



**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

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SUA
IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL MARIA LUIZA
DE SOUSA - IBIAPINA - CEARÁ**

REDENÇÃO

2023

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SUA
IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL MARIA LUIZA
DE SOUSA - IBIAPINA - 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: Ensino e Formação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luma Nogueira de Andrade.

REDENÇÃO

2023

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Damasceno, Gerviz Fernandes de Lima.

D162e

Educação integral: desafios e possibilidades de sua implementação na escola de ensino fundamental Maria Luiza de Sousa - Ibiapina - Ceará / Gerviz Fernandes de Lima Damasceno. - Redenção, 2024.

130f: il.

Dissertação - Curso de Ensino e Formação Docente, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024.

Orientadora: Luma Nogueira de Andrade.

1. Educação básica. 2. Educação integral. 3. Programas de alfabetização. 4. Política Pública. I. Andrade, Luma Nogueira de. II. Título.

CE/UF/BSCA

CDD 370.11

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SUA
IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL MARIA LUIZA
DE SOUSA - IBIAPINA - 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

Profa. Dra. Luma Nogueira de Andrade (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Profa. Dra. Elisangela André da Silva Costa

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Profa. Dra. Francesca Danielle Gurgel dos Santos

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho a minha estrela (Mãezinha Gerviz), que fez sua viagem ao infinito no dia da qualificação desta pesquisa. A senhora se foi, mas eu fiquei com a missão de continuar, mesmo depois de cansada, da dúvida, do medo, da falta de incentivo, da partida... continuar, porque a senhora amava a Vida e a Vida é movimento, no mais amplo sentido da palavra: o que a vida quer da gente é Coragem!

Dedico este trabalho a todas as Educadoras e a todos os Educadores, Professoras e Professores que acreditam em uma Educação Pública de Qualidade e com Equidade; que fazem do chão da sala de aula o local de mudanças e de sonhos. Em especial, dedico àquelas e àqueles que acreditam em uma Educação Integral como a mais coerente e radical proposta de transformação estrutural da Educação e da Escola Pública do Brasil.

AGRADECIMENTOS

A Deus todo louvor. Por Ele, para Ele e com Ele, sempre e para sempre.

Ao maior presente de Deus em minha vida, minha filha, Aylla Beatriz. É desafiador escolher as palavras certas para definir o quanto você tem me ensinado sobre administrar o tempo e acreditar que sou capaz de seguir. Antes, amava a educação porque acreditava em um mundo melhor; hoje, amo a educação porque acredito que, através dela, posso ajudar a construir um mundo melhor para você.

Ao meu esposo, Hélio, obrigada pelos dias ao meu lado, pelos sorrisos roubados, pelo amor compartilhado, por ser meu equilíbrio no meio do turbilhão. Você é minha inspiração e meu orgulho! É contigo que quero viver todos os dias da eternidade.

À minha família, minha mãe Alcina, que és uma guerreira e meu amor incondicional. Ao meu pai, Edson, pela caminhada; a minha irmã, Genizia; ao meu irmão, Edson, e ao meu sobrinho José. Vocês são Tudo e são Tanto para a minha Vida.

À minha orientadora, Professora Dr.^a Luma Nogueira de Andrade, pela forma calma, serena e competente com que conduziu todo processo de construção.

À banca de defesa composta pela Professora Elisângela, que é inspiração em sua docência, e a professora Danielle, pelas valiosas contribuições nesta jornada de minha vida.

Ao Secretário de Educação de Ibiapina e amigo, Cleano Melo, por acreditar em uma Educação Pública de Qualidade e pelo ser humano inigualável que és. Seu trabalho e dedicação são fontes inesgotáveis de compromisso e honradez; és inspiração para muitos.

Ao Professor Daniel Brandão, pelas contribuições e sugestões que realizou em meu projeto de pesquisa para inserção no tão sonhado mestrado. São docentes com suas características e caráter que fazem toda a diferença na Educação Brasileira. Continue, és necessário para o mundo.

A todos os colegas do mestrado, em especial aos que não largaram minha mão, que mesmo distante, fizeram questão de estar presentes acolhendo, informando e divertindo: amigo Edmilson e amigas Verônica, Idalina, Cristiane e Cristiana. Vocês ocupam um lugar especial em meu coração; o grupo da Vevê possui um valor inestimável.

Aos professores e professoras do Mestrado PPGEF - UNILAB e IFCE, que conduziram com tanta maestria nosso percurso, tornando nosso curso mais humano e acolhedor.

Enfim, a todo(a)s amigo(a)s educadoras/es e familiares que de uma forma muito especial compõem minha colcha de retalho chamada vida.

“De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.”
(Fernando Sabino, 1986, p. 145).

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional 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). A experiência da política de Tempo Integral da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), através de ações do PAIC Integral, que busca a ampliação da jornada escolar em unidades municipais de ensino, nos anos finais do ensino fundamental, tornando-as Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI), promove a interação científica acadêmica. O caso em estudo estabelece uma discussão dos princípios da Educação Integral e da ampliação da jornada escolar, que integram inúmeros documentos das políticas públicas que regem a Educação Brasileira, buscando garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões. Nesse cenário, diversas propostas de educação integral em regime de horário expandido têm se propagado pelo país. Porém, é necessário desvelar as concepções curriculares e didáticas envolvidas nesse processo, bem como sua implementação e continuidade. Assim, a presente pesquisa propõe-se a compreender a trajetória, os desafios e as possibilidades que permeiam o processo de implementação da política de Educação Integral em Tempo Integral da Escola de Ensino Fundamental Maria Luiza de Sousa da rede pública municipal de ensino de Ibiapina-CE, a partir de suas vivências e direcionamentos recebidos através do PAIC Integral, do acompanhamento da implementação e execução da proposta, refletindo as potencialidades e fragilidades do processo. Quanto à metodologia da pesquisa, é do tipo descritivo-exploratória com abordagem qualitativa; configura-se em um estudo de caso, desenvolvido no ano de implementação da política do PAIC Integral, no Estado do Ceará, referente a 2023. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista reflexiva, de mesmo teor, aplicadas a gestora escolar, ao coordenador pedagógico e a quatro professoras/es da Escola Maria Luiza de Sousa, Ibiapina-Ce, totalizando 6 participantes. A interpretação dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, conforme sinaliza Bardin (2011). Os eixos de discussão sustentam-se epistemologicamente, principalmente, nos estudos de Giolo (2012), Gadotti (2013), Arroyo (2012), Cavaliere (2014), dentre outros. Esses estudos e a análise de documentos expedidos pelo Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2006a, 2009a), pelo Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 2010a, 2010b) e pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará - Seduc (2022, 2023), permitem a expansão da temática pesquisada. Compreende-se que a escola de Educação Integral em Tempo Integral deve ser percebida como uma nova possibilidade de reorganização dos tempos e espaços para o pleno desenvolvimento

do educando, desmistificando o conceito de ampliação apenas da carga horária e ampliação curricular. Para tal, constatou-se que a escola de Educação Integral em Tempo Integral pode oportunizar a abordagem profunda ao ensino e ao desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação Básica; Educação Integral; PAIC Integral; Política Pública.

ABSTRACT

The present work was developed within the scope of the Professional Master's Degree in Teaching and Teacher Training (PPGEF) at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia (UNILAB) and the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE). The experience of the Full-Time policy of the Department of Education of the State of Ceará (Seduc), through PAIC Integral actions, which seeks to expand the school day in municipal teaching units, in the final years of primary education, making them Schools Municipal Full-Time Programs (EMTI), promotes academic scientific interaction. The case under study establishes a discussion of the principles of Integral Education and the expansion of the school day, which integrate numerous public policy documents that govern Brazilian Education, seeking to guarantee the full development of students in all its dimensions. In this scenario, several proposals for comprehensive education on an expanded schedule have spread across the country, but it is necessary to unveil the curricular and didactic concepts involved in this process, as well as its implementation and continuity. Thus, this research aims to understand the trajectory, challenges and possibilities that permeate the process of implementing the Full-Time Comprehensive Education policy at the Maria Luiza de Sousa Elementary School of the municipal public education network in Ibiapina-CE, the based on their experiences and guidance received through PAIC Integral, monitoring the implementation and execution of the proposal, reflecting the potentialities and weaknesses of the process. As for the research methodology, it is descriptive-exploratory with a qualitative approach, consisting of a case study, developed in the year of implementation of the PAIC Integral policy, in the State of Ceará, referring to 2023. Data collection was carried out through a reflective interview, of the same content, applied to the school manager, pedagogical coordinator and four teachers from Escola Maria Luiza de Sousa, Ibiapina-Ce, totaling 6 participants. Data interpretation will follow content analysis procedures as indicated by Bardin (2011). The axes of discussion are epistemologically supported, mainly, in the studies of Giolo (2012), Gadotti (2013), Freire (2009), Moll (2012), Arroyo (2012), Coelho & Portilho (2009), Maurício (2013), Cavaliere (2014), among others. These studies and the analysis of documents issued by the Ministry of Education - MEC (BRASIL, 2006a, 2009a), by the National Education Council - CNE (BRASIL, 2010a, 2010b) and by the Ceará State Department of Education - Seduc (2022, 2023), allow the expansion of the researched topic. It is understood that the Full-Time Comprehensive Education school must be perceived as a new possibility of reorganizing times and spaces for the full development of the student, demystifying the concept of expanding only

the course load and expanding the curriculum. To this end, it was found that the Full-Time Comprehensive Education school can provide an in-depth approach to teaching and human development.

Keywords: Basic Education; Integral Education; Pack Integral; Public Policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Percurso do estudo de caso	32
Figura 2 -	Mapa Região da Serra da Ibiapaba	34
Figura 3 -	As dez competências gerais na BNCC e suas aplicações	53
Figura 4 -	Proporção de alunos em tempo integral matriculados na rede pública de ensino fundamental no Brasil	69
Figura 5 -	Formação em cascata	75
Figura 6 -	Fluxos das formações PAIC Integral	78
Figura 7 -	Caderno de Diretrizes Pedagógica Educação Integral Ensino Fundamental	82
Figura 8 -	Matriz Curricular e Distribuição da Carga Horária nas Escolas de Tempo Integral Anos finais	84
Figura 9 -	Sugestão de horário para turma do Tempo Integral	85
Figura 10 -	Capa catálogo de Unidade Curricular Eletiva	86
Figura 11 -	Organização de uma Unidade Curricular Eletiva	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Produções consideradas de interesse para a pesquisa	116
Quadro 2 -	Marco Legal da Educação Integral no Brasil - 2007 a 2020	119
Quadro 3 -	Marco Legal do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC	122
Quadro 4 -	Governança do Regime de colaboração cearense e suas principais características	63
Quadro 5 -	Eixos do PAIC	66
Quadro 6 -	Eixo e data das formações módulo I- 2023	76
Quadro 7 -	Matrículas da rede municipal de ensino – 9º ano	88
Quadro 8 -	Matrículas 2023 – Escola Maria Luiza de Sousa	89
Quadro 9 -	Distribuição da Matriz Curricular do Tempo Integral	91
Quadro 10 -	Espaço físico Escola Maria Luiza de Sousa	92
Quadro 11 -	Caracterização dos participantes da pesquisa	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Área e ano de criação segundo os municípios da região	35
Tabela 2 -	Estimativa da população segundo os municípios da região – 2018 ...	36

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Evolução do IDEB de Ibiapina, anos finais	37
Gráfico 2 -	Evolução do SAEB de Língua Portuguesa e Matemática, anos finais	38
Gráfico 3 -	Taxa de aprovação anos finais do ensino fundamental	38

LISTA DE SIGLAS

PNE	Plano Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
CF	Constituição Federal
SME	Secretaria Municipal de Educação
ETI	Escolas de Tempo Integral
MEC	Ministério da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
EMTI	Escola Municipal de Tempo Integral
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO - OS FIOS QUE TECEM NOSSA HISTÓRIA	15
2	PERCURSO METODOLÓGICO: ENTRELACANDO FIOS	30
2.1	A PESQUISA QUALITATIVA E OS ENTRELACES NA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES	31
2.2	A JORNADA E O DESTINO: VAMOS À IBIAPINA?	34
2.3	PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA PEDAGÓGICO	39
3	PROCESSO HISTÓRICO-POLÍTICO E FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	42
3.1	EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: TECENDO O CAMINHO ATÉ AQUI	43
3.2	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPO INTEGRAL E CURRÍCULO INTEGRADO	53
3.3	TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROJETO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	56
4	O MAIS PAIC: UMA JORNADA PELA POLÍTICA EDUCACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ	60
4.1	PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FIOS E DESAFIOS	60
4.2	PAIC INTEGRAL: ITINERÁRIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA POSSÍVEL	68
4.3	AS FORMAÇÕES CONTINUADAS OFERTADAS PELO PAIC INTEGRAL AS/OS PROFESSORAS/ES CEARENSES	75
5	ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA MARIA LUIZA DE SOUSA - OS FIOS QUE TECEM AS PALAVRAS	79
5.1	A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE IBIAPINA	80
5.2	ESCOLA MARIA LUIZ DE SOUSA - O LÓCUS DA PESQUISA E OS EIXOS DE ANÁLISES	88

5.3	O PRESCRITO E O VIVIDO: COM A FALA, AQUELAS/ES QUE CONSTROEM A EDUCAÇÃO	92
5.4	TEMPO, ESPAÇO E SUJEITA/O DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL EM ANÁLISE ...	101
6	A CONSTRUÇÃO DAS CONSIDERAÇÕES: UM CAMINHO POSSÍVEL	103
	REFERÊNCIAS	105
	ANEXO A - QUADRO COM AS PRODUÇÕES CONSIDERADAS DE INTERESSE PARA A PESQUISA	115
	ANEXO B - QUADRO COM MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 2007 A 2020	119
	ANEXO C - QUADRO COM MARCO LEGAL DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PAIC	122
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1	124
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA 2	127

1 INTRODUÇÃO - OS FIOS QUE TECEM NOSSA HISTÓRIA

*“Sou feita de retalhos.
 Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou
 costurando na alma.
 Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me
 fazem ser quem eu sou.
 Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
 Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
 Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
 E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras
 gentes que vão se tornando parte da gente também.
 E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
 Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
 Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha
 vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos
 deixados em mim.
 Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e
 que eles possam ser parte das suas histórias.
 E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um
 imenso bordado de "nós".”*
 (Cris Pizzimenti).

A educação enquanto prática social é permeada por constantes mudanças e incertezas, colocando os indivíduos em cenários de constante aprendizagem e desenvolvimento. Entre as discussões contemporâneas do direito à educação pública e da formação integral do sujeito surge a educação integral e em tempo integral. Considerando a agenda político-educacional, são despertadas, a esse respeito, discussões de ordem pedagógica, administrativa e financeira.

Nesse sentido, a presente pesquisa, ao considerar todos esses aspectos, possui como objeto de estudo a implementação da Política Pública de Educação Integral e os processos educativos que permeiam a Educação em Tempo Integral, nas turmas de 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Ibiapina, no Estado do Ceará, considerando as tessituras que se entrelaçam no processo de ensino e aprendizagem, atravessados pelo currículo e as vivências no chão da sala de aula, assim como a epígrafe citada no início deste capítulo, com muitos encontros e pedaços de outros que vão se tornando um imenso bordado.

O termo Educação Integral¹ vem tecendo, ao longo da história, uma polissemia de conceitos e concepções. Em 1932, a concepção liberal representada pelo movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova buscava superar os métodos considerados tradicionais, em que o ensino era pautado na rigidez e na aprendizagem para a memorização dos conteúdos. Além disso, propunha uma modificação das ideias e das práticas pedagógicas. Para tanto, defendia que a formação da criança deveria ser completa, “[...] calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações) [...]” (Coelho, 2009, p. 89).

Anísio Teixeira, um dos principais pensadores dessa corrente, defendia que a escola ideal, para o pleno desenvolvimento do educando, e eficaz seria a de tempo integral, tanto para os alunos quanto para as/os professoras/es, conforme nos conta Sousa (2015, p. 782, grifos no original), “[...] a concepção curricular implantada baseava-se numa formação integral do homem, mas sem propor uma ruptura com a ordem política, seu compromisso é com a manutenção da ‘ordem para o progresso’, ideal liberal [...]”.

Coelho (2009) considera as discussões acerca da temática subdivididas pelos seguintes binômios: uma educação integral na perspectiva de promoção à proteção integral a crianças e adolescentes; uma educação integral a partir da oferta de um currículo integrado; e uma educação integral associada à ampliação do tempo em que a/o estudante permanece na escola.

As reflexões aqui apresentadas, inicialmente, decorrem de um breve olhar que se estenderá sobre o contexto sócio-histórico brasileiro, à minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, ora como estudante da educação pública, ora como pesquisadora e ora como professora.

²Tal como uma colcha de retalhos se tece, com muitos pedaços, de diversas cores e histórias, assim vou me tecendo, no caminhar da vida. Vou me costurando em outras vidas, e assim vão nascendo outros sonhos. E, esperançando por muitos caminhos, eu sigo, com certeza de que (ainda bem) não estou acabada, pronta! Estou me bordando de tantos outros. Início com estas palavras que vão de encontro a epígrafe com que se inicia este texto, com o intuito de

¹ O termo já existia no início do século XX. A história educacional brasileira registra as primeiras referências a ele na década de 1930. As ideias foram, inclusive, incorporadas ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Na visão do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

² Especificamente neste trecho, a redação será escrita na primeira pessoa do singular, pois retrata elementos da trajetória pessoal da pesquisadora.

revisitar meu baú de memórias e refletir sobre as escolhas tomadas nesse percurso chamado vida. Segundo Giddens (2002, p. 74), “o curso da vida é visto como uma série de passagens”. Assim, minha trajetória na Educação Básica inicia-se como aluna de escola pública. E, como muitos, sempre acreditei que a educação era o único caminho possível. Filha de um pedreiro e uma vendedora ambulante, alfabetizei-me aos seis anos, antigo primário; não tínhamos educação infantil, o ano era 1997.

Os processos de alfabetização naquela época eram empreendidos com o ingresso do estudante já no primeiro ano de escolaridade. Lembro-me, perfeitamente, à época, que a festa do ABC, assim chamada em minha terra, era o marco final do primeiro ano de vida estudantil, o que me garantia estar apta às demais séries do ensino fundamental. Não participei da festa; mesmo estando alfabetizada, faltava o que falta há muitas crianças oriundas de classes com pouco suporte e acesso a recursos financeiros.

Sendo eu, a mais velha de três filhos, nos anos que me seguiram, coube a mim, auxiliar no processo de escolarização dos meus irmãos, sem experiências e aporte teórico, assim como muitos de nós fomos alfabetizados, um caminho pautado na intuição e intencionalidade de fazer a diferença na vida do outro. Ao trilhar esse percurso, encontrei pelo caminho muitas/os docentes, professoras/es³ de grande alma e valor, que plantaram a semente da educação: uma semente fértil, que tornou aquela menina dos cabelos encaracolados e sorriso tímido uma educadora apaixonada pelo que vive e faz, que não conhece outro caminho possível que não seja a educação.

Como estudante da educação básica, posso afirmar que vivenciei uma educação pública que ofertava o básico para seus egressos: respeitosa, professoras/es exemplares, escola de fácil acesso, na zona urbana, porém, fragmentada, olhando para o sujeito a partir do seu processo cognitivo, deixando a mercê as demais dimensões que compõem o sujeito. Sei que fui privilegiada, pois, em um país de centenas de analfabetos, em que todos os dias às crianças é negado o direito à educação, seja por abandono da família ou do estado, em um país onde ainda se rouba de nossas crianças o direito de sonhar, a mim foi permitido ousar...

Ler, escrever e sonhar foram vivências educacionais oportunizadas à minha vida discente da Educação Básica. No entanto, questiono-me até que ponto a escola tradicional ofertava o direito ao desenvolvimento integral, sendo que a perspectiva era apenas de

³ Utilizaremos a flexão do gênero sempre que o sujeito referido se tratar de ambos os sexos, livre de estereotipia e sexismo. Que as palavras representem devidamente a diversidade existente e que possamos mudar a representação das mulheres no mundo e a imagem estereotipada, minimizada ou desvalorizada que ainda hoje reproduzimos ao falar/escrever, ressaltando, assim, a resistência há atos discriminatórios e excludentes.

cumprimento dos conteúdos pré-definidos ao início do ano letivo. Afinal, não podemos ignorar que “Comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida [...] as metodologias didáticas, e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade (Santomé, 2013, p. 9).

Em relação ao Ensino Superior, o primeiro contato com a educação privada ocorreu em 2010. Aos dezoito anos, realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), posteriormente, ingressando no curso de pedagogia, pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA, como bolsista do Programa Universidade para Todos – ProUni. Criado em 2004, como medida provisória e sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como a Lei nº 11.096/2005, esse programa tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos no ensino superior, para a população de baixa renda. Com isso, as instituições que aderem ao ProUni recebem isenções de alguns tributos fiscais (Felicetti; Rossoni; Gomes, 2012). As aulas ocorriam na cidade de Sobral, distante cerca de 90km de minha cidade; realizando, assim, todos os dias, o percurso total de 180 km, entre ida e volta, do meu lar para a universidade.

O interesse em continuar aprendendo e o percurso no curso de pedagogia me fizeram construir a educadora que sou: apaixonada pelo ato de educar. Não poderia deixar de, aqui, ressaltar o impacto que o programa causou em minha vida; quiçá, não teria chegado tão longe se uma política pública que visa o acesso de milhares de brasileiras/os pela porta da frente das universidades não tivesse me alcançado. Entre o acesso e a permanência há um longo caminho a ser trilhado: a dificuldade de acesso é limitante, porém, a permanência no programa é uma luta diária para aqueles que precisam dividir seu tempo entre o trabalho e a vida acadêmica, realidade vivenciada pela maioria das/os estudantes que integram o ProUni.

Na universidade, tive a oportunidade de ser pibidiana: termo carinhoso com o qual chamamos as/aos alunas/os bolsistas que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Criado em 2007, e coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), esta é mais uma ação da Política Nacional de Formação de Professoras/es, implementada pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo a valorização da formação inicial, a troca de ideias, vivências e vínculo que criamos com a escola, visto que proporcionam ao jovem e futuro professora/o, compreender de perto a realidade do sistema educacional brasileiro. A trajetória como bolsista me impulsionou durante a formação acadêmica, permitindo uma autorreflexão sobre meu processo formativo no curso de pedagogia, como nos remete Paulo Freire, ao nos ensinar que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos,

apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (Freire, 2014, p. 25).

Notoriamente, a formação inicial necessita de programas com o viés pibidiano, que oportuniza aos futuros docentes refletirem sobre a prática. Afinal, apesar de tantos esforços voltados para a formação inicial (licenciaturas plenas para professoras/es), autores como Siqueira, Aguiar e Colares (2015, p. 144) acreditam que “[...] a formação inicial não é suficiente para atender as demandas da prática pedagógica”. Demandas estas que se inovam e configuram novas estruturas de saberes, com o mundo globalizado e histórico-cultural que as/os alunas/os vivenciam ao mesmo tempo.

Ao concluir a graduação, realizei o sonho de muitos recém-formados: em 2015, assumi um cargo público, na época, como pedagoga da Secretaria de Ação Social do município de Granja-Ceará. Meu tempo era dividido entre o trabalho dentro do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e os estudos teóricos que subsidiaram minha atuação; uma/um pedagoga/o em espaço não formal de ensino precisa ter um olhar além do ensino, promovendo para o usuário possibilidades do desenvolvimento de suas potencialidades, aquisições cognitivas educativas, sociabilidade e o direito de exercer a plena cidadania.

Nos trabalhos realizados em campo, visitando as famílias, lhes garantindo direitos através dos programas sociais ofertados pelo Governo Federal, me reconheci como gente, como humana. Descobri, através das muitas idas e vindas que, por trás de cada criança que faltava à escola, que não se alfabetizava na idade certa, que recebia o título de aluna/o problemática/o, a existência de uma família que precisa de acolhimento, que busca um olhar, um sorriso e a garantia de direitos que, muitas vezes, lhe são negados por uma sociedade capitalista e excludente.

Para Freire (2002), uma das atividades essenciais para a prática-crítica é a experiência de colocar-se em troca de experiência com o outro, ou seja, em promover embates que afetam, percebendo, assim, uma troca de vivências e de sentimentos, experimentando as emoções, a igualdade e o desejo de transformar ou recriar o mundo.

Após um ano, depois de decidir entre a distância que me separava de meus pais e continuar o trabalho que vinha sendo desenvolvido, pedi exoneração e assumi outros dois concursos: agora sim, realizando o sonho de ser educadora, nas redes municipais de educação das cidades de Tianguá e Ibiapina, ambas no estado do Ceará. Agora, de fato, eu estava voltando para a educação pública, para contribuir de forma positiva com o sistema educacional que havia me formado como cidadã.

