Educação integral e em tempo integral e suas concepções

Sob a perspectiva histórica, falar de uma educação integral não é, nem de perto, algo recente. Isto nos permite ir até os períodos mais antigos da história da humanidade. Conforme Ferreira (2007, p. 21).

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

Dessa forma, corroborando com o pensamento de Giolo (2012, p. 94-95), a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. [...] De tempo parcial era a escola dos segmentos populares”. Em suma, a classe dominante sempre teve condições seja financeira, seja de caráter social de educar seus filhos e de os tornarem sujeitos participativos dentro da sociedade. O mesmo não acontecia com as classes populares, pois estas tinham que lutar pela sobrevivência, se crianças ou jovens, tinham que trabalhar para ajudar a complementar a renda familiar.

Logo, quando se pensa em falar sobre educação integral, Coelho afirma que

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

Em tempos mais antigos, a formação integral já chegou a ser discutida na Grécia, por exemplo. Coelho (2011) afirma que Aristóteles, na antiguidade, tratava a educação integral

como aquela que desenvolvia todas as potencialidades da pessoa humana. O ser humano é formado de muitas dimensões que desabrocham ao longo da vida. A educação integral era discutida através da PAIDEIA, termo para fazer referência à "educação das crianças", como um processo educativo que proporciona a formação do ser humano em todos os seus aspectos. Logo, a educação integral do ponto de vista grego traz a concepção de um ser humano como um ser multi, com diversas dimensões que lhes serão úteis para uma atuação eficaz na vida em sociedade.

Dessa forma, a proposta de educação que se tem atualmente não é inovadora, pelo contrário, ela se ancora nos grandes mestres da educação que acreditavam que esse modelo pudesse desaguar numa ação transformadora do sujeito. Mas, o que se tem hoje é um modelo contemporâneo neoliberal, de uma sociedade que vive uma forte reestruturação econômica, ambiental, social, sobretudo de rápidas transformações no mundo do trabalho, tecnológico, científico e somando a isso tem-se a forte interferência dos meios de comunicação, tornando dados que hoje são avançados em obsoletos em questão de pouco tempo. Todas essas mudanças impactam diretamente na educação e no modelo educacional.

Em se falando de educação integral no Brasil, pode-se fazer um resgate histórico que passa pelas décadas de 1920 e 1930 do século XX. Coelho (2009) já diz que o debate em torno desta temática ocorre desde a metade do século XX, abraçando diferentes correntes ideológicas. Esse período histórico vem carregado de sentidos, uma era atrelada à esperança e ao salvacionismo que é tido como um período de repolitização com projetos audaciosos e ambiciosos de uma reforma moral e educacional.

A educação, nesse sentido, ganhou pauta nos diversos projetos políticos. Como dito anteriormente, essa temática não é nova e já foi discutida por muitos pensadores e pesquisadores, esteve presente em diferentes correntes políticas. Impulsionados pelo fervor e pelas amplas discussões no âmbito da educação, podendo haver, assim, significados diversos para a concepção de educação integral.

Foi nesse período histórico que se teve também três movimentos específicos: o Anarquismo; o Integralismo e o Movimento da Escola Nova. A elite e os autoritários viam esta proposta como estratégia de controle social e como forma de distribuir os sujeitos organizados de forma hierarquizada. Os liberais já viam nesta proposta um modelo de

reconstrução, de desenvolvimento democrático, que precisava da atuação e participação do sujeito de forma ativa.

O Movimento Anarquista surgiu em alguns países por volta do século XX, e tinha como forte princípio a derrubada do capitalismo e caminhava com fortes enfrentamentos em relação ao Estado. Ele tinha em sua ideologia o pensamento de que o ser humano era independente e não precisava da intervenção dos poderes estatais nem religiosos. Ele se valia de métodos tidos como radicais, buscando uma forma de mudar a sociedade e acreditando numa autogestão. O Movimento Anarquista propunha um modelo que o auxiliasse na circulação de seus pensamentos, bem como visavam à formação de um sujeito que fosse livre das amarras sociais e os processos educacionais eram o melhor caminho para isso. Barreto e Uglar (2016) descrevem o modelo educacional anarquista como:

As escolas anarquistas, de forte influência da Escola Moderna, foram uma resposta ao ensino dogmático e burguês fornecido pela Igreja e pelo Estado de forma raramente acessível ao trabalhador pobre. Com sua conformação muito avançada para o período que vai de 1890 a meados de 1930, essas escolas escandalizavam as camadas mais conservadoras da sociedade ao propor a coeducação entre sexos e a igualdade de gênero, por meio de um ensino único para meninos e meninas. [...] A pedagogia anarquista propõe a educação integral do indivíduo, preparando-o para a vida social, dissociando o trabalho manual do trabalho intelectual. Esse tipo de educação, jamais poderia ser oferecido pelo Estado, pois não serve aos seus interesses. (BARRETO E UGLAR 2016, p. 124 e 128).

Esse modelo vinha como ruptura e inovou, trazendo o direito de gênero, assim homens e mulheres passaram a ter o direito de estudarem, além de terem um currículo diferenciado, oferecendo disciplinas diversificadas como desenho, gramática, datilografia e geografia. Essa oferta tinha como base a ideia da formação integral do indivíduo, capacitando-o para atuar na sociedade. Os idealizadores e adeptos desse movimento foram perseguidos pela igreja, sobretudo por educarem ambos os sexos. Tais instituições eram vistas como formação de desordeiros e responsáveis por atos terroristas. Por conta disso, muitas escolas adeptas do anarquismo foram fechadas e muitos dos seus registros foram destruídos durante o período da ditadura militar.

Para a Ação Integralista Brasileira (AIB), a educação integral envolvia o Estado, a família e a religião e a escola entrava com equilíbrio e sintonia. Criada, inicialmente, como um movimento cultural, a AIB pretendia ir para além de um partido político, criando uma concepção política e filosófica e por isso, viam na escola um papel fundamental, logo tinham em seus discursos a ideia de que a educação deveria elevar o nível cultural da população, isto nos aspectos físicos, intelectuais, espirituais, seguindo a tríade Deus, Pátria e Família. O lema

deste movimento era educação integral para o homem integral, conforme constata seus próprios adeptos:

O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual (AIRES, in CAVALARI, 1999, p.46)

E ainda, conforme Ferreira (2009)

Tornava-se necessário que este povo fosse conduzido pelos mais preparados culturalmente, ou seja, as elites intelectuais do país. Assim, o integralismo se propunha a transformar esse povo, oferecendo-lhe através da educação integralista uma formação, que abrangeria os 90 aspectos moral, cívico, intelectual e físico, necessária à preparação do homem integral.

Assim, para Cavallari (1999) a ideia de educação integral para o homem integral era uma constante do discurso integralista. Logo, a educação integral não poderia descobrir nenhuma das facetas da tríade que impactam diretamente na formação de um homem espiritual, homem cívico, homem intelectual, homem físico - dimensões estas que formam um ser humano na sua totalidade.

Para Coelho (2005), a educação integralista era um prolongamento do lar. Desse modo, o modelo de educação proposto tinha ideias de formação integral, mas que sobretudo atendia aos interesses do Estado e da igreja, cujo objetivo era formar um sujeito nacionalista e convicto na fé cristã. Ressalte-se que a figura feminina no modelo integralista era diferente do modelo proposto para o público feminino. Conforme Ferreira (2009 p.92)

À mulher integralista cabia a doutrinação das mulheres e plinianos, a alfabetização de crianças e adultos e o ensino profissionalizante direcionado às mulheres trabalhadoras, sendo essas últimas ações educacionais mais direcionadas à arregimentação junto às camadas populares. Seria desse modo que a ação educacional das integralistas contribuiria na preparação da revolução do espírito. (FERREIRA 2009, p.92)

Logo, a figura feminina era condizente com os pensamentos conservadores, mantendo a mulher no lugar de ajudante do marido e as que estavam em função de liderança, quando liberadas pelo marido, se tornavam professoras das escolas integralistas, ensinando o papel de subserviência feminina e de atuação no âmbito familiar voltado para educação doméstica. Os integralistas foram perseguidos durante a Era Vargas e esse modelo educacional não teve mais forças de reerguer.

O Movimento Escola Nova impactou a história da educação brasileira. Ficaram conhecidos pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação publicado em 1932, influenciados por

John Dewey (1859-1952) e nomes como Anísio Teixeira se destacaram nesse movimento. A proposta era de romper com as ideias tradicionais, pregavam um ensino laico e a oportunidade de ensino para meninas e meninos e tinham o educador como sujeito que tinha o papel de ser um facilitador do processo de aprendizagem. O manifesto influenciou fortemente várias gerações de educadores e pensadores que levantavam e levantam a bandeira da democracia, da educação pública e universal, da integração social, da laicidade e da obrigatoriedade do ensino.

Após todo esse recorte histórico, faz-se importante deixar claro que, conforme Ferreira (2007): “no Brasil, a concepção de educação integral chegou com os imigrantes europeus, no final do século XIX. [...] Embora sem condições financeiras, eles vieram de países escolarizados que tinham na educação uma forma de ascensão social.”

A fim de romper com o pensamento de uma educação tradicional já era hora de se pensar a educação como um direito biológico à formação integral do sujeito. Logo mais, o Estado passou a ter a necessidade de políticas educacionais que tratassem de questões como desigualdade social e econômica, ofertando oportunidades que fossem para além dos conteúdos escolares. Dois grandes teóricos da educação brasileira estiveram à frente deste pensamento: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Desse modo, “pensadores como Anísio Teixeira tentaram construir instituições escolares em que a concepção de Educação Integral fosse efetiva. Essas experiências e propostas alimentaram-se de matrizes ideológicas diversas e até discrepantes.” (BABALIM, 2016, p.20). Coelho aponta que

a escola postulada por Gramsci pressupõe a elevação cultural dos trabalhadores por meio de uma formação que forneça a esta classe condição e capacidade de dominar com segurança as disciplinas básicas, formular conceitos, adquirir um entendimento crítico do mundo, elaborar propostas e ações para participar do governo. (COELHO, 2011, p. 83).

Corroborando com a ideia de Coelho (2011), Gonçalves (2006) afirma que

o conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Trata-se, portanto, de uma oferta que seja quantitativa e qualitativa. Quantitativa porque as atividades proporcionadas devem ter além de um caráter educativo, um número

maior de horas. Qualitativa porque deve atender as dimensões do desenvolvimento humano que se dá ao longo da vida. Em síntese, a educação integral deve proporcionar uma ressignificação no processo de ensino-aprendizagem. Hora e Coelho defendem que a educação integral

eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. (HORA; COELHO, 2004, p. 9)

Ana Cavaliere (2010) ainda afirma que educação integral é uma

ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo. (CAVALIERE, 2010, p.01)

Logo, faz-se necessário refletir sobre o (re)planejamento curricular que desperte interesse e participação dos alunos, tornando o conhecimento mais significativo para os estudantes, afinal a proposta é de uma educação que busca trabalhar com o aluno de maneira integral, reconhecendo-o como um ser completo, inteiro, na sua totalidade.

É importante entender que nem toda educação integral está relacionada diretamente com educação em tempo integral. A ideia da educação integral se constrói com base numa formação mais completa do ser humano e o processo educacional desempenha um papel significativo para essa formação, entendendo-se também que esse processo não se esgota no espaço físico de uma escola, pois os estudantes são sujeitos ativos e que estão em constante movimento com outros sujeitos, o que faz haver troca de ideias, experiências e vivências.

Ao falar em escola de tempo integral, Arroyo (1988) diz que esta é uma proposta político-pedagógica e que contém muitos agentes envolvidos e com uma proposta que se mantém inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas. Ao pontuar características da escola de tempo integral, faz-se importante refletir sobre a concepção de escola, visto que o debate sobre escola de tempo integral pressupõe o debate sobre a escola.

Hoje, a escola ultrapassa um local de instrução. A instituição educativa vai para além da transmissão do saber historicamente acumulado. Esse acúmulo de funções se deu em

detrimento de problemas sociais e econômicos. A escola de hoje passou a desenvolver atividades nos mais diversos campos do desenvolvimento humano.

A proposta de escola de tempo integral vem, à luz do MEC, com base nesse atendimento multi, dar assistência às crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade social, que estão expostos à violência, acrescida da falta de espaços sociais. Para tanto, esta proposta de atendimento educacional implica no enfrentamento do abandono escolar, reprovação, evasão escolar, baixo desempenho, proporcionando ao estudante um aprendizado diversificado.

Reafirmando, a ampliação do tempo na escola não deve ser sinônimo de qualidade escolar. Esse tempo ampliado deve ser qualificado. Como traz o documento:

Entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo - quantidade - deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo - qualidade - nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (BRASIL, 2009, p.28).

Logo, os tempos e os espaços na escola de tempo integral devem ser pensados e planejados de forma a influenciar positivamente a vida do estudante. Daí a importância de planejar um currículo de forma responsável e que seja capaz de viabilizar o trabalho pedagógico aliado às múltiplas dimensões do ser.

Esse tempo ampliado na escola, conforme aponta Cavaliere (2007) pode ser entendido e justificado de diversas formas, a saber: o melhor rendimento escolar proporcionado pela diversidade do currículo, mais oportunidades em relação às práticas de ensino, adequação em relação às estruturas familiares e também a abertura de visão da escola para atender às novas demandas da sociedade contemporânea.

No Brasil, as experiências de escola de tempo integral mais conhecidas foram o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, nos anos 1950; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, e que logo mais foi projetado como Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), nos anos 1990; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo, nos anos 80/90.

Essa proposta de escola de período integral foi idealizada por Anísio Teixeira, que foi um dos mentores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Além do mais, pensava em um

sistema público de ensino que pudesse atender a todos. Anísio propunha uma educação que ofertava um plano de leitura, aritmética, ciências físicas e sociais, artes, desenho, música, dança, educação física, além de serviços de saúde e oferta de alimento para as crianças, pois na sua visão, não era possível aprender estando num grau de desnutrição.

Ancorado nas ideias de John Dewey, Anísio afirmava que o aprender deve estar entrelaçado ao fazer. Tal pensamento materializou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, empreendido na periferia de Salvador. A disposição do Centro garantia a presença da criança na escola durante dois turnos e se dava em prédios conjugados, sendo chamados de escolas-classe e escolas-parque. Os turnos eram divididos da seguinte forma:

no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (Teixeira, 1997, p. 243).

A criação deste Centro se configurou como um passo muito ousado para a época, visto que a oferta se dava tanto para uma educação para a vida e para a cidadania, com oficinas, práticas esportivas e cuidados com a saúde, e também com uma educação que cuidava do ensino regular, através de educação formal. Havia claramente a intenção de integrar os estudantes da comunidade, estimulando-lhes autonomia, responsabilidade, cooperação, honestidade e respeito mútuo.

Influenciado pelas ideias de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, sob a gestão de Leonel Brizola, governador do Rio de Janeiro, foi nomeado para presidir a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura. Após identificar os entraves da população brasileira no que concerne à educação em relação a desigualdade social, surge a proposta de uma escola de horário integral. Este modelo era pensado conforme a oferta dos países desenvolvidos: evitando que as crianças mais vulneráveis à margem da sociedade, permanecessem sem um acompanhamento educacional e social.

Nasce assim os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) com o intuito de se ter uma educação voltada para as classes populares, acreditando ser possível a formação de um sujeito autônomo, crítico e participante ativo na sociedade, acreditando também numa concepção sócio-interacionista, onde o homem seria o construtor do seu próprio conhecimento. A base do trabalho pedagógico nesse modelo de escola era a experimentação e

o incentivo às crianças a pensarem por si, fazendo com que o conhecimento se construísse a partir de constantes trocas de experiências.

Além do mais, a proposta pedagógica do CIEPs visava à interdisciplinaridade, onde cada professor deveria interagir e complementar o trabalho dos demais. Acreditava-se, portanto, que o trabalho com projetos integrados poderia extrapolar os muros da escola. Foram construídos aproximadamente 500 prédios durante o governo de Leonel Brizola, ofertando, assim, uma escola integral em horário integral. A pretensão era de ofertar uma proposta unificada de currículo a fim de se minimizar a diferença da qualidade entre as escolas. Conforme Santos (2009), o CIEP foi um projeto arrojado e apresentado como a primeira experiência brasileira de escola pública de tempo integral.

A estrutura física dos CIEPs contava com três estruturas: o edifício principal com salas de aula, atendimento odontológico, refeitório, banheiros e espaço de recreação; o ginásio esportivo voltado para atividades artísticas e culturais, e o espaço destinado à biblioteca e aos dormitórios. No entanto, esse modelo de oferta não prosperou. Para muitos críticos, essa oferta foi caracterizada como um projeto assistencialista, deixando a desejar a oferta de um projeto pedagógico.

Em 1990, no governo do presidente Collor de Mello, tomando como base o modelo dos CIEPs foram instituídos os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), integrado ao sistema Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Estes Centros foram pensados como forma de promover melhorias na educação básica, sobretudo no ensino fundamental, no entanto, os CIACs não chegaram a ser implementados por falta de recursos.

No governo seguinte, do presidente Itamar Franco, houve uma continuidade deste programa, sendo chamado de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), também integrado ao sistema do PRONAICA. Esta oferta não era relacionada apenas à escola, mas se tratava de um local que também prestava serviços sociais, oferecendo educação formal e profissionalizante, saúde, lazer, cultura e esporte.

O Projeto CAIC buscava atender crianças e adolescentes em tempo integral e foi implementado em várias regiões do Brasil. Além do mais, este projeto pensava uma educação integral com vistas a formar uma criança integralmente, planejando desenvolver seu corpo, mente, família e relações com a comunidade. Apesar das experiências como as do CIEPs e do

CAICs, projetos com extensão da jornada de tempo se deram com mais veemência após a promulgação da LDB 9.394, em 1996.

A LDB vigente reafirma o desenvolvimento pleno do indivíduo, capacitando-o na sua totalidade. Muitas foram às mudanças e os pensamentos durante esse período que efervescia, configurado pela diversidade, complexidade e desigualdade. Logo mais, se tinha o Plano Nacional de Educação, 2001-2011, que também fazia menção ao ensino integral e a jornada escolar:

a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. (PNE, 2010).

A LDB 9.394/1996 normatiza as diretrizes das instituições públicas e privadas em abrangência nacional, reiterando os princípios constitucionais. Ela ainda prevê que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Um dos desdobramentos de garantia dos processos formativos foi a criação do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº14/1996. O problema é que este fundo não incluiu o EM, e, no ano de 2007, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, popularmente conhecido como Lula, do Partido dos Trabalhadores - PT, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinando 60% dos recursos aos profissionais do magistério e 40% a manutenção e desenvolvimento do ensino. O fundo possibilitou a inclusão do EM e o nascedouro das escolas de tempo integral.

O Decreto nº 6.253/2007, em seu artigo 4º, define educação básica em tempo integral, para fins de repartição dos recursos do Fundeb. Entretanto, para além do objetivo de distribuição de recursos, torna-se necessário que se desenvolvam outros critérios e indicadores relacionados ao tempo integral, abarcando também aspectos qualitativos, dispostos, se possível, no ordenamento jurídico voltado para a área educacional, de modo a que os mesmos venham a contribuir para que o tempo

integral se constitua como estratégia voltada para o real desenvolvimento da educação integral (MEC, 2009, p. 129).

Além do mais,

o Fundeb, ao direcionar recursos para o tempo integral, constitui-se em marco histórico do movimento legal em prol da conquista do direito ao ensino fundamental em tempo integral, uma vez que o direito à educação e, mais especificamente, o direito ao ensino fundamental (em tempo) integral só se efetiva quando acompanhado por consciente provisão de recursos públicos previstos em lei (COELHO e MENEZES, 2007, p.12).

Em 2020 foi aprovado o novo FUNDEB com mudanças na divisão dos recursos. Do total de 100%, o novo fundo destina 70% aos profissionais e 30% a manutenção e desenvolvimento do ensino. O que não significou mais recursos e valorização dos profissionais, dadas às estatísticas de trabalhadores terceirizados que foram inseridos.

Ainda no ano de 2007, foi criado também o Programa Mais Educação (PME), com o objetivo propiciar práticas esportivas e culturais aos estudantes através dos macrocampos. Tinha-se então, um programa que buscou ensaiar o acesso das crianças e adolescentes às atividades de tempo integral no país. A oferta se dava no contra turno em que o estudante estava matriculado. O programa repassava dinheiro diretamente às escolas que se destinavam à compra de materiais pedagógicos, esportivos e artísticos. Antes disso, não se tinha investimento para essa iniciativa. Para Moll (2010)

O Mais Educação constitui-se também como uma ação pedagógica que trabalha com uma perspectiva de política afirmativa ou como uma ação de discriminação positiva, necessária em um país que sempre distribuiu bens, saberes e serviços tardia e desigualmente (MOLL, 2010, p. 73).

Assim, o Programa Mais Educação tinha em seu escopo o ensaio da educação integral, materializando experiências à escola de tempo integral, cujo objetivo buscava a redução das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural. O PME tinha três focos: ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, aumentar o espaço utilizado para as atividades educativas e, por fim, trazer diversos atores da comunidade para atuarem dentro da escola.

A ampliação de tempo, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao

universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2011, p.6).

Conforme Mól, Maciel e Martins (2017), devido às mudanças no cenário político, o PME é interrompido e logo mais retomado com o nome Programa Novo Mais Educação (PNME) que

se manifesta como uma estratégia do Ministério da Educação destinada ao Ensino Fundamental e pretende melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática e as escolas podem aderir a cinco ou quinze horas complementares por semana, um diferencial importante se comparado ao PME, que estabelecia uma jornada mínima de sete horas diárias na escola, chegando, então, a pelo menos quinze horas complementares por semana. Além do acompanhamento pedagógico nas disciplinas de Português e Matemática são desenvolvidas atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer (BRASIL, 2019).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, corrobora com a sistemática da oferta de tempo integral, além do mais, ele foi criado com o objetivo de definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias que assegurem o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis.

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 encontra-se como uma de suas metas a oferta da educação em tempo integral. BRASIL (2014, p. 10) “Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.”

Com essa meta, os estados passaram a contar com financiamento federal, através do Programa de Fomento às EEMTI. Logo, os estados passaram a desenvolver seus planos de educação com metas a serem cumpridas. No Ceará, o Plano Estadual de Educação do Ceará foi instituído através da Lei nº 16.025/2016, tendo como meta 6 a oferta de Educação em Tempo Integral a, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil (CEARÁ, 2016a).

Quando se fala em educação integral no Brasil, percebe-se que já houve tentativas de implementação de um modelo educacional com vistas à formação que estejam além dos conteúdos escolares, porém, foi difícil encontrar um modelo pedagógico que atendesse às necessidades de forma universal, o que tornou responsabilidade dos estados e municípios criarem seus próprios modelos.

Para além da meta do PNE que tem como meta 6 a oferta do tempo integral, tem-se também como marco legal a lei Nº 13.415 de 2017 sobre a Reforma do Ensino Médio e que prevê a ampliação da Jornada Diária na Escola, o que sugere uma formação integral do estudante. Assim, de acordo com a Lei, Nº 13.415/2017, em seu § 7º:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017 p. 2).

Muitos são os pontos a se destacar dessa implementação de uma escola que oferta educação integral. Inicialmente, a estruturação de uma escola de tempo integral implica numa disponibilidade de recursos materiais e humanos significativos, é preciso um olhar público que atenda às essas necessidades para que, de fato, seja garantida a efetividade dessa escola.

Para tanto, a próxima subseção abordará a estruturação das escolas de ensino médio em tempo integral no estado do Ceará. Os documentos normativos de implementação do modelo em desenvolvimento no Ceará.

4.2 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do estado do Ceará

A Lei 16.287, de 20 de julho de 2017, é responsável por instituir a política de ensino médio em tempo integral na rede pública de ensino do estado do Ceará. Assim, como dito anteriormente e em conformidade com a Lei, a expansão das escolas de tempo integral (EEMTI) no estado do Ceará aconteceu de forma gradual, com início no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, em 2006, na cidade de Fortaleza.

Em 2008, o estado do Ceará ofertou ensino médio integrado à educação profissional e em tempo integral a partir da adesão ao Programa Brasil Profissionalizado. Tal Programa foi uma iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), objetivando a expansão dos cursos técnicos de nível médio. Esta adesão instaurou um novo modelo de escola no Ceará, as EEEPs, criadas a partir da Lei nº 14.273/2008.

O projeto inicial das EEEPs começou ofertando ensino profissionalizante para 25 escolas, em 20 municípios cearenses. A escolha destas escolas se deu a partir dos seguintes critérios: estarem situadas em áreas de vulnerabilidade social e terem baixos indicadores educacionais e infraestrutura mínima para a implantação.

O currículo das profissionalizantes tem como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação técnica de nível médio e abrange, além das disciplinas da base nacional comum e da formação profissional, uma parte diversificada, perfazendo um total de 5.400 horas nos três anos de Ensino Médio. Além disso, o currículo deve estar voltado para a formação integral do aluno, considerando os aspectos regionais, culturais, sociais e econômicos de cada região.

As EEEPs serviram como um norte para a implementação das EEMTIs na rede estadual. Esta implementação fez parte de um plano de governo elaborado em 2014 para a gestão 2015/2019 do governo do Ceará, que fora apresentado no documento “Os 7 Cearás” (2014). Algumas estratégias foram voltadas para diminuição da desigualdade entre o ensino público e o privado no estado a partir do IDEB de 2013. Logo mais, em consonância com o PNE, o Ceará sancionou através da Lei nº 16.025/2016 (CEARÁ, 2016a), o Plano Estadual de Educação (PEE) 2016-2024.

A fim de atingir a meta do PNE e do PEE, que visa “oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica”, foi iniciado, em 2016, o projeto piloto de implantação do tempo integral em 26 escolas de ensino médio regular.

Os critérios de escolha para iniciar esse projeto foram: iniciar em municípios onde havia, pelo menos, duas escolas estaduais e que, 50% ou mais dos alunos fizessem parte do Programa Bolsa Família. Também foi levado em conta as condições de infraestrutura e o baixo índice de aprovação. Atualmente, no ano de 2023 mais de 70% da rede escolar já está funcionando com jornada ampliada, somando 341 EEMTIs, conforme mostra a evolução abaixo.

Quadro 8 - Evolução anual da implantação do número de EEMTI

Ano	Nº de novas EEMTI	Nº total de EEMTI
2016	26	26
2017	45	71
2018	40	111
2019	19	130
2020	25	155
2021	46	201
2022	60	261
2023	80	341

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O contexto de implementação das EEMTI no estado do Ceará provém do financiamento federal viabilizado pela Portaria nº 727/2017 (BRASIL, 2017b), que estabeleceu novas diretrizes para o Programa de Fomento das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, e em consonância com a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do Ensino Médio e as mudanças determinadas pela BNCC. A Seduc acredita que a escola de tempo integral traz melhoria para a qualidade da educação, proporcionando o

desenvolvimento do jovem em todas as suas dimensões. Desta maneira, a organização da escola em tempo integral é uma estratégia defendida por todos que querem que a educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento (CEARÁ, 2018).

Em 2017 ficou instituída a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, sob a Lei nº 16.287. E, após 2017, os critérios para a conversão de uma escola em tempo integral foram modificados. Passou-se a levar em conta municípios populosos e com jovens em situação de vulnerabilidade social; as escolas potenciais; conversão que se daria de forma progressiva; investimento na conversão, salas disponíveis e mais alguns outros fatores. A cada ano, esses critérios foram sendo analisados e revistos conforme a necessidade do estado e o desenho de implementação de tempo integral.

A Lei nº 16.287, em sua política, tem por finalidade:

- I - ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida;
- II - aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense;
- III - cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio;
- IV - melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio;
- V – promover campanhas e ações no âmbito escolar sobre a relevância dos valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes, com ênfase ao combate e prevenção à violência dentro das escolas da Rede Pública de Ensino Médio Integral;
- VI – monitorar o cumprimento de suas metas com avaliações periódicas de acordo com Plano Nacional e Estadual de Educação, preferência semestral, para corrigir em tempo hábil as irregularidades e manter o desempenho almejado;
- VII – promover a educação para a paz e a convivência com as diferenças;
- VIII – garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IX – assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

X - ensinar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O estado conta ainda do Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral do Ceará, sob a Lei Nº17.995, de 2022, que consiste, conforme o Art 1º “...na progressiva ampliação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTIs e de Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEPs, com a conseguinte universalização, até o ano de 2026, do ensino em tempo integral em todas as escolas públicas estaduais”

Conforme Seduc (2023), “sete em cada dez escolas de Ensino Médio passam a ofertar o ensino médio em tempo integral no período letivo de 2023.” É com o intuito de promover a equidade e através de projetos que contribuam para o desenvolvimento do jovem em todas as suas dimensões que a organização da escola de tempo integral foi pensada e construída no Ceará. Dessa forma, os objetivos da EEMTI são:

- a) Fomentar a participação da comunidade escolar para o desenvolvimento de uma aprendizagem dialógica das/dos alunas/os;
- b) Promover uma transformação social e educativa, a partir das interações e da participação da comunidade na aprendizagem das/dos alunas/os;
- c) Fortalecer o processo de aprendizagem das/dos alunas/os por meio das interações sociais;
- d) Melhorar a convivência, respeitando-se as individualidades e as diferenças inerentes ao ser humano.

A Seduc defende esta organização de escola em tempo integral por ser uma maneira da educação pública formal e por acreditar que ela possa atingir, de forma positiva, a classe trabalhadora, garantindo uma formação integral para seus filhos, levando em conta as suas competências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Seduc (2019), a política das EEMTI tem como dimensões fundantes:

- 1. A escola deve ser concebida como uma Comunidade de Aprendizagem;
- 2. A Aprendizagem Cooperativa deve ser o método pedagógico estruturante;
- 3. O Protagonismo Estudantil é um princípio imperativo para qualquer proposta de ensino médio. Dimensões pedagógicas:
 - a) a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo;
 - b) a desmassificação do ensino;
 - c) itinerários formativos diversificados. (SEDUC, 2019).

As dimensões devem ser trabalhadas de forma intrínseca, sendo compreendidas como inseparáveis.

A escola ao se constituir como comunidade de aprendizagem remete ao conceito de que educação de qualidade se alicerça em dois processos basilares: as interações e a

participação da comunidade. Noutra dimensão, os princípios da aprendizagem cooperativa trazem para a organização pedagógica a concepção de uma educação ativa, em que a aprendizagem acontece com consistência quando os sujeitos envolvidos no processo atuam com o compromisso de se desenvolver intelectualmente a partir da efetiva interação com seus colegas. E por último, é muito importante que a escola tenha sempre o jovem no centro do processo educativo, não como receptor de conhecimentos e conselhos morais, e sim em uma perspectiva que o jovem estimulado pode desempenhar um papel de protagonista de sua própria vida, de fazer escolhas e ajudar seus pares a superarem os desafios que surgem e a encontrarem formas criativas de superação (CEARÁ, 2016).

Faz -se importante que estas dimensões estejam presentes nas práticas pedagógicas. Logo, foi estruturado três dimensões pedagógicas a fim de auxiliar um projeto curricular sólido: i) a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo; ii) a desmassificação do ensino; e iii) itinerários formativos diversificados.

A Seduc propõe que as três dimensões pedagógicas citadas podem ser materializadas conforme o quadro a seguir:

Quadro 9 - Dimensões pedagógicas de uma escola de tempo integral

Dimensão pedagógica	Estratégia estruturada
A pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo	Desde 2012, a SEDUC desenvolve em parceria com o Instituto Aliança a experiência de reorganização curricular do ensino médio a partir da implantação em escolas regulares do Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais práticas Sociais (NTPPS), fortemente inspirado nos Protótipos Curriculares do Ensino Médio, elaborado pela Representação da UNESCO no Brasil e no Projeto Com.Domínio Digital.
A desmassificação do ensino	Desde 2008, inspirado na experiência de Portugal, implantou-se em praticamente a totalidade das escolas o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Em sua premissa está a desmassificação do ensino que se torna possível com o acompanhamento “personalizado” dos estudantes por um professor.
Itinerários formativos diversificados	Esses itinerários podem ser estruturados a partir da oferta de componentes curriculares eletivos ou possibilitando aos estudantes se organizarem para desenvolverem atividades entre pares de cunho autônomo e protagonista. Duas escolas de tempo parcial desenvolvem uma experiência desde 2013 de oferta de eletivas para alunos utilizando 4 horas semanais da parte diversificada.

Fonte: SEDUC (2016)

A partir dessa proposta, os estudantes dispõem de uma carga horária de (até) nove horas/aula² com disciplinas da base comum e com disciplinas do currículo diversificado. A ampliação do tempo escolar proporciona aos estudantes projetos de pesquisa, oficinas, experiências com o mundo de trabalho, além de estimulá-los ao protagonismo estudantil.

Cada aluno tem cinco tempos eletivos por semana que visam diversificar o currículo e oportunizar a construção do itinerário formativo de acordo com seus interesses e projeto de vida no decorrer do ensino médio, sendo ofertadas 45 horas/aulas semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional (CEARÁ, 2018, p. 83).

Com a oferta de uma educação em tempo integral, oportuniza melhores condições no sentido de envolver os agentes envolvidos no processo de aprendizagem. Aos alunos, espera-se que estes ampliem seu repertório intelectual, cultural e artístico desenvolvendo o raciocínio crítico, pontos que contribuem para uma formação integral criativa.

Com a oferta da educação em tempo integral no ensino médio, espera-se melhorar as condições socioeducacionais dos educandos e as condições de trabalho para os professores e para a equipe gestora, dinamizando tempos e espaços pedagógicos com vistas a potencializar o sucesso acadêmico dos alunos; ampliar o repertório cultural e artístico; propiciar vivências de práticas educativas mais significativas; propiciar um maior desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo, enfim; contribuir para a formação integral da juventude cearense. (SEDUC, 2007, p.7).

Assim, a Seduc-CE trouxe para a pauta das políticas educacionais a proposta de uma educação em tempo integral e que oferte uma educação integral para seus estudantes. A fim de oferecer o que, por muitas vezes, não é oferecido no seio familiar, nem pela sociedade. Silva e Pôrto Jr (2022) ainda afirmam que

é importante evidenciar que um dos objetivos da Secretaria Estadual da Educação do Ceará ao implantar esta tecnologia, é a superação da exclusão social e educacional, cabendo à escola o cumprimento de sua função, oferecendo um ensino de excelência, com altas expectativas e resultados acadêmicos satisfatórios para todos os estudantes. (Silva e Pôrto Jr, 2022. p.22).

As escolas convertidas em EEMTI devem obedecer à seguinte carga horária: jornada de nove horas/dia e currículo composto por 30 horas semanais da base comum e 15 horas da parte flexível. Essa organização, entretanto, não se manteve com a implementação do NEM, alterando para 18h a oferta da FGB. As 12h que deveriam ser somadas para complementar as 30h passaram a integrar os itinerários formativos, ampliando a carga horária da parte diversificada para 27h. Foi a partir dessa reorganização que as UCO foram implantadas a fim

² Na categoria de EEMTI, três escolas no estado do Ceará ofertam uma carga horária de 35h, o que dá 7h por dia. (EEMTI Paulo Benevides; EEMTI Paulino Rocha e EEMTI Patativa do Assaré, as três localizadas em Fortaleza).

de se manter um projeto educacional dentro do que a legislação determina e ao mesmo tempo fortalecer as bases dos estudantes.

A parte diversificada, quando pensada para estas escolas, deve somar um total de 15 horas/aula, sendo 4 horas destinadas ao Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), 1 hora ao Projeto Professor Diretor de Turma, e 10 horas destinadas à parte flexível, ou seja, à escolha de unidades curriculares eletivas que atendam aos interesses e demandas do aluno, fortalecendo a construção do Projeto de Vida de cada estudante.

Desse modo, o currículo da EEMTI é composto pelas disciplinas da BNCC, que fazem parte da FGB, o que proporciona ao estudante a sua preparação para o mercado de trabalho; e uma parte diversificada e flexível, lidando com uma diversidade extraordinária de interesses e de sonhos dos jovens. Logo, a proposta curricular procura atender os itinerários formativos dos estudantes dentro das possibilidades de cada escola, na tentativa de contemplar os interesses discentes nos projetos de vida.

Há um olhar político pedagógico voltado para o Projeto de Vida (PV), pois ele está presente na constituição dos currículos do Ensino Médio como proposta de incentivo aos alunos para que estes definam caminhos os caminhos que tomarão: cada um deve definir “o que é” e “o que quer ser”. O PV serve como suporte para que o estudante se conheça melhor, facilitando a descoberta dos potenciais de cada indivíduo e se dá por meio de:

um exercício constante de tornar visível, na nossa linha do tempo, nossas descobertas, valores, escolhas, perdas e também desafios futuros, aumentando nossa percepção, aprendendo com os erros e projetando novos cenários de curto e médio prazo. (MORAN, 2017, p. 1).

As temáticas voltadas para a construção do PV abordam o autoconhecimento, os processos criativos/criatividade, a resolução de problemas, a comunicação, o empreendedorismo, a gestão do tempo e a orientação de estudos. Tais abordagens temáticas devem se basear nos quatro pilares da educação, quais sejam: aprender a ser, a fazer, a conhecer e a conviver.

No contexto da rede estadual de ensino do Ceará, a formação integral dos/as estudantes vem se consolidando nos currículos das escolas há mais de uma década, por meio da implementação de projetos e unidades curriculares como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), o Projeto de Vida (PV), a Preparação para o Trabalho e Prática Social (PTPS) e o Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC), nos quais se aborda a construção de projetos de vida. (CEARÁ, 2022).

O NTPPS surge com o objetivo de provocar uma mudança significativa nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais, utilizando a pesquisa como ferramenta pedagógica e estimulando o desenvolvimento de projetos de vida e de carreira.

Dessa forma, o NTPPS tem no seu escopo o objetivo desenvolver competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, como: responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, autocontrole, pensamento crítico, resolução de problemas, abertura ao novo, entre outros. O Núcleo, como também é conhecido, surge, pois, mediante a necessidade de adequar a escola às necessidades da juventude.

O NTPPS funciona como um elemento articulador do currículo na escola, que trabalha competências socioemocionais dos estudantes, de forma transdisciplinar, através de oficinas, e articula as áreas do conhecimento de modo interdisciplinar e contextualizado, por meio de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes. O Núcleo trabalha com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, no sentido de estimular o protagonismo estudantil e a autonomia intelectual do educando. A carga horária é distribuída em 4h/a por semana, contando sempre com 2h/a geminadas, nas quais se trabalham diversos temas transversais, em três principais eixos temáticos: 1) Projeto de Vida; 2) Mundo do Trabalho; 3) Iniciação à Pesquisa Científica (CEARÁ, 2020, p. 11).

Os projetos de pesquisa que são desenvolvidos a cada ano são executados sob a orientação dos professores, proporcionando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e as áreas do conhecimento. Logo, todos os professores e agentes da escola participam (in) diretamente das práticas de aula do Núcleo. Nas 1ª e 2ª séries, os estudantes desenvolvem seus projetos de pesquisa e culminam com a Feira de Ciências onde são apresentados os resultados da pesquisa. Nas 3ª séries, a culminância se dá através do Fórum do Trabalho e da Feira das Profissões.

Já o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) institui um professor, chamado diretor de turma, para ser o responsável pelos alunos de uma turma. “A articulação que o professor diretor de turma desenvolve, permite-lhe chegar a um conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas” (Seduc, 2017).

CEARÁ, 2017 afirma que “O Projeto Professor de Turma visa a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão.”