Como professora efetiva da rede, graduada em uma instituição de ensino, iniciei minha trajetória como educadora com algumas incertezas e dificuldades. A formação inicial não foi capaz de suprir as demandas que nossa profissão de educadoras/es nos exige, quando estamos no dia a dia com os alunos. Lecionei por três anos na educação infantil na cidade de Ibiapina, e no 2º ano do ensino fundamental, na cidade de Tianguá. E, foi justamente em um desses lócus de trabalho, que passei por experiências no ambiente de trabalho que marcaram negativamente as ações educativas que vivenciei. Ocorre que me sentia só; percebia que o desenvolvimento das atividades com meus alunos surtia pouco ou nenhum efeito, não estava caminhando como eu gostaria, por mais que eu me esforçasse.

Não conseguia acompanhar as ações formativas ofertadas pelo município, pois eram em horários distintos: essa é a saga de muitas/os professoras/es que precisam lecionar dois ou até três turnos, em diferentes instituições para suprir os encargos financeiros. Na época, não possuía uma coordenação pedagógica que conseguisse me auxiliar dentro do ambiente escolar, e grande parte disso acontecia porque eu era uma educadora jovem, sem experiência e desacreditada por aqueles que já possuíam 15, 20, 30 anos atuando na educação, o que contradiz o que Morin (2014) aborda, pois, para o autor, é preciso educar as/os educadoras/es.

Nesse contexto, eu era uma professora com poucos anos de experiência, muitas dúvidas e uma vontade enorme de aprender e contribuir para a evolução das/os minhas/meus alunas/os. Numa perspectiva bancária da educação (Freire, 1975), professoras/es estariam completamente prontas/os para lecionar ao concluir seu curso superior, o que de fato não ocorre. São novos desafios, novas necessidades e diversas realidades que surgem cotidianamente na práxis educativa. No mesmo ano, em 2017, conheci a NOVA ESCOLA, que foi uma importante precursora para meu crescimento pessoal e profissional. Participei de um processo seletivo organizado pela Revista Nova Escola, em parceria com o Instituto Lemann e o Gloogle.org; fui uma das/os 150 professoras/es selecionadas/os do Brasil, desse total, apenas 5 eram do estado do Ceará, entre mais de 13 mil candidatas/os para participar da elaboração de planos de aula de matemática, tendo como eixo para o trabalho a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), gerando e compartilhando conhecimento sobre Educação para o Brasil.

A seleção oportunizou participar de uma formação presencial, de quatro dias, no Estado de Minas Gerais, com o intuito de nos capacitar para a produção desse material educacional que seria divulgado nacionalmente, servindo como pioneiros para a produção de aulas alinhadas à BNCC, e, posteriormente, ao currículo regional de cada estado brasileiro. Essa formação e esse contato com outras/os professoras/es da rede pública e privada indicou um novo caminho e uma nova perspectiva para a formação continuada da/o professora/o da escola

básica, seu papel e a interferência na qualidade da educação. A formação continuada alça para o constante repensar, ponderando a prática educativa do chão da sala de aula, desafiando a/o professora/a a refletir constantemente sobre sua prática através da práxis, remetendo à construção de saberes necessários à prática educativa (Freire, 2014).

Aquela formação foi inesquecível, me senti capaz ao lado de outras/os educadoras/es de construir uma educação pública com qualidade e equidade. A cada fala, a cada troca de experiências, a cada palestra, eu me questionava: que prática estou levando para minhas/meus alunas/os? Que diferença estou fazendo na vida escolar da minha comunidade? Retornei a ela acreditando que eu não estava sozinha. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2014) instiga as leitoras e os leitores a realizarem análises críticas de suas práticas educativas. Então, me aprofundei, pesquisei, estudei e concluí com êxito, em 2018, o curso de especialização em Gestão Pedagógica da Escola Básica, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. O tema da minha monografia remetia para a formação continuada e contínua em serviço de professoras/es da rede pública de ensino, investigando meu próprio lócus de trabalho.

A investigação tentava compreender como essa formação se constrói, que impactos ela causa no processo de ensino e aprendizagem e como é imprescindível para o processo educativo uma/um aluna/o e uma/um professora/o protagonista/o, que não segue apenas um currículo pronto e frio, mas que constrói o currículo a partir das necessidades das/os alunas/os. Na época, a pesquisa baseou-se em análises documentais, porém, sem participantes do campo pesquisado.

Em 2019, ainda como professora alfabetizadora, fui premiada no projeto Prêmio Escola Nota 10, criado em 2009, pelo Estado do Ceará, através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), pela Lei nº 15.052 de 06 de dezembro de 2011, destinado a Premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos de ensino fundamental. Esse foi um grande marco, porque conquistei junto às/os educandas/os a construção do seu processo de alfabetização, pois “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2014, p. 25). Assim, mostra-se que o caminho buscado era possível de percorrer e acessível, pois não me sentia contemplada em todas às formações; algumas realmente iam de encontro com nossa perspectiva, mas outra deixava a desejar, apenas para completar uma carga horária.

Em 2020, tive a oportunidade de assumir a função de técnica da Secretaria Municipal de Educação de Tianguá, cargo no qual permaneci até início de 2023, entre as atribuições, como formadora da/e professoras/es alfabetizadoras/es através do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), no município de Tianguá-Ce. Vivenciar na prática

o que já havia iniciado na teoria foi imprescindível para amadurecer as reflexões sobre o fazer pedagógico. A esse respeito, Booth (2005) nos diz que a pesquisa é algo que se faz diariamente, mas que nem sempre registramos oficialmente. Trata-se de um processo que se inicia na pergunta e se constrói na busca pela resposta: refletir sobre a prática através da teoria ganhou espaço na caminhada profissional, com marcas do que sou e de quem estou me tornando. Como já me referi, Freire (1996, p. 25) evidencia que “quem ensina, aprende ao ensinar”, fato que se revelou com mais intensidade durante os encontros formativos com as/os colegas professoras/es do ciclo de alfabetização.

Entre o percurso de início e fim da jornada na Secretaria Municipal de Educação de Tianguá, Deus me presenteou com minha filha: fruto de um amor que não cabia mais no coração, então, transborda em forma de vida para tecer mais um fio de união em meu casamento. Entre os desafios da maternidade e da nova rotina familiar, encontrei em meu esposo, Hélio, a solidez de uma vida compartilhada e a plenitude da calma durante as tormentas.

Esse apoio foi fundamental, pois, entre as vivências e turbulências de um puerpério, conheci, nesse período da licença maternidade, o curso de extensão Pós-Graduação: Um Sonho Possível. O curso é destinado a graduanda/os e egressas/os que tenham interesse em participar de seleções de mestrado nas áreas de Educação, Matemática Pura e, também, no PROFMAT, ofertado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Os encontros da área da Educação são direcionados pelo Prof. Daniel Brandão: um profissional de excelência, que dedica seu tempo a compartilhar conhecimentos e experiências de forma inovadora.

Durante o curso, reformulei um projeto de pesquisa há muito engavetado pelos afazeres cotidianos, e em 2022, conquistei a tão sonhada vaga no Programa de Mestrado 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.

Ainda no ano de 2022, na qualidade de educadora que vivencia os diversos desafios da educação pública e em especial as desigualdades sociais e econômicas ainda existentes, que atravessam as raízes histórico-culturais brasileiras, iniciei uma nova jornada junto à Secretaria Municipal de Educação de Ibiapina-Ce, para a implementação de Escolas em Tempo Integral, visando como objetivos, entre outros pontos, a elevação no nível de aprendizagem das/os alunas/os, a construção integral do sujeito, bem como seu pleno desenvolvimento. De tal forma, proponho-me a desenvolver um estudo que possa contribuir para a reflexão e posteriores ações que venham a contribuir com a Educação e com uma proposta real de mudança social por parte dos envolvidos.

⁴Um projeto como a oferta de uma Educação Integral em Escola de Tempo Integral pretende redimensionar e enriquecer a estrutura curricular, os processos de ensino e de aprendizagem, bem como o pleno desenvolvimento da/o estudante para enfrentar e solucionar problemas que persistem ao longo das décadas em todos os estados brasileiros, configurando, nesse sentido, uma/um discente protagonista de sua aprendizagem. De acordo com Freire (1996), esse processo, mediado pelas/os docentes, configura-se pela junção entre a curiosidade ingênua e o saber acumulado historicamente, “implica o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (Freire, 1996, p. 33).

Registros estatísticos revelam uma educação brasileira ainda em passos lentos, com altos índices de evasão escolar frutos das desigualdades ao acesso e permanência, que ficaram escancarados no contexto pandêmico e pós pandêmico, alertando para o que estudos já apontavam: alunas/os pertencentes a segmentos sociais marginalizados, ou seja, que vivem à margem do acesso à cultura, ao lazer, à saúde, à educação, à segurança, são os mais atingidos pelo insucesso de uma educação que ainda não chega por igual para todas/os.

Discutir as questões externas que interferem nas internas da sala de aula é, como nos alerta Alarcão (2011, p. 34), “o desenvolvimento do espírito crítico, faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar”. A ampliação da jornada de tempo escolar não afere todos os males, não sana todas as feridas abertas ao longo da história educacional brasileira, mas há de se considerar que a ‘educação para todos’ não é um lema e sim uma responsabilidade social do país.

A ampliação da jornada escolar possui papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, servindo não apenas de ampliação da carga horária. A esse respeito, Freire (1996) já nos alertava sobre a necessidade de uma educação centrada no aluno; traz em seus diálogos a ruptura de uma educação meramente bancária, ao categorizar o processo tradicional de ensino para o qual a/o aluna/o é apenas receptor das informações.

As experiências profissionais me tornaram uma alfabetizadora apaixonada. Encontrei nessa etapa de ensino o encantamento, e com ele, os desafios que perfazem o processo de alfabetização das crianças. Atuando como formadora de professoras/es alfabetizadoras/es, nunca imaginei que as escolhas feitas me levariam ao caminho que percorri. A sede de continuar aprendendo entre pares, com outros que dialogam a partir de perspectivas parecidas com as

⁴ A partir desse trecho, retomamos a escrita na primeira pessoa do plural, considerando que o conjunto de reflexões expressam diálogos tecidos entre diferentes sujeitos: mestranda, orientadora, membros da banca de qualificação e outros tantos interlocutores responsáveis por colaborar com esta pesquisa.

minhas, me fizeram ir além, querer continuar dialogando e aprendendo, pois a “vida é, essencialmente, aprender... e estar vivo é um sinônimo de estar agindo como aprendente.” (Assmann, 1998, p. 35-36). E estar vivo é desafiar-se, caminhar por labirintos é, por vezes, buscar novos rumos.

Nos caminhos percorridos pela educação, o novo desafio nasce em um contexto de implantação do PAIC Integral em todo o Estado do Ceará, com vistas à ampliar o sucesso de uma política educacional vigente que tem mostrado aos outros estados do país a elevação dos índices de desenvolvimento dos estudantes em diversas etapas de ensino.

Investigar o cotidiano e a realidade de uma escola, dentro de um dado contexto, fornece dados reais que, além de gerarem questionamentos e reflexões, apontam os limites e as possibilidades de êxito no processo escolar, pois “há constatações, descobertas, reparos, aprofundamentos; e, por tanto, nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade.” (Freire, 2008, p. 49).

Paralelamente ao mestrado, no ano de 2022, ingressei no Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GEPA - UFC), que contribuiu para a ampliação de minha reflexão na construção de uma prática pedagógica mais autônoma, num exercício contínuo de articulação entre teoria e prática, alicerçado aos estudos produzidos e discutidos na área educacional a que se propõe experimentar. A professora Maria José Barbosa, coordenadora do grupo, representa um grupo de pesquisadoras e pesquisadores que, através de muita luta, resistência e diálogo, constroem juntas/os uma história individual e coletiva, em prol de uma educação sensível, eficaz e de qualidade.

O grupo GEPA e as aulas do mestrado PPGEF impulsionaram a seguir com o foco de pesquisa de valorização da narrativa pessoal, trazendo para as discussões teóricas as vivências pessoais, refletindo através de si, o outro e nossas ações formativas, pedagógicas e educacionais, um processo cheio de experiências e desenvolvimento pessoal.

Para Alves (2019, p. 18), “Embora o ser humano produza diferentes tipos de conhecimento, o científico é fruto do questionamento e da curiosidade do pesquisador que busca conhecer ou aprofundar sobre determinada área.” Nessa linha, as inquietações construíram um incômodo, uma vontade de dialogar com outras/os pesquisadoras/es e atores; buscar respostas para as problemáticas, tentando, assim, explicar a realidade vivida.

A junção de aprendizados advindos das experiências como estudante da rede pública de ensino, docente, formadora regional e posterior técnica das Secretarias de Educação de Tianguá e Ibiapina, inferiu inquietações. Na qualidade de pesquisadora, vivenciei na prática profissional, como uma das técnicas, a implementação das escolas em tempo integral na cidade

de Ibiapina; motivo pelo qual pleiteio o aprofundamento das questões interligadas ao processo de implementação de uma educação integral em tempo integral em uma das instituições de ensino municipal da rede pública da cidade de Ibiapina, no Estado do Ceará.

Nesse contexto, as inquietações de vivências da pesquisadora se encaminharam com intuito de pensar as escolas de tempo integral a favor de uma vivência mais justa da infância-adolescência popular, ocorre que “[...] a função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais” (Arroyo, 2012, p. 45). A implementação de uma escola de tempo integral não se encerra com o início do percurso pedagógico, pelo contrário, é necessário discutir, refletir e realinhar a rota muitas vezes. Alguns autores (Gonçalves, 2006; Paro, 2009; Cavaliere, 2010) argumentam que não se faz necessário ter mais tempo na escola para se fazer o que já vem sendo feito.

Notadamente, partimos da hipótese de que a escola com ampliação da jornada escolar é capaz de produzir oportunidades a fim de promover a aprendizagem profunda a partir de práticas pedagógicas que possam potencializar o protagonismo do aluno e suas múltiplas dimensões humanas.

Para que a presente pesquisa se encaminhe através do estado da arte, se faz necessária a construção de uma base científica em torno do tema proposto a ser discutido. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa por estudos correlatos, na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), como os primeiros passos do aporte teórico deste trabalho.

Com o uso de termos mais amplos que envolvem a pesquisa, ao consultar a BDTD, a partir de seis descritores, com o propósito de complementar a maior gama possível de combinações, são eles: educação integral; educação de tempo integral; educação em tempo integral; escola integral; escola de tempo integral; escola em tempo integral. Em uma análise mais acurada, foram utilizadas apenas três palavras-chaves: Educação Integral, Tempo Integral e escola de tempo integral. A esse respeito, constatou-se 429 trabalhos, sendo eles 100 teses e 329 dissertações, que versavam sobre as palavras-chave aqui destacadas. Realizando a leitura e análise de alguns resumos, destacamos os trabalhos que mais se aproximam da intenção desta pesquisa, como pode ser observada no Quadro 1 (Anexo A).

Ao analisar os títulos, resumos e objetivos destes trabalhos científicos, podemos destacar que o tema central é a educação integral e a educação em tempo integral. Porém, há relação com outros eixos da educação que permite fazer a problematização da pesquisa como:

política educacional de implementação de escola em tempo integral, tempos, espaços e atores educativos e proposta pedagógica desenvolvida.

Alterando a busca, para as palavras Tempo Integral, Ensino fundamental e Ceará, apenas 30 trabalhos foram encontrados, com datas de 2010 a 2022, e nenhuma das pesquisas trata sobre como ocorre a implementação do Tempo Integral nos espaços escolares cearenses. Dessa forma, não localizamos nenhum trabalho que trate da temática de forma explícita. Essa constatação de ‘inexistência’ sobre a temática discutida através de sua implementação nos municípios cearenses retrata a relevância que configura o estudo na região da Serra da Ibiapaba, onde localiza-se a cidade de Ibiapina-Ceará, o lócus de atuação profissional direta da pesquisadora e o campo a ser investigado.

No Ceará, a expansão do tempo integral tem sua trajetória marcada pela Lei Estadual nº 14.273/2008, com a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEPP), com jornada escolar de 9 h/a e tendo duas vertentes principais: qualificar o jovem do ensino médio para a inserção no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, possibilitar o ingresso na universidade. (Ceará, 2008).

E, no Ensino Fundamental, com a LEI COMPLEMENTAR Nº 297, de 19 de dezembro de 2022, com a ampliação do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais PAIC), objetivando a universalização do ensino fundamental em tempo integral em todas as escolas das redes públicas municipais, objeto de investigação nesta pesquisa.

Nesse cenário de reflexão, surge o questionamento: Qual a trajetória, os desafios e as possibilidades que permeiam o processo de implementação através do PAIC Integral com uma proposta de Educação Integral em Tempo Integral na Escola de Ensino Fundamental Maria Luiza de Sousa - Ibiapina-Ce?

Além desta pergunta central, outros questionamentos permeiam a pesquisa: Como se deu o processo histórico da educação integral ao longo da história? Que concepção de educação integral em tempo integral está suleando a organização do PAIC Integral e da escola apontada? Quais são os condicionantes, os desafios e as possibilidades da proposta de educação em tempo integral apontada para a organização do trabalho da escola pesquisada?

Desta forma, o desenvolvimento desta investigação foi guiado pelo seguinte objetivo geral: compreender a trajetória, os desafios e as possibilidades que permeiam o processo de implementação da política de Educação Integral em Tempo Integral da Escola de Ensino Fundamental Maria Luiza de Sousa da rede pública municipal de ensino de Ibiapina-CE, a partir de suas vivências e direcionamentos recebidos através do PAIC Integral, do

acompanhamento da implementação e execução da proposta, refletindo as potencialidades e fragilidades do processo.

A partir disso, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: (a) identificar as concepções teóricas que influenciam a educação em Tempo Integral regulamentada pela política brasileira, refletindo sobre seu conceito e concepções; (b) descrever as ações realizadas pelo Programa Mais PAIC, enquanto política educacional, considerando o compromisso, suas concepções e valores, bem como a proposta e sua nova estrutura como PAIC Integral, que orienta a implementação das turmas de 9º ano durante o ano letivo de 2023, pela Seduc; (c) analisar o processo de implementação da proposta de Educação Integral em Tempo Integral na Escola Maria Luiza Sousa do município de Ibiapina-Ceará.

Para alcançar os objetivos que aqui nos propomos, o percurso metodológico do estudo foi delineado a partir de uma abordagem da pesquisa qualitativa, pois, segundo Minayo (2001, p. 21-22), “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Favorecendo, assim, a compreensão dos comportamentos a partir dos próprios sujeitos da pesquisa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe em seu contexto preconiza o desenvolvimento humano global, ou seja, pensar o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões. A Base apresenta a Educação Integral como proposta formativa de todos os segmentos escolares. Para além do acúmulo de informações, as competências definidas pelo documento se interrelacionam e buscam a construção de conhecimentos, habilidades, comportamentos, atitudes e valores, que irão potencializar as dimensões formativas do sujeito.

Teóricos da educação como Moran (2015), Dewey (1950) e Freire (2009) destacam a importância da superação de uma educação bancária, pressupondo-se que o ensino tradicional deve ser repensado para que se possibilite uma educação integral. O ponto central do processo educativo é, portanto, a aprendizagem e o pleno desenvolvimento da/o educanda/o, que parte da reflexão de quem aprende, em qualquer etapa de ensino.

Para Moran (2013), a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais; a/o professora/o direciona ações educativas que contemplam tais competências, agindo como mediadora/o do processo de ensino e aprendizagem tendo a/o estudante como protagonista desse processo.

Hoje, encontramos no Brasil diferentes concepções de educação integral, com perspectivas e naturezas diversas. Nesse bojo, podemos discuti-las a partir de algumas tendências, como: (1) educação integral e tempo integral; (2) educação integral e jornada

ampliada; (3) educação integral e currículo; (4) educação integral e profissão docente; (5) educação integral e formação de professoras/es. (Cavaliere, 2007 e 2009; Coelho, 2009; Guará, 2009).

Para refletir sobre a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral, a presente pesquisa teve como base os estudos de Giolo (2012); Gadotti (2013); Moran (2015); Dewey (1950); Freire (2009); Rogers (1973); Novack (1999); Moll (2012); Arroyo (2012); Coelho e Portilho (2009); Maurício (2013); Cavaliere (2014), dentre outros. Esses estudos e a análise de documentos expedidos pelo Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2006a, 2009a), pelo Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 2010a, 2010b) e pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará - Seduc (2022, 2023) possibilitam compreender a temática em sua abrangência.

A pesquisa foi realizada em quatro etapas distintas, que assim se caracterizam: a primeira traz o levantamento documental e o estudo bibliográfico da produção acumulada na área, de modo que, conhecendo-a, é possível definir o percurso teórico que suleará a análise dos dados.

Na segunda etapa, foram elaborados os instrumentos de pesquisa e realizada a coleta de dados junto aos sujeitos internos da instituição escolar. A terceira etapa voltou-se para o tratamento e a análise dos dados; os resultados aqui obtidos foram objeto de discussão e reflexão. A última etapa consiste na construção do produto educacional, cuja meta é refletir sobre as possibilidades formativas e sinalizar caminhos que venham a contribuir para reflexão-ação-reflexão e para novos estudos no campo da educação integral e das escolas em tempo integral.

Além desta Introdução, a pesquisa que aqui se apresenta está organizada em quatro seções, aqui denominadas e descritas da seguinte forma: na primeira seção, intitulada Percurso metodológico: Entrelaçando fios, traçaremos os métodos adotados para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, além da análise do cenário e sujeitos participantes da pesquisa.

Na seção dois, denominada Processo histórico-político e fundamentação legal da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral no Brasil, traçamos um percurso investigativo que destaca o desenrolar histórico da Educação Integral no Brasil, considerando o recorte histórico desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 até a concepção de Educação Integral como 'direito biológico' e dever do Estado nos dias atuais, refletindo sobre conceitos e concepções.

A seção três, O MAIS PAIC: Uma jornada pela política educacional de alfabetização do Estado do Ceará, traz uma breve análise de como o programa se instituiu como

política pública, seu histórico e avanços, além de um entrelace com as políticas nacionais de educação em tempo integral. Em 2022, é lançado o PAIC Integral, com vistas à ampliação; o programa traz a proposta que direciona a implementação da educação integral no Ensino Fundamental, nas unidades de ensino no Estado do Ceará.

Na seção quatro, cujo título é: Análise das percepções do processo de implementação da Educação de Tempo Integral na Escola Maria Luiza - os fios que tecem as palavras, nos debruçarmos sobre a análise dos dados coletados junto aos sujeitos participantes da pesquisa, relacionando, analisando e refletindo acerca de suas vivências, desafios e possibilidades para a implementação de uma educação em tempo integral, analisando documentos institucionais e a entrevista semiestruturada realizada.

Como produto educacional, fruto desta investigação, foi construído um Guia Pedagógico, intitulado: “Diretrizes Pedagógicas para a Educação em Tempo Integral”, elaborado com base nas contribuições e na prática observada e reflexiva, em parceria com as/os docentes e discentes sujeitos, bem como em uma fundamentação teórica que abrangeu o delinear da pesquisa. O guia apresenta possibilidades, estratégias e práticas que podem auxiliar a implementação e desenvolvimento da proposta de educação Integral em Tempo Integral nas redes de ensino. Assim, o guia não se constitui receituário, mas ferramenta pedagógica que indica caminhos possíveis de serem trilhados em busca de uma educação com qualidade e equidade para o pleno desenvolvimento da/o educanda/o.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: ENTRELACANDO FIOS

“O entendimento histórico-dialético da ciência, utilizado como meio de chegar à essência dos fenômenos em estudo, constituiu-se o caminho que tem a possibilidade de ajudar na análise contextualizada e na compreensão do movimento e dos nexos que se fazem no contexto histórico-social e capaz de dar conta de maior aproximação do objeto de estudo em sua totalidade.”

(Maria Socorro Lucena Lima).

Ao longo desta seção, o percurso metodológico traçado propõe uma conexão entre o que se pesquisa, a pesquisadora e os sujeitos do processo. Com isso, traçamos um caminho juntos, entrelaçando vivências, experiências e diferentes vozes que se unem com um só propósito. Conforme a epígrafe citada no início da discussão, aqui são indicadas as predileções teóricas e investigativas que fundamentam o desenvolvimento da pesquisa revelando, dessa forma, as bases que a alicerçam. De igual modo, anunciamos as estratégias de aproximação com a realidade, bem como o lócus e os sujeitos do estudo ora desenvolvido, estabelecendo uma relação histórico-dialética com o conhecimento científico.

A fim de analisar o processo de implementação de uma escola em tempo integral em uma escola de ensino fundamental, localizada na cidade de Ibiapina-Ce, que faz parte da Regional da Crede 05, buscamos uma metodologia que atende à complexidade subjetiva que apresenta a pesquisa, buscando detalhar suas práticas, conhecer suas diferentes autoras/es e sobretudo ouvi-las/os.

Adotamos uma abordagem predominantemente qualitativa que, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2011, p. 21), “[...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Essa compreensão traz coerência para o estudo em questão.

Dada a pesquisa qualitativa, procuramos desenvolver um percurso que envolve pesquisadora, objeto de estudo, sujeitos da pesquisa e reconhecimento científico através da realidade vivenciada, para a construção de um produto educacional que, segundo Martins (2014, p.29), nos leve a “desenvolver uma investigação com um grupo de professores e não sobre eles”. Nesse sentido, objetivamos construir a investigação com os sujeitos da pesquisa, refletindo e discutindo suas vivências com eles e não apenas sobre eles.