A articulação que o Professor Diretor de Turma desenvolve permite-lhe chegar a um conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas. Possibilita-lhe, também, atuar como mediador entre os alunos, os demais professores da turma e todos os envolvidos no processo educativo. (CEARÁ, 2020, p.12).

Além do mais,

a Gestão de sala de aula liderada pelo Professor Diretor de Turma (GSA/PDT) busca uma mudança da cultura escolar através da prioridade de relações cada vez mais humanizadas nas salas de aulas, ainda que de maneira gradual, mas com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos. (CEARÁ, 2014, p. 6).

É importante que o PDT apresente uma afinidade com a proposta deste projeto, uma vez que seu trabalho, conforme (CEARÁ, 2014), “é multifacetado, dinâmico e ultrapassa as questões puramente pedagógicas, uma vez que deve considerar o emocional como quesito essencial no desenvolvimento do cognitivo”.

Dentro da proposta curricular das EEMTIs, o PDDT é tido como um projeto que “visa à construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão”. A carga horária destinada ao PDT é de quatro horas/aula sendo uma aula para ministrar a disciplina de Formação Cidadã e as outras três utilizadas para atendimento de alunos, preenchimento de instrumentais e reuniões com os pais.

Cabe ao PDT:

Mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores; Disponibilizar-se a atender aos alunos, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor da escola; Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos; Elaborar e organizar o Dossiê de sua turma; Lecionar o componente curricular Formação para a Cidadania; Acompanhar o Estudo Orientado; Organizar e presidir as Reuniões de Conselho de Turma que fornecem aos educadores um diagnóstico pormenorizado da turma e tem um caráter avaliativo. (CEARÁ, 2011, p. 02)

Já a parte flexível do currículo é composta pelas Atividades Eletivas e pelos Clubes Estudantis. Quanto às Atividades Eletivas, afirma-se que elas possibilitam a construção do percurso formativo dos estudantes, visto que os próprios alunos adquirem autonomia para elaborarem seus próprios currículos. O intuito é que o aluno amplie, diversifique, aprofunde em conceitos que estão para além daqueles ofertados pelos currículos tradicionais.

[...] as Eletivas possibilitam a diversificação do currículo e oportunizam a construção do itinerário formativo por cada aluno de acordo com seus interesses. São desenvolvidas ações, projetos e atividades orientados pelo Projeto de Vida e que efetiva a diversificação das experiências escolares para levar os estudantes a aprofundar, enriquecer e ampliar os estudos relativos às áreas do conhecimento contempladas na base nacional comum. (CEARÁ, 2020, p.15).

As UCE auxiliam na ampliação do conhecimento tanto da FGB quanto cultural do estudante, aproximando-o do seu desejo de formação de vida, implicando diretamente no seu Projeto de Vida. Vale lembrar que as disciplinas ofertadas são optativas, ou seja, os estudantes se matriculam conforme seus próprios interesses. Espera-se, portanto, que tais escolhas sejam, de fato, as que vão ao encontro de seus anseios de formação acadêmica ou profissional. Por exemplo, se o aluno tem como projeto de vida o mundo do trabalho, é interessante que ele curse uma eletiva de empreendedorismo cujo conhecimento adquirido lhe será útil para além da sala de aula.

As escolas administram a estruturação dos componentes curriculares eletivos, respeitando algumas determinações, saber:

- a. Poderão aprofundar temáticas dos componentes da Área Comum. Exemplo: estudo sobre a Democracia na Grécia Antiga, vinculada ao componente curricular História; ou o estudo sobre Genética, vinculada ao componente curricular Biologia. Podendo esta oferta eletiva ser de cunho interdisciplinar ou multidisciplinar;
- b. Nos componentes eletivos, a escola poderá sistematizar discussões sobre temáticas regionais, como estudo sobre a história da comunidade; estudo sobre a geografia da região; estudo sobre o desenvolvimento econômico local e etc;
- c. Projetos da Seduc como o e-Jovem ou Metodologias Pedagógicas com material estruturado poderão ser a referência para a oferta de eletivas, com níveis de autonomia de ajustes do escopo desses projetos pela escola a serem previamente definidos pela SEDUC;
- d. As diversas manifestações artísticas e culturais podem ser trabalhadas com os estudantes a partir da oferta de eletivas;
- e. Os estudantes, a partir da auto-organização, poderão utilizar alguns tempos eletivos para as vivências relacionadas às células de aprendizagem cooperativa ou para a estruturação e participação em clubes temáticos ou ainda para o desenvolvimento de pesquisas científicas associadas ao NTPPS, entre outras atividades dessa natureza;
- f. As diversas modalidades esportivas podem ser desenvolvidas com os estudantes a partir da oferta de eletivas;
- g. A segunda língua estrangeira, de matrícula facultativa ao aluno, deverá ser ofertada em um dos tempos destinados ao componente eletivo. (SEDUC, 2016, p. 10).

Faz-se importante que a escola envolva todos os agentes (professores e alunos) para que seja feita a discussão da oferta/organização dos tempos eletivos. Os documentos estaduais trazem ainda orientações que auxiliam a escola para que esse momento seja efetivo. Um ponto de destaque também é sobre o processo de lotação dos professores, que segue os

mesmos critérios da lotação dos componentes da FGB. Ainda sobre as eletivas, é necessário que elas

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

Os Clubes estudantis desenvolvem atividades que estejam associadas a um tema de interesse comum, podendo ser de natureza cognitiva, cultural, social, esportiva, meio ambiente e sustentabilidade dentre outros. O clube é o espaço que representa a vivência do protagonismo estudantil. Os alunos interessados em formar um Clube devem apresentar ao Núcleo gestor (NG) um projeto que contenha nome, objetivo, metodologia, cronograma e lista de materiais que deverão ser usados ao longo do semestre.

As temáticas que poderão ser discutidas nos Clubes podem ser as mais diversas, como: Células de aprendizagem cooperativa, leituras dos clássicos da literatura, teatro, cinema, dança, robótica, fotografia de patrimônios, iniciação à pesquisa científica etc. É preciso que haja pelo menos dois alunos que articulem o Clube e que estes estejam em alinhamento com a equipe gestora. O Clube, conforme Ceará (2016) “pode estar vinculado a uma ou mais das seguintes finalidades: a) educacional; b) cultural; c) cívica; d) esportiva; e) social, ou outras a serem definidas pelos alunos.”

Os estudantes poderão participar dos Clubes estudantis dos mais variados temas, dentre eles: Clube de dança, Clube do Jornal escolar, Clube da música, Clube de culinária brasileira, Clube Círculo de leitura, Clube de libras, Clube de cabelo e maquiagem, Clube de astronomia, Clube Filosofando, dentre outros.

Para os jovens atuais, a sala de aula não se configura mais como único ambiente de aprendizagem. É preciso que a escola se prepare e garanta outros espaços e outras oportunidades para proporcionar aprendizagens significativas. Para tanto, o entorno escolar ganha relevância, pois passa a ser entendido como mais um território pedagógico e aliado à aprendizagem e às vivências dos estudantes, dentro de suas práticas sociais, culturais e artísticas, aprofundando e dando mais significado aos seus conhecimentos.

Dessa forma, e com essas práticas, visa-se minimizar as fragilidades encontradas no público desta etapa de escolarização, principalmente no que diz respeito à evasão escolar. Esta problemática de evasão está ligada a diversos fatores, dentre eles a ociosidade entre os jovens desta nova geração. Além do mais, podem-se buscar outras causas, por exemplo, a falta de assistência estudantil, os aspectos socioeconômicos, a escassez de recursos, a falta de suporte e de apoio social e familiar, dentre outras conjunturas. Para isso, uma das propostas encontradas foi à ampliação das escolas, inclusive no seu sentido de carga horária, mais tempo na escola significa menos tempo ocioso.

Conforme o governador do estado do Ceará neste período, Camilo Sobreira de Santana ³(2015-2022), o foco dessas escolas é preparar os estudantes para o mercado de trabalho, deixando-os o mais longe possível da vulnerabilidade social e econômica (CEARÁ, 2018).

No entanto, não se pode esquecer da influência dos órgãos privados dentro do cenário educacional. Conforme Mota (2016) “as definições de políticas, organização e diretrizes básicas da educação brasileira sempre estiveram relacionadas à esfera econômica e ajustadas aos ciclos de expansão do capitalismo mundial e local.” Cada vez mais as políticas públicas estão sendo gerenciadas por entes privados.

O capitalismo está adentrando no setor educacional, a fim de angariar capital humano, levando em consideração as fraquezas e limitações no cenário educacional do nosso país. Assim, faz-se importante entender que dentro da política educacional do estado do Ceará encontra-se diversos parceiros de instituições privadas, dentre eles Instituto Aliança, Instituto Ayrton Senna e Instituto Natura. Esses parceiros desempenham um papel importante em relação às dimensões fundantes do projeto pedagógico das EEMTIs.

Para aprofundar mais na estrutura das escolas de tempo integral, é necessário trazer à discussão o retrato da proposta curricular ofertada, Para tanto, o próximo tópico apresento um recorte do currículo nacional e posiciono o currículo do estado do Ceará para situar o currículo da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco.

4.3 Um recorte da trajetória do currículo no Brasil

³Filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), o ex-governador do Ceará e senador eleito, assumiu o Ministério da Educação no terceiro mandato do presidente Lula, iniciado em 1º de janeiro de 2023.

Falar de currículo é sem dúvida tocar no cerne do que rege a escola. Significa refletir a base da prática pedagógica. É a partir do currículo que se tem o desenho da escola que se almeja; dos conteúdos que vão ser estudados; de quais habilidades serão aplicadas ou descobertas e aprendidas. A partir destes aspectos, faz sentido direcionar a reflexão sobre a que tipo de currículo está sendo desenvolvido ou que precisa se desenvolver. Faz-se necessário pensar que tipo de estudantes precisa formar ou o que dá para formar. Vale ressaltar que entraves e questionamentos em torno do currículo sempre estiveram presentes nas escolas, afinal estes questionamentos constituem-se a dimensão do fazer educacional. É importante deixar claro que não há escola e não há ensino se não houver currículo.

Não se pode esquecer que o currículo do ensino médio no Brasil é um tema complexo e controverso, que envolve diversos aspectos políticos, pedagógicos, sociais e culturais. Além do mais, o currículo é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da sua formação escolar e que também expressa a visão de educação, de sociedade e de cidadania que orienta o projeto educativo de cada país.

O currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola. (LOPES, 2006, p. 30).

Quando se fala em currículo do Ensino Médio outros fatores se somam, visto que esta é a última etapa da educação básica. É necessário, portanto, que haja um cuidado e um olhar voltado para a ampliação da oferta desta etapa de ensino, o enfrentamento da evasão escolar, a redução das taxas de abandono e reprovação e a qualidade do ensino, depende do currículo aplicado. É nessa etapa também que se começa a haver e/ou concretizar as projeções de projeto de vida, de escolhas profissionais e até mesmo de qualificação como trabalhadores.

Este texto discute as principais mudanças curriculares que se deram a partir dos anos 1990, com a aprovação da Lei nº 9394/96, pois se tem o ensino médio com uma finalidade: formar para a vida. As produções acadêmicas no Brasil voltadas para a área do currículo começam a surgir a partir de 1980, trazendo diferentes olhares, com diferentes formas de selecionar, abordar e propor a constituição dos saberes.

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (DCN, 2011, p.145).

Antes dos anos 1990, a área do currículo foi marcada pela influência de paradigmas americanos para o Brasil, a sua maioria de viés funcionalista e com acordos políticos conservadores entre o governo brasileiro e americano dentro do programa de ajuda à América Latina. Foi a partir de 1980, no período da redemocratização do Brasil, do enfraquecimento da Guerra Fria, e do enfraquecimento da hegemonia norte-americana. A partir de então, as vertentes marxistas começaram a ganhar força e espaço no pensamento curricular. Aos poucos, os estudos em currículo foram assumindo um caráter mais sociológico, a sua compreensão se dava como espaço de relações de poder e assim ele se tornava eminentemente político, como um espaço em disputa.

Ao longo dos anos, os muitos debates foram caracterizando o currículo como um objeto de reflexão da educação, segundo Souza Júnior (2007a), uma teorização curricular. Desse modo, Silva (2011) classificou as teorias curriculares em tradicionais, críticas e pós-críticas. De forma sucinta, as teorias tradicionais estão ligadas às questões convencionais e estão desinteressadas das questões político-sociais, não problematizam as instituições de ensino. A elaboração de um currículo, nessa perspectiva, está ligada ao conjunto de conteúdos que devem ser ministrados sem levar em conta os porquês dessas seleções e esse modelo de currículo é baseado ainda nos moldes do sistema capitalista.

As teorias críticas surgiram a partir de movimentos sociais e acreditam que o currículo reflete intencionalidades, entre elas nos campos político, social e econômico e que esses pontos são somados à constituição de saberes. Além do mais, esse movimento trazia em suas discussões pontos sobre as formas de opressão, os marginalizados socialmente, exclusão pela pobreza e a desigualdade social e isso reverberava diretamente no currículo escolar onde há o predomínio da língua de norma culta, da cultura e dos saberes das classes privilegiadas economicamente.

Já as teorias pós-críticas podem ser consideradas como um avanço das teorias críticas, elas se aprofundam numa discussão sobre currículo e desigualdade social, feminismos, gênero etc. Essas teorias buscam a elaboração de um currículo que dialogue com as categorias de

identidade, alteridade e diferença. Pode-se dizer ainda que essa teoria chegou ao final do século XX, período marcado pelos avanços tecnológicos, que revolucionou as formas de comunicação, daí a força em se falar do multiculturalismo, identidades e diferenças.

Apesar de todos esses avanços, “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2004, p. 14), daí a afirmação de que o currículo é o “coração da escola.” (MOREIRA; CANDAU, 2007). De forma geral, os currículos são pensados e produzidos pelos gestores dos sistemas educacionais, especialistas e estudiosos sobre o assunto e professores que atuam no cotidiano da escola, podendo assumir, assim, uma proposta de caráter nacional ou local.

Como já dito anteriormente, a LDB 9.394/1996 traz uma política curricular expressa no seu artigo 26, quando diz:

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

Desse modo, a LDB vigente ainda estabelece que é competência da União em colaboração com os demais entes federados estabelecer diretrizes para a educação básica que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, a fim de assegurar a formação básica comum. Além do mais, com o intuito de orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino no país, normatizadas pelas diretrizes curriculares nacionais (DCN's) para todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

Tais diretrizes comportam uma proposta curricular de âmbito nacional com força de lei, ainda que permita uma parte diversificada para abrigar as particularidades regionais e locais. Em virtude dessa realidade, muitos gestores estaduais e municipais elaboram e distribuem nas redes escolares de sua jurisdição, parâmetros, guias, orientações e outros documentos que buscam interpretar e detalhar as DCNs da cada nível e etapa da educação. (REIS & OLIVEIRA, 2018, p.5)

Assim, pode-se dizer que os gestores nacionais terão suas parcelas de contribuições nas implementações curriculares, afinal, tem-se a incumbência de implantação da base nacional comum, logo essas políticas terão influências significativas dentro dos contextos locais/regionais. Falar da temática “currículo” é falar de um assunto complexo e polêmico, que envolve diversos aspectos educacionais, sociais, políticos e econômicos. Afinal de contas, o currículo traz em seu bojo o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que

os estudantes devem desenvolver ao longo da sua formação básica, e que orienta as práticas pedagógicas dos professores e das escolas.

Como já dito anteriormente, o currículo no ensino médio no Brasil tem passado por diversas reformas e mudanças ao longo da história, buscando adequar-se às demandas da sociedade e do mercado de trabalho, bem como às características e aos interesses dos jovens brasileiros, sobretudo com a aprovação da Lei nº 13.415, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio. A BNCC é um documento que define as competências e as habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, em todas as áreas do conhecimento.

Logo, o currículo do ensino médio, ao longo da história, busca adequar-se às demandas e aos desafios de cada época. Atualmente, o currículo do ensino médio é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecem os princípios, as diretrizes e as competências gerais que devem nortear a educação básica no país.

O currículo de hoje tem como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; o desenvolvimento da capacidade de aprender; o aprimoramento do educando como pessoa humana; e o acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Para isso, o currículo do ensino médio deve ser organizado em quatro áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas.

Além disso, o currículo do ensino médio no Brasil deve contemplar a oferta de itinerários formativos, que são percursos educacionais que permitem aos estudantes aprofundar seus estudos em uma ou mais áreas de conhecimento ou em um ou mais arranjos curriculares integrados. Os itinerários formativos podem ser: formação geral, que abrange os conhecimentos comuns a todas as áreas; formação técnica e profissional, que articula os conhecimentos comuns com os específicos de uma determinada área profissional; ou formação integrada, que combina os conhecimentos comuns com os específicos de mais de uma área profissional.

O objetivo é tornar o ensino médio mais flexível, diversificado, integrado e contextualizado, respeitando as especificidades regionais e locais, e ampliando as oportunidades de aprendizagem e de inserção no mundo do trabalho. Segundo a proposta dos documentos oficiais, o currículo deve ser, portanto, um instrumento fundamental para garantir uma educação de qualidade, que respeite a diversidade, promova a inclusão e contribua para a formação integral dos estudantes.

Dentre tantos fatores acerca dessa temática, é que se busca entender como o currículo local está sendo estruturado e como isso impacta diretamente na construção do currículo da escola, além do mais, é preciso que se leve em conta a forma como os professores têm recebido estas alterações e o mais importante: o quanto tudo isso impacta na vida e na aprendizagem dos estudantes. Desse modo, a subseção seguinte abordará aspectos que levam em consideração a construção de um currículo flexível nas escolas de tempo integral no estado do Ceará, chegando à EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco.

4.4 A Lei 13.415/2017 e o currículo flexível nas escolas de tempo integral do Ceará

O currículo coexiste com as particularidades de cada escola, pois direciona a prática educativa, ou seja, o percurso que aquela escola propõe de aprendizagem para seus educandos. Ressalta-se que o currículo tem uma função social significativa e pode, de acordo com o momento histórico, fortalecer as mudanças sociais ou solidificar determinados hábitos. O contexto atual para a análise do currículo vigente no ensino médio, é o recorte histórico da implementação da base nacional comum curricular, em especial na escola de tempo integral.

Obedecendo a LDB, a BNCC organiza o ensino médio em quatro áreas do conhecimento, essa organização por área, explicitada no Parecer CNE/CP nº 11/2009

Não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL 2009, p. 8).

Em se falando da Lei nº 13.415/2017, afirma-se que as mudanças propostas estão relacionadas diretamente à carga horária e à organização curricular. A proposta de tornar o currículo mais flexível busca atender os interesses dos jovens de hoje, tendo como justificativas a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e a necessidade de tornar a oferta de estudo mais atrativa para os alunos, em face dos índices de abandono e reprovação.

Como já dito anteriormente, esta Lei determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, para se atingir tal carga horária é preciso que se estenda as horas diárias ofertadas na escola, tornando-se em período integral.

Com a justificativa de flexibilizar as trajetórias curriculares e com o intuito de atender aos projetos de vida dos estudantes, a organização passa a ser flexível, admitindo diferentes percursos. Desse modo, passa a ser ofertado conteúdos que atendam à BNCC e também a uma parte diversificada do currículo. Dentro deste arranjo, a Lei nº 13.415/2017 estabelece apenas a duração máxima do conteúdo curricular comum, o que fica a cargo dos sistemas de ensino.

Ainda de acordo com a Lei nº 13.415/2017, a Língua Portuguesa e Matemática, são os únicos componentes curriculares obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, mas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas são apresentadas sem indicação de seriação, o que auxilia as escolas na construção dos seus currículos.

Diante do exposto, o Estado do Ceará decide manter todas as disciplinas que compunha o currículo anterior à base, de forma proporcional, reduzindo carga - horária desses componentes para atender aos 60% previstos em lei, essa base é única para todas as modalidades de escolas do Ceará. Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º).

Como as EEMTI têm um tempo de 45h semanais, e sem a possibilidade de ampliar as horas destinadas à base, cumpre agora a função de reorganizar os seus itinerários formativos que contarão com 27h. Ressalte-se que no desenho do estado, tem-se três escolas (EEMTI Paulo Benevides; EEMTI Paulino Rocha e EEMTI Patativa do Assaré) cuja carga horária é de 35 horas, sendo 7 horas por dia. No entanto, as horas da base (FGB) não podem ser ampliadas nem reduzidas, todas as escolas, sejam regulares ou EEMTI precisam cumprir as 18h de base. O que varia é o tempo destinado aos itinerários, que nessas 3 escolas de 35h, ficam com 17h. Destas 17h, elas cumprem as unidades curriculares obrigatórias para recomposição das aprendizagens e as eletivas.

Conforme BRASIL (2018), os itinerários formativos configuram “cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitem à/o aluna/o aprofundar seus conhecimentos”, nas quatro áreas de conhecimento. Ressalte-se que a

portaria do MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme previsto nas DCNEM, com orientações quanto à construção destes itinerários.

A proposta do Novo Ensino Médio é que os IF sejam organizados a partir de quatro eixos estruturantes, sendo eles: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Os estudantes devem ser envolvidos em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros. Como dito anteriormente, a carga horária mínima para os IF deve ser de 1200h e deverão ser distribuídas em trilhas de aprofundamento, eletivas, projeto de vida/unidades curriculares obrigatórias e/ou atividades complementares.

A implementação do NEM está acontecendo de forma gradual e começando, no ano de 2023, pelas turmas de 2ª séries e 3ª séries. Os estudantes têm na estrutura curricular o que ficou chamado de Trilhas de Aprofundamento. O estado do Ceará dispôs de um Catálogo - Trilhas de Aprofundamento - 2023, com o intuito de apoiar as escolas e os docentes neste momento de implementação do NEM. As turmas de 1ª série ainda não iniciaram o processo de transição.

As eletivas, nosso objeto de estudo nesta pesquisa, fazem parte da livre escolha dos estudantes. Segundo CEARÁ (2018), estas eletivas “possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer o seu Itinerário Formativo.”

O projeto de vida trabalha desenvolvendo no estudante condições de sentido à sua existência, ajudando em tomadas de decisões, planejamento do futuro, buscando uma autonomia e desenvolvendo responsabilidade nos discentes.

Ainda conforme documento oficial do estado do Ceará:

A construção de um itinerário formativo deve ser pautada em alguns pontos importantes, tais como: as necessidades impostas pela contemporaneidade, os interesses das/os estudantes em sua diversidade e a inclusão no mundo do trabalho, considerando as possibilidades do contexto local e suas instituições educativas, os espaços que a escola dispõe e as habilidades do corpo docente. Portanto, as abordagens pedagógicas devem considerar práticas interativas, inclusivas e diversificadas, que respeitem os conhecimentos já adquiridos pelas/os estudantes (CEARÁ, 2008. p.357).

Acredita-se que esta proposta de temáticas do século XXI é uma oportunidade de aprendizagem coletiva, possibilitando a estruturação de Itinerário Formativo e uma reflexão sobre a trajetória acadêmica, que será desenhada por escolhas e interesses dos estudantes.

Quanto à construção de uma proposta curricular que atenda às necessidades de uma escola de tempo integral, é preciso que se leve em consideração a diversificação dos conteúdos e suas várias formas de expressão, sejam elas através da dança, música, teatro, esporte, leitura. Estas ações devem ser planejadas de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

Pensar um currículo diversificado é uma estratégia para fortalecer o protagonismo estudantil, visto que a proposta de disciplinas eletivas contempla ou pelo menos deveriam contemplar o interesse dos estudantes. O currículo agora busca colocar o aluno no centro do processo educativo, com autonomia, e oportunidades de aprendizagens. Busca contemplar as diferentes dimensões formativas dos sujeitos nas diferentes áreas. A escola passa a ter o aluno como um sujeito com suas múltiplas dimensões (intelectual, social, física e emocional).

A partir da diversidade do público que compõe a escola, é preciso que se ofereça uma diversidade de itinerários, respeitando as afinidades, os interesses e as habilidades de cada um. O projeto curricular de tempo integral é baseado em quatro dimensões pedagógicas, quais sejam: “1) a pesquisa como princípio pedagógico; 2) o trabalho como princípio educativo; 3) a desmassificação do ensino; 4) itinerários formativos diversificados.” (CEARÁ, 2020. p.11).

Compondo a parte flexível do currículo, as atividades eletivas “possibilitam aos alunos a construção do seu percurso formativo a partir da elaboração do seu próprio currículo, além de propiciar a ampliação, a diversificação e/ou o aprofundamento de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento que, geralmente, não são privilegiados pelos currículos tradicionais.” (CEARÁ, 2020. p.15). A proposta curricular ainda preconiza que a construção dos itinerários formativos deva atender às expectativas de cada aluno de acordo com seus respectivos projetos de vida.

No entanto, a Lei 13.415/2017 é vista por muitos como um retrocesso. Para Moura,

A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; plano de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequados. (MOURA, 2017, p.120).

Moura enxerga a reforma do EM como um retrocesso social, econômico e político, distanciando mais ainda os pobres das demais classes sociais. Essa distribuição e fragmentação dos conteúdos propostas pela Lei nº 13.415/2017 representa, para ele, uma fragmentação dos conteúdos que deveriam ser formativos.

Diferente de Moura, estudiosos pró-BNCC afirmam que toda essa mudança no EM culmina na formação integral do estudante. No documento oficial, a BNCC afirma que

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com as visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto considerando-os como sujeitos de aprendizagem e promover educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL/BNCC, 2018, p. 16)

A reestruturação curricular e a proposta dos IF são vistas como uma oportunidade de flexibilização da organização do currículo do EM, além de proporcionar escolhas para os estudantes. Deparamo-nos outra vez com os contrapontos, pois os estudantes que escolherem o itinerário formação técnica e profissional terão, por exemplo, seus acessos às universidades restritos, visto que os conteúdos de formação geral não serão vistos em todos os itinerários de quem faz essa escolha.

4.5 A disposição das Unidades Curriculares Eletivas e o desenho dos Itinerários Formativos nas escolas estaduais do Ceará

É muito importante que os alunos ao iniciarem a 1ª série do EM sejam acolhidos pela escola e que tenham ciência da proposta curricular ofertada nessa nova etapa de ensino. Esse momento, serve de introdução ao universo que do EM com sua diversificação curricular, além de proporcionar melhorias no direcionamento das escolhas dos Itinerários formativos e das UCE.

Os tempos eletivos diversificam o currículo e oportunizam a construção do itinerário formativo por cada aluno de acordo com seus interesses e projeto de vida. É importante que os mesmos sejam construídos considerando as manifestações dos alunos, domínio dos professores e possibilidade de parcerias com outras instituições e comunidade. (CEARÁ, 2016, p. 2).

Os tempos eletivos compõem a proposta curricular do tempo integral, além de serem uma estratégia utilizada para incorporar os IF diversificados. As UCE desenvolvem nos

alunos a capacidade de fazerem suas próprias escolhas, fortalecendo o protagonismo estudantil.

As UCE são aquelas que o aluno pode escolher de acordo com seus interesses e objetivos acadêmicos e profissionais. Elas permitem ao aluno diversificar e complementar sua formação, explorando temas e áreas de conhecimento que não fazem parte da base comum.

Segundo a Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 01/2016, as escolas têm autonomia para organizarem suas turmas em relação aos tempos eletivos. Cada aluno cursa cinco tempos eletivos por semana, daí a importância de eletivas diversificadas, respeitando os interesses e as afinidades dos alunos com os conteúdos curriculares.

A oferta das UCE deve ser estruturada levando em consideração Eixos temáticos, possibilitando ao aluno a estruturação do seu Itinerário Formativo e consequentemente sobre sua trajetória acadêmica determinada pelas suas escolhas. Os eixos que constam no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE)⁴ são, conforme Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2017: Educação em Direitos Humanos; Educação Científica; Mundo do trabalho e Formação profissional; Educação ambiental e sustentabilidade; Comunicação, uso de mídias cultura digital e tecnológica; Esporte, lazer e promoção da saúde; Artes e cultura; Aprofundamentos de conteúdos da base comum.

Vale explicitar que os estudantes devem se sentir à vontade para transitarem em entre temáticas de diferentes eixos, fortalecendo, assim, sua formação integral, mas que essa transição deve estar em consonância com os seus projetos de vida.

A carga horária das UCE contabiliza 10 (dez) horas/aula semanais, divididas em 5 (cinco) tempos eletivos. Porém, no ano de implantação do NEM essa carga horária foi duplicada, e os alunos da primeira série, tiveram que escolher dez eletivas por semestre para cursar, devido a redução de horas para a base, que antes era 30h e passou a apenas 18h, assim, ampliando os itinerários de 15h para 27h.

O conjunto de ofertas deve estar relacionado aos eixos temáticos, permitindo que os alunos cursem as eletivas de seus interesses, de acordo com seus projetos de vida. Conforme

⁴ SIGE - Sistema Integrado de Gestão Escolar - agrega informações e processos de cunho pedagógico e administrativo. Ele se configura como ferramenta que contribui para a qualificação da gestão escolar, visando a melhorar a educação por meio da utilização das TIC.

O SIGE está disponível no seguinte domínio: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>

Ceará (2017), “a intenção pedagógica desta organização é possibilitar a construção de itinerários formativos específicos, à medida em que o aluno elabora parte significativa do seu próprio currículo.”

Conforme os documentos, a diversificação da proposta curricular tem como objetivo proporcionar a eficiência do processo pedagógico. Essa flexibilização curricular busca promover a equidade, através da diversidade de aprendizagem. A política do estado do Ceará, faz-se importante que os IF possam ser construídos a partir dos interesses dos estudantes, levando em conta o domínio dos professores, se valendo também da possibilidade de parcerias com outras instituições, e com a comunidade.

As UCE devem ser ofertadas de forma semestral e podem ser ministradas por professores efetivos e/ou temporários. Toda oferta de eletiva é registrada no SIGE Acadêmico, a fim de assegurar a lotação dos professores. Além do mais, a avaliação das disciplinas eletivas não deve interferir na trajetória dos alunos, ou seja, não deve alterar o fluxo regular, para evitar reprovação.

Para que haja, no sistema, a inserção de determinada eletiva, é necessário que a escola faça uma consulta no Catálogo Unidades Curriculares Eletivas - instrumental disponível na internet, no site da Seduc-CE, mais conhecido como Catálogo. Em 2018, o Catálogo era composto por 120 eletivas. Ao contar com diversas atualizações, no ano de 2023, já conta com 450 UCE, oferecendo aos estudantes uma gama de ofertas para a construção dos seus IF, além disso, o Catálogo ainda disponibiliza sugestões para a oferta do Clube Estudantil. Caso a escola queira ofertar uma UCE que não esteja no Catálogo, ela deve apresentar sua proposta à Seduc para apreciação e inclusão, caso seja aprovada. Logo, toda oferta de eletiva é realizada a partir deste Catálogo. É uma forma que a Seduc dispõe para que haja padronização da codificação, da nomenclatura, das ementas e dos objetivos de aprendizagem de cada Eletiva ofertada.

Das ofertas de UCE, o estudante pode fazer escolhas dentro das áreas do conhecimento, optando por eletivas como: Tertúlias literárias, Introdução ao Lettering manual, Jiu-Jitsu, Narrativas indígenas, Matemática para Olimpíadas, Matemática através das mandalas africanas, Jogos e resoluções de conflitos, Anatomia e fisiologia, Educação sexual, Horta na escola, Medicina Popular, Robótica educacional, Cultura política, Educação fiscal, Gênero e diversidade, Humanas em quadrinho, Mundo Geek, Criação de moda, Suporte e

manutenção de computadores, Fotografia, Perfumes e aromas, Educação financeira, Artesanato produtivo, dentre outros.

Importante destacar que para que essas eletivas sejam ministradas, é necessário que o professor esteja qualificado para ministrar essas aulas. Algumas formações são oferecidas por parceiros como Junior Achievement, Instituto Sonho Grande e algumas secretarias como Secretaria da Fazenda (SEFAZ) e coordenadorias dentro da SEDUC, como a Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP), entretanto mesmo com vários parceiros e colaboradores, muitas eletivas ainda não contam com formação específica para os professores. Cabe, portanto, a reflexão sobre a formação do profissional docente diante da diversidade de oferta proposta no Catálogo das UCE, na qualidade desta oferta e na forma como tais eletivas vão impactar de forma positiva a formação dos discentes.

Quando se pensa em uma escola de tempo integral, é importante pensar também em uma escola que seja capaz de diversificar os seus conteúdos, bem como repensar suas práticas pedagógicas. Essa prática abre espaço para a diversificação curricular, que, por sua vez, proporciona o protagonismo estudantil, contemplando os interesses dos alunos. Assim, a proposta dos documentos é que as disciplinas que antes eram convencionais, agora ganhem um redesenho, com o foco na elaboração de projetos, em aulas de campo e em práticas, atividades artístico-culturais, dentre outras. O currículo de hoje busca colocar o aluno no centro do processo educativo, com vistas a contemplar as diferentes dimensões formativas.

Com a oferta da educação em tempo integral nas escolas regulares de ensino médio do Ceará, espera-se contribuir com o desenvolvimento socioeducacional dos estudantes, e melhorar as condições de trabalho para os professores e para a equipe gestora, dinamizando tempos e espaços pedagógicos. Essa iniciativa tem como objetivos: potencializar o sucesso acadêmico; ampliar o repertório cultural e artístico; proporcionar vivências de práticas educativas mais significativas; propiciar um maior desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo e, com isso, contribuir para a formação integral das juventudes cearenses. (CEARÁ, 2020, p. 10).

Todas essas ações desenvolvidas visam contribuir para a formação integral do indivíduo, buscando estratégias para se chegar a um ensino médio com qualidade. Há ainda que se pensar na perspectiva dos métodos avaliativos, tendo em vista o replanejamento das ações.

Nesse caso, vendo a avaliação como um processo de aprendizagem, em um processo dinâmico e construtivo, pode-se afirmar que as eletivas estão relacionadas a três domínios de aprendizagem, quais sejam: domínio cognitivo - com atividades de cunho intelectual, como

memorizar, aplicar, interpretar; domínio afetivo - envolvendo sentimentos, emoções, valores, interesses; e domínio psicomotor - incluindo atividades físicas, coordenação motora, expressão corporal.

Dessa forma, é importante que o professor tenha ciência desses domínios e consiga estabelecer marcos de desempenho em seus estudantes. Conforme Ceará (2016), os métodos avaliativos devem ser integrados aos objetivos de aprendizagem.

Em se falando de IF, deve-se ter ciência de que estes devem aprofundar e ampliar as aprendizagens dos estudantes, resultando no protagonismo estudantil e organizados em torno dos seguintes eixos estruturantes:

- I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
- II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;
- III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;
- IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (BRASIL, 2018, p. 7)

Os IF devem ser estruturados pensados em um percurso com começo, meio e fim e o seu fluxo deve perpassar os quatro eixos estruturantes, possibilitando nos estudantes um desenvolvimento integral e progressivo. Esses IF são distribuídos em trilhas de aprofundamento, eletivas, projeto de vida/unidades curriculares obrigatórias e/ou atividades complementares.

De acordo com as DCNEM, os IF são um:

[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitem ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018, p. 2).

Ademais,

A nova organização curricular do ensino médio, composta pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos, deve, portanto, permitir a cada estudante dirigir suas aprendizagens em diferentes ritmos, dentro dos arranjos escolhidos. Assim, as unidades curriculares devem proporcionar aos estudantes situações de reflexão, orientação, aprofundamento das aprendizagens e, conforme a necessidade, o acompanhamento das aprendizagens. (BRASIL, 2021, p. 16)

As Trilhas de Aprofundamento são o conjunto de unidades curriculares voltadas para o aprofundamento na Área do Conhecimento ou Formação Técnica Profissional escolhida pelo estudante. Conforme os documentos, Ceará (2021, p. 349), “as escolas devem oferecer, no mínimo, dois itinerários formativos que contemplem todas as áreas do conhecimento, podendo inclusive integrar diferentes áreas em um mesmo itinerário, de acordo com seu corpo docente, discente e infraestrutura.”

Os alunos da 1ª série têm, em sua composição curricular, na parte diversificada do currículo, as unidades curriculares eletivas como construção dos seus IF. Esse modelo proporciona ao aluno experiências de conhecimentos diversos do ensino médio, a fim de prepará-lo para escolher os itinerários (trilhas) para a segunda série.

As Trilhas de Aprofundamento são direcionadas para os alunos das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. A Seduc lançou um Catálogo de Trilhas de Aprofundamento com o objetivo de auxiliar a escola e os docentes na implementação do NEM.

No estado do Ceará, o Catálogo de Trilhas é constituído por quatro Trilhas de Aprofundamento que, por sua vez, estão integradas às áreas do conhecimento, a saber: i) Linguagens e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; ii) Matemática e Suas Tecnologias e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; iii) Matemática e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e iv) Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma das Trilhas está organizada de acordo com os quatro Eixos Estruturantes.

Cada Eixo integra cinco unidades curriculares e contemplam as habilidades gerais. Como as Trilhas iniciam na 2ª série do EM, o Eixo I (Investigação científica) inicia no 1º semestre, voltado para a pesquisa científica e o saber científico; o Eixo II (Processos Criativos) inicia no 2º semestre, voltado para projetos criativos em temáticas e áreas diversas; os outros dois Eixos são vistos na 3ª série, sendo o Eixo III (Mediação e Intervenção Cultural), voltado para problemáticas sociais, ambientais e culturais; e o Eixo IV (Empreendedorismo), voltado para estimular o espírito criativo e empreendedor.

Diante do exposto, é interessante ressaltar que esta oferta proposta pelo NEM deve levar em consideração o domínio dos professores para ministrarem tais conteúdos. Para tanto, se faz necessário falar sobre a formação geral e continuada dos docentes, uma vez que toda reforma curricular proposta para o ensino médio altera a formação do professor, sua qualificação, tempo de planejamento.

4.6 O espaço dos professores dentro da Reforma do Ensino Médio

Falar sobre a Reforma do Ensino Médio é um terreno que ainda divide opiniões. Enquanto uns defendem a autonomia do estudante, outros entendem o modelo como o agravamento das desigualdades. Um ponto que traz preocupação é em relação ao acesso dos alunos nas instituições de ensino superior, visto que as disciplinas agora se mesclam ou são excluídas. Tal fato impacta diretamente na formação dos professores da educação básica.

A Reforma curricular trouxe uma revolução na forma de pensar o ensino e a aprendizagem. A prática docente precisa estar alinhada com as propostas exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos Itinerários Formativos. Fato é que a formação inicial do professor não consegue acompanhar a evolução e as inovações tecnológicas, e isso faz com que os professores sejam desafiados a buscarem recursos e/ou estratégias para promover a aprendizagem dos estudantes cada vez mais diversificados.

O professor precisa atuar de forma mais dinâmica. Os conteúdos que antes eram enciclopédicos, hoje são contextualizados, integrados entre as diferentes áreas do saber e disciplinas. Muitas vezes, os professores sentem dificuldades em agregar as tecnologias, as diferentes áreas somadas à sua formação inicial. Para tanto, se faz necessário pensar a formação continuada do professor, a fim de acompanhar as mudanças contemporâneas.

O Novo Ensino Médio foi apresentado à sociedade com formato do dialogar com as exigências atuais, no entanto, não sua materialização não reuniu garantias para assegurar os conhecimentos às transformações tecnológicas, econômicas, sociais e culturais, impostas pelo mundo globalização, sobretudo após o novo modelo produtivo sob a lógica do *Home Office*.

Núñez e Ramalho (2002, p.1) nos afirmam que “as novas competências profissionais dos professores que emergem das Reformulações Curriculares exigem a busca de referências que possam nortear os processos formativos dos docentes, no contexto dos Programas de

Desenvolvimento Profissional, que assumem os coletivos de professores face aos novos desafios profissionais.”