O traçado metodológico é algo bastante complexo, pois requer do/a pesquisador/a a coerência com seu objeto de pesquisa. Além disso:

Os métodos nascem do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte, personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. (Gatti, 2002, p. 54-55).

Neste viés, trilhamos um caminho cheio de curvas; ora seguiremos um percurso, ora precisaremos retornar ou realinhar os passos, mas é isto que faz a pesquisa viva: as inúmeras possibilidades de se perceber que não há uma realidade única, mas várias realidades, a partir do sujeito que interpreta o mundo a sua volta (Lopes, 1994).

Assim, caminhamos, juntos construindo os fatos e fenômenos do universo investigado, que para ser entendido, faz-se necessário enxergá-lo para além da opacidade do cotidiano; este é o desafio epistemológico posto para a pesquisadora, considerando suas particularidades.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA E OS ENTRELACES NA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

A abordagem qualitativa, de natureza exploratória, foi realizada com dados primários, (para entender melhor o processo de implementação do tempo integral na escola pesquisada, onde foi preciso ouvir os participantes da pesquisa por meio de instrumentos adequados e previamente escolhidos para tal fim e conhecer o espaço institucional) e secundários (foram analisados documentos como: Matriz Curricular, Diretriz Pedagógica, Orientações gerais da SME).

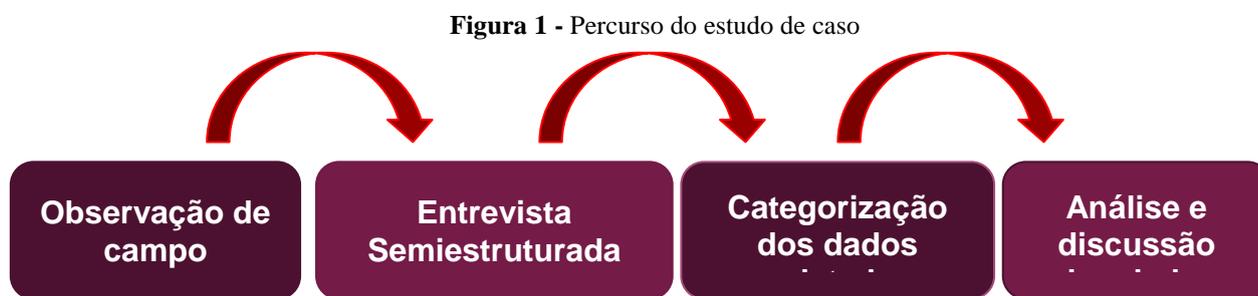
Para que se alcançar os objetivos aqui propostos, além da abordagem de natureza qualitativa, optamos pela modalidade estudo de caso, que pode ser compreendido como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (Yin, 2005, p. 32).

Com o suporte, o estudo de caso possibilita centralizar a pesquisa em determinados aspectos que são inerentes ao campo analisado, especificamente, focamos a escola Maria Luiza

de Sousa, onde se concentra o maior número de alunos do 9º ano da rede municipal de ensino de Ibiapina-Ce.

Para tal, optamos por estruturar a análise e interpretação dos dados em três níveis, seguindo o modelo apresentado por Cauduro (2004): I - Nível de análise – dados coletados; II - Nível de Análise – Unidades e categorias; III - Nível de análise – discussão dos dados. A autora assim os classifica, pois, as principais formas de triangulações são: por fontes; interna; temporal; metodologia; espacial; teórica; reflexiva e de experts (Cauduro, 2004).

Para alcançar os objetivos aqui propostos e alavancar as discussões com dados reais, seguiremos alguns passos para o estudo de caso, conforme a Figura 1.



Fonte: Elaborado pela autora para fins desta pesquisa.

A entrevista reflexiva possibilita a/o pesquisadora/o apreender as concepções de formação dos sujeitos, refletindo sobre as concepções da/o entrevistada/o e da/o entrevistadora/o (Almeida; Prandini; Szymanski, 2018; Szymanski, 2000).

Ao refletir sobre suas vivências, o sujeito narra, e ao narrá-las experimenta a construção de si. Para Passeggi (2011, p. 147): “Ao narrar a sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”. As narrativas que são construídas através das respostas atribuídas ao diálogo que é proposto na entrevista são experiências que dão possibilidade para o sujeito contribuir coletivamente para a tradição e cultura social.

A entrevista reflexiva irá perpassar as relações interpessoais, e sua incorporação do conteúdo discutido irá depender de fatores históricos que cada pessoa traz consigo, dos fatores sociais, cujas interações irão acontecer nos diversos contextos da cultura humana, das teceduras dessas relações de que cada pessoa e os coletivos fazem parte e se entrelaçam para se constituir (Alvorado-Prada, *et al.*, 2008).

À medida que o sujeito reflete sua prática e se apropria do que pensa e fala, exerce sua autoria de reflexão sobre suas ações. A esse respeito, Freire (2008, p. 49) entende que:

Não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história.

Na reflexão sobre nossos atos, iniciamos o processo de reconstrução de nossas ações, como então elevados a sermos sujeitos críticos e responsáveis, pois já não agimos impulsivamente, mas levados pela reflexão-ação-reflexão.

Como afirma Woods (1996, p. 68):

[...] são necessárias competências especiais para a entrevista, que no seu âmago tem uma determinada pessoa mostrando compreensão e empatia pelo entrevistado. Uma vez que isso tenha se iniciado, é necessário mobilizar outras competências, nomeadamente a escuta ativa, a qual revela ao outro que o estamos a ouvir e a reagir e pontualmente a construir interpretações, com o objectivo de manter o enquadramento interpretativo e de o fazer sentir-se “valorizado”.

A entrevista possui a intenção de colher dos sujeitos as impressões sobre sua própria atuação profissional, sua atuação estudantil e sua construção de identidade na organização que se concebe das vivências de uma educação integral em tempo integral, suas possibilidades e desafios iminentes.

Após o consentimento do Comitê de Ética, sob o número do CAAE 74006223.8.0000.5576, a escola foi contatada primeiro por telefone, e em seguida, por meio de uma reunião com a equipe gestora da escola, na qual a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos. Nessa ocasião, a diretora e o coordenador pedagógico da instituição aceitaram a realização da pesquisa na escola. O aceite da escola, bem como a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram formalizados em um encontro posterior, assim como a coleta de documentos da instituição. Em seguida, da mesma maneira, o projeto da pesquisa foi apresentado às/aos professoras/es por meio de um encontro coletivo com as/os 4 professoras/es selecionadas/os na instituição. O critério de inclusão ocorreu a partir das áreas de conhecimento das/os professoras/es, e a quantidade de unidades curriculares eletivas de cada um nas turmas de tempo integral. As/os professoras/es que aceitaram participar da pesquisa assinaram o TCLE.

2.2 A JORNADA E O DESTINO: VAMOS À IBIAPINA?

O presente movimento investigativo foi desenvolvido no município de Ibiapina, cidade localizada na Serra da Ibiapaba, distante 333 km da capital cearense, Fortaleza. Localizada em uma Serra, de grande beleza, povo acolhedor, rica por natureza, a Serra da Ibiapaba, também chamada Serra Grande, é uma região de montanhas localizada entre os estados do Piauí e Ceará.

O local possui mais de 5.000 km e reúne paisagens preservadas da Mata Atlântica, Caatinga, Cerrado e Floresta Amazônica. Tendo a regionalização fixada em 9 municípios: Carnaubal; Croatá; Guaraciaba do Norte; Ibiapina; Ipu; São Benedito; Tianguá; Ubajara e Viçosa do Ceará, sendo contemplada com a sede em Tianguá, pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - Crede 05.

A Região da Serra da Ibiapaba, também conhecida popularmente como Serra Grande, situa-se a noroeste do Estado do Ceará. De exuberantes belezas naturais, o topônimo "Ibiapaba" é oriundo do termo tupi *yby'ababa*, que significa "terra fendida". Situados na seguinte localização geográfica.

Figura 2 - Mapa Região da Serra da Ibiapaba



Fonte: Caderno Regional Serra da Ibiapaba.

Possui subsistemas compostos por Mata Atlântica, Cerrado, Matas dos Cocais, Caatinga e traços da Floresta Amazônica. Além disso, traz as características territoriais descritas na Tabela, a seguir:

Tabela 1 - Área e ano de criação, segundo os municípios da Região

Região de Planejamento	Área (km²)	Ano de Criação do Município
Serra da Ibiapaba	5.697	
Carnaubal	365	1957
Croatá	697	1988
Guaraciaba do Norte	611	1791
Ibiapina	415	1878
Ipu	629	1842
São Benedito	338	1872
Tianguá	909	1890
Ubajara	421	1915
Viçosa do Ceará	1.312	1758

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) / Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE).

Com municípios relativamente jovens, se comparados com outros do Estado do Ceará, temos um crescimento anual considerado desejável, como podemos verificar na quantidade populacional de cada município da região:

Tabela 2 - Estimativa da população, segundo os municípios da Região – 2018

Região de Planejamento	Estimativa da população	% de Participação
Serra da Ibiapaba	359.296	100
Carnaubal	17.747	4,9
Croatá	17.994	5,0
Guaraciaba do Norte	39.713	11,1
Ibiapina	24.995	6,7
Ipu	41.873	11,7
São Benedito	46.949	13,1
Tianguá	75.140	20,9
Ubajara	34.530	9,6
Viçosa do Ceará	60.355	16,8

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Dentro desse contexto está situada a cidade de Tianguá, distante 320 km da capital cearense, a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 05. Fundada originalmente como 5º DERE, era composta por escolas estaduais e conveniadas e tinha, como objetivo, direcionar as unidades escolares de 1.º e 2.º graus da rede de ensino estadual e órgãos municipais de Educação. Sua meta era uma assistência técnica pedagógica e administrativa. Em 1996, foram extintas as 14 DERES e foram criados 21 (vinte e um) Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDES, sendo contemplada Tianguá, com o de nº 05, seu papel na região é articular e coordenar a execução das políticas e diretrizes traçadas pela SEDUC além de desenvolver a cooperação técnica com os Municípios e as Escolas. Com uma política de descentralização, promove uma fluidez nas ações administrativas e pedagógicas.

A cidade de Ibiapina foi escolhida como lócus de pesquisa em decorrência da vivência profissional da pesquisadora, por se tratar da região onde foi vivenciada a atuação profissional, tornando, assim, mais ricas as possibilidades de investigação. Cabe destacar também o desejo e o compromisso em contribuir com a educação integral em tempo integral ofertada pelos municípios cearenses e conseqüentemente com a Educação Pública do Ceará.

Com uma população estimada de 24.997 ibiapinenses, o município é dividido em quatro distritos: Ibiapina (sede), Alto Lindo, Betânia e Santo Antônio da Pindoba. A economia é baseada na agricultura: café, banana, cana-de-açúcar, mandioca e feijão. Pecuária: bovinos, suínos e avícolas. Ainda se encontram indústrias, tais como de produtos alimentares, de bebida,

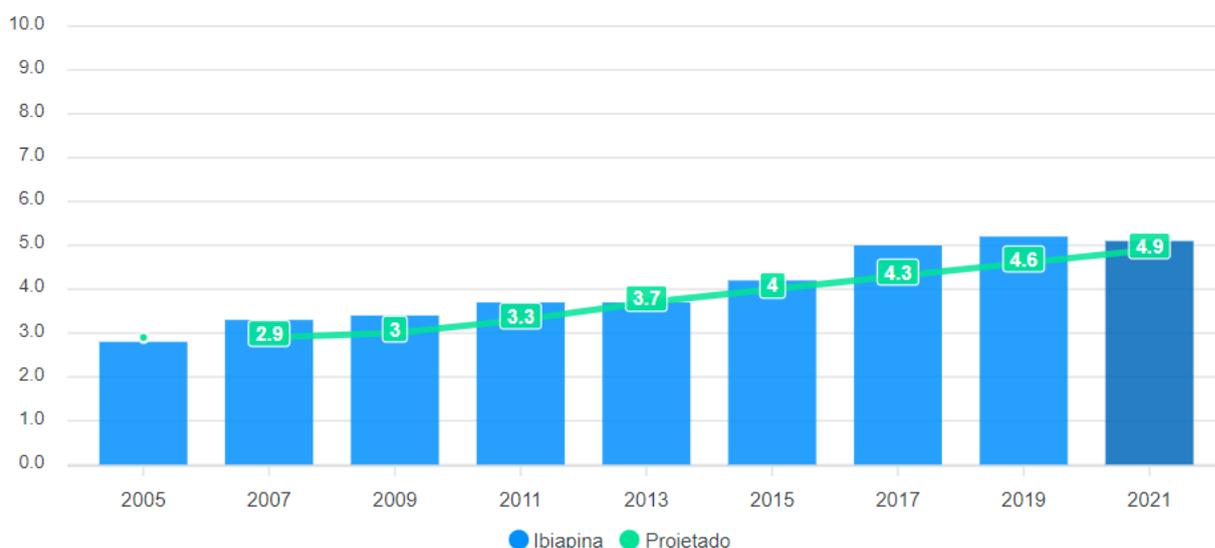
de madeira, de produtos minerais não metálicos e de vestuário, calçados e artigos de tecidos de couro e peles.

O município conta com 21 escolas da rede pública, e um total de 4.476 alunas/os, sendo 1.204 alunas/os da Educação infantil, 1.581 alunas/os do ensino fundamental anos iniciais e 1.430 alunas/os dos anos finais e 261 alunas/os da educação de jovens e adultos.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pelo Ideb, que é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, foi criado em 2007, e formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. As médias de desempenho são obtidas a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual ocorre a cada dois anos.

Ibiapina apresenta nos anos finais do ensino fundamental uma elevação no IDEB, com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), como mostra o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Evolução do IDEB Ibiapina, anos finais



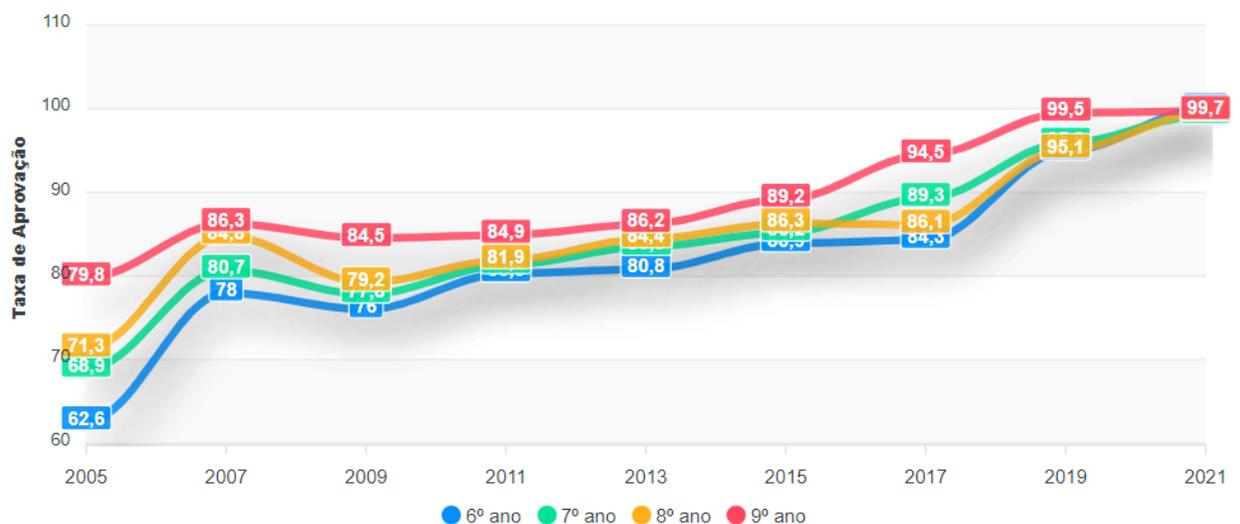
Fonte: IDEB 2021, INEP.

O Gráfico mostra a evolução do IDEB nos últimos anos e sua média acima da projeção esperada como meta para o município. Como parâmetro de evolução, o SAEB aplicado as turmas de 9º ano do ensino fundamental mostra uma evolução nos índices de proficiência, e uma queda, novamente no ano de 2021, em meio ao momento pandêmico que os estudantes vivenciaram, como mostra o Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Evolução do SAEB, Língua Portuguesa e Matemática, anos finais

Fonte: IDEB 2021, INEP.

Segundo dados do INEP, a taxa de aprovação do 9º ano sempre esteve entre os melhores índices dos anos finais do ensino fundamental. Considerando pesquisas que mostram o grande número de evasões e desistências na última etapa do ensino fundamental, por problemáticas como trabalho infantil, gravidez na adolescência, falta de interesse das/os estudantes, entre outros, Ibiapina se destaca nesse quesito, com uma taxa de aprovação crescente nos anos finais do ensino fundamental, como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Taxa de aprovação nos anos finais do ensino fundamental

Fonte: IDEB 2021, INEP.

Ofertando a modalidade de Ensino Fundamental Anos Finais em 11 instituições de ensino, a educação de Ibiapina apresentava, até final de 2022, 100% de suas turmas em ensino regular, fato que, diante do Plano Municipal de Educação (PME), para o período de 2016 a 2025, estava contrariando a meta 6 do referido plano: “Meta 6 - Ofertar Educação em Tempo Integral, para 80% (oitenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 40% (quarenta por cento) dos alunos da Educação Básica.” (Lei Nº 600/2015, Ibiapina-CE).

Diante da demanda existente e da LEI COMPLEMENTAR Nº 297, de 19 de dezembro de 2022, que amplia a educação integral em todo o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, o município passou a ofertar 100% da Educação em Tempo Integral para as turmas de 9º ano, totalizando 10 escolas atendidas, com 406 alunos.

Uma experiência de destaque na cidade de Ibiapina pode ser observada na Escola Maria Luiza de Sousa, onde concentra-se a maior quantidade de alunos do 9º ano em Tempo Integral, na referida cidade, com cerca de 116 alunos. Localizada no centro urbano, destaca-se com um percentual de 100% de aprovação e baixos índices de abandono, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) 2021. De acordo com dados apurados no Saeb, com uma meta de 4,5 a escola atingiu, na última edição, em 2021, a meta de 5 pontos, resultados de aprendizagem apurados no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação aferidas no Censo Escolar.

2.3 PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA PEDAGÓGICO

Para embasar a construção do guia pedagógico, foi realizado um levantamento da literatura existente, com base em artigos e demais fontes de pesquisa, referentes à proposta curricular e didática de turmas e escolas em Tempo Integral.

Os resultados encontrados nesta pesquisa nos possibilitaram pensar a elaboração do guia pedagógico com direcionamentos que podem ser utilizados por professoras/es e gestão pedagógica das instituições de ensino que ofertam a modalidade de Educação em Tempo Integral.

O Guia Pedagógico Diretrizes Pedagógicas para a Educação em Tempo Integral tem como objetivo subsidiar o trabalho de implementação e execução de uma proposta de Educação Integral. Pode ser compreendido como um material que contém informações, ideias, apontamentos, experiências individuais, coletivas e culturais, de maneira clara e objetiva, buscando a ressignificação de conceitos e a interação entre a teoria e a prática.

A escolha do produto educacional se justifica pelo desafio de implementação de uma Educação Integral em Tempo Integral nas redes de ensino municipais. As EMTI, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais, são guiadas para possibilidades de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação, ou seja, ao pleno desenvolvimento da/o educanda/o.

Alinhar as dimensões pedagógicas que perpassam a proposta de uma educação integral não é tarefa fácil. De igual maneira, consolidar no sistema educacional um sistema democrático capaz de promover a aprendizagem bem-sucedida requer de gestoras/es, professoras/es e comunidade escolar um olhar para a tríade: acesso, permanência e sucesso na aprendizagem.

Com essa perspectiva, o guia irá abordar aspectos relevantes que discutem o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar de uma EMTI, alinhados com o currículo escolar e sua metodologia, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de uma escola que oferta educação de Tempo Integral.

Para o estudo de como ocorre a perspectiva de uma Educação Integral ofertada em uma escola de Tempo Integral, estabelecemos um contato mais estreito com as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Na verdade, trata-se de uma experiência bem-sucedida de articulação do saber científico com o saber artístico, cultural, técnico, filosófico etc. A escola, em diversos momentos, envolve a comunidade e diversifica o seu currículo. O fato de ser uma escola bem-sucedida também foi intencional, para que fosse possível descrever os pontos positivos e negativos de um projeto ainda em andamento.

A fala dos que compõem o cotidiano da implementação do processo abre possibilidades de repensar as estruturas, a matriz, o acompanhamento, a avaliação, enfim, remodelando o contexto pedagógico, baseada em uma perspectiva crítica, democrática e emancipatória, sempre com o compromisso da busca de uma educação de qualidade. As vozes que compõem esta pesquisa, em sua base teórica (autores) e no lócus pesquisado (entrevistados), tornaram-se essenciais para a discussão da Educação em Tempo Integral e suas especificidades que perfazem o produto Educacional, fruto desse diálogo.

Na construção do Modelo Pedagógico de Educação Integral, quatro princípios educativos fundamentais direcionam a constituição das suas metodologias, a saber: 1 - A Educação Interdimensional; 2 - A Pedagogia da Presença; 3 - Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI; e o 4 - Protagonismo Juvenil. Para isso, a escola precisa ter currículo integralizado

e diversificado, com matriz curricular flexível, e estudantes ocupando os tempos e espaços escolares de forma significativa.

O Modelo de Gestão de uma EMTI apresenta premissas que, ao se integrarem aos princípios educativos do Modelo Pedagógico, articulam as ações educativas desenvolvidas na escola. Entre os instrumentos de gestão estão: acompanhar, monitorar e apoiar o trabalho pedagógico, formulando planos de formação continuada para a equipe escolar, reformulando o Projeto Político Pedagógico com toda a comunidade, direcionando as finalidades educacionais. Desta forma, organiza-se numa gestão integrada de seus diferentes segmentos e contributos de todos, seja individualmente ou coletivamente. A gestão do modelo pedagógico busca a correção dos caminhos perseguidos para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem durante sua implementação e os processos posteriores.

O Guia busca favorecer indicadores que ajudaram as instituições de ensino a construir seu plano de ação, para o fortalecimento de ações que subsidiaram a formação continuada sistemática e o desenvolvimento de uma educação integral formadora.

3 PROCESSO HISTÓRICO-POLÍTICO E FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.”

(Paulo Freire).

Esta seção está organizada em três subseções que têm como objetivo identificar e descrever as concepções e teorias que influenciam a educação integral e as escolas em tempo integral no ensino fundamental, regulamentadas pela política brasileira, refletindo sobre seus conceitos e concepções. Procuramos desenvolver, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, uma análise sociológica e histórica acerca da escola pública brasileira, buscando captar o debate sobre a educação que se tinha, que se tem e que está se tecendo.

Ao trazer a discussão da política pública de educação integral implementada no Estado do Ceará, temos que nos remeter à trajetória da história da educação no Brasil. Nas últimas décadas, a educação no Brasil tem sido avaliada por programas internacionais e nacionais. Entre eles, merece destaque o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), permitindo que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países.

Em 2018, 79 países e 600 mil estudantes participaram do teste, que ocorre desde 2000. A edição de 2018 revelou que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de Matemática. Em Ciências, o número chega a 55%, e em Leitura, 50%, os índices estão estagnados desde 2009, conseqüentemente, o país tem permanecido nas últimas posições entre os países pesquisados.

A Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB apontam a mesma direção: altos índices de reprovação, repetência e abandono. Nessa conjuntura, assim como a epígrafe que abre esta seção, a Educação Brasileira parece estar andando de lado, quase para trás em alguns quesitos avaliados e perceptíveis no cotidiano das escolas públicas brasileiras. Refletimos, assim, sobre a necessidade de se buscar caminhos viáveis para que uma escola de tempo integral garanta educação integral para seus estudantes.

Diante de tais perspectivas, vozes têm se levantado no cenário educacional em defesa da qualidade e equidade da educação. Nesse contexto, a educação integral vem ganhando força na voz de especialistas e implementada pelo poder público, sendo um dos caminhos viáveis para se alcançar tais objetivos. As políticas para as escolas públicas de ensino fundamental nas últimas décadas tensionam para o debate, incidindo diretamente na legislação, na produção acadêmica e na reorganização dos tempos e dos espaços escolares.

As escolas de Tempo Integral no Brasil têm como referência a década de 1950, com as propostas de Anísio Teixeira. Contudo, acredita-se que a concepção de educação integral emergiu nas décadas de 1920 e 1930, através de diferentes correntes políticas, a depender de momentos históricos, passou por diferentes caminhos: ora como preparação para o trabalho, para as famílias menos abastadas, ora como uma opção de educação mais completa, para os filhos de famílias mais abastadas (Cavaliere, 2010).

Em um salto temporal para o ano 2001, com a sistematização do Plano Nacional de Educação, discorreremos, a seguir, sobre a política educacional brasileira e seus direcionamentos para a implementação dos estados e municípios nas escolas de Tempo Integral e na Educação Integral.