As formações devem, portanto, dar um suporte aos professores quanto às necessidades relativas ao currículo, auxiliando-os na construção de novos planos curriculares; às necessidades relacionadas aos alunos, auxiliando-os na resolução de problemas de aprendizagem, heterogeneidade, avaliação, indisciplina.

a formação de professores é um tipo de atividade permanente, sistematizada e planejada, fundamentada nas necessidades reais e na perspectiva da profissão, orientada à uma formação de competências, de atitudes, de qualidades da personalidade do(a) futuro(a), ou do(a) professor(a) em serviço, a fim de objetivar um programa formativo que leve em conta o nível dos professores, suas experiências, necessidades, tanto particulares como coletivas, que emanam da prática. (NÚÑEZ, 2004, p. 04).

O documento que orienta a formação de professores, no âmbito nacional, é a Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). Esta Resolução propõe no seu artigo 6º que

a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (BRASIL, 2019, p. 2).

Para tanto, o perfil do professor de uma unidade curricular eletiva (UCE) deve ser destacado pela curiosidade, criatividade e proatividade. O professor deverá inovar em suas aulas, colocando em prática ideias diferentes, criando oportunidades de aprendizagens variadas. O professor deve também promover o trabalho por meio de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, acreditando que a troca de conhecimento é de suma importância para o enriquecimento da aprendizagem.

Dessa forma, se faz necessário refletir sobre as necessidades reais que os docentes têm enfrentado para se adequarem a essa nova realidade proposta na Lei 13.415/2017. Como os professores estão se qualificando para ensinarem uma diversidade de UCE. Estas escolhas são feitas a partir do conhecimento dos professores e o quanto esses conhecimentos estão atrelados aos projetos de vida dos estudantes.

Para tanto, foram levantados alguns questionamentos que estão em curso e que serviram para a tessitura desta pesquisa, quais sejam: a adesão de forma satisfatória por parte dos estudantes, a sua permanência até o final do semestre em uma mesma eletiva; a formação/capacitação/qualificação do profissional docente para ministrar tais conteúdos; e como o conjunto destas ações está sendo desenvolvidas na escola para assegurar o aproveitamento significativo das aprendizagens discentes. Esses pontos serão discutidos na seção abaixo.

5 A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.”
(FREIRE, 2001, P.79).

A implementação das escolas de tempo integral passou por toda uma concepção política, proposta nacionalmente e adequada às realidades regionais e locais, pois as políticas educacionais passam por ressignificações e recontextualizações nas escolas (SANTOS, 2016a, p.101). Ao se falar em tempo integral e na sua organização, reflete-se sobre a garantia de atender aos estudantes com uma educação que seja capaz de dar conta das desigualdades construídas ao longo da história. Para tanto,

cada política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão no qual participa certo número de atores. Uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Há que se levar em consideração, no projeto de escola em tempo integral, a concepção, o espaço - escola, os profissionais e os aspectos do cotidiano, suas condições reais, imediatas e concretas, as ações que entrelaçam a política e toda dinâmica da conjuntura social dos:

[...] atores envolvidos na (re)elaboração das políticas (do currículo) influenciam os rumos e a dinâmica de cada ação. Além disso, a situação da escola, seu reconhecimento, sua posição na comunidade e seu poder de enfrentamento e de mediação na relação com os órgãos, são também fatores a serem considerados no entendimento de como as políticas são mediadas. (SANTOS, 2016, p. 3).

O currículo também aparece como prática determinante da temática central em muitos discursos educacionais, das mais diversas frentes políticas e teóricas. Ele aparece, portanto, num lugar de destaque, sendo pensado como ferramenta para a garantia da formação de indivíduos, pois o currículo integrado na visão estruturalista, constitui um conjunto de

conhecimentos científicos organizados e sistematizados a partir de princípios que explicam, elucidam ou interpretam os fenômenos que ocorrem na vida prática.

Sob essa perspectiva, os documentos oficiais buscam enfatizar um currículo que seja construído de forma a ser atrativo para os alunos. Ademais, têm-se também os olhares críticos que acreditam que “um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda” (MACEDO, 2014, p.24); ele vem como uma forma que (MACEDO, 2014, p.24);

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

Lopes e Macedo (2011) ainda afirmam que “o currículo é politizado, habitando em seu território lutas de poder que selecionam determinados conteúdos que devem ser apresentados para cumprir certos papéis sociais”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 250). Ademais, o espaço do Ensino Médio no Brasil é marcado por desigualdades, conforme aponta Silva (2016): (LOPES; MACEDO, 2011, p. 250).

O Ensino Médio no Brasil possui pelo menos três marcas que o definem ao longo da história: considerado um ensino para poucos, somente muito recentemente surgem iniciativas que sinalizam na direção de torná-lo obrigatório; como segunda característica, as controvérsias em torno de suas finalidades, ora tidas como propedêuticas, ora como profissionalizantes, e por vezes as duas coisas ao mesmo tempo. (SILVA, 2016, p. 1)

Com a última Reforma do Ensino Médio, alguns estudiosos acreditam que tal proposta vem aumentando os espaços de mercantilização da educação, e a segmentação regional, criando novos mecanismos de seleção e de exclusão social e cultural; aprofundando as desigualdades sociais via educação (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). Além do mais, faz-se importante retomar a afirmação de que a ampliação do tempo escolar não garante uma educação integral. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Faz-se necessário ter ciência da importância dos espaços e das práticas escolares, que devem ser pensados para ofertar atividades diversificadas para os sujeitos em formação, levando em conta todas as dimensões do ser humano, auxiliando no processo de formação integral das estudantes. Daí a necessidade de se proporcionar uma mudança curricular com vistas à formação integral do sujeito, em seus aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais. Como diz Gadotti (2009, p.33) “dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no

seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano), essas duas dimensões devem ser indissociáveis.

Todos os estudos realizados até então sobre o tempo integral trouxeram grandes contribuições para este trabalho, fossem eles a favor ou contra a implementação do tempo integral. Percebe-se que a escola que se tem, ainda está distante da escola que queremos, pois existem ainda alguns entraves, sejam eles didáticos financeiros ou políticos.

Os impasses relacionados ao Novo Ensino Médio (NEM) ainda não acabaram. A proposta curricular desta etapa de formação ainda não está totalmente concluída. A escola que temos ainda diverge muito em relação a escola que queremos. Como dito anteriormente, muitos foram os pedidos para a Revogação do NEM. Em março de 2023, foi entregue ao Presidente Lula e ao Ministro da Educação, Camilo Santana, uma Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio, contendo mais de 300 assinaturas.

Logo mais, foi revogada a Portaria MEC nº 397, que alterou o cronograma de implementação do NEM. Em 4 de abril foi publicada a Portaria nº 627/2023 que suspendeu por 60 dias todos os prazos referentes à aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Apesar dessa suspensão, muitos profissionais da educação se mantiveram inquietos, e continuaram debatendo outra proposta, partindo da ideia de que a revogação seria urgente e necessária, no entanto, algo deveria ser feito para atender as demandas reais. Em uma matéria no site da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a secretária de assuntos educacionais da confederação, Guelda de Oliveira Andrade, critica: Portaria MEC nº 397:

A educação básica tem o papel de oferecer as condições para que os estudantes comecem a construir o conhecimento. O papel da escola é dar condições e o novo ensino médio não corresponde a nada das expectativas da nossa juventude, muito menos da soberania de um povo. Temos de trabalhar em cima do velho modelo para aprimorar, não colocar no lugar dele outro que não atende em nada as necessidades.

O resultado da consulta pública, em agosto, ficou dividido em 12 núcleos fortalecendo a ideia da Revogação do NEM, a saber: carga horária; organização curricular; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); equidade educacional, direitos humanos e participação democrática dos estudantes; educação a distância (EaD); infraestrutura; educação profissional e tecnológica (EPT); formação e valorização dos professores; política de permanência; tempo integral; avaliação; e papel do MEC.

No tocante à carga horária, a crítica massiva foi feita em relação a oferta das 1.800 horas. O documento contraproposta ao NEM, exigia o aumento dessa carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas. Em relação à organização curricular, propôs precisão em relação à oferta dos itinerários formativos além da recomposição dos componentes curriculares obrigatórios no ensino médio para combater as desigualdades impostas pelo NEM.

Em outubro, ainda no exercício de 2023, o Ministério da Educação enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 5.230/2023 que redefiniu a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. A proposta modificou pontos que dizem respeito à carga horária, às disciplinas obrigatórias, à formação de professores e aos Itinerários Formativos (IF). O projeto propõe 2400 horas para as disciplinas obrigatórias sem integração com curso técnico. O modelo atual destina 1.800 horas a FGB e 1.200 horas para os IF.

Em vez de Itinerários Formativos, a contraproposta ao NEM sugere que o currículo seja composto por uma FGB e Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos, antes conhecidos como as Trilhas de aprofundamento. A contraproposta prevê ainda que combinem pelo menos três áreas do conhecimento, a depender do contexto local e as possibilidades do sistema de ensino. Assim, o aprofundamento pode ser feito dentro das seguintes áreas: linguagens, matemática e ciências da natureza; linguagens, matemática e ciências humanas e sociais; linguagens, ciências humanas e sociais e ciências da natureza; e matemática, ciências humanas e sociais e ciências da natureza. Todas as escolas deverão ofertar, no mínimo, dois percursos formativos. Percebe-se que linguagens e matemática estão em todos os aprofundamentos, o que torna facultativo a escolha entre ciências humanas ou ciências da natureza.

Ainda, por meio de regulamento, o MEC definirá parâmetros nacionais para a organização interna de cada um dos percursos de aprofundamento. Em se falando de organização na estrutura curricular, o Projeto de Lei 5.230/23 redefiniu a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil, com a FGB na condição de oferta obrigatória, nos três anos, e os componentes curriculares de: língua portuguesa e suas literaturas; língua inglesa; língua espanhola; arte, em suas múltiplas linguagens e expressões; educação física; matemática; história, geografia, sociologia e filosofia; e física, química e biologia. No atual modelo, a oferta obrigatória é apenas de matemática e língua portuguesa.

A contraproposta revestiu-se de Política Nacional para o EM busca ir além do currículo, tenta atingir também as políticas de fomento do ensino integral, atenta a permanência e êxito dos estudantes na escola, a infraestrutura das escolas, alcançando também a formação do corpo docente.

Nas próximas subseções trarei reflexões sobre protagonismo juvenil, diversificação curricular e oferta de eletivas, de maneira refletida aos dados obtidos na pesquisa de campo. Apresentarei a análise dos dados obtidos, ancorados nos pressupostos teóricos e a partir da educação integral com ênfase ao protagonismo estudantil. Na sequência, discuto o currículo na EEMTI, bem como as análises referentes às Unidades Curriculares Eletivas e a reflexão sobre a participação dos estudantes como protagonistas desse processo.

Esta pesquisa traz em sua metodologia um estudo de caso, em que foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: o questionário e a entrevista semiestruturada. O questionário destinado aos alunos incluiu 55 participantes, número significativo para a conclusão da análise, tal instrumento trouxe mais facilidade e agilidade, além de complementar a opinião, percepção, posicionamento e preferências dos coordenadores pesquisados. A entrevista semiestruturada foi destinada ao coordenador pedagógico porque “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Em relação à temática do protagonismo estudantil, recorri a Cavaliere (2002 e 2007) e Costa (2000) para subsidiar as discussões. Pontos que vieram à tona referem-se à participação ativa dos estudantes, o quanto há de protagonismo em seus processos formativos a partir do modelo proposto pelo currículo das escolas de tempo integral. Cavaliere (2002 e 2007) e Costa (2000)

Quanto ao currículo referente à EEMTI, esse trabalho contou com os dados da pesquisa de campo, sob análise do currículo ofertado na escola lócus. A referência teórica pautou-se em Arroyo (1999), Goodson (1995); Sacristán (2000) e Silva (2016), dentre outros. A partir destas leituras, busquei refletir o que se espera de uma escola de tempo integral, a fim de ela possa proporcionar uma formação integral dos seus estudantes, levando em consideração a qualidade do tempo e os espaços utilizados pela escola, bem como as dificuldades na implementação do tempo integral.

Por uma pesquisa qualitativa e permitir a subjetividade desde as percepções contidas nos escritos que foram sendo criadas ao longo desse percurso, Flick (2009) já adverte para as possíveis influências que possam ser incorporadas ao longo da pesquisa, pois “apesar de todos os mecanismos de controle metodológico, torna-se muito difícil evitar a influência dos interesses e da formação social e cultural na pesquisa e em suas descobertas.” (FLICK, 2009).

O pesquisador se faz parte atuante da pesquisa, não sendo possível neutralidade plena em relação ao seu objeto de pesquisa. Assim, nesta seção detalho o percurso percorrido, as questões propostas na entrevista semiestruturada e os questionários aplicados.

Por envolver alunos da 1ª série, optei pela aplicação de questionários, em razão do quantitativo existente na escola. Estes alunos fazem parte desse recorte por estarem ingressando na política de escolas de tempo integral, e consequentemente, tiveram que fazer escolhas que impactaram e impactam nos seus processos de aprendizagem.

Os questionários foram impressos e entregues aos alunos nos horários em que eles estavam participando das eletivas, previamente agendados. As aplicações para coleta dos dados foram feitas entre os dias 13 a 30 de novembro de 2023, às segundas, às quartas ou às sextas-feiras, ou seja, nos dias das eletivas, perfazendo um total de 55 participantes.

O instrumento questionário foi constituído de 14 questões e nos forneceu dados quantitativos em relação ao grau de satisfação dos alunos com a escola em tempo integral, além da oferta e a qualidade das UCE. Verifiquei ainda, se UCE contribuem de fato para a formação integral do estudante e o grau de (in)satisfeitos com as eletivas.

O instrumento entrevista foi utilizado com dois coordenadores pedagógicos, responsáveis pela organização das disciplinas eletivas na escola, buscando informações desde a contratação de professores, o acompanhamento das aulas, dentre tantas outras atribuições pedagógicas que lhe competem na função do cargo. A entrevista foi realizada entre os dias 13 a 30 de novembro de 2023. Identifiquei os dois coordenadores pedagógicos com a letra “C” e o número de ordem da entrevista, ou seja, o primeiro coordenador entrevistado recebeu a identificação C1 e o segundo C2, conforme a ordem das entrevistas. O coordenador (C1) atua na escola há quase dez anos e acompanhou a transição de escola regular para escola de tempo integral. O coordenador (C2) chegou na escola em 2018, isto é, no segundo ano de tempo integral na referida escola.

Utilizei a letra e número, a fim de manter o anonimato dos coordenadores respondentes. Também optei pelo anonimato na aplicação do questionário, não solicitei identificação nominal dos 55 participantes. Assim de organizar as informações por questionário respondido, numerei com os números ordinais de 1 a 55. Acredita-se que as diferentes estratégias investigativas ajudaram a responder às indagações feitas neste estudo a partir da realidade da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco.

5.1 Análise e reflexão da oferta das Unidades Curriculares Eletivas a partir da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco - o que dizem os alunos em relação a estas ofertas

A análise das Unidades Curriculares Eletivas foi iniciada pelo estudo documental da Reforma do Ensino Médio, estudei a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, do MEC/CNE/CEB que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Tal Resolução dita que o EM deve ser orientado por princípios específicos, dentre eles, encontra-se no Art 5 a/o:

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; [...]
- [...] VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;

A partir dessa Resolução, o estado do Ceará passou a ofertar a carga horária máxima para a formação geral básica (FGB) de 1.800 horas, e a carga horária mínima para os itinerários formativos (IF) correspondendo a 1.200 horas.

Desse modo, os IF são definidos como um conjunto de unidades curriculares que devem ser ofertadas nas instituições de ensino e que proporcionem aos alunos o aprofundamento em seus conhecimentos nas áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias e Formação Técnica e Profissional.

Dentro dos IF, deparei-me com as Unidades Curriculares Eletivas (UCE), também conhecidas como disciplinas eletivas que, na sua essência (conforme os documentos orientadores) devem ser escolhidas semestralmente pelos alunos e devem ser “criadas a partir de uma seleção de assuntos propostos pelos professores e/ou alunas/os e promovem o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do núcleo comum.” (CEARÁ, 2021, p.337). Desse modo, espera-se que as eletivas possibilitem aos estudantes experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira que diversifique os seus Itinerários Formativos. (CEARÁ, 2021, p.337).

Ressalta-se que os IF são compostos por três tipos de unidades curriculares: Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprendizagem. No Projeto de Vida (PV) como já dito anteriormente, aborda o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); as Trilhas de Aprendizagem/ Aprofundamento, iniciadas nas turmas de 2ª série, sendo dispostas em quatro blocos de áreas integradas: i) Linguagem e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ii) Matemática e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias, iii) Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, iv) Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma dessas trilhas está organizada em quatro eixos estruturantes, quais sejam: i) investigação científica., ii) processos criativos, iii) mediação e intervenção cultural e iv) empreendedorismo. Por fim, as eletivas que fazem parte da livre escolha dos estudantes e que devem contribuir para a construção das diversas aprendizagens.

Dentro dos IF, as UCE devem funcionar como componentes curriculares que os estudantes tenham a opção de escolher de acordo com seus interesses, aptidões ou objetivos específicos de aprendizado. Assim, as eletivas seguem como uma proposta de flexibilidade na escolha de disciplinas, visando atender às necessidades e preferências individuais dos alunos. Trata-se de uma proposta com um currículo “personalizado”. Isso significa que, em vez de seguir um conjunto rígido de disciplinas obrigatórias, os alunos podem escolher algumas das matérias que desejam estudar.

Essas UCE podem abranger uma ampla gama de temas, permitindo que os alunos explorem áreas específicas de interesse, desenvolvam habilidades especializadas ou adaptem sua educação para atender a metas de carreira específicas. Essa abordagem visa proporcionar uma educação mais personalizada e alinhada com as aspirações individuais dos estudantes.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) orienta que as UCE podem ser trabalhadas de acordo com as necessidades das escolas, o caminho escolhido deve ser adaptado à realidade escolar. Ainda conforme o documento, “Estas propostas foram pensadas para serem distintas e harmônicas, dentro do contexto que a comunidade necessita, atendendo suas especificidades e contemplando a diversidade de conhecimentos possíveis de serem organizados e trabalhados pelo menos na área do conhecimento, valorizando a contextualização e interdisciplinaridade.” (CEARÁ, 2021, p.375).

As escolhas das eletivas são baseadas no Catálogo das Unidades Curriculares Eletivas, disponibilizado pela Secretaria da Educação (Seduc- CE). Elas devem ser de livre escolha dos estudantes, devendo refletir o desejo das suas formações e/ou aprofundamento de conhecimentos, proporcionando uma educação mais conectada com a realidade e com as demandas da sociedade.

Em síntese, as Unidades Curriculares Eletivas podem abranger diferentes áreas do conhecimento, como ciências humanas, ciências da natureza, linguagens, matemática, e também temas transversais, como empreendedorismo, educação financeira, tecnológica, entre outros. O objetivo é promover uma educação mais diversificada e personalizada, atendendo às múltiplas potencialidades e vocações dos estudantes.

Foi a partir de 2017, ano em que a EEMTI passou a fazer parte da política de tempo integral da rede pública de ensino do Ceará, que a escola precisou se adequar tanto em relação à sua estrutura física, quanto em relação à sua oferta curricular. Ela assumiu novas demandas quanto ao currículo, aos tempos e espaços e, sobretudo, ao papel dos estudantes como protagonistas de toda essa mudança.

Diante do exposto, esta pesquisa buscou refletir sobre a oferta das UCE, no sentido de entender como a EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco dispõe destas eletivas e o quanto esta oferta interfere na aprendizagem discente, levando em consideração fatores como a continuidade formativa desses estudantes e o grau de (in)satisfação deles em relação a oferta curricular da escola. A aplicação do questionário nos proporcionou informações a esse respeito, sobre o nível de satisfação, da proposta das eletivas, sobre a oferta destas disciplinas e o grau de satisfação deles com a proposta do tempo integral.