3.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: TECENDO O CAMINHO ATÉ AQUI

De acordo com Coelho e Portilho (2009), a progressiva ampliação da jornada escolar, já sinalizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), Lei n. 10.172/2001, e, posteriormente, pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei n. 13.005/2014, ocasionou no Brasil uma grande expansão de experiências de educação de tempo integral, apresentada por diferentes propostas, projetos e intervenções da União, Estados e Municípios.

No contexto histórico, a Educação Integral é vista por pesquisadores como uma das prioridades para o Brasil, neste novo século. Tais avanços para a construção de uma educação integral vem se redesenhando desde a Constituição Federal (1988), a qual fortaleceu a educação como um direito social fundamental. Porém, as discussões acerca da educação integral não são recentes, as escolas jesuíticas do período colonial eram pensadas para atender a elite brasileira, padronizados como internatos. Como afirma Giolo (2012, p. 94):

A classe dominante brasileira sempre teve escola de tempo integral, desde os internatos Jesuíticos, aos colégios e liceus onde estudava a elite imperial e até mesmo os grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos.

A educação integral e a educação ofertada em tempo integral e os aspectos que permeiam o debate exigem um resgate sócio-histórico para a compreensão de sua evolução. É imprescindível destacar que ‘educação integral’ e ‘tempo integral’ não são sinônimos. Sobre esse ponto, Coelho (2002), Cavaliere (2007) e Paro (2009), entre outros autores que compõem a base de discussão das temáticas, contribuem para entendermos que a simples ampliação do tempo não garante uma educação integral.

Sabemos que a educação integral sofreu influências de acordo com os interesses do Estado; que a ampliação da jornada escolar fez parte de um plano de sociedade nos ideais republicanos. Naquele período, “[...] a escola integral, obrigatória e gratuita, de oito anos de duração.” (Souza, 2006, p. 127). Defendia-se, assim, em sua base, os ideais do liberalismo, uma escola gratuita, laica e obrigatória, para todos. A formação do indivíduo estaria voltada para a participação numa sociedade democrática (Cavaliere, 2010).

Em 1932, surge a ideia de uma escola com funções ampliadas. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi elaborado um documento oficial com a participação de 26 intelectuais que desejavam uma renovação educacional no Brasil, cujo destaque foi Anísio Teixeira (Cavaliere, 2010).

Nas décadas de 1920 e 1930, Anísio Teixeira foi um dos precursores do debate contra uma medida que buscava reduzir a carga horária escolar, de quatro para dois anos do ensino primário. A prioridade recai sobre a necessidade de alfabetizar em massa os brasileiros. Intelectuais da época levantaram o conceito de educação integral, opondo-se criticamente à alfabetização pela alfabetização. De acordo com Paro et al. (1988, p. 189) esse foi “[...] um movimento marcadamente quantitativo [...]”.

No final dos anos 1920, os ideais da Escola Nova emergiram no âmbito educacional brasileiro. Paro et al. (1988) ressaltaram a dimensão da formação integral da Escola Nova, opondo-se criticamente ao fetichismo da alfabetização quantitativa:

[...] considerando que não bastava “desalfabetizar” as grandes parcelas da população, o escolanovismo advogava uma reformulação interna da escola, de modo que ela pudesse fornecer a cada indivíduo uma “educação integral” que o capacitasse a viver como verdadeiro cidadão. (Paro et al., 1988, p. 189-190).

Ressalta-se que a palavra integral não assume ainda, nesse contexto histórico, o tempo estendido da escola, pois “[...] o adjetivo “integral” ainda não dizia respeito à extensão do período de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa” (Paro et al., 1988, p. 190). Na década de 1950, Anísio Teixeira, na Bahia, com as Escolas-Parque, é um dos exemplos de ampliação da jornada escolar e da oferta de currículo diversificado que o Brasil já teve. Dessa forma, Jaqueline Moll (2012, p. 35) afirma que:

[...] a educação integral no Brasil possui três marcos históricos significativos: o primeiro marco foram as Escolas Parque/Escolas-Classe fundamentadas nas proposições escolanovistas e idealizadas por Anísio Teixeira; o segundo foram os CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro; e o terceiro marco histórico é a criação do Programa Mais Educação (PME). É importante reforçar que as duas primeiras tentativas em ofertar a educação em tempo integral, ainda presentes na atualidade, foram marcadas pela descontinuidade da política de tempo integral brasileira.

Anísio Teixeira, na condição de secretário de educação de Salvador (BA) e inspirado nos ideários do movimento escolanovista, deu início a uma série de novas realizações no campo educacional, que até hoje é mencionada como sendo o conjunto escolar da mais arrojada concepção pedagógica, um ambicioso projeto de educação integral em tempo integral, os Centros Populares de Educação. Segundo Menezes (2001, p. 1) “o objetivo das escolas-parques era fornecer à criança uma educação integral, cuidando da sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania.”

A proposta pedagógica visava “alternar atividades intelectuais com atividades práticas como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia” (Menezes, 2001, p. 1). Dando-lhe condições para melhorar a qualidade do ensino e ampliar o tempo de permanência da criança na escola, com “Um currículo baseado em experiências e no desenvolvimento do intelecto dos educandos” (Rosa, 2016, p. 43). Na década de 1960, em São Paulo, inspirada pelo projeto da Escola-parque, foram criadas as Escolas Vocacionais e Escolas de Aplicação. Esse Projeto foi interrompido pela ditadura militar, rompendo todas as tentativas de oferta de educação integral em tempo integral, no Brasil.

Em um salto temporal, para o período de 1983-1987, no mandato de Leonel Brizola, foram construídas, sob a gestão do então Secretário de Educação Darcy Ribeiro, 500 unidades de CIEPs por todo o estado do Rio de Janeiro. O Programa Especial de Educação (PEE), como proposta pedagógica única para todos os CIEPs, defendia que:

Os acervos de conhecimentos a serem oferecidos aos alunos serão veiculados através de formas variadas, de diversas linguagens e em momentos diferenciados. Seria impossível familiarizar as crianças ao livro, ao filme, ao teatro, e danças variadas, a músicas diversas, enfim, levá-las a alcançar a habilidade de domínio de códigos, que não são originalmente os dela, em quatro horas por dia. (Rio de Janeiro, 1991, p. 64).

Compreendemos que o projeto das CIEPs se caracterizava pelos conceitos de educação integral em tempo integral, defendidos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, para os quais a escola pública visava o pleno desenvolvimento do educando. Um dos equívocos analisados da proposta e objetivos das CIEPs era de que “o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, sobretudo pela ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional” (Menezes, 2001, p. 1).

A redemocratização do Brasil e a promulgação da CF/88, no que tange à temática da educação integral, é definida no artigo 205, entendendo que a educação deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em consonância, a 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9694/96) prevê, em seu Art. 2º e no Art. 34, o aumento progressivo da jornada escolar:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (Brasil, 1996).

Esses ornamentos jurídicos são respaldos e grandes precursores para a implementação e garantia da oferta de uma educação pública e gratuita que visa ao desenvolvimento pleno do cidadão. Após uma pausa de quatro anos, em 1991, no mandato de Fernando Collor de Melo, então Presidente do Brasil, foi retomado o Projeto dos CIEPS, agora adotando o nome de Centro Integrado de Atendimento à Criança (CIAC) e com o desafio de construir 15 mil unidades em todo o Brasil. O Projeto dos CIACs não concedeu êxito, no quesito robustez do projeto arquitetônico, da mesma forma que os CIEPs, pois requer grandes investimentos financeiros; e, devido à escassa mão de obra qualificada, ocasionava pouco impacto na aprendizagem dos alunos. Em 2002, Marta Suplicy, no cargo de então de governadora do Estado de São Paulo, inaugura os Centros Educacionais Unificados (CEUs), cujos objetivos são:

Promover uma educação à população de maneira integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social. Juntando não somente educação, mas também, a cultura, o esporte, lazer e recreação, possibilitando o

desenvolvimento do ser humano como um todo, como pessoa de direitos e deveres e dono de sua história. (São Paulo, 2020).

O projeto CEUs foi construído a partir das experiências anteriores de educação integral que o Brasil já havia vivenciado. Assim, “os CEUs contribuem para valorização e ampliação dos conhecimentos locais e da comunidade ao seu redor, por meio de um projeto educativo e socialmente importante para todas as gerações: crianças, jovens, adultos e idosos.” (São Paulo, 2020).

Percebemos o movimento que o país tomou em torno de experiências que materializaram o conceito de educação em tempo integral, na busca de assertividade do processo educacional o Decreto nº 6.253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB) e define a educação em tempo integral:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto. (Brasil, 2007a, art. 4º).

Diante da definição que o documento nos traz, compreendemos o conceito de tempo integral como a expansão do tempo escolar, de quatro para sete horas diárias, um mínimo que regulariza as atividades escolares. Não está claro se serão inseridas novas disciplinas no currículo escolar, o que cria uma nova abertura de discussão sobre a qualidade da educação ofertada no tempo integral, a que se remete o documento.

A expansão do tempo escolar implica disponibilidade de recursos materiais e humanos, além de mobilização de instituições externas a escola. É um movimento comunitário que demanda pensar, inventar, planejar e agir com todos. Atrelado a este pensamento, Guará (2006, p. 22) exemplifica que a extensão do horário da escola se torna muitas vezes inacessível, esbarrando com o custo de implementação e da manutenção, pois:

Com a previsão de extensão do horário escolar, há custos complementares com a alimentação, além das despesas de manutenção geral e aquelas decorrentes da contratação de um número maior de educadores ou professores. O partilhamento de despesas e responsabilidades entre os governos estaduais e municipais, bem como entre secretarias e outros parceiros contribuintes, pode vir a ser uma alternativa de viabilização mais rápida dos projetos de educação integral.

Em 2008, o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC, articulou um grupo de estudo formado por gestores municipais e estaduais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e, de Organizações não governamentais com o intuito de pensar um modelo de educação integral que, por meio de ação articulada entre os entes federados e/ou também das organizações da sociedade civil e dos atores dos processos educativos apontasse para o enfrentamento, sobretudo para a superação das desigualdades e da afirmação do direito às diferenças (Brasil, 2009).

Tais discussões geraram o Programa Mais Educação (PME), que surgiu como proposta para diminuir as desigualdades de aprendizagem existentes na educação brasileira, conforme descrito em Brasil (2009. p.11): “em uma escala de 0 a 10, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5”. O PME foi então criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, como proposta de ampliar a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias.

Dez anos após o pleno funcionamento do Programa Mais Educação em escolas de quase todo território brasileiro, pesquisadores apontam que a ideia de reforço escolar sobrepõe a de educação integral, o que levou o MEC a reformulá-lo, passando a se chamar de Programa Novo Mais Educação (PNME), com o intuito de melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas nacionais e internacionais.

O PNME foi criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 e executado em 2018 nas escolas com perfil pré-definido com o objetivo de “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola” (Portal do MEC, 2017).

O Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu a **Resolução CNE/CEB nº 7/2010** – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Trata da Educação em tempo integral nos artigos 36 e 37:

Art. 36 Considera-se como período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 1996 para vigorar entre os anos de 2001 a 2010, ainda que de maneira vaga, cita a necessidade de escolas em tempo integral, a partir de uma ampliação da jornada escolar, com vistas à diminuição das desigualdades sociais e ampliação democraticamente das oportunidades de aprendizagem.

O PNE atual, que contempla os anos de 2014 a 2024, é um documento mais sucinto, e também quantificável por estatísticas, o que facilita a sua execução e também o acompanhamento das metas. Em relação à educação de tempo integral, a meta 6 explicita que toda rede de ensino deve “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”, até 2024 que é o tempo de vigência do atual PNE (Brasil, 2014, p. 10).

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação debate sobre o plano; todo ano, anteriormente ao aniversário do PNE, pública um balanço de monitoramento de seus dispositivos. Segundo o documento Plano Nacional de Educação: 7 Anos de Descumprimento, lançado em 2021: “O Plano Nacional de Educação foi organizado como uma agenda progressiva de cumprimento de suas metas. Isso significa que seus dispositivos estão dispostos um cronograma, com tarefas distribuídas ao longo de sua vigência.” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021, p. 6)

O PNE vigente enfatiza que, para sua implementação, algumas ações são necessárias estratégias que vislumbram a qualidade de uma Educação em Tempo Integral ideal:

Ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em Tempo Integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos

humanos para a Educação em Tempo Integral; Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (Brasil, 2014, p. 29).

Para monitoramento das ações do PNE, lançado em 2013, o Observatório do Plano Nacional da Educação (OPNE) é uma plataforma que realiza o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE durante sua vigência, a partir de dados públicos, buscando contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda suleadora das políticas educacionais no País (Observatório do PNE, 2017)

De acordo com o PNE (2023), para a efetiva implementação da Educação Integral, são definidas 9 estratégias:

6.1 Ampliação do tempo - Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2 Construção de escolas - Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3 Recursos - Infraestrutura e equipamentos, material didático e formação - Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a Educação em tempo integral;

6.4 Articulação no território - Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5 Parceria com entidades privadas - Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de Educação Básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6 Parceria ONG-Escola - Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos das escolas da rede pública de Educação Básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7 Diversidade local - Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de Educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8 Tempo Integral para pessoas com necessidades educacionais especiais - Garantir a Educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

6.9 Tempo de permanência - Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho

escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (Observatório do PNE, 2023)

Tais ações dizem respeito aos aspectos técnicos, estruturais e pedagógicos das instituições que almejam ofertar uma educação em tempo integral, sendo indispensáveis para sua proposta de implementação.

O marco legal, apontado acima, visa promover a melhoria da qualidade da educação, tendo em vista, entre outros pontos, a universalização da educação básica. No Brasil, os marcos legais citados até aqui situam a política de educação integral, retratando, em alguns momentos, a educação integral, como a formação integral do aluno, e, em outros momentos, como a educação de jornada ampliada, ou seja, ampliação do tempo escolar. Dessa forma, destacamos, no Quadro 2, os marcos legais que as fundamentam entre os anos de 1996 a 2014 (Anexo B).

Diante da análise dos marcos legais, o que se revela na história da educação brasileira é que o Estado e suas ações governamentais, ao longo do processo de expansão e democratização da educação, priorizaram aspectos como apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar e a pobreza, com o intuito de compensar e, ao mesmo tempo, incluir sujeitos alijados dos seus direitos fundamentais (Algebaile, 2009).

Constrói-se, nesse panorama, uma crítica às políticas desprivilegiadas do exercício reflexivo de uma escola pública dual “[...] caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres” (Libâneo, 2012, p. 13). Em contrapartida, outros autores percebem a escola, portanto, como um espaço privilegiado para o fortalecimento do empoderamento social e o desenvolvimento pleno de crianças, jovens e adolescentes. De acordo com Graciani (2014, p. 159):

Um primeiro ponto de reflexão diz respeito ao próprio acesso da criança à escola e o que se percebe é que a maioria dos filhos da miséria ficam fora da rede pública de ensino por motivos variados: número de vagas insuficientes, impossibilidade de pagar a taxa da Associação de Pais e Mestres (APM), impossibilidade de adquirir o material didático necessário e ou o uniforme completo exigido, sem desconsiderar a “proposta pedagógica” imposta e definida para sacramentar a incompetência motora, emocional e cognitiva dos poucos que conseguem nela permanecer por pouco tempo, e em razão do encurtamento do período escolar diário em classes super lotadas.

Para Ribeiro (2009, p. 184):

Efetivamente temos uma escola pública essencialmente desonesta porque se ajusta, de fato, à minoria dos seus alunos. Aqueles, oriundos das classes médias, que têm casa onde estudar e, nesta casa, quem estude com eles. Exatamente os que, a rigor, nem

precisaria da escola para ingressar no mundo letrado. Em consequência, repele e hostiliza o aluno-massa, que dá por imaturo ou incapaz [...].

A educação integral e comunitária corrobora, na fala do autor, este grande esforço da sociedade brasileira para a construção de uma escola *honest*a, para as classes populares. A riqueza presente na diversidade de propostas de educação integral no Brasil se caracteriza por uma estrutura com diferentes possibilidades e vontades institucionais.

Libâneo (2012, p. 26) considera que:

É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais.

Consequente, compreendemos que não se trata de criticar a perspectiva assistencial de alguns programas que visam a ampliação da jornada escolar, sua crítica recai, sobretudo, quando o objetivo se limita apenas a proteção social da/o estudante. O problema concentra-se, desta forma, no que tais programas deixam omitidos, no que eles negam ou excluem de um horizonte de possibilidades. O maior prejuízo, nesse caso, é a sobreposição de critérios assistencialistas sobre uma formação integral do sujeito.

O Governo Federal, através do Ministério da Educação, lançou, em 2023, o Programa Escola em Tempo Integral que prevê assistência técnico-pedagógica e financeira aos estados, municípios e Distrito Federal e tem como ponto de partida a adesão ao mecanismo de fomento financeiro para a criação de matrículas de tempo integral, estruturado em 5 eixos: Ampliar; Formar; Fomentar; Entrelaçar e Acompanhar, articulando uma série de ações estratégicas, disponibilizadas a todos os entes federados. Seu conjunto de estratégias busca viabilizar o alcance da meta 06 do PNE (2014 - 2024).

De acordo com Rosa (2016, p. 41), “o tempo integral passou a fazer parte da agenda política educacional, bem como uma estratégia para a construção de uma educação integral”. A discussão não é fomentada apenas pelo viés do aumento do tempo diário do aluno sob a responsabilidade da escola, os elementos que compõem a educação – avaliação em larga escala, financiamento, tempo ampliando, recursos humanos e financeiros -influenciam diretamente o quê, para quê, como ensinar e quem ensinar (Rosa, 2016).

3.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPO INTEGRAL E CURRÍCULO INTEGRADO

A BNCC aprovada em 2017 apresenta-se como mais uma tentativa de romper com visões reducionistas historicamente permeadas por práticas escolares que priorizam apenas uma das dimensões do desenvolvimento humano – marcadamente a cognitiva. Dessa forma, a BNCC assume uma:

[...] visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017, p. 12).

Para garantir a formação integral do estudante, a BNCC organiza o ensino a partir de 10 macro competências, explicitadas a partir da Figura 3, a seguir:

Figura 3 - As dez competências gerais da BNCC e suas aplicações



As dez competências gerais descritas devem estar presentes para a mobilização de conhecimentos independentemente da carga horária de permanência do aluno na escola, pois o conceito de educação integral se “refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2017, p.12).

Construído à luz da BNCC, mas que dela se diferencia por inserir aspectos culturais e históricos cearenses, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), propõe uma educação voltada para o desenvolvimento pleno da/o estudante em suas diferentes dimensões formativas. Isso significa que o currículo pedagógico das escolas não deve ser voltado apenas para preparar a/o estudante para as próximas séries educacionais, devendo contemplar todo o desenvolvimento humano. Nesse sentido, as competências e habilidades da BNCC preparam a/o aluna/o para os desafios acadêmicos e sociais do cotidiano.

As estratégias de flexibilização na organização curricular apresentam um formato interdisciplinar, contextualizado por meio das unidades curriculares eletivas, favorecendo o protagonismo estudantil e buscando atingir os objetivos de aprendizagem. Nesse contexto, em seu compromisso com a educação integral, a BNCC afirma que:

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com 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 uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

No Brasil, a construção da política pública de educação integral, no século XXI, surge a partir da correlação entre ampliação da jornada escolar com a educação integral. Equivocadamente, a disseminação de uma lógica unidimensional que compreende qualquer projeto ou programa de ampliação do tempo escolar e permanência do estudante na escola, como Educação Integral, afeta o desenvolvimento pleno desta última, ao utilizar os termos como sinônimos. Assim, ocultam-se as condições que de fato propiciaram a formação integral dos estudantes por meio dessa organização escolar.

Educação Integral ou omnilateral (Gramsci, 1968) contextualiza com uma educação capaz de desenvolver a formação humana nas dimensões ética, estética, política, cognitiva e socioafetiva na perspectiva da emancipação dos sujeitos. Para Maurício (2009), pressupõe a integralidade do ser humano, construída por meio de diferentes linguagens, espaços e

circunstâncias educativas, levando em consideração que “[...] o desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente” (Maurício, 2009, p. 55). A autora defende que a ampliação do tempo de permanência na escola beneficia diretamente, primeiro, as camadas populares, oportunizando apropriação de conhecimentos, hábitos e valores que a sociedade lhes impõe e que a escola regular não dá conta. Para definir formação integral, Weffort et al. (2019, p. 29, grifos no original) falam das dimensões do indivíduo que precisam ser levadas em consideração quando se pensa em currículo da educação integral:

Dimensão física: relaciona-se à compreensão das questões do corpo, do autocuidado e da atenção à saúde, da potência e da prática física e motora.

Dimensão emocional ou afetiva: refere-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança e capacidade de auto realização, da capacidade de interação na alteridade, das possibilidades de auto reinvenção e do sentimento de pertencimento.

Dimensão social: refere-se à compreensão das questões sociais, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e vida política, ao reconhecimento e exercício de direitos e deveres e responsabilidade para com o coletivo.

Dimensão intelectual: refere-se à apropriação das linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acesso e produção de informação, à leitura crítica do mundo.

Dimensão cultural: diz respeito à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões identitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens, ao respeito das diferentes perspectivas, práticas e costumes sociais.

A construção de um currículo que perpassa por todas essas dimensões há muito tem sido discutida. Paulo Freire, por exemplo, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado em 1970, dá ênfase ao indivíduo por meio do estudo crítico da realidade, afirmando que um processo educacional autêntico deve ser culturalmente e historicamente fundado. O autor critica o currículo existente, àquela época, através do conceito “Educação Bancária”. Neste modelo de currículo e de ensino, a/o professora/o é a/o detentora/o do conhecimento e a/o educanda/o recebe passivamente o que lhe é transmitido.

Dialogando com Rosa (2016), o currículo é fruto de um movimento histórico, educacional, social, político e econômico. Considerando a segmentação da escola pública brasileira, onde o ensino ocorre em turnos, pensar um currículo em Educação Integral e em Tempo Integral demanda reflexão e responsabilidade às estruturas espaciais e de recursos, materiais e humanos. Cabe ressaltar que definir o que é currículo não é algo simples e neutro, “indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula” (Lopes; Macedo, 2011, p. 19). Nessa perspectiva, afirmam Moreira e Silva (2013, p. 14):

[...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades

individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Sabendo que o contexto escolar permeia diversos mecanismos e que juntos irão conduzir a educação em si, faz-se necessário conceber que o currículo é um dos mecanismos chave para que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado da melhor forma possível. Vale ressaltar que a BNCC e o DCRC não são currículo, mas sim orientadores curriculares.

3.3 TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROJETO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O debate acerca dos caminhos necessários para uma formação que favoreça o desenvolvimento das potencialidades humanas, e não se restrinja apenas a jornada escolar ampliada não é recente; segue uma trajetória secular alicerçada em filósofos e pensadores que conceituam esse modelo de educação.

[...] Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de omnilateral. A educação integral para Aristóteles, era a educação que desabrocha todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo da vida. (Gadotti, 2013, p. 21).

Os quatro pilares da Educação elaborados pela Unesco, em 1999, por Jacques Delors, professor político e econômico francês e publicado no relatório: ‘Educação: um tesouro a descobrir’, consiste em:

- **Aprender a conhecer:** competência cognitiva (domínio da leitura, da escrita, da expressão oral, do cálculo e da solução de problemas, desenvolvimento da compreensão da realidade e do senso crítico);
- **Aprender a fazer:** competência produtiva (capacidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, de agir sobre o meio, habilitar-se para mundo do trabalho, adquirir uma profissão/ocupação);
- **Aprender a conviver:** competência social e relacional (capacidade de comunicar-se, interagir, participar, cooperar, gerir e resolver conflitos, saber respeitar e valorizar as diferenças);
- **Aprender a ser:** competência pessoal (agir com autonomia, solidariedade, discernimento e responsabilidade, descobrir-se, desenvolver a personalidade e a autoestima, construir seu Projeto de Vida). (Delors, 2010, p. 13, grifos nossos).

Definem os aprendizados considerados essenciais para o desenvolvimento humano socialmente e cognitivamente. Não são hierárquicos, mas perpassam por todo o processo de formação plena do indivíduo, que está em busca de uma formação integral. Desta forma, o

tempo, o espaço e os sujeitos envolvidos são fundamentais para a concretização de uma educação integral. Para Antunes (2013, p. 15, grifos no original):

Foram definidos conceitos de fundamentos da educação e, no relatório editado em 1999 e transformado no livro Educação: um tesouro a descobrir, Jacques Delors, que coordenou a reunião, apresentou a proposta de uma educação direcionada para quatro tipos fundamentais de aprendizagem e que ficaram conhecidos como “Os quatro pilares da Educação”.

Os quatro pilares não são um fim, mas um meio, um caminho para uma educação plena, e estão intimamente ligados à construção desse aprendizado integral. Cabe ressaltar que o que se busca não é uma padronização da educação, mas uma mesma compreensão do que é a educação integral e como se chegar ao desenvolvimento integral desse aprendente, levando em consideração artefatos como o tempo, os espaços e os sujeitos envolvidos.