No tocante ao conhecimento sobre as eletivas, busquei saber sobre o impacto delas na carreira acadêmica, quando perguntei se eles conheciam as eletivas e a importância delas para

a formação acadêmica, 56% dos alunos afirmaram desconhecer a proposta das eletivas e responderam ainda, que não vislumbravam nenhuma relação com estas eletivas com a vida acadêmica.

Estas informações, refletem as mudanças ocorridas no Novo Ensino Médio e como elas se constituem em fragilidades. Conforme Domingues e Toschi (200) “a diversificação e a flexibilização perderam-se na trajetória, no processo de implementação das reformas.” (DOMINGUES e TOSCHI, 2000, p. 68). Diversificar o currículo pode ser positivo, mas se as diferentes experiências e habilidades não se alinharem de alguma forma, pode parecer uma oferta desorganizada.

Ao se ofertar uma eletiva, faz-se necessário entender a proposta da disciplina que será ministrada ao longo de um semestre. Afinal, ao fazer escolhas, os estudantes exercem o protagonismo estudantil, pois estão tomando decisões sobre seu próprio percurso formativo rumo ao aprendizado. Isso pode contribuir para um ambiente educacional mais motivador, onde os alunos se sentem mais engajados e responsáveis por suas escolhas, desenvolvendo habilidades de tomada de decisão com mais autonomia.

Ferreira (2017) é um dos autores que discorrem sobre a produção das desigualdades a partir desta flexibilização curricular. Para ele, esta flexibilização promove uma construção de trajetórias individuais e estratificadas. Desse modo, um dos enormes desafios da escola diante do NEM, constitui-se em materializar a proposta curricular, no sentido de traçar estratégias para que cada aluno se tornasse protagonista de sua própria vida acadêmica.

Um ponto que merece destaque nesta análise recai sobre o nome dado às eletivas. Quando questionados sobre a importância do título das eletivas, na perspectiva de saber se o título das eletivas influenciaria para a escolha estudantil, 55% dos alunos disseram que eram atraídos pelo título da eletiva. Considerando o dado anterior em que muitos desconhecem a proposta real das disciplinas, há que se ter cuidado para que as denominações não influenciem negativamente.

Faz-se necessário atentar junto à coordenação da escola para que seja levado à Secretaria de Educação propostas de melhoria, além disso, é na hora da escolha que os alunos devem ter acesso aos conteúdos estudados, metodologia, objetos do conhecimento. Todos esses dados estão na ementa de cada UCE que compõe o catálogo das unidades curriculares

eletivas ofertados pela Seduc – CE, mas nem sempre são considerados no momento da escolha.

Contudo, 100% dos estudantes afirmaram que já trocaram de eletivas durante o semestre. Essa informação confirma a escolha somente pelo título e não com aprofundamento no propósito formativo da ementa. De certo modo, a rotatividade dos estudantes ao decorrer do semestre migrando de uma eletiva para outra demonstra que muitos alunos se sentem inseguros e que não estão satisfeitos com a qualificação proporcionada pela escolha. Por isso, migram de uma escolha para outra, precisando da intervenção da escola para fazer as devidas adequações com intervenções pedagógicas. As vezes as escolhas de uma determinada eletiva, se dá pelo momento de diálogo, uma amostragem de eletivas, por situações de práticas de sucesso, dentre outras possibilidades, podem ser cruciais para despertar interesses nos estudantes que ainda se encontram indecisos. É interessante que a escola proporcione publicidade das eletivas, promova reflexão sobre suas ementas a fim de despertar interesses, dos alunos, tais ações, funcionariam na orientação de suas escolhas em direção a áreas que realmente estes apreciam.

Após ampla divulgação em seminários, encontros e roda de conversa sobre as eletivas, a oferta deveria ocorrer a partir do levantamento do interesse dos estudantes, levando em consideração as possibilidades de oferta da própria unidade escolar, em relação ao corpo docente, bem como à disponibilidade de espaço físico e a infraestrutura para a realização. O questionário buscou aferir sobre o processo de escolha das disciplinas eletivas e da forma como ela é conduzida, 42% se sentiram satisfeitos; enquanto 58% se declararam insatisfeitos.

Ao serem questionados sobre a motivação para a escolha das eletivas, 31% afirmaram que se identificam com a temática/título; 22% alegaram não ter muita opção de oferta; e, por fim, 47% disseram que são influenciados pelos colegas de sala. As duas últimas alternativas escolhidas como maioria desvalorizam completamente a proposta do Novo Ensino Médio.

Conforme a página do MEC “A escola deverá criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nessas escolhas.” Infelizmente, nem sempre essa dinâmica é possível dada a rotina e a realidade de cada instituição escolar. É importante ter clareza sobre a oferta destas eletivas, visto que “a diferenciação seletiva do sistema escolar não somente reflete as desigualdades sociais na educação, mas também as reforça” (VIEIRA,

ANDRADE; VIDAL, 2022, p. 2238). Há de se pensar em estratégias que sejam somadas ao conhecimento dos estudantes, fortalecendo o processo de aprendizagem, em vez de distanciá-los e limitá-los em relação aos saberes.

Apesar dos muitos entraves já elucidados em relação à implementação do Novo Ensino Médio, 44% dos estudantes afirmaram gostar das aulas diversificadas proporcionadas pelas eletivas; 22% afirmaram gostar das temáticas e das oportunidades diferenciadas; 18% afirmaram não gostar da proposta das eletivas e nenhum aluno optou voltar para a formação geral básica. O modelo atual, à luz de inúmeros especialistas, merece uma revisão e uma reestruturação; já o modelo tradicional se tornou obsoleto, possuindo uma estrutura engessada, com um excesso de disciplinas e que não se adequava a nenhuma inovação, além do mais, não era atrativa aos jovens na contemporaneidade.

Desta feita, a proposta de escola de tempo integral que oferta uma educação integral vai se deparando com obstáculos dos mais diversos e desafiadores. O questionário coletou a percepção dos alunos sobre a forma como as eletivas são organizadas na escola em relação ao tempo, 45% dos alunos responderam que o tempo é um fator positivo, pois os conteúdos são ministrados de forma gradativa ao longo do semestre; e 55% dos estudantes avaliaram o tempo de forma negativa, pois o conteúdo das UCE exige mais tempo do que é ofertado ao longo do semestre. Em relação aos espaços, 36% dos alunos disseram que as aulas ministradas não precisam de espaços diversificados e que a sala de aula dá conta de atender essa demanda; já 64% responderam que os espaços adaptados na escola não são suficientes para as inovações propostas nas eletivas.

De fato, a implementação do Novo Ensino Médio requer não apenas mudanças no currículo, mas também investimentos em infraestrutura e recursos. Essas mudanças visam criar um ambiente educacional mais dinâmico e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Em uma escola de tempo integral é importante pensar na oferta de infraestrutura mínima, como laboratórios, bibliotecas, refeitórios, cozinha, espaços de convivência e de descanso, quadras, salas de aula, sala de professores, atendimento educacional especializado, sala multimeios etc.

A EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco é uma escola muito antiga que passou por uma adaptação para oferecer o tempo integral. É importante pensar que a falta de infraestrutura, falta de professores, falta de assistência distancia o jovem das escolas,

sobretudo as de tempo integral. A estrutura da escola analisada deixa muito a desejar no aspecto adequação para os alunos. Por exemplo, anteriormente, a escola não tinha vestiário; foi preciso uma reorganização nos espaços. Hoje, a escola conta com dois, sendo um feminino e um masculino, no entanto, insuficiente. Cada um deles dispõe de três chuveiros, o que não é suficiente para a quantidade de alunos matriculados (488) e que precisam de um momento de higienização e conforto diante da rotina enfadonha. A escola é muito grande, com muita área livre, mas não proporciona, por exemplo, um espaço livre de entretenimento para os alunos nos momentos de intervalo.

É necessário entender que os professores também precisam de cuidado, de capacitação de momentos formativos em relação à proposta do Novo Ensino Médio. Deixar os professores sem suporte reflete diretamente na qualidade do ensino. Quando se fala em eletivas, esse cuidado deveria ser considerado, visto que os professores têm de ministrar aulas da formação geral básica e da parte diversificada do currículo - que podem ser as mais variadas - e que necessitam de um planejamento estratégico, que devem ser pensadas como um diferencial para os alunos e que acima de tudo seja significativa para os seus projetos de vida.

Como já visto, esta parte flexível do currículo permite uma maior personalização do ensino médio, dando aos alunos a chance de explorar áreas específicas de conhecimento e desenvolver competências alinhadas com seus objetivos futuros. Para que haja um ensino de qualidade é necessário que os professores tenham momentos de qualificação profissional e que também seja assegurada as condições para a realização de suas atividades. Espera-se que o professor elabore seu próprio currículo e isso ele tenta fazer, porém do seu modo, dentro das suas limitações e do seu entendimento em relação a proposta do Novo Ensino Médio.

Como decorrência dessa formulação, foram elaborados os chamados guias curriculares e os programas curriculares, na maior parte dos estados brasileiros. Esses documentos, em sua maioria, foram simplesmente ignorados pelas escolas, uma vez que os professores continuaram a se pautar pelos livros didáticos disponíveis no mercado. Além disso, não obtiveram êxito porque não foram amplamente divulgados ou porque os professores não tiveram acesso a eles. Outro aspecto desse insucesso foi a ausência de uma formulação participativa e de uma adequada preparação docente. (DOMINGUES, TOSCHI, OLIVEIRA, 2000, p. 70).

Isso demonstra mais uma fragilidade da proposta do Novo Ensino Médio. Sobre os professores e atuação pedagógica, o questionário sondou se estes utilizam recurso/material didático nas eletivas, 4% responderam que os professores não utilizam nenhum material de apoio pedagógico; 74% afirmaram que os professores elaboram seus próprios materiais e; 22% responderam que os professores utilizam o livro didático para dar suporte as eletivas.

Apesar dos desafios para a efetividade do NEM, as respostas evidenciaram que os professores buscaram se familiarizar com as mudanças no currículo, incluindo nas suas aulas estratégias de ensino mais flexíveis e métodos que promovessem a autonomia do aluno. Essa afirmação foi constatada por 84% dos alunos ao afirmarem que os conteúdos abordados pelos professores são significativos, e que eles conseguem aprender e encontrar sentido no que aprende.

Apesar dos alunos gostarem da proposta diferenciada de ensino, eles entendem que os seus professores se sentem mais seguros e confortáveis ministrando as aulas da FGB. Mais uma vez isso recai na necessidade e na importância da familiarização do professor com as novas propostas curriculares. Quando questionados sobre a segurança dos professores em relação aos conteúdos ministrados, 62% afirmaram que os seus docentes são melhores no ensino da FGB. Tal fato se dá, pois os professores precisam de cursos de capacitação, de formação inicial e continuada, é preciso que haja uma integração entre as áreas de conhecimento, além da oferta de espaços que proporcionem trocas de experiências entre si etc.

Proporcionar uma educação integral e uma escola de tempo integral é uma tarefa desafiadora e que requer constantes alterações a fim de trazer como produto final melhoria no ensino, além de buscar garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, sejam elas intelectual, física, afetiva, social e cultural.

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONÇALVES, 2006, p. 4)

Pensar numa oferta qualitativa, em vez de quantitativa, fará toda diferença na vida estudantil. Faz-se necessário pensar na quantidade de horas e acima de tudo, na qualidade dos conteúdos, nas vivências coletivas para que sejam significativas e protagonizadas pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, os alunos opinaram sobre a oferta de educação integral como boa. Em relação ao tempo de permanência na escola foi considerado um fator negativo, pois 58% preferiam estar em casa trabalhando. Percebe-se nesse dado uma visível contradição. Ao mesmo tempo em que a oferta é classificada como boa, enquanto a maioria preferia estar em casa, mesmo que trabalhando.

Depreende-se que a educação integral e a escola de tempo integral que temos ainda requerem melhorias para receber alunos, professores e gestores. Isto implica num compromisso com a educação pública de qualidade, numa política pensada na coletividade e que veja a escola como uma instituição que deve cumprir o seu papel social e educacional. Social - que permita qualificar os conhecimentos proporcionando o desenvolvimento social humanizador da vida em sociedade. Educacional – que forme os alunos com um pensamento crítico e como um sujeito autônomo para atuação social cidadã.

5.2 Educação integral, Protagonismo estudantil e Currículo na EEMTI: O que dizem os Coordenadores pedagógicos que fazem parte da escola de tempo integral?

Adentremos na escola de ensino médio em tempo integral, a partir da realidade investigada. Sua essência pedagógica evidencia uma educação que preze pela pelo desenvolvimento integral dos estudantes cujo objetivo é estimular as capacidades cognitivas, corporais, afetivas e relacionais de todos os alunos. Assim, conforme dito anteriormente, o princípio fundante das EEMTI no Ceará são: A escola como comunidade de aprendizagem; a aprendizagem cooperativa como método pedagógico estruturante; e o protagonismo estudantil como princípio imperativo para a proposta de ensino médio.

É importante ter ciência de que o Protagonismo Juvenil/Estudantil dentro da proposta de educação em tempo integral é um dos princípios e premissas e que busca formar jovens autônomos com foco também nos seus projetos de vida. É impossível pensar uma Educação Integral no Ensino Médio que não considere o Protagonismo Juvenil tendo como ação fundante o desenvolvimento estudantil como uma de suas bases.

Ser protagonista é ser o elemento central das fases do processo educativo. Logo, o protagonismo estudantil proporciona aos estudantes um espaço de autoria em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que estimula a construção de um sujeito autônomo e com consciência crítica e reflexiva, favorecendo o protagonismo juvenil. Tais pontos convergem para a busca de uma formação integral dos estudantes em todos os seus aspectos, sejam eles cognitivos, sociais, emocionais e afetivos.

Quanto à definição do protagonismo estudantil na área da educação, pode-se dizer que, conforme Costa (2000), ela parte:

da atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. (COSTA, 2007, p. 10).

Na última etapa de ensino da educação básica, a educação para o EM se torna flexível dentro da perspectiva da educação integral, uma vez que deve possibilitar às escolas a construção de um currículo que tenha como foco o protagonismo e a autonomia dos seus estudantes. Isso se dá a partir da significância dos temas curriculares que fomentem a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade que resultem no aproveitamento dos IF adequado aos estudantes.

Costa e Vieira (2006) afirmam que:

a prática do protagonismo contribui para o desenvolvimento do senso de identidade, da auto-estima [sic], do autoconceito, da autoconfiança, da visão do futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido da vida, da 143 autodeterminação, da auto-realização [sic] e da busca de plenitude humana por parte dos jovens (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 21).

Todos os envolvidos nas políticas educacionais voltados para a juventude devem entender que

O protagonismo juvenil é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem da sua realidade. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de uma atuação sobre os jovens. Portanto, trata-se de uma postura pedagógica visceralmente contrária a qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 23).

É de extrema importância que esses jovens sejam atuantes, emitam opiniões, formulem hipóteses, questionem, tenham posicionamentos diante de assuntos que busquem

uma construção de juízos pautados em princípios que sejam emancipatórios, democráticos, solidários, éticos, e de respeito às diversidades e que contrários às discriminações, os preconceitos, o racismo e todo tipo de injustiças sociais.

Costa; Vieira (2006) afirmam que “o propósito do protagonismo juvenil, enquanto educação para a participação democrática, é criar condições para que o educando possa exercitar, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de sua autonomia”

É importante, no contexto atual, refletir sobre a necessidade do papel do protagonista juvenil dentro de um contexto de desigualdades que marcam a vida de uma parcela significativa da juventude no Brasil.

O termo protagonismo juvenil, em seu sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação, seja ele um jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social (COSTA, 2000, p. 2).

Fazer com que o jovem se sinta protagonista do seu processo formativo, é um ponto relevante na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento da autonomia e no engajamento dos mais diversos setores da sociedade. A escola tem um papel fundamental para que o aluno possa vivenciar e experienciar competências e habilidades que lhe colocarão no centro do processo educativo, além de se tornarem atuantes em seus ciclos sociais.

Dessa forma, uma EEMTI não deve ter como pauta apenas a ampliação de tempo na escola, nem ser uma escola que tenha como foco a quantidade na oferta dos conteúdos curriculares. Faz-se necessário que a escola em tempo integral permita viver um tempo de experimentação das relações cotidianas, de situações coletivas e formadoras diversas que integralizem a humanização. Conforme Cavaliere (2007, p. 1021), o que se busca é “ampliação do tempo de escola na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar”. A autora ainda diz que

as escolas devem ser pensadas como locais onde se potencializem as atividades cooperativas e conjuntas. São essas atividades que levam efetivamente ao conhecimento, pois a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio

social. No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado, uma micro-sociedade, em permanente mudança, em função da também permanente mudança nos objetivos a serem alcançados (CAVALIERE, 2007, p.1022).

As EEMTI no estado do Ceará têm em sua oferta estratégias que auxiliam os estudantes na efetivação de um protagonismo estudantil. A disciplina de NTPPS, por exemplo, possibilita a aprendizagem e a autonomia dos estudantes, uma vez que “o Núcleo trabalha com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, no sentido de estimular o protagonismo estudantil e a autonomia intelectual do educando” (SEDUC, [2019?]b, p. 11).

Ofertas das Unidades Curriculares Eletivas e dos Clubes estudantis ofertados no currículo da rede estadual, consequentemente na escola estudada, se apresentam como possibilidades de aprendizagem e oportunizam aos jovens escolhas conforme seus interesses e afinidades. Afirma-se que o currículo flexível tem a finalidade de tornar os estudantes em sujeitos ativos.

Na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, a realidade em relação às UCE é que elas são escolhidas pelo Núcleo Gestor juntamente com os professores. Não há a participação efetiva dos alunos em relação à definição da oferta de eletivas, implicando, portanto, na ausência do protagonismo estudantil, conforme evidenciado nas respostas abaixo.

“as turmas de 1ª série “tão” chegando agora. Não tem como a gente saber o que eles querem, do que eles gostam. Nos anos anteriores, a gente ia nas escolas municipais aqui do entorno e falava com os alunos do 9º ano. Esse ano não foi possível. Muitos alunos entram aqui na escola sem saber o que querem. A gente chama pra conversar, pra perguntar o que eles querem, mas muitos não estão nem aí. Eles querem aproveitar o horário das eletivas pra passear pela escola”. C1

“A distribuição e organização das Eletivas dá um trabalho para todos nós porque temos que buscar atender as demandas dos alunos e dos professores. Tem que ser pensado com muito cuidado. A gente apanhou muito e a cada ano a gente vem tentando melhorar para todos os lados”. C2

As UCEs e os documentos oficiais propõem que interesses e afinidades dos alunos devam ser respeitados, levando em consideração suas afinidades e aptidões. Outro destaque sobre as UCE é que, conforme a Nota Técnica nº 01 (CEARÁ, 2017b), as turmas eletivas ou os clubes estudantis sejam compostos de alunos de diferentes turmas e diferentes séries, integrados no mesmo espaço de aprendizagem. Esta troca de experiências objetiva tornar os estudantes elementos centrais no processo de aprendizagem.

Na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, a troca de experiências e integração entre os alunos de outras séries não acontece de forma total. A gestão pedagógica da escola optou pela logística de integração somente entre as turmas de 1ª série, o que contraria parcialmente as recomendações dos documentos orientadores.

“No primeiro ano da implementação, nós até seguimos as orientações da Seduc. Abrimos espaços para as eletivas. Todas as séries ficavam juntas e misturadas mesmo. Mas isso deu uma dor de cabeça muito grande. A escola virava uma feira. A gente perdia muito tempo tentando organizar tudo para que não houvesse prejuízo no horário. Os alunos sumiam, se escondiam, assistiam aulas de outros professores. Foi um caos. Depois, a gente tentou organizar melhor e agora todas as turmas de 1ª série se socializam entre si nos horários das eletivas.” C1

Ao se analisar os pontos e contrapontos das UCE, pode-se dizer que nem sempre a teoria e a prática estão juntas nesse processo. Os documentos orientadores, muitas vezes, vão de encontro com a logística da escola. E a participação dos alunos no processo de definição dos tempos eletivos nem sempre funciona a contento. Acontece que os estudantes, muitas das vezes, fazem suas escolhas com pouca ou nenhuma informação acerca do que ele irá estudar, sem entender a metodologia, nem os conteúdos que serão estudados nas eletivas para seu processo de formação, deixando uma lacuna em relação ao desenvolvimento do protagonismo.

A evasão em determinadas eletivas é considerável, muitas vezes, os alunos saem das aulas e ficam pelos corredores ou em espaços mais isolados para não retornarem as salas de aula. A rotatividade de alunos que migram de uma eletiva para outra é intensa, e isso dificulta o processo de formação além de interferir na produção acadêmica.

“A gente faz o levantamento das eletivas, enturma todos e aí quando começam as aulas vem aquele troca troca. Eles começam a dizer que não estão gostando das aulas. O problema não é com o professor. É com as aulas mesmo; eles querem ir pra sala dos outros colegas; estão numa eletiva ligada às humanas e depois querem ir para uma das exatas. Se a gente não libera a ida deles, eles vão escondidos, ficam matando aula nas áreas livres da escola. Mas acontece que o sistema precisa do aluno matriculado. Se ele fica só trocando de eletiva, chega uma hora que ele não vai ter aprendido nada e por isso a gente fecha (o sistema de remanejamento). Chega uma hora que a gente diz que não dá mais pra trocar e pronto. Se a gente não fizer isso, as eletivas começam e terminam com trocas de alunos.” C1

A EEMTI dispõe de uma planilha no Google docs com as eletivas disponíveis a cada semestre. Desse modo, o coordenador pedagógico vai dialogando com os alunos para que eles façam suas escolhas. Suponhamos que cada eletiva dispõe de 20 vagas, os alunos destaques, que são aqueles com bom desempenho escolar e com acesso frequente a biblioteca, têm

prioridades nestas escolhas. Infelizmente, este é um método adotado em muitas escolas não só no estado do Ceará, mas do Brasil todo.

Este critério que é utilizado acaba resultando numa desigualdade. Entendendo que a eletiva deve ser feita a partir do interesse dos estudantes, quando se encerra o número de vagas por turma, encerra também a oferta. Caso um aluno que não esteja na lista do destaque tenha interesse em uma determinada eletiva que já tenha sido fechada, ele terá que optar por outra, mesmo que seja contra sua vontade. Nestes casos, fica evidente o desinteresse prejudicando o protagonismo estudantil, comprometendo, inclusive, a livre escolha discente e a proposta do novo ensino médio.

Outro aspecto que merece destaque é o planejamento docente tanto para as disciplinas de base comum como para as eletivas; o planejamento dos professores é fundamental para garantir a implementação bem-sucedida dessa abordagem mais flexível do currículo. Entretanto, quando se refere às UCE, ele acontece de forma individual, sem um acompanhamento da escola.

Os professores são peças fundamentais no processo de aprendizagem dos seus alunos, para tanto, eles devem estar familiarizados com as mudanças no currículo, incluindo os itinerários formativos e as áreas de conhecimento mais flexíveis. Esta reestruturação curricular exige também que o professor atue ativamente para integrar atividades práticas e projetos que permitam aos alunos aplicarem conceitos aprendidos de forma mais concreta. Além disso, o docente também deve promover o trabalho em equipe, enfatizando abordagens interdisciplinares.

O trabalho docente precisará ser ainda mais conjugado e cooperativo, neste contexto, o diálogo, as trocas de experiências, e o respeito ao tempo de planejamento devem ser elementos intrínsecos a este novo cenário. Os dias de planejamento das áreas precisam ser alinhados em todas as redes, contribuindo para que os encontros formativos e estudos entre os pares sejam consistentes e representativos. A formação continuada, certificada que proporcione simultaneamente a elucidação de dúvidas e contribuição para ascensão na carreira, proporcionará motivação para diversificação das formas e espaços de construção do conhecimento. (CEARÁ, 2021, p.240).

Muitas das vezes, a rotina da escola não permite que as ações escolares aconteçam conforme regem os documentos.

“O Núcleo Gestor dá o suporte no dia do planejamento da melhor forma possível. Mas o professor tem autonomia para preparar suas aulas. Eles se viram como

podem. Muitos professores aqui se dedicam muito na hora do planejamento das eletivas. Às vezes até se esquecem da formação geral básica. Muitos professores aqui tiram do próprio bolso recursos para dar aulas diferentes. A professora de robótica sai atrás de parceria com os conhecidos dela, pede aos outros professores para trazerem pilhas de casa. Ela faz um excelente trabalho, mas é tudo por conta dela.” C1

“Os professores têm uma certa resistência. Eles preferem dar aula dos conteúdos que eles já dominam até porque o material que vem da Seduc é mais uma orientação, um modelo. E eles (os professores) não têm muito tempo para planejarem aulas muito diferentes, não. Na hora de montar o calendário e ver a oferta das turmas, eles pedem primeiro a lotação nas disciplinas, depois, pra fechar a carga horária as eletivas vão sendo escolhidas.” C2

Cabe aos professores, com o apoio dos Coordenadores pedagógicos, selecionar os métodos avaliativos destas disciplinas que compõem a parte diversificada do currículo. Conforme o Documento estadual:

A avaliação não pode constituir-se como um instrumento punitivo ou classificatório, que tem como principal consequência a diminuição da autoestima das/os alunas/os, reforçando a competitividade e o individualismo. A avaliação como um instrumento de desenvolvimento cognitivo deve promover a/o aluna/o e não suscitar medo e angústia. Priorizar o seu aprendizado exige de nós docentes estratégias positivas de avaliação que colaborem para o desenvolvimento de suas competências e habilidades. As avaliações, portanto, devem ser desenvolvidas dentro de perspectivas contemporâneas, não tradicionais, buscando valorizar a compreensão dos acontecimentos humanos em sociedade a partir de um tempo histórico e que tem relação com o presente e o futuro. (CEARÁ, 2021 p.265).

Assim como a FGB, as eletivas também precisam encerrar os períodos letivos. Para acompanhar o desenvolvimento dos seus alunos, os professores se utilizam de diversos métodos de avaliações. Na EEMTI em questão

“os professores abrem espaços para apresentações, os alunos fazem dança, cantam, montam maquetes, participam de eventos fora da escola. Tem eletiva aqui que já ganhou até prêmios na UECE, a eletiva de Robótica é um sucesso. Não é só prova no papel. Os alunos gostam porque eles usam a criatividade deles. A eletiva de gastronomia também os alunos põem a mão na massa. Eles são muito engajados na feira do NTPPS também, participam de tudo.” C2

Apesar de um caminho entre idas e vindas, o que se espera é que o Núcleo Gestor faça um acompanhamento mais minucioso voltado para os resultados educacionais. Dos gestores é exigida uma liderança para alcançar os resultados que estão além dos rendimentos escolares. É preciso também estratégias que desenvolvam os alunos em suas múltiplas dimensões na arquitetura flexível do currículo.

5.3 Arquitetura curricular flexível: reformulação, mudanças e perspectivas

Entendendo que a última Reforma do Ensino Médio não cumpriu com a finalidade de proporcionar uma formação integral oferecida pela escola de tempo integral não se viabilizou por ter se assentado numa perspectiva de educação transmissora de conteúdos. Na conjuntura vigente, é preciso entender que as novas propostas curriculares sugerem uma formação de um sujeito que atue na sociedade contemporânea, de forma autônoma e consciente. Como diz (Costa, 2000, p.4) “O educando, no interior dessa visão, passa a ser visto, não como recipiente, mas como fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade.”

É na adolescência que os adolescentes passam por diversas transformações, estão na busca por uma identidade, tentam ser notados na sociedade, estão explorando sentimentos, experienciando o mundo, de fato. Daí a importância de inseri-lo numa escola onde ele seja partícipe ativo dos processos, verdadeiros protagonistas educacionais.

Uma das ofertas curriculares é a disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), que possibilita a autonomia e a aprendizagem discente, visto que ela busca atender o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes e o protagonismo estudantil nos processos de investigação e elaboração do conhecimento.

O NTPPS é um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos. (SEDUC, 2016, p. 12)

Assim, as aulas devem proporcionar o desenvolvimento no estudante, uma percepção sobre si, de que ele é um sujeito protagonista e responsável social, na condição de ser, crítico e ativo. A EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco embora com desafios, busca fortalecer as práticas do NTPPS, entendendo a disciplina como um método de pesquisa como princípio educativo. A escola tenta estimular o protagonismo estudantil, através de orientar seus alunos quanto aos projetos de vidas, tomadas de decisões, jornada acadêmica etc.

Ao final de cada ciclo/ano, a escola tenta fazer a culminância com a realização de eventos, como feiras científicas-culturais e atrativos, que envolve a participação da comunidade escolar, de pais e de responsáveis escolares. Além disso, a pesquisa científica é estimulada a fim de proporcionar a participação dos estudantes e professores em diversos projetos, como por exemplo, o Ceará Científico.

A escola também tem firmado parcerias com os empreendimentos que existem no seu entorno - a depender das escolhas dos alunos. Dentre as parcerias encontram-se variações no campo administrativo, técnico, empresarial a exemplo do Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos Imparh. etc. É uma forma de mostrar para o estudante como funciona o mercado de trabalho. As disciplinas eletivas, bem como os Clubes estudantis proporcionam oportunidades de aprendizagem, buscando atender os interesses e as demandas dos alunos. As eletivas surgem com uma perspectiva de possibilitar aos estudantes a construção de seus próprios percursos formativos, tendo um currículo diversificado e pautado nos projetos de vida. Desse modo, as eletivas visam atender aos seguintes princípios:

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

Espera-se, portanto, que as escolas do ensino médio, especialmente, as do estado do Ceará, com base na amostra investigada, sejam um espaço que atenda a todos os jovens, respeitando os seus respectivos projetos de vida. A escola deveria construir seu projeto e suas propostas pautada no diálogo com a comunidade escolar e, principalmente, com seus estudantes.

A reorganização curricular traz consigo um discurso de oportunidades educativas, por meio da diversificação dos conteúdos. A escola de tempo integral assegura um maior tempo de permanência dos alunos no estabelecimento escolar; a sua oferta educativa precisa ser vista desenvolvida como uma proposta formativa, que assegure uma formação diferenciada, distante do modelo tradicional e engessado de ensino que tem se mantido historicamente, após inúmeras reformas.

Constatei que a proposta de uma escola de ensino médio em tempo integral é válida, quando os alunos gostam da proposta e das aulas diversificadas, embora alguns relutem em relação à carga horária. O que precisa ser revisto e modificado com urgência são as estratégias que dizem respeito às Unidades Curriculares Eletivas (UCE). Apesar da Nota Técnica SEDUC-CE nº 01/2016 abordar a importância dos alunos em conhecerem a proposta

do Ensino Médio em Tempo Integral, e de recomendar, a cada início do ano letivo, orientações com os alunos das primeiras séries, visto que estão iniciando a jornada no ensino médio, percebi que as dúvidas e as incertezas ainda permeiam os estudantes novatos do EM, isto é, as das turmas de 1ª série.

A meu ver, a EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco precisa de um suporte da Seduc em relação à melhoria dos espaços da escola, rever a infraestrutura, por exemplo, dos vestiários, ofertar material de apoio pedagógico e formação continuada para os professores. É importante ter em mente que o sucesso da escola se faz a partir de um trabalho coletivo tendo em vista as melhorias das condições de trabalho e de atendimento de sua clientela.

Entende-se que o processo de integralização da escola mudou completamente a rotina de todos os seus envolvidos. É preciso levar em consideração o aumento das demandas, sejam elas burocráticas ou pedagógicas; o tempo que os gestores levam para concluir determinadas atividades tais como: acompanhar o almoço dos estudantes, o horário de banho, o uso dos armários, a participação desses alunos nas aulas, entre outras atividades precisa ser revisto para melhor aproveitamento da aprendizagem escolar. Muitas das vezes, os professores usam os seus intervalos de almoço para auxiliar no monitoramento das refeições dos estudantes.

Retomando as propostas das UCE, poderia haver espaços mais bem aproveitados dentro da escola, poderia haver insumos para o desenvolvimento de atividades que precisassem de recursos específicos, como por exemplo, as eletivas de robótica, de gastronomia, de práticas laboratoriais dentre outras. O fato é que a relação dos alunos com o Novo Ensino Médio depende de vários fatores, incluindo o suporte educacional, equipe eficaz e a comunicação entre os gestores sobre o gerenciamento de atividades e de adaptação ao funcionamento escolar. As escolas e os educadores desempenham um papel crucial nesse processo, fornecendo orientação e suporte para garantir que os alunos aproveitem ao máximo essa experiência educacional, no entanto, a equipe é reduzida diante das demandas diárias.

Outro ponto relevante é que ao oferecer uma educação integral, a escola deve buscar desenvolver as várias dimensões do ser humano, por meio do contato com múltiplos conhecimentos e diferentes atividades, com orientações e, preferencialmente, apoio dos docentes. O currículo deve ser pautado na diversidade dos saberes, nas múltiplas vivências,

nos valores da sociedade e no sentido da formação para os estudantes. Fatores que proporcionem aos estudantes engajamento e autonomia.

Assim, a oferta das eletivas deve ser planejada de modo a garantir “[...] o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo as multidimensionalidades” (CEARÁ, 2017b, p. 4). Infelizmente, na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco nesse processo ainda precisa de um ponto de atenção. A rotatividade dos alunos entre as eletivas demarcada pela influência de colegas prevaleceu como um dos fatores influenciadores aos projetos de vida merecendo atenção. Notou-se que este ponto ainda não é gerido pela gestão, nem visto como algo que desconstroem a proposta de uma educação integral.

Penso que escola poderia ofertar, como forma de divulgação da parte diversificada do currículo, um Feirão das Eletivas. Na quadra ou em diversos espaços, poderia ser feito estandes com professores e alunos que já cursaram as eletivas para fazerem “divulgações”. Caberiam momentos de troca de experiências; de publicitar metodologias a ser utilizadas ao longo do semestre. Outra ação a ser realizada neste sentido, seria uma avaliação dos alunos que já cursaram a eletiva, com apresentação e discussão dos motivos da escolha e da oferta da eletiva. O núcleo gestor e professores também poderiam trazer as informações básicas da ementa; mostrar aos alunos que estão ingressando no ensino médio a proposta da escola de tempo integral, como eles podem traçar seus projetos de vida. Esta sugestão do feirão corrobora com a Nota Técnica SEDUC-CE nº 01/2016. É uma proposição que poderia vir acrescentar informações úteis a escolha dos estudantes e tentar desse modo, orientá-los de uma maneira mais concreta em relação à construção de um projeto de vida.

Outra reflexão importante, diz respeito à assiduidade e a permanência dos alunos nas eletivas gere ações de resultado. Para conseguir adequar a política da contrarreforma tendo em vista uma educação integral humanista, a escola deve reconhecer suas fragilidades e que parte “de um processo fragmentado de consertar “problemas, mas, ao longo do tempo e por meio de um processo de interações complexas entre políticas e agrupamento de políticas, transformação institucional e regeneração podem ser efetuadas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21).

Assim, percebemos que esta política vem sendo construída, adaptada e replanejada a partir das vivências e das necessidades da escola. Os gestores vêm driblando as dificuldades sejam elas de ordem estrutural ou física, a falta de recursos, a necessidade de salas e espaços

diferentes, a ausência de equipamentos adequados, locais mais cômodos e confortáveis. Esses entraves podem se tornar diferentes de uma instituição escolar para outra, o que não desmerece os pontos de cuidados que cada lista integra como necessidades.

Percebeu-se que a oferta de um currículo diversificado, a construção de um sujeito atuante e protagonista, a aceitação do aluno em uma escola de tempo integral, as dificuldades dos estudantes ao escolherem e permanecerem nas eletivas não dialoga claramente com os documentos oficiais que regem a política de ensino médio. A oferta do tempo integral e da educação integral vai sendo construída em meio a avanços e retrocesso ao longo do processo. As ações vão sendo (re)criadas e adaptadas com outras até improvisadas a partir da realidade da escola.

6 À GUIA DA CONCLUSÃO

“Tu me dizes, eu esqueço.
Tu me ensinas, eu lembro.
Tu me envolves, eu prendo.”
Benjamim Franklin

É preciso afirmar que o assunto contido nesta pesquisa não se encerra nesta análise. Há muitos outros caminhos e perspectivas. Diversos contrapontos que podem e devem ser explorados a partir de outras investigações. Por hora, cabe a reflexão apontada por Ball (2021) acerca da construção das EEMTIs quando nos diz que elas partem da “[...] instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática.” (BALL, 2001, p. 103).

Esta pesquisa que objetivou compreender a organização curricular dos Itinerários Formativos na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco na capital Fortaleza nos faz refletir sobre a ampliação de carga horária na vida de um estudante com o intuito de desenvolvê-lo de forma integral, se valendo também de uma reformulação curricular.

Tal proposta na alteração do currículo, como constatado com base nas informações analisadas, vem alterando o desenvolvimento, a aceitação e a participação desses estudantes nas salas de aula. É preciso que se pense para além da oferta de uma unidade curricular eletiva. É preciso pensar em como esses resultados poderão contribuir na melhoria dos aspectos negativos que impactaram a vida dos estudantes.

Conclui-se que as eletivas precisam fazer sentido para os alunos, elas precisam ser propulsoras do saber científico, elas precisam estar de fato, alinhadas ao projeto de vida estudantil. Caso contrário, elas serão desestimuladoras da aprendizagem, entediantes e sem sentido para os formandos. Compreendi que é preciso que o estudante tenha conhecimento e domínio sobre a ementa a fim de fazer suas escolhas e também sobre a oferta curricular que lhe está sendo apresentada. Quando isso não acontece, o resultado é a evasão dentro da própria escola, como se constatou nas informações coletadas, o aluno busca outros espaços e prefere muitas das vezes estar na ociosidade do que a estar participando de uma atividade “diferenciada”.

Diante dos resultados, não se pode pensar em oferecer uma educação integral sem garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Assim, a última Reforma do Novo Ensino Médio, bem como a política de tempo integral no Ceará ainda apresentam desafios a serem enfrentados. A mudança curricular vem exigindo esforços de todos os agentes escolares, sejam eles na Secretaria de Educação ou no “chão da sala de aula”, afinal de contas, os novos componentes curriculares propostas na contrarreforma ainda serão experimentados o que implica numa nova proposta pedagógica que tem como um dos objetivos proporcionar um protagonismo estudantil.

Essa pesquisa teve como foco a abordagem das disciplinas eletivas, a partir da última reforma empreendida sendo os Itinerários Formativos o diferencial do currículo das escolas de tempo integral, oferecendo aos jovens um caminho para o fortalecimento da autonomia, do protagonismo com vistas à formação pessoal, social e profissional.

Ao investigar a oferta, tive a oportunidade de estar cotidianamente na escola conhecendo na prática a proposta apresentada pelo estado do Ceará, entendendo as fortalezas e as fragilidades enfrentadas pelos alunos, professores e equipe da escola. Observei que a oferta dos itinerários formativos, sobretudo nas unidades curriculares eletivas há muitas lacunas que impactam diretamente na aprendizagem. Desse modo, constatamos que embora a escola cumpra o seu papel na oferta do ensino médio conforme a Lei nº 13.415/2017, há ainda muito que se fazer em relação ao que é proposto pela lei e o que é exequível dentro da realidade escolar.

Constatei que a oferta de qualificação, inclui a formação continuada para os professores, que não dar conta das demandas reais da escola. Assim como a ausência de um

suporte pedagógico que subsidie os docentes, especialmente nas tarefas administrativas e burocráticas, sobrecarregando os professores e equipe pedagógica.