A ampliação do tempo de permanência da/o estudante na escola de tempo integral figura como uma via que possibilita não somente maior quantidade de tempo, mas a qualidade dos processos nela vivenciados. Tal qualidade é compreendida no sentido de que se efetivará a aprendizagem e o desenvolvimento, pois a/o professora/o poderá acompanhar, em diferentes momentos, as dificuldades, os avanços, as dúvidas e realizar as devidas intervenções, já que os processos de aprendizagem e de interação entre a/o professora/o e a/o educanda/o estão sendo favorecidos com a ampliação da jornada escolar.

Na teoria marxista, o tempo é visto como determinantes para o valor de mercadoria. Para Bourdieu (1998), o tempo aparece na formulação da noção de capital cultural. Em ambos os estudos, a medida de tempo é parte importante na compreensão de estruturas e representações sociais complexas (Cavaliere, 2007).

O tempo escolar, ou seja, a ampliação da jornada escolar do estudante não deve ser vista apenas pela ótica de expansão do tempo que o aluno permanece na escola, mas uma expansão também da/o professora/o, fugindo dos aspectos tradicionais de lotação em carga horária de 20 ou 40 horas semanais; é necessário garantir um vínculo de fortalecimento e pertencimento da/o professora/o com a proposta pedagógica da instituição.

A qualidade do tempo escolar precisa ser um referencial a ser perseguido pelos envolvidos no processo; mais tempo escolar oportuniza mais aprendizagem. No entanto, para que se efetive, sujeitos e espaços precisam estar alinhados nesta busca contínua. Os processos de planejamento, através desses pontos, permeiam toda a caminhada que se pretende construir. Articulando, dessa forma, tempos e espaços, em prol do mesmo objetivo.

Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de Estudo Dirigido, a frequência à Biblioteca e à Videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação (Ribeiro, 1995, p. 22).

Ele é fator primordial para que as crianças se envolvam nas tarefas de aprendizagem. Os propósitos devem estar ancorados em concepção mais abrangente e consequente de educação integral, que localiza a ampliação do tempo destinado à educação de crianças e jovens “como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar [...]”. (Cavaliere, 2007, p. 1016).

A autora continua:

[...] a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro. (Cavaliere, 2007, p.1023).

Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar deve buscar uma qualidade do tempo de aprendizagem, no que autores conceituam como uma ferramenta primordial para que o processo de aprendizagem alcance os objetivos iniciais buscados no planejamento pedagógico. Para além da ampliação, se traz uma discussão sobre a fragmentação dos currículos, o qual se divide em base comum e base diversificada. A metodologia e ajustes são necessários, visando a integração entre disciplinas, saberes, habilidades e competências. Buscamos em Coelho (2002, p. 143), algumas reflexões a esse respeito:

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam, enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experimenta metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar.

Tempo, espaço e atores precisam estar envolvidos, sendo um conjunto de relações entre suas diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico. Anísio Teixeira, já na década de 1930, pensava a escola como um espaço de possibilidades capaz de mudar o mundo, uma nação. Levantando o questionamento do papel da escola, em ofertar uma educação significativa, prestigiando a ciência, mas levando em consideração as particularidades de cada um, pensando no todo, sem esquecer as partes que o formam (Teixeira, 1930). Para

Cavaliere (2007), no conjunto das experiências analisadas ao longo de uma década, existem, pelo menos, quatro visões de Escola de Tempo Integral. Sendo elas:

Visão Assistencialista- “vê a escola de tempo integral como uma escola para desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos”.

Visão Autoritária- “a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção do crime”.

Visão Democrática- “o tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas”.

Visão Multissetorial- “a educação pode e deve se fazer fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado a uma instituição”. (Cavaliere, 2007, p. 1028-1029, grifos no original).

Nessa perspectiva, a educação integral exige repensar suas interfaces, considerando que a educação está inserida em uma sociedade capitalista e fragmentada, que impossibilita o sujeito ao seu emancipamento. É um desafio, não apenas para a escola de tempo ampliado, mas para as escolas públicas brasileiras, promover o desenvolvimento cultural, científico, emocional, crítico e social, aspectos que vão além dos saberes escolares, perpassando o sujeito e suas múltiplas dimensões.

4 O MAIS PAIC: UMA JORNADA PELA POLÍTICA EDUCACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Paulo Freire).

A partir da epígrafe que abre esta seção, percebemos que os elementos que compõem a Educação do Estado do Ceará levam o trabalho de muitas mãos, o falar de muitas vozes e o sonho de muitos cearenses. A política de Educação vigente no Estado não nasceu atrás de um birô, ela nasceu no chão da sala de aula. Ela surgiu da discussão que emergiu das paredes da escola; as necessidades e problemáticas que existiam deram o pontapé inicial para uma política feita para a construção da equidade da educação pública cearense.

Foram necessários muitos caminhos para traçar o percurso desejado, uma política que se refaz sempre que adequadamente se apresenta. Assim como na epígrafe, o Estado do Ceará vem se fazendo no caminho, construindo ano após ano uma política sólida e eficaz educacional.

4.1 PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FIOS E DESAFIOS

Em 2005, a Associação dos Prefeitos e dos Municípios do Estado do Ceará - APRECE e a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará - UNDIME-CE, criam o Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC, coordenado pela Secretaria de Educação - SEDUC, com o objetivo de debater contra o analfabetismo escolar. Segundo o relatório do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar - CCEAE (Ceará, 2006), 71,6% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental encontravam-se abaixo do desempenho desejável para a etapa de ensino.

O CCEAE foi instituído pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, em 2004, mediante a constatação do baixo desempenho de aprendizagem dos alunos do sistema público de ensino do Estado. Foram definidos como objetivos:

- 1) realizar uma pesquisa para avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças que estavam cursando a 2ª série do Ensino Fundamental nas escolas públicas

de 48 municípios cearenses, 2) analisar como estava sendo realizada a formação do professor alfabetizador no Estado do Ceará, 3) observar a prática docente e as condições de trabalho dos professores alfabetizadores em algumas escolas do Estado. (Marques; Ribeiro; Ciasca, 2008, p. 3).

O trabalho realizado pelo CCEAE foi de suma importância para a criação do PAIC. Essa primeira fase do Programa contou com a participação voluntária de 56 municípios, os quais se disponibilizaram a realizar, em caráter censitário, as duas avaliações diagnósticas propostas em leitura e escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, que foram sucedidas de apoio pedagógico por parte do Programa (Silva, 2013).

Segundo o relatório intitulado Regime de Colaboração para a Garantia do Direito à Aprendizagem, O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), no Ceará, lançado em 2012, foram realizadas três pesquisas que apontaram um quadro preocupante sobre a educação cearense:

- Em uma avaliação amostral dos níveis de leitura, escrita e compreensão de texto de 8 mil alunos da 2ª série do EF (atual 3º ano), matriculados nas redes de 48 municípios, 39% não leram o texto; 15% leram muito mal, soletrando e sem compreender; 31% leram com dificuldade e compreenderam parcialmente; e 15% leram e compreenderam.
- A maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador.
- A maior parte dos professores não tinha metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula. (Ceará, 2012, p. 19).

Dois, entre os três fatos preocupantes que evidenciaram o analfabetismo no Ceará estavam diretamente ligados à formação da/o professora/o, evidenciando-se como um grave problema a ser enfrentado.

A articulação entre os atores e as ações evidenciam marcas fortes de continuidade e de mudanças que ajudam no fortalecimento desse regime de colaboração e do sucesso do Programa ao longo dos anos em todo o estado cearense. Usamos o termo continuidade no sentido de expansão do programa desde seu surgimento. Na década de 1990, o município de Sobral, interior do Estado do Ceará, começou a enfrentar um sério problema presente em todo o estado: o analfabetismo escolar.

A experiência de Sobral inspirou um conjunto de ações e, sobretudo, a criação do PAIC. No ano de 2000, foi realizada uma avaliação da rede municipal de ensino de Sobral com resultados preocupantes, pois 48% dos/as estudantes não sabiam ler. Na segunda gestão de Cid Gomes (2001 a 2004), a gestão comprometeu-se a reverter este quadro. Ivo Gomes assumiu a Secretaria de Educação, convidando Izolda Cela para ser a secretária adjunta. A partir das ações

idealizadas, a equipe educacional foi composta por um grupo de assessores que foram fundamentais para, futuramente, auxiliar na reformulação e fortalecimento do Regime de Colaboração do Estado do Ceará. (Segatto; Abrucio, 2016).

Em 2001, teve início o combate ao analfabetismo em Sobral. Para tanto, um novo diagnóstico foi realizado e se constatou que apenas 40% das/os alunas/os da rede estavam alfabetizadas/os. A partir desse cenário, foram traçadas duas metas prioritárias: a) alfabetizar as crianças na idade certa, isto é, até os 7 anos; e b) alfabetizar alunas/os do 3º ao 5º ano que ainda não estavam alfabetizadas/os. Para que fosse real o alcance das metas traçadas, foram definidos três eixos de ação: fortalecimento da gestão escolar, melhoria da ação pedagógica e valorização do magistério (Segatto; Abrucio, 2016).

As estratégias e ações que fomentam a educação sobralense foram evidenciadas nos resultados, pois o nível de aprendizagem das/os alunas/os teve melhoras significativas ano-a-ano. Ao final de 2004, 92,2% das crianças do 2º ano já estavam alfabetizadas na idade certa. Em 2005, o município já era destaque nacional em alfabetização, tendo melhorado seus indicadores educacionais expressivamente. (Sobral, 2014).

A partir de uma análise documental que buscou identificar esse processo de implementação e reformulação aqui discutido, foram identificados alguns documentos imprescindíveis para o percurso da pesquisa, como estão definidos no Quadro 3 (Anexo C).

As ações de formação continuada ganham visibilidade e atenção, passando pela organização governamental de que os índices de desempenho das/os alunas/os requerem estruturas que as impactam positivamente. Para que isso possa ser garantido, ou seja, que as/os professoras/es estejam preparadas/os, é necessário um processo contínuo e com investimentos a curto e longo prazo, além de constantes. Reali (2008) afirma que a formação de professora/o tem assumido espaço dentro da problemática do fracasso escolar. Por isso, encontramos uma relação determinante entre uma boa formação profissional, sua atuação competente e o desempenho satisfatório das/os estudantes.

Visando uma análise de acompanhamento da implementação do programa:

Em 2007, primeiro ano do Paic como política pública, a Secretaria de Educação realizou uma avaliação da capacidade de leitura dos alunos da rede pública do 2º ano do Ensino Fundamental por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização (Spaee Alfa). De caráter universal, a prova proporcionou uma linha de base para avaliação do Paic ao longo dos anos. Os dados mostram que, em uma escala de proficiência de zero a 200 pontos, a média de desempenho estadual em leitura cresceu de 118,91, em 2007, a 162,6, em 2010, indicando um aumento de 43,7 pontos (Ceará, 2012, p. 17).

Consideramos que o PAIC se insere no campo das políticas públicas educacionais. Desta forma, o Programa tornou-se política, e como tal, passou por alterações em sua estrutura institucional. Sua reformulação e implementação nos evidencia o papel primordial de uma governança para que haja sucesso na execução de uma política pública. Na visão de Segatto e Abrucio (2016), observa-se que há cinco elementos que consolidaram uma governança, em rede, que possibilitou a implementação das ações no programa: plano de atores, plano da visão de mundo e dos valores, plano institucional, plano da política educacional e plano estratégico geral, desenhadas com o seguinte modelo:

No plano dos atores, a existência de lideranças reformistas, de cunho político e técnico, capazes de mudar e aprender continuamente com a política educacional, articulando e negociando com os demais atores governamentais e não-governamentais para buscar apoio; No plano da visão de mundo e dos valores, construção da colaboração baseada na confiança e atuação conjunta entre o governo estadual e os municípios, em torno de projetos claros, definidos de forma dialógica e publicizados continuamente; No plano institucional, criação de estruturas e incentivos adequados, visando à adequação entre insumos e a busca de resultados, com uma articulação virtuosa entre cooperação e competição; No plano da política educacional, montou-se um tripé, baseado na combinação de seleção/ formação de professores e gestores, material pedagógico adequado e monitoramento/avaliação contínua, sendo que os três aspectos se retroalimentam; No plano estratégico mais geral, aposta-se num modelo incremental baseado em metas de curto, médio e longo prazo, cuja efetividade ocorre porque as políticas educacionais e pedagógicas chegam adequadamente aos municípios e, sobretudo, à sala de aula, buscando tanto a qualidade como a equidade dos resultados. (Segatto; Abrucio, 2016, p. 47).

O autor apresenta uma tabela organizacional com as principais características que permeiam o regime de colaboração cearense, como pode ser analisado no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Governança do Regime de Colaboração cearense e suas principais características

O Regime de Colaboração Cearense	
Atores principais	Governo do estado (Seduc, Secult), 184 municípios (SMEs, escolas), Unicef, UNDIME-CE, APRECE, APDM/CE, FUNCAP, UNCME, Fórum da Educação Infantil, universidades e rede de atores mobilizada desde a criação do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar.
Arranjo institucional e organizacional	SEDUC - COPEM – CREDEs - CECOM
	Comitê de Articulação do PAIC
	Estado e municípios – cooperação por adesão /termo de cooperação
	Legislações estaduais referentes ao PAIC e seu arranjo
Mecanismos de indução	Distribuição da cota-parte do ICMS vinculada a resultados educacionais

financeira	Prêmio Escola Nota Dez;
Conteúdo da Cooperação	Avaliação de resultados;
	Assessoria técnica em processos de gestão e pedagógicos;
	Formação de docentes;
	Distribuição de materiais estruturados;
	Repasse de recursos financeiros (bolsas para a equipe do PAIC no município);
	Infraestrutura física (construção, ampliação, reformas de escolas, equipamentos);
	Transporte escolar.
Instrumentos de avaliação e monitoramento	Avaliação sistemática por meio do SPAECE
	SISPAIC, SAAP
	Acompanhamento realizado pelas 21 CREDEs/CECOMs
Principais características do modelo	Existência de um grupo de empreendedores de políticas que foi capaz de fazer reformas contínuas na política educacional e no Regime de Colaboração;
	Modelo simultaneamente descentralizado e compartilhado, que combina municipalização com ação estadual via CREDEs – mudança na ação regional é a grande chave federativa do Regime de Colaboração cearense;
	Política Educacional com avanços incrementais e construídos a partir de diálogo e respeito à autonomia, com participação dos níveis de governo e de atores sociais;
	Utilização de critérios meritocráticos de seleção de dirigentes regionais;
	Flexibilidade e capilaridade;
	Competição Administrada, com indução financeira, premiação e reconhecimento público de experiências exitosas;
	Atenção especial aos municípios com piores resultados, por meio de assessoria técnica de gestão e pedagógica individualizada;
	Publicização do PAIC e de seus resultados;
	Avaliação e monitoramento sistemáticos dos resultados para orientação de processos gerenciais e práticas pedagógicas;
	Assessoria técnica e pedagógica customizada;
	Colaboração federativa chega à sala de aula – modelo geral com grande efetividade na implementação;

	Construção de coesão em torno de objetivos comuns e bem focados;
	Metas e planos de ação claros, ancorados em avaliações de resultados de aprendizagem e numa visão de médio e longo prazo da Educação;
	Busca da qualidade e da equidade nos resultados educacionais, o que contribui para legitimar mais amplamente o modelo

Fonte: Elaborado por Segatto e Abrucio (2016).

Com base nesse arranjo, a política educacional cearense tem avançado em trabalho e resultados; as ações firmam parcerias com o Governo, fortalecendo a Educação Básica. Desse modo, “[...] propõe um leque de metas e ações que, articuladas, possibilitam alçar passos largos na promoção de políticas municipais voltadas para a alfabetização de crianças” (Ceará, 2012, p. 66-67), estruturando-se em cinco eixos sistêmicos e articulados.

Para Costa e Ramos (2020, p. 122):

O programa recomenda a difusão de uma cultura de gestão eficaz por meio do eixo da Gestão da Educação Municipal. O eixo da Avaliação Externa incide, sobretudo, na concepção da avaliação como um instrumento de intervenção pedagógica. Os eixos da Alfabetização, da Formação do Leitor e da Educação Infantil propõe que ocorra a formação docente articulada ao currículo e ao material didático, a fim de alfabetizar 100% das crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental, usando o SPAECE como parâmetro para verificar o alcance da meta.

O PAIC oportuniza a proximidade, o fortalecimento e a parceria do Estado com os municípios, na superação dos desafios e problemáticas emergentes no campo educacional em todas as suas esferas; aqui, destacamos o apoio e incentivo à formação continuada em serviço das/os docentes.

Sua estrutura fundamenta-se a partir de seis eixos estruturantes que caminham por toda a educação básica cearense, a saber: 1- Gestão de formação de gestores do ensino fundamental, que busca colaborar com o trabalho desenvolvido pelas CREDEs – no que se refere aos assuntos que envolvem a Gestão Municipal e aos Sistemas de Acompanhamento; 2- Anos Iniciais do Ensino fundamental, que traz Ações para a garantia da alfabetização de todas as crianças na idade certa, bem como o desenvolvimento das habilidades referentes aos anos iniciais; 3- Anos Finais do Ensino Fundamental, com ações para a integração e continuidade dos processos de aprendizagem; 4- Literatura e formação do leitor, que busca democratizar o acesso ao livro de literatura, promovendo espaços para leituras compartilhadas; 5- Avaliação Externa, através da aplicação e análise dos resultados das avaliações e 6- Educação Infantil, tem como objetivo principal apoiar os municípios cearenses na formulação, reformulação e

implementação de Políticas na Educação Infantil. Em cada eixo, há metas estabelecidas e sujeitos envolvidos em sua execução, como nos aponta o Quadro 5:

Quadro 5 - Eixos do PAIC

Eixo	Objetivo	Metas	Atores envolvidos	Ação
Gestão municipal	Fortalecer institucionalmente os “sistemas municipais de ensino, envolvendo assessoria técnica para a estruturação de modelo de gestão focado no resultado da aprendizagem” (CEARÁ, 2016c).	Criar e disseminar uma cultura de gestão do sistema municipal e de gestão escolar voltada para a aprendizagem dos alunos, com a valorização do magistério e processos formativos permanentes.	Seduc e municípios	Ações para a melhoria da capacidade institucional das SME e das escolas, criando uma cultura de planejamento e acompanhamento das ações, inclusive apoiando a busca ativa dos alunos e o processo de aprendizagem de cada aluno.
EFI	Implementar propostas didáticas de alfabetização; - Produzir materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º e 2º anos e material de apoio pedagógico - Realizar a formação docente continuada e em serviço, nos municípios, por formadores do Mais PAIC; entre outras práticas.	Alfabetização de 100% das crianças, até o final do 2º ano do EF, e a alfabetização dos alunos não alfabetizados do 3º ao 5º ano do EF (CEARÁ, 2016d), bem como a formação continuada presencial para professores das redes municipal e estadual e o fortalecimento do processo de acompanhamento pedagógico com o fornecimento de materiais pedagógicos.	Professores e alunos do 3º ao 5º ano do EF *(Atualização - Professores e alunos do 1º ao 5º ano)	- Cooperação técnico-pedagógica aos municípios; - Rotinas, atividades, suporte teórico
Educação Infantil	- “Contribuir para a promoção da qualidade do atendimento oferecido às crianças e suas famílias nas instituições”; - “colaborar no processo de implantação e implementação das propostas	Ampliar o atendimento das crianças de até 3 anos e universalizar o atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade	Parceria do Fórum Estadual de Educação Infantil do Ceará (FEIC) e de universidades	- Orientações curriculares para a Educação Infantil trabalhadas nas formações - Financiamento de unidades de Educação Infantil - Os municípios cearenses atendem da Educação Infantil aos anos finais do EF (5º

	pedagógicas e programas de formação continuada de professores da educação infantil dos municípios participantes do programa” (CEARÁ, 2016e).			ao 9º ano), e o estado os apoia, com assistência técnica à aprendizagem na idade certa, por meio do Programa.
EF II e educação integral	Fortalecer a aprendizagem dos estudantes	Ideb na rede pública de 5,0 em 2018; ter pelo menos 25% dos estudantes no nível adequado e, no máximo, 44% nos níveis crítico e muito crítico em LP, e pelo menos 16% dos estudantes no nível adequado e, no máximo, 70% no nível adequado em Matemática; reduzir o abandono a 2,5%, entre outras (CEARÁ, 2016f).	Estudantes e professores	Formação de professores com orientações de acompanhamento, mecanismos de reconhecimento e incentivos específicos
Literatura e formação do leitor	- Garantir o “direito da criança ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com o acesso à literatura infantil, promovendo a aquisição, a distribuição e a dinamização de acervos” (CEARÁ, 2016g).	100% das crianças dos municípios com acesso a acervo literário e lido um mínimo de cinco livros por ano; realização de oficinas de dinamização da leitura aos professores da Educação Infantil e séries iniciais do EF, com pelo menos 40 horas por ano, desde 2008 formação de acervo literário nas salas de aula, com, no mínimo, cinco livros por aluno, entre outras	Alunos e Professores; Seduc	- Formação dos professores orientando-os a dinamizar o acervo e incentivar os alunos e os próprios docentes a lerem. - Aquisição e distribuição de livros de editoras aos municípios - Organização da revista Pense! com resenhas literárias, relatos de experiências, artigos e ensaios voltados para a formação de leitores.
Avaliação externa	-Difundir uma cultura de avaliação do processo de aprendizagem dos alunos, de forma apropriada, responsável e ética, almejando melhorias	Avaliações diagnósticas anuais, com as crianças matriculadas nas séries iniciais do EF (2º ao 5º ano) em todos os municípios;	Seduc, Credes, secretarias municipais	- Avaliações no final do ano letivo; - Divulgação ampla de seus resultados; - Criação de “cadeia de vigilância” (KASMIRSKI, GUSMÃO; RIBEIRO,

	contínuas no processo de ensino e aprendizagem; - Diagnosticar a situação da aprendizagem e comunicar os resultados de avaliação por município, escola, turma e aluno; e - Fornecer subsídios para que a Seduc desenvolva uma gestão focada na aprendizagem, entre outros. (CEARÁ, 2016h).	disponibilização de sistema informatizado para digitação dos dados das avaliações externas; divulgação dos resultados entre diretores, supervisores e professores, objetivando melhorar a qualidade da educação nas séries iniciais do EF, entre outras práticas.		2017, p. 11)
--	--	---	--	--------------

Fonte: Cruz, Farah e Ribeiro (2020).

Destaque para o eixo de avaliação. No programa, há avaliações diagnósticas com as perspectivas formativa e somativa, o que possibilita a definição de estratégias para promover a aprendizagem direcionada a cada aluno, sala e escola. Também são realizadas avaliações externas para avaliar se os alunos estão adquirindo as competências e habilidades esperadas com os avanços obtidos e os problemas a serem enfrentados (SPAECE, 2018).

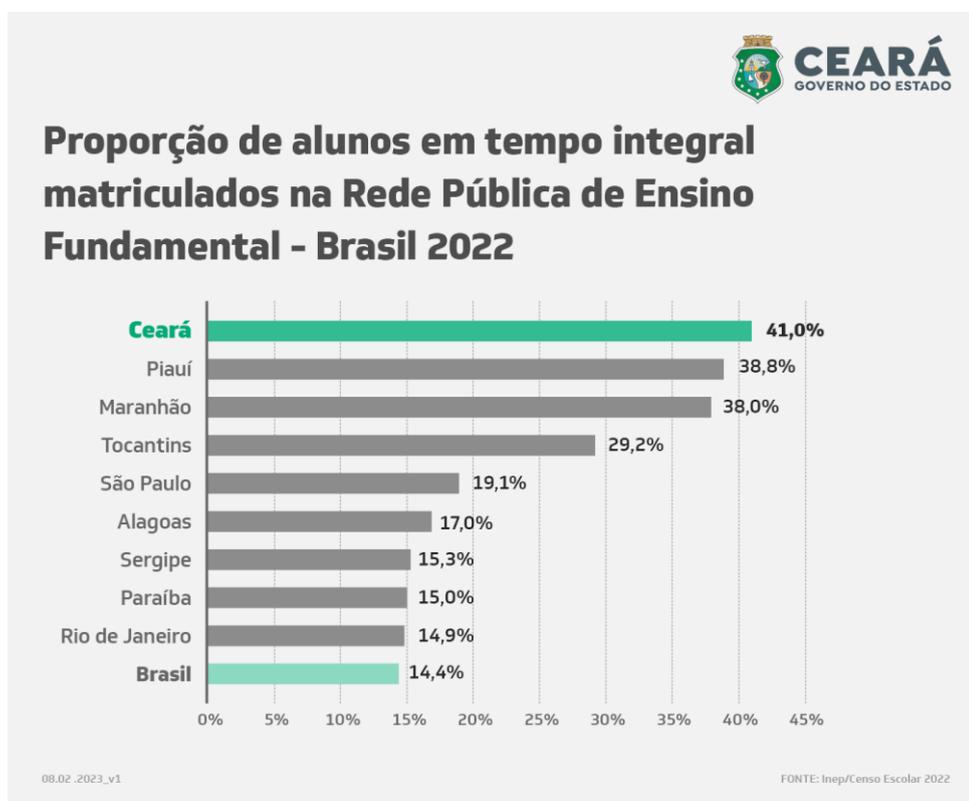
As avaliações externas que compõem o PAIC são realizadas através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, que, por meio de testes padronizados, persegue o objetivo de avaliar o desempenho de alunos do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, de todas as escolas públicas, do Estado do Ceará, ao final de cada ano letivo. As avaliações contemplam as disciplinas de Língua Portuguesa – com foco em leitura para todas as séries citadas – e Matemática, apenas para as turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do Ensino Médio – com foco na resolução de problemas.