A Seduc-CE ainda dispõe de fascículos dentre os materiais de apoio pedagógico são ao todo 35 exemplares com temáticas variadas como: Atualidades para o Enem, Círculos de diálogo e cultura de paz, Competências Comunicativas, Matemática Básica etc. No entanto, este material não contempla a grande diversidade de eletivas, uma vez que no Catálogo de unidades curriculares eletivas, temos aproximadamente 450 ofertas de eletivas. Desse modo, os professores optam por elaborar seus materiais pedagógicos.

O ponto crucial que se constitui o achado desta pesquisa foi à busca pela forma como se dá a escolha, a organização, a distribuição e, principalmente, a percepção dos estudantes em relação às UCE. Os resultados apontam para essa reflexão, sugerindo ações que podem melhorar a forma como as eletivas chegam aos estudantes, na tentativa de minimizar a evasão, a rotatividade e a insegurança destes estudantes no processo de escolha do currículo diversificado.

Nesta conclusão destaco a importância de se ter clareza dos aspectos positivos elucidados quanto às mudanças curriculares do Novo Ensino Médio, tais como: os alunos gostam das eletivas; gostam da proposta de um currículo diversificado; a escola participou de eventos de caráter estadual com os alunos da eletiva de canto; a eletiva de Robótica já foi premiada em feiras na Universidade Estadual do Ceará (UECE); alunos da eletiva de Inglês conseguem acesso ao curso de língua na Casa de Cultura, da Universidade Federal do Ceará (UFC) e também no Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH).

Por fim, acredito que o objetivo desta pesquisa foi alcançado, pela contribuição que as informações possibilitaram desde o processo de observação, diálogo, análise com a promoção da reflexão acerca do currículo flexível, especificamente das Unidades Curriculares Eletivas. Espero que este trabalho implique em ressignificação dos Itinerários Formativos e proporcione momentos de reflexivos com os professores, alunos e, sobretudo, com os coordenadores pedagógicos a fim de estes consigam observar os elementos ainda não considerados e que trazem prejuízos às aprendizagens e consequentemente, déficit do protagonismo estudantil escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Mirian & CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: Unesco Brasil/MEC, 2003.
- ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. **Planejamento Educacional no Ceará (1995-2002): a escola como ponto de PARTIDA?**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.
- ARROYO, Miguel González. **O direito ao tempo de escola**, 1998. (Cadernos de Pesquisa, n. 65, p. 3-10). Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n65/n65a01.pdf>>. Acesso em: 12/05/2023
- ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.
- AUBERT, A. *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.
- BABALIM, Valéria de Souza. **Ensino de tempo integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1514/2/Val%C3%A9ria%20de%20Souza%20Babalim.pdf>. Acesso em: 22 de out. 2023.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez 2001.
- _____.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Desafios da Escola de Tempo Integral no Brasil: concepções contemporâneas e currículo. Disponível em: <<https://educacaoeparticipacao.org.br/materiais/desafios-escola-tempo-integralcurriculo/>>. Acesso 03/11/2023.
- BARRETO, H. C. A. UGLAR, A. M. Movimento Anarquista na Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 3, n. 4, p. 103 – 132, 2016.
- BARROS FILHO, Eduardo Amando de. **A Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa: debates, projetos e práticas à produção e difusão de conteúdos tele-educativos na Ditadura Militar, 1964-1981**. Assis: 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/items/ff69bc4b-d1ed-4e30-b533-3295896b2ea8>> Acesso em: 18 de ago. 2023
- BODIÃO, I. S. Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer. **Cadernos de Pesquisa**, UFMA, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

_____. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do Ensino Secundário**, 1942.

_____. **Ato Institucional**. Nº-5 de 13 de dezembro de 1968.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

_____. **Decreto n.º 91.542. 19 ago. 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Centro de Documentação e Informação**. Brasília: Edições Câmara, 1996.

_____. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 6.253/2007, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb –, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. 2007a.

_____. **Decreto nº 6.302, de 12 de Dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: MEC, 2009^a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate**. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> > Acesso em: 03 de jun. 2023.

_____. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Programa ensino médio inovador: documento orientador: versão final**. Brasília, DF, 2013a.

_____. Parâmetros de Atualização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Portaria nº 411, de 17 de junho de 2021, alterada pela Portaria nº 557, de 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/Parametrosnovo_enem2022_compressed1.pdf> Acesso em: 13 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Acesso em 13 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm > Acesso: 13 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.

_____. **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, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 set. 2016. Seção 1, p. 1.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a Base. [S. l.]: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.

_____. MEC/FNDE. **Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília, n. 220. Seção 1. Página 51. 16 nov. 2018d.

_____. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018a. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 21, 22 de nov. de 2018.

_____. CNE. **Parecer CNE/CEB nº 3**. Atualiza Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. 2018.

_____. Ministério de Educação. **Portaria nº 1.432**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC 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 2019. Brasília, MEC, 2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021 (B). Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

_____. Portal Ministério da Educação - Conheça a Evolução da Educação Brasileira. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-aevolucao-da-educacao-brasileira>> Acesso em: 25 ago. 2023.

CÁSSIO, Fernando; Catelli Jr, Roberto. **Educação é a Base? 23 Educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CAVALARI, Rosa M. F. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; (Org.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. p. 93-111.

_____. **Educação integral**: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002b.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, Aug. 2010.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Manual de Orientações das ações do professor Diretor de Turma: gestão em sala de aula**. Fortaleza: SEDUC, 2014.

_____. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 01/2016**. Início das atividades do tempo integral, lotação de professores e organização dos tempos eletivos. Fortaleza, CE: Secretaria de Educação, 15 jan. 2016.

_____. Secretaria de Educação do Ceará. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 04/2016**. Concepção e funcionamento dos Clubes Estudantis.

_____. Secretaria de Educação do Ceará. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 05/2016**. Orientações para avaliação pedagógica das Atividades Eletivas.

_____. Secretaria de Educação do Ceará. **Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral: (em construção)**. Fortaleza: Secretaria de Educação, 2016b.

_____. Secretaria da Educação do Ceará. **Projeto Político Pedagógico Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco**. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2017.

_____. Secretaria de Educação do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: ensino médio**. Fortaleza: 2021.

_____. **Projeto Político Pedagógico: ensino médio em tempo integral na rede estadual do Ceará**. Secretária da Educação. Disponível em: < <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/Projeto-Politico-Pedagogico-do-Ensino-Medio-em-Tempo-Integral-20200A> > Acesso em: 04 de abr. 2023

_____. Secretaria da Educação. **Projeto Político Pedagógico Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco**. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2017.

_____. Secretaria de Educação do Ceará. **Plano de gestão escolar: ensino médio em tempo integral na rede estadual do Ceará**. Fortaleza: Secretaria de Educação, 2017.

_____. **Lei 16.287, de 20 de julho de 2017**. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

_____. Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2017. **Orientações gerais para organização e oferta dos componentes curriculares eletivos**. Fortaleza, CE: Secretaria da Educação, 2017b.

_____. **Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)**. Seduc: Secretaria da Educação, [Fortaleza], 2018b.

Censo Escolar: matrículas na educação básica cresceram em 2022. **Agência Brasil**, 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/>>. Acesso em 20 de maio de 2023.

COELHO, L. M. C. C. Educação Integral e Integralismo. **Revista Acervo**. Rio de Janeiro, v. 18, no 1- 2, p. 83-94, jan/dez 2005.

_____. História(s) da educação integral. **Em Aberto**. Brasília: Em Aberto, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

COELHO, José Silvestre. **O trabalho docente na Escola Integrada**. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD, 2006.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 43, p. 1633-1652, 2018.

COSTA A.C.G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht; 2000.

Creswell, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** - John W. Creswell. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALLABRIDA, Norberto. **A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DE CASTRO, Maria Helena Guimarães; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. **Desafios**, [S.l.], v. 65, n. 11, p. 46-115, 2004.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, p. 63-79, 2000.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas**. Brasil: INEP/MEC, 2007.

FERREIRA, Laís Mônica Reis. **Integralismo na Bahia: gênero, educação e assistência social em O Imparcial: 1933-1937** / Laís Mônica Reis Ferreira. Salvador: EDUFBA, 2009. 142 p.

FERREIRA, Cássio Marilda Pereira dos Santos. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FERRETTI, Celso João. **Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico**. Educação & Sociedade, ano 21, n. 70, abr. 2000.

_____. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, [S.n], v. 32, p. 25-42, 2018.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A reforma do ensino médio brasileiro no contexto histórico de aprovação das leis nº 5.692/71 e nº 13.415/17. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27024-27024, 2022.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 1087-1113, 2005.

_____. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 619- 638, jul./set. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. 2009.

GATTI. Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil** Bernardete Angelina Gatti. Brasília: Liber Livro Editora. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Seleção e apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Tradução de Attílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Ciências Sociais da Educação).

_____. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, [São Paulo], v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>> Acesso em: 22 de abril de 2023.

_____. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec** Nova série, v. 1, n. 2, 2006.

HORA, Dayse Martins; COELHO, Ligia Marta. Diversificação curricular e Educação Integral. [S.l.:s.n.], 2004. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc>>. Acesso em: 21/09/2023

KAPLÚN, Gabriel. **Material educativo**: a experiência do aprendizado Comunicação & Educação, São Paulo, p – 46 a 60, maio/ago. 2003.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33–44, jan./jun. 2017.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD, Bogotá, Colombia**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul. - dic., 2015.

KUENZER, A. Z. (org.) (2007). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez.

LAVILLE, C.; Dionne, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. **O Projeto Professor Diretor de Turma e a profissionalidade docente no contexto da educação profissional**. 2019. 227 f. Tese (Doutorado em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=91484>>. Acesso em: 17/08/2023

LIBÂNEA XAVIER (2001). **O Brasil como laboratório**: educação e Ciências Sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960). Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação - CDAPH. Instituto Franciscano de Antropologia. Universidade São Francisco. [S.l]:CDAPH, IFAN, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

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

MACEDO, Elisabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e Currículum**, São Paulo, v. 12, n. 3, 2014.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações** [S.l], v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008, p. 9-18.

MELLO, R. R. de, BRAGA, F. M, GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem outra escola é possível**. São Carlos: EduFSCar, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994.

_____. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

MIRANDA, Margarida. **Humanismo jesuítico e identidade da Europa: uma comunidade pedagógica europeia**. Humanitas, Coimbra, v. 53, p. 83-111, 2001.

MÓL, S. C.; MACIEL, C. L.; Almerinda; MARTINS, F. S. **Educação Integral e(m) tempo integral, o Programa “novo” mais Educação e sua concepção de Formação Humana. XXXVIII Reunião Nacional da Anped**. Maranhão: [s.n], 2017.

MOLL, J. A política de Educação Integral no Brasil: Mais Educação. *In*: CENPEC. **Colóquio Educação Integral**. São Paulo, 2010. p. 70-79.

MORAN, José. **A importância de construir projetos de vida na educação**. São Paulo: USP, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio. & CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BRASIL. **Indagações sobre currículo**, Brasília: MEC/SEB. 2007.

MOURA, Dante Henrique. A reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n.20, p.109-129. jan/jun, 2017.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo Ensino Médio no Brasil—elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 29, n. 1, p. 1-18, 2002.

_____. **Estudo das necessidades formativas de professores (as) do Ensino Médio no contexto das reformas curriculares**. *In*: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu, Minas Gerais. Anais [...]. Caxambu: [s.n], 2004. p. 1-19.

PATTON, M. G. **Qualitative Research and Evaluation Methods**, 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2007.

PÔRTO JR., Gilson; FERREIRA, Fábio José; FRANÇA, Everaldo de (Orgs.). **Ensino e formação em propriedade intelectual e transparência de tecnologia: olhares e pesquisas** [recurso eletrônico] / Gilson Pôrto Jr., Fábio José Ferreira, Everaldo de França – Palmas, TO: Editora EdUFT, 2022.

REIS, Geovana; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A constituição do currículo escolar no Brasil: dilemas, impasses e perspectivas**. PUC Goiás, 2018.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n.2, p. 1-17, ago. 2020.

RÔÇAS, Giselle; DO AMARAL MOREIRA, Maria Cristina; PEREIRA, Marcus Vinicius. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

RUMMERT, Sonia Maria ; VENTURA, Jaqueline Pereira II Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade –considerações sobre os programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educ.rev.**, Curitiba, n.29, 2007.

SABBI, V. **Políticas Educacionais no Brasil: a dualidade Educacional nas Trajetórias de Escolarização e Profissionalização**. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2008.

SANTOS, S.V. **A implantação do tempo escolar em proposta de educação pública integral**. 2009. 140f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SANTOS, Maria Terla Silva Carneiro dos; SILVA NETA, Maria de Lourdes da. **A história da educação profissional no Ceará: revelando a proposta formativa**. 2014. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41060/1/2014_eve_mtscsantosmlsilvaneta.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, ano 1, n. 1, p. 1-14, Jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Roberto R. D.; FABRIS, Eli T. H. Políticas de currículo para o Ensino Médio no Brasil contemporâneo: o que ensina aos jovens a escola que protege?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 425-443, abr./jun. 2016.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. v.94. (Atualidades Pedagógicas).

SOUZA, R, A; GARCIA, L, N, S. Estudos sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, n. 41. Setembro de 2020.

SPOSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, María Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo social**, [S.n], v. 17, p. 141-172, 2005.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ, 1997.

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

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche; GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros. Contextos, políticas e resultados de avaliação no ensino médio: um estudo em quatro estados brasileiros. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 216- 245, jul./dez. 2016. Disponível em <https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR91199G0&p=VIDAL%2C+Eloisa+Maia%3B+VIEIRA%2C+Sofia+Lerche%3B+GALV%3%83O%2C+Willana+Nogueira+Medeiros.+Contextos%2C+pol%3%Adticas+e+resultados+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+no+ensino+m%C3%A9dio%3A+um+estudo+em+quatro+estados+brasileiros>>. Acesso em: 6 jul. 2018.

VIEIRA, A. M. D. P., & Junior, A. de S. (2017). A educação profissional no Brasil. *Revista Interações*, 12(40) Disponível em:<<https://doi.org/10.25755/int.10691>> Acesso em: 13 de Nov. 2023

VIEIRA, Sofia Lerche; ANDRADE Francisca Rejane Bezerra; VIDAL, Eloisa Maia. Desafios de implementação e reforma no ensino médio: o caso do Ceará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. n. esp. 3, p. 2235-2253, 2022.

VOSS, C.; TSIKRIKTSIS, N.; FROHLICH, M. Case research in operations management. *International Journal Of Operations & Production Management*, v. 22, n. 2, 2002, p. 195-219.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS

ALUNOS

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ALUNOS

Caro estudante, este questionário faz parte de uma pesquisa em andamento. Eu, Raquel Almeida de Carvalho Kokay, na qualidade de professora da rede estadual de ensino e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF), da Unilab e IFCE, venho realizando na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, com a intenção de compreender o processo de construção/escolha e oferta dos Itinerários Formativos, em específico as UCE desta escola. Sua participação é muito importante, pois contribuirá para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

Segue as instruções de como responder o questionário.

INSTRUÇÕES

Leia com atenção!

Você não será identificado, portanto, sinta-se confortável para responder às perguntas com sinceridade.

As questões a seguir apresentam respostas de múltipla escolha, em que apenas uma alternativa deverá ser marcada. Caso haja a necessidade de serem marcadas mais de uma alternativa, constará orientação no enunciado.

1. Você conhece a proposta das disciplinas eletivas e a importância delas para sua formação acadêmica?
 1. sim.
 2. não.
 3. não penso em seguir formação acadêmica.

2. Você se considera atraído pelos títulos das eletivas?
 1. sim.
 2. não.
 3. não levo essa informação em consideração.

3. Você concorda com o processo de escolha das disciplinas eletivas e da forma como ela é conduzida pela gestão da escola e pelos professores?
 1. sim.
 2. não.
 3. às vezes.
4. O que te motiva a escolher a disciplina eletiva/clube estudantil que você escolheu cursar no semestre?
 1. me identifico com a temática.
 2. não tinha muitas opções de oferta.
 3. fui influenciado pelos meus colegas.
5. O que você mais gosta nas disciplinas eletivas?
 1. as aulas diversificadas.
 2. as temáticas e oportunidades diferenciadas.
 3. a afinidade com o professor.
 4. não gosto das eletivas.
 5. preferia aulas da Formação Geral Básica.
6. Você já trocou de eletiva alguma vez?
 - a. sim.
 - b. não.
7. Como você avalia a forma como as eletivas são organizadas na escola em relação ao tempo?
 - a. de forma positiva, pois o tempo é suficiente para o que é ministrado no semestre.
 - b. de forma negativa, pois o conteúdo da UCE exige mais tempo do que é ofertado pela escola.
8. Como você avalia a forma como as eletivas são organizadas em relação aos espaços dispostos na escola?
 - a. de forma positiva, pois as aulas ministradas não precisam de espaços diversificados, a sala de aula dá conta.

- b. de forma negativa, pois os espaços adaptados na escola não são suficientes para as inovações propostas na eletivas.
- 9. O material de apoio didático utilizado pelos professores nas unidades curriculares eletivas
 - a. os professores não utilizam material de apoio pedagógico.
 - b. os professores elaboram seus próprios materiais de apoio.
 - c. os professores usam o livro didático para dar suporte nas UCE.
- 10. Como você avalia os conteúdos abordados pelos professores nas disciplinas eletivas?
 - a. significativos, pois aprendo de uma forma diferenciada.
 - b. sem importância, pois os conteúdos ministrados não agregam.
- 11. Você sente seu professor seguro do conteúdo na UCE?
 - a. sim, meus professores são preparados para as eletivas.
 - b. meus professores são melhores na Formação Geral Básica.
- 12. De quais aulas você gosta mais? das aulas de FGB ou das aulas das UCE?
 - a. Gosto das aulas de Formação Geral Básica, pois elas têm mais conteúdos que considero importantes.
 - b. Gosto das eletivas por ofertarem uma proposta diferenciada e por estarem de acordo com meus projetos.
- 13. Como você avalia a educação integral na sua escola?
 - a. ótima.
 - b. boa.
 - c. regular.
 - d. ruim.
 - e. preferia a escola regular.
- 14. Considera que o tempo de permanência na escola é adequado?
 - a. sim, gosto de passar o dia na escola.
 - b. não, preferia estar em casa e/ou trabalhando.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS COORDENADORES ESCOLARES

COORDENADOR

ROTEIRO DE ENTREVISTA PRELIMINAR SEMIESTRUTURADA COM O COORDENADOR ESCOLAR

1. Fale um pouco sobre sua trajetória nesta escola. Você acompanhou o processo de integralização? Se sim, conte sobre os pontos que você considerou desafiantes e quais estratégias foram utilizadas para alcançar os objetivos da integralização escolar.
2. Com que periodicidade você, como núcleo gestor, promove planejamentos na escola para tratar da proposição e da seleção das atividades eletivas? Quem participa desses momentos?
3. Relate como ocorre o processo de escolha das UCE até chegar na execução da aula para o aluno. Que critérios são considerados prioritários pelo núcleo gestor na seleção das Unidades Curriculares Eletivas, incluindo os Clubes Estudantis?
4. Que parâmetros são tomados pelo NG para a escolha dos professores das UCE?
5. Como os interesses dos alunos são levados em consideração na hora da oferta das UCE?
6. Qual a relação da oferta de UCE que a escola oferece com os cinco IF definidos pela Reforma do EM em consonância com a Lei nº 13.415/2017?
7. Que orientações o núcleo gestor presta aos alunos quanto à escolha das UCE?
8. De que forma o Projeto de Vida contribui para a formação integral dos estudantes da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco? Você percebe avanços significativos? Se sim, cite exemplos dessa contribuição.
9. Há rotatividade dos estudantes em relação às UCE que são ofertadas? Caso haja, como a escola lida com a evasão de algumas eletivas?
10. Que métodos avaliativos são utilizados para acompanhar o desempenho dos alunos nas UCE? Essas avaliações passam pela validação do NG?