4.2 PAIC INTEGRAL: ITINERÁRIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA POSSÍVEL

O Ministério da Educação (MEC) divulgou dados do Censo Escolar da Educação Básica 2022, destacando que o Ceará possui a maior proporção de alunos em tempo integral matriculados na rede pública de ensino fundamental em todo o Brasil. Os números representam

41% de alunos cursando o tempo integral; o percentual é maior do que a média apresentada pelo país, que é de 14,4%, como pode ser observado na Figura 4, que segue:

Figura 4 - Proporção de alunos em tempo integral matriculados na Rede Pública de Ensino Fundamental - Brasil 2022



Fonte: Inep/ Censo Escolar 2022.

Dados para o Censo Escolar 2023 devem ser maiores do que os apresentados pelo MEC, visto que o projeto de LEI COMPLEMENTAR Nº297, de 19 de dezembro de 2022, do Governo do Estado, amplia o Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais PAIC) no Estado, objetivando a universalização do ensino fundamental em tempo integral em todas as escolas das redes públicas municipais. Para este objetivo, o projeto prevê a possibilidade de o Estado continuar apoiando os municípios cearenses, inclusive, mediante incentivo financeiro, como pode ser lido na íntegra na referida lei:

**LEI COMPLEMENTAR Nº297, de 19 de dezembro de 2022.
AMPLIA, NO ESTADO DO CEARÁ, O PROGRAMA APRENDIZAGEM NA
IDADE CERTA – MAIS PAIC, OBJETIVANDO A UNIVERSALIZAÇÃO DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA
DE ENSINO DOS MUNICÍPIOS CEARENSES.**

A GOVERNADORA DO ESTADO DO CEARÁ. Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º Esta Lei amplia, na forma e nas condições que estabelece, o Programa de Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC para universalização do ensino fundamental em tempo integral na rede pública dos municípios do Estado.

Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo tem por escopo a cooperação interfederativa, de natureza técnica, pedagógica e financeira, em proveito da universalização do ensino fundamental em tempo integral nas redes municipais de ensino, buscando a promoção da alfabetização na idade certa, o fortalecimento da aprendizagem com equidade.

Art. 2.º Constituem objetivos específicos da política de que trata esta Lei:

I – contribuir para o avanço da alfabetização na idade certa;

II – apoiar as redes municipais em seus processos educacionais;

III – ampliar os tempos pedagógicos, os espaços escolares e as oportunidades de aprendizagem a partir da educação em tempo integral dos estudantes matriculados nas instituições de ensino da rede pública municipal de educação do Ceará.

Art. 3.º A implementação das ações previstas nesta Lei terão como estratégia a gradativa extensão da jornada do ensino fundamental, iniciando-se sua implantação, preferencialmente, pelos anos finais desta etapa de ensino.

Parágrafo único. O Estado envidará todos os esforços, mormente o de planejamento com os municípios, para que os egressos do ensino fundamental municipal possam ter a continuidade de sua jornada de tempo integral ao ingressar na rede estadual de ensino médio.

Art. 4.º A cooperação prevista no art. 1.º dar-se-á mediante a adesão dos municípios interessados, conforme disposto em regulamentação própria.

§ 1.º Será consignado no orçamento anual do Estado dotação de recursos a serem transferidos aos municípios interessados, levando-se em consideração o atingimento das metas a que se refere este artigo.

§ 2.º A transferência prevista no § 1.º deste artigo independe da celebração de convênio específico, ficando os recursos sujeitos à prestação de contas na forma estabelecida no regulamento.

§ 3.º O valor a ser transferido a cada município nos termos do §1.º deste artigo será definido com base no número de alunos matriculados em tempo integral na rede pública municipal, de acordo com o resultado do censo escolar e conforme regras objetivas estabelecidas em decreto do Poder Executivo, o qual versará sobre os critérios objetivos, as metas, os prazos, as condições, a destinação dos recursos, a periodicidade das transferências, além de outras questões necessárias ao cumprimento do disposto neste artigo.

Art. 5.º As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias da Seduc.

Art. 6.º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A ampliação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa, agora PAIC Integral, estabeleceu a jornada prolongada nas redes municipais para o ensino fundamental anos finais. Sua implementação acontecerá progressivamente até 2026, iniciando-se a partir das turmas de 9º ano, em 2023, e progressivamente as turmas de 8º, em 2024, 7º, em 2025, e 6º ano, em 2026. O apoio técnico e financeiro são algumas das estratégias adotadas em regime de colaboração entre estado e municípios para alavancar a educação cearense com qualidade e equidade, pensando no aprimoramento da aprendizagem e redução das desigualdades.

Todavia, há de se considerar que não houve tempo hábil para diagnosticar as redes de ensino, preparação de infra-estrutura, formação e material pedagógico, ficando, desta forma, uma implementação realizada com pontos frágeis e de repercussão da idealização das metas e intencionalidade educacional.

Para implementação do projeto, posterior, já em meados do primeiro semestre de 2023, fez-se necessário estabelecer critérios de regulamentação pelo Decreto Nº 35.430, de 15 de maio de 2023, que dispõe sobre a ampliação do Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC, ora denominado PAIC Integral, objetivando a universalização do Ensino Fundamental em Tempo Integral na rede pública de ensino nos municípios cearenses. Em seu art.4º, trata do incentivo financeiro aos municípios:

Art. 4º Para universalização do tempo integral nas séries finais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de ensino, será destinado incentivo financeiro aos municípios, o que se baseará: I - no número de alunos do censo escolar do ano anterior na rede pública municipal de ensino; II - no protocolo de intenção do município, indicando o percentual de matrícula em tempo integral no ano/série a ser implementado; III - na matrícula inicial do censo escolar do ano em curso, na rede pública municipal de ensino, referente ao ano/série de implementação. §1º No primeiro ano do programa, a integralização acontecerá nas turmas de 9º ano, em 2023, seguindo-se do 8º ano, em 2024, 7º ano, em 2025, e 6º ano, em 2026.

Com vistas à continuidade do processo, em seu art. 5º visa que:

Art. 5º O valor repassado a cada Município será de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) por aluno, matriculado no tempo integral no ano/série a ser contemplado, conforme os incisos I e II do art. 4º.

§ 1º O valor a ser repassado será revisado a partir da divulgação da matrícula inicial do censo escolar do ano em curso, conforme inciso III do art. 4º.

§ 2º Constituem condições cumulativas para recebimento do recurso: I - garantia de matrícula de, no mínimo, 40% (quarenta por cento) dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal em tempo integral, no primeiro ano do programa; II - nos anos seguintes ao marco inicial do programa, garantia da ampliação da oferta do tempo integral em 20% (vinte por cento) de matrícula em relação ao ano anterior, junto com a ampliação mínima da oferta da matrícula dos demais anos, da seguinte forma: a) 60% (sessenta por cento) da matrícula do 8º e 9º ano em tempo integral, em 2024; b) 80% (oitenta por cento) da matrícula do 7º, 8º e 9º ano em tempo integral, em 2025; c) 100% (cem por cento) da matrícula do 6º, 7º, 8º e 9º ano em tempo integral, em 2026.

Tais recursos almejam:

Art. 9º Os recursos poderão ser aplicados em investimentos e custeio, observado o seguinte: I - investimento: construção, reforma e ampliação de escola; aquisição de materiais e equipamentos para atender as necessidades da escola em tempo integral; II - custeio: alimentação escolar; manutenção; fortalecimento do magistério, gasto corrente. Parágrafo único: Para o fortalecimento do magistério, poderão ser firmadas parcerias com instituições certificadoras, com o intuito de capacitar os profissionais na área técnica específica

Essa adequação visa sanar possíveis fragilidades do processo de implementação, visando as diferenças e peculiaridades de cada município cearense. Os critérios de adesão seguem orientações específicas que alinham todas as redes de ensino, como citado no art. 12:

Art. 12. A oferta do tempo integral nas escolas que aderirem ao Programa seguirão as seguintes orientações: I - o tempo integral será desenvolvido na modalidade presencial de 7 (sete), 8 (oito) ou 9 (nove) horas diárias, garantindo a qualidade do tempo pedagógico e a segurança alimentar dos estudantes. II - O plano curricular deverá ser construído de forma que as eletivas contemplem as áreas do conhecimento, conforme o Documento Referencial Curricular do Ceará - DCRC. III - as disciplinas deverão ser ministradas por profissionais do magistério.

Vale ressaltar que os inúmeros documentos e legislações que ancoram a Educação Integral e que foram discutidos até aqui, promovem a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas voltadas para o desenvolvimento interdimensional do estudante; portanto, esta é uma política de Estado e não um programa restrito a um governo. A temática se desenvolve nas discussões contemporâneas do direito à educação pública, ao seu acesso, permanência e da formação integral do sujeito, considerando que a educação integral em tempo integral se apresenta na agenda político-educacional, despertando discussões em três instâncias: pedagógica, administrativa e financeira. Segundo Parente (2018, p. 420):

[...] é fundamental discorrer sobre como a temática da educação integral em tempo integral apresenta-se na agenda político-educacional e quais alternativas e/ou modelos de ampliação da jornada escolar estão sendo discutidos como possibilidades de uma educação integral em tempo integral.

O currículo e as propostas pedagógicas da Escola em Tempo Integral estão alinhados, em consonância com a organização curricular da BNCC e, conseqüentemente, com o DCRC, à medida que estes propõem uma educação voltada para o desenvolvimento pleno das/os estudantes em suas diferentes dimensões formativas.

Além desses documentos, a proposta de tempo integral das escolas municipais cearenses se inspirou no Documento Orientador da EMTI (Escola Municipal em Tempo Integral). A Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), através da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (COPEM), lançou, em janeiro de 2023, o Guia que visa direcionar os estabelecimentos municipais e as Secretarias Municipais de Educação na montagem da proposta e do processo para consolidação da Educação em Tempo Integral. Segundo o documento:

A Escola em Tempo Integral apresenta uma dinamização do tempo e dos espaços pedagógicos, disponibilizando um melhor acompanhamento de cada estudante, na intenção de garantir sua permanência e aprendizagem. Por oferecer esta qualidade no tempo, o aumento de carga horária não é aleatório, mas comprometido com a diversificação curricular. Além disso, a/o aluna/o faz três refeições diárias, o que ajuda, comprovadamente, na concentração, garantindo um melhor atendimento às necessidades nutricionais, o que, em outro momento, pode ser trabalhado pela escola a partir de variadas metodologias, valorizando a educação alimentar. (Ceará, 2023, p. 6).

E, acerca do currículo, continua:

O currículo proposto pela Escola em Tempo Integral é pautado em unidades curriculares eletivas, que podem ser orientadas pelo projeto de vida de cada estudante. Nessa perspectiva, pretende-se, ainda, desenvolver e aprimorar as competências socioemocionais, vinculando a esse processo uma aprendizagem na qual a/o aluna/o veja, por exemplo, qualquer atividade como um princípio educativo. Além disso, a Escola em Tempo Integral promove a interação entre comunidade e escola, fortalecendo os laços familiares das/dos alunas/os no desenvolvimento de atividades que contam com a participação das famílias. (Ceará, 2023, p. 6).

Entre a dimensão fundante do tempo integral, o documento indica as unidades escolares a estruturarem seu modelo a partir de três dimensões: 1 - Escola como comunidade de aprendizagem; 2 - Aprendizagem cooperativa como método pedagógico estruturante e 3 - Protagonismo estudantil como fator determinante para o desenvolvimento da autonomia. Traz, ainda, algumas orientações sobre a estrutura física de uma EMTI:

- Pintura diferenciada, que identifique a escola como adepta de um sistema em tempo integral;
- Cozinha ampla, que comporte fogão industrial com exaustor, freezer com capacidade de armazenamento compatível com a demanda e espaço adaptado para a execução do cardápio oferecido diariamente;
- Refeitório;
- Banheiros que possibilitem os alunos a tomarem banho e praticarem a higiene devida para passarem o período necessário na escola;
- Quadra poliesportiva;
- Laboratórios (ciências e informática) que possa acolher tanto as atividades relacionadas às suas áreas, como também as atividades relacionadas à cultura maker;
- Salas climatizadas. (Ceará, 2023, p. 8).

Dessa forma, ressalta que as instituições escolares precisam passar por algumas dessas adaptações para fortalecer o tempo de estudo diário e a identidade de uma escola de tempo integral. Para a proposta pedagógica das unidades escolares, o documento propõe-se um “currículo interdisciplinar, que valorize a unidade e a diversidade, pensando em uma formação integral do indivíduo. Cada escola, de acordo com o seu Projeto Pedagógico, desenvolverá sua proposta curricular relacionando a perspectiva de organização com a intencionalidade

educativa.” (Ceará, 2023, p. 9). A proposta visa um currículo integrado, sem a divisão de turnos, não se limitando a transmitir os conteúdos curriculares e a ofertar atividades de lazer e reforço por meio de atividades fragmentadas e desconectadas com a proposta pedagógica curricular (Ceará, 2023). Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 45) discorre que:

[...] no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações-reprovações. [...] Para o turno extra, deixam-se as outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpórea, menos profissionais, mais soltas e mais atraentes.

A proposta é que se ofereça, no ambiente escolar, um currículo integrado, tendo como base a interdisciplinaridade e a articulação entre os componentes curriculares da BNCC e do DCRC. Cada escola, de acordo com sua Proposta Pedagógica e os documentos norteadores, desenvolverá sua proposta curricular relacionando a perspectiva de organização com a intencionalidade educativa. A estrutura curricular, segundo o Guia, deve ser composta pela Base Comum, composta por oito componentes curriculares: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso. Ademais, conta com uma parte diversificada, chamada Unidade Curricular Eletiva:

As Unidades Curriculares Eletivas (UCE) têm oferta semestral e podem ser ministradas por professoras/es efetivas/os ou temporárias/os. Cada Unidade Curricular Eletiva será registrada em um sistema, como exemplo o Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGE Acadêmico - para permitir a lotação da/do professora/or na área do conhecimento de sua formação, e deve ser oferecida a partir de um catálogo, que forneça as informações cabíveis a cada UCE. (Ceará, 2023, p. 10).

Nesse processo, a/o aluna/o entende que traçará um caminho com uma sequência lógica. Ao final do percurso, ele será capaz de construir e vivenciar um itinerário que faça sentido para ela/ele. As UCES são estruturadas levando em consideração as 4 (quatro) Áreas do Conhecimento e 1 (uma) unidade curricular, de modo a possibilitar à/ao educanda/o a estruturação de seu itinerário formativo e uma reflexão sobre sua trajetória acadêmica, desenhada por suas escolhas e interesses (Ceará, 2023).

Para que as escolhas das eletivas sejam organizadas de forma coerente com o interesse e formação pretendida pela/o educanda/o, é imprescindível que seja ofertado um catálogo de Unidades Curriculares Eletivas. No guia constam que uma UCE deve possuir uma ementa elaborada para o devido direcionamento da escola e da/o professora/o que irá ministrar a UCE, de acordo com as áreas do conhecimento, contendo em sua ementa: Área do

conhecimento, nome da UCE, duração, justificativa, objetivos, conteúdo, recursos, avaliação, sugestão de culminância e referências.

O próximo passo é o planejamento, para que a/o professora/o, possa ser acompanhada/o pela/o coordenadora/o pedagógico, com suporte de formação e recursos para que as UCEs ocorram de acordo com o objetivo proposto.

4.3 AS FORMAÇÕES CONTINUADAS OFERTADAS PELO PAIC INTEGRAL AS/OS PROFESSORAS/ES CEARENSES

Nóvoa (2020) afirma ainda que “está muito claro que nada pode substituir a colaboração entre professoras/es, cuja função não é aplicar tecnologias prontas ou didáticas apostiladas, mas assumir plenamente o seu papel de construtores do conhecimento e da pedagogia” (Nóvoa, 2020, p. 9). Nesta perspectiva, o Programa Mais PAIC sugere um modelo de formação continuada que visa a personalização das formações, sem perder de vista a especificidade de cada um dos municípios cearenses. Aqui, chamaremos de “Formação Cascata”, conforme o modelo apresentado a seguir na Figura 5:

Figura 5 - Formação em Cascata



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados da Seduc/Ce, 2023.

Esse arranjo institucional para que as formações cheguem às/os professoras/es parte da assessoria técnica prestada pela SEDUC, instituída no Protocolo de intenções do PAIC (Ceará, 2007; Cruz, 2019). Nesse contexto, as/os formadoras/es municipais exercem um importante papel para a materialização das ações do PAIC, pois está em contato direto com a/o professora/o, desenvolvendo em colaboração as temáticas e estratégias pedagógicas pensadas pela SEDUC e idealizadas em colaboração com os agentes educacionais.

A aprendizagem requer um movimento interno, construindo conhecimento na troca de aprendizagem entre os sujeitos envolvidos. Reconstruindo sua identidade, entrelaçando o

profissional e o pessoal, a formação continuada é um processo contínuo, nunca se esgota. A/o professora/o precisa reconhecer-se nesse processo e compreender que a teoria e a prática se complementam nessa construção. Nas palavras de Freire (1996, p. 29), “[...] pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço ou anunciar a novidade”.

O Ciclo de Formação Continuada PAIC Integral 2023, Módulo I, foi repassado diretamente da Seduc às/os formadoras/es municipais de cada eixo de atuação. Com o objetivo de aproximar e viabilizar o primeiro encontro formativo do ano em questão. Conforme calendário descrito no Quadro 6:

Quadro 6 - Eixo e data das formações módulo I, 2023

Data	Eixo
20/03/2023	Webinar de abertura Eliana Nunes Estrela: Secretária de Educação do Estado do Ceará. Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira: Secretária Executiva.
21/03/2023	Seminário das infâncias: A leitura literária no contexto da educação infantil
22 e 23/03/2023	Literatura Anos Iniciais e Finais
22/03/2023	Gestão de Ensino Fundamental
24/03/2023	Educação Infantil
27/03/2023	Educação Infantil
2/03/2023	Ciclo de alfabetização - Língua Portuguesa
28/03/2023	Ciclo de alfabetização – Matemática
29/03/2023	Anos Iniciais - Língua Portuguesa
29/03/2023	Anos Iniciais – Matemática
30/03/2023	Anos Finais - Língua Portuguesa
30/03/2023	Anos Finais – Matemática

Fonte: Elaboração própria com dados da Crede 5 - CECOM, 2023.

As formações contaram com a presença dos formadores municipais dos 184 municípios cearenses, gerentes do PAIC Integral e técnicos das secretarias de Educação que desempenham funções pedagógicas de acompanhamento. Visando a discussão inicial de implementação da Educação em Tempo Integral em todos os municípios cearenses, a primeira formação continuada ofertada pelo PAIC Integral buscou subsidiar e sular as propostas e

projetos pedagógicos que conduzem a implementação do Tempo Integral nos municípios. Vale destacar o calendário descrito, em que todos os eixos de formação da proposta do PAIC Integral são acompanhados e subsidiados.

Posteriormente, no percurso formativo dos módulos II, III e IV, seguiram o fluxo de formação em cascata apresentado anteriormente, ainda nesta seção. As propostas pedagógicas dos encontros formativos abordaram a intensificação da formação integral dos estudantes e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Propusemos pensar a formação em cascata não como uma forma de uniformização das formações continuadas, mas como direcionamentos para aprofundamento e direção da prática docente. Freire (2014, p. 45) chama de curiosidade epistemológica o movimento da teoria que a curiosidade vai se tornando mais e mais rigorosa

Assim se torna evidente que o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem.

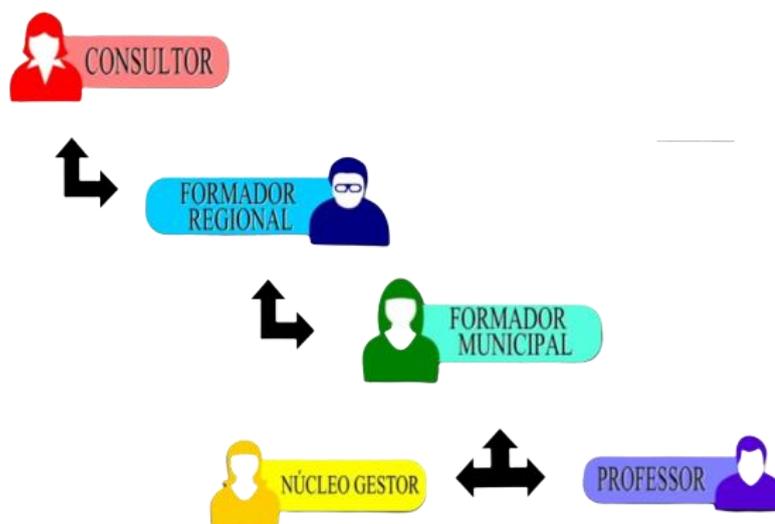
Martins e Pimenta (2020, p. 6, grifos no original) nos advertem que “É preciso ultrapassar a ideia de formação em que um profissional ‘recebe’ e ‘repassa’ como um mero replicador/multiplicador”. Observa-se, no entanto, que esses moldes de formação são históricos, marcados por assimetrias, deixando claro o viés político, social e econômico de cada época. Diante do exposto, professoras/es passaram a ser pesquisadoras/es, pois a/o professora/o pesquisadora/o busca incessantemente conhecer a realidade das/os estudantes, busca-se ensinar a partir dessa realidade, pautados na compreensão de Freire, que defende que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2014, p. 47).

Nessa concepção, se faz necessário descrever a vivência dos ciclos formativos ofertados ao PAIC Integral com foco na implementação do tempo integral, nas turmas de 9º ano do ensino fundamental. O eixo PAIC Integral, criado em 2023, e que leva o nome do programa, possui ações formativas e de acompanhamento da política de implementação do Tempo Integral no EF.

O ciclo formativo é composto por 4 Módulos que se distribuem ao longo do ano, sendo dois módulos em cada semestre. Cada módulo realiza-se em dois dias de encontro consecutivos, equivalentes a 16h de formação; possui como público-alvo Articuladores Regionais das 20 CREDEs. Na ponta do fluxo, os articuladores multiplicam as formações em

suas regionais para os articuladores municipais e estes replicam ao Núcleo de Gestores de cada município, que compartilham as discussões com seu Corpo Docente. Conforme a Figura 5, em um fluxo que se espera, desta forma, atingir a/o professora/o e o chão da sala de aula.

Figura 6 - Fluxo das formações PAIC Integral



Fonte: Ceará, 2023.

Os temas e assuntos abordados em cada módulo são selecionados pela equipe de formação, em convergência com a/o consultora/o e com a/o coordenadora/o da COPEM, de acordo com as necessidades apresentadas, envolvendo assuntos relacionados ao Tempo Integral, gestão escolar e pedagógica, a gestão da aprendizagem, assim como orientações sobre documentos e legislação vigentes e planejamento estratégico do processo de ensino.

Tais orientações e regulamentações se debruçam na construção da Educação Integral ofertada em Tempo Integral nos 184 municípios cearenses, pensando a educação como um processo, uma construção coletiva. Nesse diálogo, o PAIC Integral se estrutura para a garantia de continuidade do desenvolvimento de crianças e jovens em nossas escolas cearenses.

5 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA MARIA LUIZA DE SOUSA - OS FIOS QUE TECEM AS PALAVRAS

*“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.”
(Fernando Pessoa).*

O foco na aprendizagem dos estudantes e sua formação integral é um objetivo compartilhado por toda a comunidade escolar. A escola é o espaço focal para assegurarmos o desenvolvimento integral do estudante. Nessa compreensão, ampliar o tempo de permanência na escola equivale a criar as condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais.

Essa formação integral demanda uma proposta pedagógica integradora, em que componentes curriculares e campos integradores articulem-se de forma a garantir ao estudante o seu direito de aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver, tendo como meta a oferta de oportunidades de domínio de todos os recursos que permitem a todas as pessoas usufruírem de uma sociedade educativa que desenvolva o estudante integralmente, proposto pela Comissão Internacional sobre Educação da UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

O esforço para planejar, organizar e executar atividades interdisciplinares e projetos educacionais é primordial para uma Educação Integral de excelência. Assim, o seu desenvolvimento deve estar estruturado com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis.

Esses compromissos provocaram mudanças, inovações e propostas significativas, traduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular Referencial do Ceará e pelo Plano Municipal de Educação de Ibiapina, lócus de nossa discussão nesta seção. Assim como a epígrafe que abre nossa discussão, o lócus da pesquisa se fez inteiro, retrata em cada aspecto aqui discutido a missão de

promover o acesso, a permanência e a aprendizagem bem-sucedida dos alunos da rede pública municipal.

5.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE IBIAPINA

O município de Ibiapina (CE), assim como os outros 184 municípios cearenses, aderiu, no início do ano letivo de 2023, ao Plano de Universalização do Tempo Integral da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará. A proposta busca instituir o modelo de forma gradativa, a partir das turmas de 9º ano, em 2023, e gradativamente instituir em todo o ensino fundamental anos finais, a jornada ampliada de tempo integral, até o fim de 2026.

A pactuação entre estado e município visa fornecer apoio técnico, pedagógico e financeiro para implementar a jornada pedagógica ampliada — que favorecerá a aprendizagem com equidade. Na direção do cumprimento e aperfeiçoamento da política pública instituída em todo o território Nacional e mais recentemente no Estado do Ceará, através da Lei Complementar Nº 297, de 19 de dezembro de 2022, que objetiva a universalização do ensino fundamental em tempo integral na rede pública de ensino dos municípios cearenses, e ainda, visando o cumprimento da Meta 6 do Plano Municipal de Educação de Ibiapina que orienta a oferta da educação em tempo integral, para 80% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 40% dos alunos da Educação Básica, a Secretaria Municipal de Educação de Ibiapina vem estruturando, desde 2022, suas ações e prioridades para implementação das Escolas em Tempo Integral.

Nesta perspectiva, foram implantadas turmas com Educação em Tempo Integral em 10 escolas que fazem parte da rede de ensino, em todas as turmas de 9º ano do ensino fundamental anos finais, sendo elas: E.E.I. E. F. Aderaldo Negreiros; E.E.I. E. F. Domingos Ferino; E.E.I. E. F. Francisca Rodrigues Gomes; E.E.I. E. F. Jarbas Passarinho; E.E.I. E. F. João Vaz de Aguiar; E.E.I. E. F. Ludugero Ferreira Gomes; E.E.I. E. F. Manoel Rodrigues de Medeiros; E.E.I. E. F. Maria Luiza de Sousa; E.E.I. E. F. Maria Matias e E.E.I. E. F. Maria Sofia Matos, totalizando 416 alunas/os atendidas/os nesta modalidade de ensino.

Segundo relatório construído pela Secretaria de Educação, e apresentado publicamente a toda a sociedade, no primeiro semestre de 2023, a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos tem sido o foco central das ações e documentos produzidos e implantados nos últimos meses, os quais têm como alvo a atuação de toda equipe administrativa e pedagógica que compõe a SME, das/os gestoras/es, coordenadoras/es,

professoras/es e profissionais da educação que compõem as equipes escolares. Em seu conjunto, são iniciativas que procuram disseminar uma nova cultura de educação, participativa e orientada ao alcance de melhorias significativas para a aprendizagem dos alunos. Para implementação do Tempo Integral, a Secretaria de Educação instituiu uma comissão responsável em diferentes áreas para ações voltadas com intuito de fortalecer as práticas desenvolvidas nas escolas.

- **Gerviz Fernandes de Lima Damasceno** – Professora responsável pelo acompanhamento pedagógico;
- **Maria Jucilene Silva Coutinho** – Presidente do Conselho de Educação e Coordenadoria do Ensino Fundamental;
- **Maria Elisangela Rodrigues da Silva** – Coordenadoria de gestão de pessoas;
- **Paulo Henrique Rodrigues da Silva** – Coordenadoria de compras;
- **Rita Maria Paulo Silva** – Coordenadoria Administrativa;
- **Emiliana Negreiros Alcântara** – Coordenadoria Pedagógica;
- **Patrícia Gomes da Silva** - Nutricionista;
- **Patrícia Soares Moura** – Coordenadoria de esportes e recreação.

Após reuniões de assessoramento pedagógico e administrativo, a Secretaria de Educação lançou um caderno com Diretrizes Pedagógicas, como mostra a Figura 7, que sulcaram as escolas para a construção de um currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular composta por uma Base comum e outra Base Diversificada, de acordo com suas séries de ensino

Figura 7 - Caderno de Diretriz Pedagógica Educação Integral Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

A nova organização curricular da Educação Integral do Ensino Fundamental é composta pelas Áreas do Conhecimento e pelos Campos Integradores, possibilitando a identificação e o desenvolvimento dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e das Habilidades de cada etapa de ensino, de acordo com a BNCC e o Documento Curricular Referencial do Ceará. Dessa forma, ela estabelece um currículo com mais sentido aos estudantes do 6º ao 9º ano, por meio de atividades que visam a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento das competências da BNCC. A Matriz Curricular da Educação Integral dos anos finais do ensino fundamental de Ibiapina está estruturada em 40h/a semanais, subdivididas em 25h/a para os componentes Currículo Básico da BNC C e 15h/a para a parte diversificada, como apresentado na Figura 8:

Figura 8 - Matriz Curricular e distribuição da Carga Horária nas Escolas de Tempo Integral Anos Finais

FUNDAMENTAL II – ANOS FINAIS							
COMPONENTES CURRICULARES			Ciclo – II				C/H ANUAL
			6º	7º	8º	9º	
Currículo Básico	Base Nacional Comum Curricular	Português	7	7	7	7	280
		Inglês	1	1	1	1	40
		Arte	1	1	1	1	40
		Educação Física	2	2	2	2	80
		Religião	1	1	1	1	40
		Matemática	7	7	7	7	280
		Ciências	2	2	2	2	80
		História	2	2	2	2	80
		Geografia	2	2	2	2	80
TOTAL			25	25	25	25	1000
Disciplinas Eletivas	Linguagens	Projeto de Vida	2	2	2	2	80
		Produção Textual	2	2	2	2	80
		Esporte e recreação	2	2	2	2	80
		Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa	2	2	2	2	80
	Ensino Religioso	Educação Socioemocional e Formação cidadã	1	1	1	1	40
	Ciências da Natureza	Saúde na escola	1	1	1	1	40
		Educação Ambiental	1	1	1	1	40
	Ciências Humanas	História do Ceará	1	1	1	1	40
	Matemática	Oficina Pedagógica de Matemática	2	2	2	2	80
		Educação Financeira e Empreendedorismo	1	1	1	1	40
	TOTAL			15	15	15	15
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL			40	40	40	40	1600

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Na Figura 8, é possível observar a distribuição das aulas por semana (A/S) e por ano (A/A). A partir da matriz curricular apresentada, as turmas são estruturadas com a organização das aulas de forma integral. Nos anos finais, diante da estrutura de regência, essa organização será organizada nos dois turnos, sendo os componentes curriculares e disciplinas eletivas distribuídas em toda a jornada diária de aula do estudante, sendo desenvolvido com os componentes curriculares das áreas de conhecimento e no contraturno as disciplinas eletivas, distribuídas em 9 tempos de aulas diárias, em três dias da semana e 5 tempos de aula, nos outros dois dias, conforme modelo a seguir na Figura 9.

Figura 9 - Sugestão de horário para turma do Tempo Integral

Tempo	Aula	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1º	7:15 – 8:00	Português	Matemática	Matemática	Geografia	Matemática
2º	8:00 – 8:45	Português	Matemática	Matemática	Geografia	Matemática
3º	8:45 – 9:30	Português	Educação Ambiental	Religião	Educação Socioemocional e Formação cidadã	Matemática
	9:30 – 9:45	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
4º	9:45 – 10:30	História	Experiências Matemáticas	Educação Física	Projeto de Vida	Educação Financeira e Empreendedorismo
5º	10:30 – 11:15	História	Experiências Matemáticas	Educação Física	Projeto de Vida	Tecnologia da Informação e Comunicação
	11:15 – 13:00		ALMOÇO / DESCANSO	ALMOÇO / DESCANSO	ALMOÇO / DESCANSO	
6º	13:00 – 13:45		Ciências	Português	Produção textual	
7º	13:45 – 14:30		Ciências	Português	Produção textual	
8º	14:30 – 15:15		Saúde na escola	Inglês	Arte	
	15:15 – 15:30		INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	
9º	15:30 – 16:15		Português	Projeto de Vida	Esporte e Recreação	
10º	16:15 – 17:00		Português	Projeto de Vida	Esporte e Recreação	

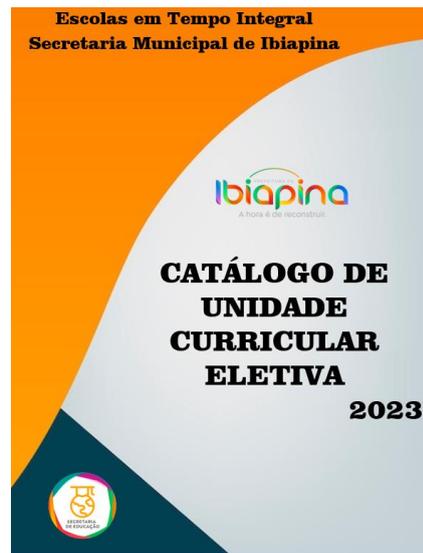
Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 26, propõe ao currículo uma Parte Diversificada que fornece diretrizes para a concepção das Disciplinas Eletivas no Ensino Integral.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

As Disciplinas Eletivas são um dos componentes da Parte Diversificada e devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum. Considera a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento. Em anexo ao documento de Diretrizes, encontra-se o catálogo de Componentes Eletivos para as Escolas Municipais em Tempo Integral, como mostra a Figura 10. O catálogo da Unidade Curricular Eletiva (UCE) oferta, de acordo com as áreas do conhecimento, ementas elaboradas para a devida orientação da escola e da/do professora/o que irá ministrar a UCE.

Figura 10 - Capa Catálogo de Unidade Curricular Eletiva



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

O catálogo possui uma organização esquematizada conforme a Figura 11, com o intuito de direcionar as práticas pedagógicas de cada Unidade Curricular Eletiva. Os professores utilizam como guia didático, constroem os planejamentos e aulas a partir das propostas que são distribuídas conforme área de ensino e carga horária. É necessário olhar o todo, para que se consiga construir o percurso a ser trilhado.

Figura 11 - Organização de uma Unidade Curricular Eletiva



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os componentes eletivos devem propor assuntos diversificados e com o intuito de conectar o jovem com a escola e com o mundo que o cerca. Por meio deles, alunos poderão desenvolver sua inteligência emocional e seu raciocínio crítico, aliados à habilidade de expressão e inteligência numérica. A organização perpassa por todas as competências e habilidades inerentes à construção do desenvolvimento e aprendizagem da/o educanda/o.

Além disso, favorecem:

- ✓ **O pertencimento ao ambiente escolar;**
- ✓ **A liberdade de escolha e da criação pelas/os professores da escola;**
- ✓ **O fortalecimento da autoestima;**
- ✓ **A contribuição para a sondagem de aptidões;**
- ✓ **A construção de um itinerário identitário;**
- ✓ **A possibilidade de melhor direcionamento para o projeto de vida.**

Sobre o acompanhamento e avaliação, o documento reflete sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva do Programa da Escola de Ensino Integral e pressupõe não apenas repensar as concepções e princípios avaliativos, mas também, e principalmente, pensar a própria escola, suas finalidades e sua função social. Essa vinculação já foi explicitada por Philippe Perrenoud, quando esse educador alertava que mudar a avaliação significava provavelmente mudar a escola (Perrenoud, 1993, p. 173). A avaliação como instrumento para melhorar o processo educacional e como elemento qualificador das aprendizagens tem que ser uma das prioridades das políticas educacionais em todos os níveis de ensino e, em especial, nos programas destinados a ampliar os tempos e espaços de permanência da/o aluna/o na escola.

A avaliação é sempre contínua e reflexiva em um movimento circular que retorna para a/o aluna/o como centro de todo o processo. Segundo os documentos de alinhamento aqui descritos, a escola deverá estabelecer fichas e portfólio para o acompanhamento dos estudantes em cada campo integrador e apresentá-los ao Conselho de Classe para que sejam discutidos e analisados por todas/os as/os professoras/es da turma.

As dez escolas que possuem Tempo Integral no 9º ano do Ensino Fundamental possuem uma matrícula total de 403 estudantes, subdivididas/os conforme o Quadro 7. E um total de 40 docentes atuando diretamente com as Unidades Curriculares Eletivas que compõem o quadro de matriz curricular.

Quadro 7- Matrículas da Rede Municipal de Ensino - 9º ano

Escola	Total de alunos matriculados no 9º ano
E.E.I. E. F. Aderaldo Negreiros (Canto Alegre)	23
E.E.I. E. F. Domingos Ferino (Pejuaba)	19
E.E.I. E. F. Francisca Rodrigues Gomes (Bairro Raimundo Linhares)	24
E.E.I. E. F. Jarbas Passarinho (Araças)	10
E.E.I. E. F. João Vaz de Aguiar (Pindoba)	18
E.E.I. E. F. Ludugero Ferreira Gomes (Jurema Sul)	28
E.E.I. E. F. Manoel Rodrigues de Medeiros (Alto Lindo)	59
E.E.I. E. F. Maria Luiza de Sousa (Sede)	116
E.E.I. E. F. Maria Matias (Betânia)	16
E.E.I. E. F. Maria Sofia Matos (Sede)	90

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Ao sinalizar a implementação nas referidas escolas, o município de Ibiapina iniciou o processo de adaptação dos espaços escolares e equipamentos emergenciais para o início da ampliação de jornada escolar, bem como a formação continuada das/os professoras/es e profissionais que atuam diretamente com as turmas mencionadas. Contudo, se faz imprescindível salientar que os problemas que permeiam as escolas que ofertam uma educação em Tempo Integral não são menos problemáticos que os das escolas regulares. Problemas como indisciplina, drogas, violência, preparação para o mercado de trabalho, utilização de novas tecnologias, competitividade, diferenças culturais, sociais, de gênero e raça, entre outros, são temas que passaram a fazer parte do contexto escolar, levando, assim, a uma discussão maior com respeito às questões que envolvem os aspectos curriculares. (Rosa, 2016, p. 41).

A Escola Maria Luiza de Souza, campo de escolha para análise aprofundada nesta pesquisa, em quantidade de alunas/os matriculadas/os é a maior da rede municipal, conseqüentemente demanda da Secretaria de Educação um maior quantitativo de profissionais e de despesas para sua manutenção. Outro quesito que chama a atenção para sua especificidade é um número perceptível de comunidades que compõem o contexto escolar, visto que diversos ônibus escolares realizam a rota dos estudantes de seu domicílio à escola, que se localiza no

centro urbano da cidade, o que evidencia a heterogeneidade de culturas, hábitos e realidades sociais dentro do mesmo espaço escolar.

5.2 ESCOLA MARIA LUIZ DE SOUSA - O LÓCUS DA PESQUISA E OS EIXOS DE ANÁLISES

Conhecer e compreender a escola como ambiente social é fundamental para entender sua experiência. Ela se encontra situada em um tempo e espaço, seus sujeitos constituem-se em singularidades que compõem o todo. Há de se considerar que a Escola de Ensino Fundamental Maria Luiza de Sousa está localizada na rua Pedro Aragão, Bairro: Centro, na cidade de Ibiapina, no Estado do Ceará, foi criada pela Lei Municipal nº 009/98. Desde 1983, a referida escola é referência em Educação no município. Com o passar dos anos, passou por modificações em sua estrutura física e administrativa. Inicialmente, contava apenas com quatro salas de aula, uma cantina, uma secretaria e dois banheiros. Atualmente, conta com oito salas de aula, três banheiros, sala das/os professoras/es, secretaria, sala de leitura, cantina, refeitório, diretoria e amplo pátio coberto.

Durante os turnos matutino e vespertino, oferta a modalidade dos anos finais no ensino fundamental (6º ao 9º ano), totalizando 358 alunos, e noturno, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 66 alunos, que se deslocam das mais variadas localidades do município, subdivididos com a seguinte matrícula:

Quadro 8 - Matrículas 2023 - Escola Maria Luiza de Sousa

Série	Divisão das turmas				Total de alunos
	A	B	C	D	
6º ano	29	27	33		89
7º ano	38	16			54
8º ano	29	28	26	16	99
9º ano - Educação Integral	30	30	30	26	116

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A instituição conta com um corpo gestor composto por uma diretora e um coordenador pedagógico, que acompanham todas as áreas de ensino. Possui em seu corpo

docente 23 professoras/es que atuam nas turmas do 6º ao 9º ano; são profissionais efetivos e temporários, com graduação em área específica de atuação e pós-graduação. O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar da referida instituição encontram-se em fase de reelaboração, visto que os últimos documentos datam do ano de 2015. Quase oito anos depois de sua última atualização, a perspectiva de atualização e reelaboração dos documentos se dá principalmente pela demanda de oferta de uma nova modalidade de ensino, a implementação do Tempo Integral. Visto essa problemática, discutiremos esses documentos ainda em vigência e os termos que perfazem a fase em que se encontra de reconstrução.

Nessa instituição de ensino, conforme preconiza o seu Projeto Político-Pedagógico, deve predominar um currículo diversificado, que busca ofertar uma educação dentro dos padrões de qualidade, assegurando a cidadania e o desenvolvimento integral, como o próprio documento aborda, seguindo os princípios da Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB):

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- Pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas;
- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- Valorização da experiência extraclasse;
- Gestão democrática;
- Valorização do profissional da educação escolar;
- Vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (PPP, p. 40)

Neste sentido, falar de Educação Integral em Tempo Integral deve considerar a função social da escola, que precisa ser clara e dialogar com a sociedade em que ela está inserida, que respeite a diversidade e a cultura local, suas experiências, seus valores e costumes. Em seus fundamentos didático-pedagógicos, definidos no documento, possui uma concepção básica aberta as/aos pensadoras/es que contribuíram para sua estruturação e às ações educacionais que são vivenciadas no ambiente escolar, proporcionando um movimento dinâmico e adaptado à diversidade dos momentos educativos, assumindo um embasamento teórico da Teoria Crítica da Educação, e procura em oito pensadores críticos, respaldo para suas ações pedagógicas:

- Em Habermas - A racionalidade comunicativa e interativa;

- Em Paulo Freire - A pedagogia da Libertação Humana;
- Em Morin - A teoria da complexidade humana;
- Em Shön - A epistemologia da Prática;
- Em Piaget - A teoria da construção do Conhecimento Humano (construtivismo psicogenético);
- Em Vygotsky - O construtivismo Sócio-interacionista;
- Em Wallon - A pedagogia da Pessoa total;
- Em Freinet - A pedagogia da Escola do povo.

Difere-se, ainda no documento, que a escola tem por missão “formar cidadãos críticos, ativos, primar pela educação de qualidade e pela formação adequada para enfrentar os desafios do mundo moderno, proporcionando a toda clientela a oportunidade de expressar sua criatividade e respeito pelo próximo” (PPP, p. 62). Entre o quadro de metas traçados pela instituição para o próximo quadriênio, na estrutura física, encontram-se espaços imprescindíveis para o bom funcionamento das atividades pedagógicas, com vistas a oferta de uma educação integral de qualidade, como laboratório de informática, ampliação do refeitório, banheiros adequados e instalações elétricas dentro dos novos padrões.

A escola Maria Luiza conta com 118 alunos do 9º ano em Educação de Tempo Integral, os quais seguem a matriz curricular e carga horária sugerida pela Secretaria de Educação, assim distribuídas:

Quadro 9 - Distribuição da Matriz Curricular do Tempo Integral

Dias	Horário de aulas
Segunda-feira	7h15 - 11h15
Terça-feira	7h15 - 17h
Quarta-feira	7h15 - 17h
Quinta-feira	7h15 - 17h
Sexta-feira	7h15 - 11h15

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Através dos documentos que especificam o horário das aulas e projetos desenvolvidos na escola, é possível perceber que as atividades diversificadas são intercaladas com a base comum do currículo. Durante todo o dia em que as/os alunas/os permanecem as 9

horas diárias, nos dias de segunda-feira e sexta-feira, permanecem apenas os componentes curriculares que compõem o currículo comum da Base. Ou seja, nos dias em que as/os alunas/os cumprem a jornada ampliada nesta escola, essa mesma ampliação do tempo escolar auxilia na construção de um currículo diversificado. Porém, nos dias em que essa ampliação não ocorre, se fragmenta a escola, percebe-se que não se trata de ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares em um turno, mas de articulação do saber científico com o saber artístico, cultural, técnico, filosófico etc.

O Regimento Escolar, segundo Libâneo (2004), pode se tornar uma via de acesso para se alcançar uma boa qualidade da educação (no sentido literal da palavra - educar a ação), buscando, através da conscientização dos direitos e deveres de todos os membros da comunidade escolar, ressaltar sua importância e relevância no processo educacional, por se tratar de um corpo doutrinário e normativo de uma prática política. Entretanto, no contexto analisado, o regimento escolar encontra-se desatualizado, necessitando analisar a sua pertinência, apropriação e legitimidade junto à comunidade escolar. A escola, ao aderir à política de educação integral da rede, resalta a importância de que os membros conheçam seus fundamentos, já que ela impacta diretamente na forma de organização escolar.

No contexto infraestrutura, a escola passou recentemente por uma reforma, pós-período pandêmico. Contudo, não se adequava em todos os padrões para uma Escola em Tempo Integral. Hoje, se configura na estrutura descrita no Quadro 10:

Quadro 10 - Espaço físico Escola Maria Luiza de Souza

Dependências	Quantidade	Condições de uso para a Educação em Tempo Integral
Salas de aula	10	Em adaptação
Biblioteca / Laboratório de informática	1	Pequeno porte
Auditório	-	Ausência de espaço
Secretária	1	Adequada
Sala de direção	1	Adequada
Sala de professoras/es	1	Falta de equipamentos para planejamento coletivo e individual.
Almoxarifado	1	Razoável
Dispensa	1	Razoável
Cozinha	1	Em adaptação

Refeitório	1	Em adaptação (área coberta e mesas suficientes para as turmas de 9º ano)
Banheiro das/os estudantes	2	Não possui instalações para banho.
Banheiro das/os professoras/es	1	Bom
Quadra poliesportiva	-	Ausência de espaço
Rampas de acesso	9	Acessível em pontos estratégicos

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Até aqui, buscamos compreender o tempo e o espaço em que está situada a escola, para assim conhecer e entender sua experiência. Para além de sua estrutura física, uma escola de tempo integral deve considerar a sua função social e os sujeitos que permeiam seu processo, para tal, buscamos dialogar com alguns de seus atores: a gestora escolar, o coordenador pedagógico e quatro professoras/es.

5.3 O PRESCRITO E O VIVIDO: COM A FALA, AQUELAS/ES QUE CONSTROEM A EDUCAÇÃO

Para captar o discurso das/os sujeitas/os, a presente pesquisa organizou-se em etapas, iniciando-se pela inserção no ambiente e observação de campo. A escola foi contatada primeiro por telefone, e, em seguida, por meio de uma reunião com a equipe gestora da escola, a qual a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos. Nessa ocasião, a diretora e o coordenador pedagógico da instituição aceitaram a realização da pesquisa na escola. O aceite da escola, bem como a leitura e a assinatura do TCLE foram formalizados em um encontro posterior, assim como a coleta de documentos da instituição.

Em seguida, da mesma maneira, o projeto da pesquisa foi apresentado às/aos professoras/es por meio de um encontro coletivo com as/os 4 professoras/es selecionadas/os da instituição. O critério de inclusão ocorreu a partir das áreas de conhecimento das/os professoras/es, e a quantidade de unidades curriculares eletivas de cada um nas turmas de tempo integral. As/os professoras/es que aceitaram participar da pesquisa assinaram o TCLE.

A entrevista seguiu uma estruturação em 6 eixos, comuns a todos os participantes, a saber: Eixo 1 - Perfil dos profissionais; Eixo 2 - A Educação Integral e a Escola de Tempo Integral; Eixo 3 - A práxis pedagógica: A utilização do tempo e do espaço na Educação Integral; Eixo 4- Formação das/os professoras/es e Formação Integral da/o estudante; Eixo 5 -

Documentos Institucionais e Currículo do Tempo Integral e Eixo 6 - Processos de ensino e aprendizagem no Tempo Integral, Acompanhamento e avaliação da aprendizagem.

As/os participantes da pesquisa tiveram o anonimato garantido por meio do uso de nomes fictícios. Para tal, utilizaremos o nome de flores e plantas típicas do Nordeste brasileiro, trazendo como simbologia a exuberância do que encontramos em um caminho, o florescimento da educação e a beleza com que se constrói o ato educativo. A partir de suas descrições na entrevista, para melhor caracterizá-los, ver a descrição no Quadro 11:

Quadro 11- Caracterização dos participantes da pesquisa

Participante da pesquisa	Nome Fictício	Perfil
Participante 1	Alpinia	Licenciada em pedagogia, 37 anos. Vínculo: Seleção temporária.
Participante 2	Mandacaru	Licenciado em pedagogia, 22 anos. Vínculo: seleção temporária.
Participante 3	Orquídea	Licenciatura em letras, cursando mestrado em linguística, 26 anos. Vínculo: seleção temporária.
Participante 4	Sabiá	Licenciatura em geografia, pós-graduação em Ensino de Geografia, 55 anos. Vínculo: Efetivo desde 1995.
Participante 5	Angico	Licenciado em Educação física, 32 anos. Vínculo: efetivo.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa e acervos da cultura popular nordestina, 2023.

Anteriormente, na pesquisa, foram citadas/os 4 professoras/es participantes; contudo, durante o percurso das entrevistas, tivemos a desistência de uma professora em prestar informações e gravar as respostas. Por essa razão, a mesma não está destacada entre os participantes deste estudo. Ao realizar o desligamento do processo de pesquisa, a pesquisa seguiu com a participação total de 5 sujeitas/os, descritas/os no Quadro 10. Formalizamos o contato com as/os participantes individualmente, através do TCLE, em que se estabeleceram as normas de autorização para o início da pesquisa.

Após a análise dos dados coletados, seguimos para a discussão a partir de suas categorias. Ao realizarmos essa divisão, o intuito é conduzir a/o leitor à abrangência da análise. Ao direcionar o primeiro eixo, perfil dos profissionais (gestora, coordenador e professoras/es), buscamos: caracterizar o perfil das/os profissionais que atuam na instituição de ensino que oferta as turmas de 9º ano Educação em Tempo Integral. Suas características e identidade

pessoal e profissional se entrelaçam e se relacionam com a sua subjetividade na construção dos processos educativos.

A gestão escolar é formada por um quadro de profissionais temporários, convidados primeiramente a compor o quadro da Educação do município e, posteriormente, em meados do segundo semestre de 2023, aprovadas/os em seleção específica para os cargos que ocupam. Ressaltamos através da observação nas visitas de campo, o movimento que a gestão exerce na escola: praticamente todos os dias, a diretora e o coordenador permanecem com as/os alunas/os no período do almoço. Eles são responsáveis pela organização nas filas para servir a comida e refeitório, desenvolvimento de atividades no horário intermediário, entre o almoço e a primeira aula do período da tarde. Esse momento é primordial para que a rotina escolar contribua para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das/os alunas/os.

Antes de realizar as entrevistas, foi crucial perceber como de fato a proposta acontecia. A ampliação da jornada escolar é uma proposta que alinha as possibilidades de desenvolvimento; logo, todos os espaços e sujeitos são indispensáveis para sua boa execução. Essa reorganização requer comprometimento humano e reajustes na infraestrutura. Infelizmente, mesmo com uma reforma recente nos últimos anos, a escola não conta com quantidade de banheiros suficientes, não há área de lazer, apenas um pátio coberto entre as salas, o que inviabiliza atividades mais dinâmicas nesse horário intermediário e na execução de aulas mais atrativas para as/os alunas/os. É nesse contexto que as políticas educacionais precisam caminhar, alinhadas a um projeto de implementação sustentável.

Ao realizar as entrevistas, destacamos alguns pontos que mostram maior dimensão do objetivo que se busca investigar; a compreensão das/os sujeitos efetiva-se quando começam a refletir sobre as perguntas que suleiam esta pesquisa; a reflexão sobre ações já vivenciadas mobiliza as novas ações que ainda virão.

O primeiro eixo proporcionou um olhar esclarecedor; o roteiro de entrevista favoreceu a caracterização; o conhecimento e a exploração das nuances que permeiam o processo investigado, seus sujeitos e toda a dinâmica do lugar, contribuindo para uma maior familiarização da pesquisadora com o universo pesquisado. O Quadro 11 traz as características das/os sujeitas/os participantes: as/os professoras/es lecionam apenas um turno na escola, não possuindo dedicação integral, um fator relevante, pois com melhores condições de trabalho, ampliam-se as possibilidades de presença educativa, e consequentemente, o acompanhamento no desenvolvimento das/os estudantes.

A visão das/os profissionais no eixo 2 nos evidencia que o próprio conceito de Educação, as propostas pedagógicas e os modos que configuram o processo de ensinar e de

aprender, vêm se constituindo de uma nova roupagem, uma reestruturação de suas concepções. Uma das perguntas do eixo indaga sobre qual a sua concepção de Educação, de Educação Integral e de uma escola em Tempo Integral e de acordo com as definições que compreendem sobre o assunto.

Orquídea: Educação é o ato de Educar, instruir, construir conhecimentos e desenvolver habilidades, formando cidadãos. A Educação Integral tem o objetivo junto a escola de desenvolver o indivíduo em todas as suas dimensões: física, intelectual, emocional e cultural. Uma escola de tempo integral propicia ao estudante um espaço de oportunidades na construção de sua formação.

Alpinia: Educar é promover um desenvolvimento humano, para que possam ser capazes de se tornar cidadãos e contribuir positivamente na construção da sociedade. A Educação integral busca garantir experiências educativas que garantam a esse estudante seu desenvolvimento físico, mental, social e cultural. A escola é esse espaço, que deve oportunizar a formação de jovens competentes.

Mandacaru: Na minha concepção, na educação o aluno não é apenas um receptor de informações, de um conteúdo pronto e acabado de práticas pré estabelecidas pelo sistema educacional. A Educação Integral vem consolidar essa linha de pensamento, já que deve compreender a garantia e o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: física, cultural, emocional, social e intelectual).

Os profissionais percebem a escola como um lugar oportunizador do desenvolvimento da/o estudante, numa perspectiva de construção social. Nesse contexto, perceber a ampliação do tempo de jornada como um facilitador desse processo de desenvolvimento integral da/o sujeito é conceber como a própria escola vem se desenvolvendo. Arco-Verde (2012, p. 92) afirma que “precisa de argumentos teóricos, de elementos que demonstrem pedagogicamente o valor dessa forma de organização do tempo escolar e as consequências que traz para a escola, para as/os professoras/es, para a comunidade e, principalmente, para os estudantes”. Com um certo alinhamento entre as expectativas e perspectivas, as/os profissionais tentam tecer a compreensão e contribuição do processo:

Sabiá: A política de Educação Integral melhora a vida do aluno (no sentido social e pessoal), onde ele se torna participativo na elaboração do seu próprio currículo e aprendizado, torna-se pertencente ao processo, e isso vai além de protagonismo, estamos falando de vivências reais que impactam diretamente no seu pleno desenvolvimento.

Mandacaru: A expectativa é que a Política Educacional favoreça ao jovem condições para melhorar sua educação básica, formando um indivíduo capaz de articular as demandas sociais, construir seu projeto de vida e assim consolidar mais uma etapa de sua vida.

Angico: Passamos a ver o aluno como um todo, temos mais espaço para trabalhar as habilidades e competências, não ficamos restritos a conteúdos. O espaço temporal permite que o aluno e professor se conheçam e se desenvolvam mutuamente, muda toda a nossa postura e planejamento.

O trabalho educativo alimenta-se dessa concepção, de sociedade, de educação e de homem que se entrelaçam e se consolidam na ação. Sua relevância está nas decisões coletivas dos fins e dos caminhos trilhados, da escolha que é feita no individual e no coletivo. O Brasil encontra-se em um cenário político propício e social favorável ao debate da educação integral com demonstrações explícitas de crescimento da política educacional, com continuidade e operacionalização. Diferenciar os conhecimentos articulados da escola regular e os conhecimentos que se busca consolidar com a Educação Integral perpassa pelo projeto de vida dos estudantes, pode se considerar que:

Se quisermos produzir um sujeito, um ser autônomo, não se pode produzir em processo de produção que não seja autônomo, como é o da escola que temos hoje. Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este é um “antes” lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta (Paro, 2009, p. 18-19).

Educação Integral, na perspectiva de um desenvolvimento Integral e pleno, articulado com o que se busca construir durante todo o processo, nenhuma decisão, nenhuma ação, nenhum ato educativo ocorre para o sujeito, e sim com o sujeito, para sua construção. A experiência na fala das/os sujeitas/os nos revela que não faz mais sentido conhecimentos fragmentados, descontínuos e, sobretudo, isolados da realidade na qual se vive. Em decorrência desse enfoque, percebemos o eixo 3, discutindo a utilização do tempo e do espaço na Educação Integral, a partir da realidade de implementação vivenciada pelas/os sujeitas/os na referida instituição. Sobre a organização dos espaços e sua otimização em função do tempo integral, é relatado que:

Alpinia: O nosso espaço infelizmente é pequeno, temos 116 alunos no tempo integral e mais as turmas regulares do 6º ao 8º ano, na minha visão a escola ainda não está adequada para tempo integral, para realizar atividades para além da sala de aula os professores buscam parceiros externos da comunidade para articular visitas, por exemplo. A SME nos orienta na otimização do espaço que temos, porém mesmo assim serão necessárias condições de ampliação dos espaços.

Professora Orquídea: A escola não foi pensada inicialmente para ofertar tempo integral, em sua própria construção e ampliação, por exemplo, durante o almoço, a escola se vira como pode, o refeitório é insuficiente para a quantidade de alunos. Os banheiros estão sendo readaptados, sabemos que o ano de implementação é complexo, pois as políticas públicas não se constroem do dia para a noite, mas a questão da infraestrutura define toda a dinâmica da sua aula, do desenvolvimento do próprio aluno.

Angico: Na experiência vivenciada nos últimos meses conseguimos comprovar que os desafios não são poucos, porém o espaço físico é um dos maiores empecilhos, nas

minhas disciplinas eletivas preciso de espaço e material concreto, ambos são um divisor de água no momento de planejamento, deixei de executar muitas atividades, por não ter esses dois elementos a disposição e precisar reinventar as práticas.

Dentre os desafios da implementação de políticas públicas como a da oferta de uma Educação em Tempo Integral, evidenciamos o desafio das/os professoras/es em realizar atividades lúdicas, acessíveis e desafiadoras sem o atendimento à infraestrutura necessária para isso, a articulação entre SME, gestoras/es e professoras/es existe. Conforme Caria (2011, p. 13), “Os acordos e combinados estabelecidos oralmente entre os professores é que de fato prevaleciam e caracterizavam a identidade da escola”; contudo, é essencial perceber o espaço como uma das dimensões do trabalho educacional. A mudança na rotina escolar é perceptível entre as/os profissionais; para elas/eles além dos pontos benéficos como a relação professor/aluno, a metodologia de ensino inova-se para se alinhar ao contexto pretendido e superar os desafios de sua implementação.

Mandacaru: Em planejamento com a coordenação os professores traçam planejamentos dos objetivos (habilidades e competências) a serem desenvolvidos, não focamos apenas em uma eletiva, mas no planejamento entre elas. ao planejar uma aula de campo por exemplo, são verificados aspectos como local, tempo de visitação, locomoção, profissionais que irão participar, para só então ser discutido com os alunos. Os professores explicam sobre o que vai acontecer, e ao retornar da aula de campo, há debates dirigidos, atividades direcionadas, todas relacionadas com a busca do que foi inicialmente planejado.

Sabiá: Para melhor dinamização do tempo pedagógico não podemos nos prender apenas ao livro didático, precisamos ir além do que o livro nos ensina. As aulas de campo são pensadas para um contexto maior que uma hora/aula, são pensadas para além só de um componente curricular, elas são vivências que permeiam todo o processo de desenvolvimento dos alunos.

Alpinia: Acompanhamos os planejamentos dos professores, como alguns lecionam disciplinas da base regular e disciplinas da base eletiva, conseguem perceber onde os alunos estão com maior dificuldade, por exemplo, na língua portuguesa os alunos possuem grande déficit de concentração para leitura, a professora organizou em uma das eletivas o café literário, todos os meses os alunos escolhem um livro para ler, ao final do mês todos vão para o café literário compartilhar com os demais a história lida, eles saem da sala de aula e vão para ambientes como a praça, o parque, um árvore com sombra. Só é possível pensar em momentos assim quando temos uma organização de tempo favorável para o processo.

A adaptação de tempos e espaços é retrato de como as/os professoras/es precisam lançar mão de planejamentos que vão além da estrutura das escolas, já que estas não contemplam o atendimento às necessidades das/os estudantes, ou seja, transformar os espaços educativos e priorizar sua infraestrutura é o que preconiza a estratégia 6.2 do Plano Nacional

de Educação - PNE 2014/2024, já apresentada nessa dissertação. Sobre isso, Guará (2009, p. 66) nos aponta que:

Ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola não diminui nem restringe a importância e o papel dela; apenas aponta que as demandas de educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação.

Os relatos das experiências indicaram que, no desenvolvimento das ações, buscase a integração entre as disciplinas da base e eletivas levando em consideração a jornada ampliada, o que exige planejamento conjunto, facilitado quando os educadores envolvidos têm clareza do projeto educacional e estabelecem fluxos sistemáticos de comunicação. O planejamento coletivo auxilia nos ajustes necessários para a execução de uma política integral, Moll e Leclerc (2012, p. 23) consideraram que:

A demanda por mais tempo diário de escola representa outro lado da moeda da demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos de tecnologias e mídias e da participação na produção e disseminação do conhecimento. A potência do conceito de educação integral também representa insumo para a qualificação do tempo diário, em termos da abordagem da base comum nacional nas diferentes áreas de conhecimento, saberes contemporâneos, metodologias, mobilização de atores sociais, profissionais, articulação entre escola, família, comunidade e espaços educativos.

No interior da escola, as construções e reconstruções ocorrem. Nem todos os desafios encontrados na rotina escolar são passíveis apenas de realinhamento no planejamento. Ocorre que a barreira infraestrutura de espaços adequados ainda é uma necessidade iminente para a concretização do processo educacional que se visa. Diante do exposto, percebemos a atividade docente como um processo que envolve diversas demandas. A construção do exercício profissional se concretiza em constante reflexão sobre a prática.

A esse respeito, delimitamos um diálogo a partir das atividades de formação continuada dentro e fora do espaço escolar para tal concepção; o contexto de formação continuada no eixo 4 é discutido a partir da concepção de uma formação sob um novo olhar, motivo de reflexão para Gatti (2019, p. 19):

[...] a docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação como base em fundamentos filosóficos-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne.

Adaptar à nova rotina, suas vivências e currículo escolar não são processos isolados, eles constituem possibilidade de construção de aprendizagens significativas para a escola. Vasconcelos e Goergen (2015) afirmam que as escolas vivenciam mudanças de paradigmas, e, de seus profissionais, são requeridos novos conhecimentos, novas formas de atuação. Na construção do diálogo, os profissionais foram questionados sobre as temáticas, as metodologias e o percurso formativo oferecido as/aos professoras/es, em formato de formação continuada. Para elas/eles, a construção desse caminho não tem sido fácil: a defasagem e o aprofundamento nos campos inerentes à implementação da educação integral ainda não condizem com a realidade apontada.

Todas/os as/os professoras/es da rede de ensino participam mensalmente de encontros formativos ofertados pela Secretaria de Educação. Nesse sentido, percebemos uma busca de acompanhamento e discussões das temáticas propostas; porém, ainda não se constitui como uma base sólida para as necessidades didáticas da política de Educação Integral. O processo formativo do professor deve partir da investigação da sua prática. A partir deste conceito Azzi (2005, p. 43) assinala que:

[...] o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação; o trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista; a compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente) .

Ao longo da trajetória docente, a valorização da troca de experiências, as ideias e reflexões entre seus pares, e a sua própria prática confrontam-se com os saberes teóricos. A construção de uma aprendizagem significativa pela/o aluna/o perpassa pela significação do fazer docente. Estamos aqui discutindo uma ruptura de uma formação como repasse de informações, em busca de uma formação integral que dialogue com o desenvolvimento em todas as suas dimensões.

Esse debate se configura com a construção dos documentos suleadores que embasam a intencionalidade pedagógica e a construção das aprendizagens. O eixo 5 discute com os profissionais os documentos institucionais dessa escola de tempo integral e o seu currículo. A organização do trabalho pedagógico permeia o processo de construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico da escola. Assim, Veiga (1998, p. 2) ressalta que “é preciso

entender que o PPP da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula”.

Na construção do diálogo neste eixo, as/os profissionais entrevistadas/os enfatizaram que o PPP da referida instituição não está atualizado; em alguns dos seus trechos, o documento traz ações pautadas no coletivo e no desenvolvimento integral do sujeito. Contudo, sua última versão data de 2015, ano em que a escola ainda não tinha resquícios de implementação de uma política de tempo integral, o que evidencia uma intenção, mas não um ato concretizado.

Enquanto materialização curricular, é seguida a matriz curricular organizada pela Secretaria de Educação, em consonância com a BNCC. Como desafio de materialização da proposta curricular, as/os docentes sinalizam que:

Sabiá: Falta força de vontade do discente, algumas disciplinas eles cursam sem motivação, um desinteresse que desencadeia uma série de fatores preocupantes para o seu desenvolvimento.

Orquídea: A flexibilização da proposta curricular, muitas vezes o planejamento de atividades não condiz com a carga horária da matriz, aulas “quebradas” não permitem uma continuidade do processo.

Angico: Falta conseguirmos alinhar o regular e o integral, às vezes parecem duas escolas, essa fragmentação repercute no processo de aprendizagem do aluno, para o aluno parece que ele tem dois currículos.

A organização curricular é o viés que entrelaça as propostas de uma educação integral regulamentada dentro de uma proposta de ampliação da jornada escolar, visto que não se pode pensar em uma escola com essa fundamentação sem pensar na reestruturação curricular. Ao tratar este tema, Gadotti (2013) considera que o que diferencia o currículo de uma escola regular para o currículo de uma escola integral é o diálogo entre a base comum e a parte diversificada, desde que esta esteja marcada pela diversificação e integração.

Na concepção pedagógica, o Eixo 6 contempla os processos de ensino, de aprendizagem, de acompanhamento e de avaliação da aprendizagem do tempo integral. Na fala das/os entrevistadas/os fica evidente que as diretrizes da SME conduzem o processo, porém, o professor possui autonomia na condução dos conteúdos através das ementas de cada disciplina que compõe a base diversificada.

Orquídea: O trabalho pedagógico é direcionado pela ementa de cada disciplina e com sugestões mensais de atividades direcionadas pelos formadores municipais, o grande desafio é que algumas propostas são inviáveis para nossa realidade, então realizar adaptações a partir do que tenho de espaço e material, levando em consideração a realidade do meu aluno. Precisa fazer sentido para ele, muitas vezes direcionar a

abordagem da temática, a metodologia utilizada ou até mesmo o tema central, para se adequar ao que eles precisam, naquele momento.

Sabiá: A SME acompanha as unidades eletivas, porém cada escola possui sua realidade, e acaba que algumas eletivas não contemplam nossos alunos. Se o processo de escolha fosse realizado, conseguiríamos chegar mais próximo das realidades que a escola possui.

Angico: Iniciei seguindo a ementa, mas ao longo do processo percebi que os alunos precisavam desenvolver outras habilidades, então comecei a trabalhar com projetos a partir de temáticas, como se fossem sequências didáticas. Ao final de cada etapa temos um produto final construído por eles, começou a fazer sentido a avaliação formativa e comecei a ver eles participando ativamente do processo.

As unidades Curriculares eletivas que compõem a base diversificada, que foi observada na Figura 5 Matriz Curricular e distribuição da Carga Horária nas Escolas de Tempo Integral Anos Finais, evidenciam que não houve escolha das eletivas por parte das/os alunas/os, cuja execução é considerada “obrigatória”, fato que ocorre em todas as instituições do município. Nesse sentido, ressaltamos, ainda, que esta é uma prática comum nesse ano, visto que as redes não tiveram diretrizes suficientes para iniciar seu processo de implementação, no início do ano letivo.

5.4 TEMPO, ESPAÇO E SUJEITA/O DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL EM ANÁLISE

As experiências de uma escola que oferta uma Educação em Tempo Integral permeiam o tripé que aqui chamamos de Tempo, Espaço e Sujeitas/os, envolvidas/os no processo educacional e nas propostas de reforma educacional que apontam em sua filosofia uma intenção do processo de ensino, de aprendizagem e de formação humana.

Ao traçar a implementação de uma proposta educacional, muitas metas acabam por não serem cumpridas ou não sendo executadas com viabilidade, fato que ocorre por fatores externos e internos das instituições e que geram pontos de fragilidade no decorrer do processo. Quando a implementação ocorre sem diagnóstico da rede, fato que ocorreu no Estado do Ceará, em função de fatores como o pouco tempo percorrido entre o lançamento da Lei Nº 297, de 19 de dezembro de 2022 e o início das aulas letivas no primeiro semestre de 2023, se debruçam em outras fragilidades, como, por exemplo: a escola, ao ofertar novas atividades educacionais a partir de um currículo diversificado, quando essas não possuem uma relação com PPP da instituição, recai no “mais do mesmo”, pois não expressa caminhos para a educação integral. Assim, as articulações e o alinhamento que as/os docentes realizam mostram um ponto de fragilidade no processo;

o risco de estruturas ineficientes para a realização de atividades e de propostas viáveis, adaptando espaços para atender à ampliação da jornada escolar; formação continuada das/os profissionais, levando-se em consideração uma adaptação da formação inicial para que esta cumpra a nova demanda das escolas em Tempo Integral.

O material didático adequado é outro ponto frágil para o desenvolvimento das ações propostas, visando a adequação das Unidades Curriculares Eletivas, visto que esse ponto deve alinhar-se às experiências que devem ser integradas em uma Escola de Tempo Integral que busque a oferta de uma Educação Integral. Questões como essas surgem para que se possa realizar ajustes e elos entre o que se tem, o que se sabe e onde se pretende chegar.

Como se pretende formar um indivíduo dentro de um projeto futuro, mas que transcende o agora, que não seja com base no improviso, no ajuste e na organização temporária? Como potencializar espaços em que a escola está inserida, visto que a infraestrutura requer políticas a longo prazo, que não se adaptam às ações presentes?

Um novo achado se faz necessário na busca pela construção e efetivação de uma Educação Integral, pois a ressignificação dos processos educativos leva em consideração os aspectos sociais, culturais, econômicos e subjetivos da vida de cada estudante. Não apenas eles passam por tais transformações no processo; nós mudamos nossas atividades de docência; procuramos, agora, fazer como Freire (2014, p. 70):

é assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre de esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos .

As impossibilidades do cotidiano não podem obstruir o sonho de uma educação de qualidade. Longe da fantasia de uma educação sem desafios, sem reconstruções, mas na busca de uma educação no sentido mais amplo de sua concepção, a educação integral como política possível é necessária. Se faz evidente, ainda, discutir, em futuros momentos, a continuidade do processo. A presente pesquisa traz o olhar sobre a implementação: um momento de reflexão sobre o que está sendo construído. Porém, não é um processo inacabado, resulta da fala e das ações de múltiplos sujeitos que contemplam o processo.

6 A CONSTRUÇÃO DAS CONSIDERAÇÕES: UM CAMINHO POSSÍVEL

Nesta seção, retomamos alguns questionamentos iniciais que direcionam o presente estudo, como forma de dialogar com as descobertas e algumas hipóteses verificadas pela pesquisadora. Os desafios que permeiam a implementação e execução de uma Educação Integral vão além da ampliação da jornada; elas atravessam a estrutura física das escolas, a formação continuada das/os docentes e a reconstrução dos currículos e alinhamentos com as práticas pedagógicas. Reestruturar a Educação Brasileira, bem como o seu processo de ensino e de aprendizagem, é uma necessidade iminente.

A pesquisa passou, inicialmente, pela fase de levantamento bibliográfico e documental. Diante do estudo realizado, percebemos que ainda há poucas experiências educacionais de Educação Integral em Tempo Integral, com durabilidade que não esteja atrelada a uma política de governo. Ademais, constatamos que não há um modelo padrão a ser seguido, mas referências: algumas boas, outras ruins, outras ainda em fase experimentação, mas concebem entre os pesquisadores que se debruçam sobre o assunto um cuidado para que não se banalize a Educação Integral, de forma que esta possa atender aos anseios da sociedade.

Inicialmente, algumas hipóteses foram levantadas para que a pesquisa pudesse seguir o percurso que tomou. Entre elas está o fator permanência do educando e ampliação da jornada escolar, a qual seria um fator de melhoria da qualidade educacional, para o qual não se possui uma resposta pronta, mas que ora foi refutada ou confirmada na voz das/os sujeitas/os que participaram das entrevistas e que estão vivenciando a implementação do Tempo Integral nas unidades escolares.

O Brasil, em específico o Estado do Ceará, ainda possui um largo e longo caminho a ser percorrido na construção de uma política eficaz, que visa o pleno desenvolvimento da/o educanda/o, mas não há de se considerar os passos até aqui já iniciados. Ocorre que o alinhamento entre as redes de ensino municipais que o PAIC Integral busca articular tem se mostrado eficiente e possível, pois ao mesmo tempo que se alinha, se permite a construção de subjetividades dentro de cada contexto, sem perder o foco: a Educação Integral do sujeito.

Estamos cientes que não finalizamos aqui as discussões, mas passos importantes foram dados em busca da construção do sonho de tantas/os outras/os. Muito se tem a fazer para que a escola que queremos e necessitamos construir seja capaz da transformação e evolução social projetada pela educação integral. Ao pensar coletivo, estaremos projetando novos horizontes e, conseqüentemente, rupturas serão necessárias para que se venha alcançar novos objetivos. Antonio Nóvoa nos lembra que precisamos “Repensar as bases do currículo,

concentrando a atenção nas linguagens [...], no conhecimento sobre o conhecimento [...] e na inteligência do mundo [...]. (Nóvoa, 2020, p. 9)

A política de Educação Integral não possui um caminho pronto, e quiçá, nunca o terá visto que o caminho se faz ao caminhar, ressaltando ainda que, o sujeito caminhante busca uma proposta que trabalhe os princípios que são inalienáveis, o protagonismo, é um deles. A/o estudante é um ser ativo, histórico, social e autônomo; contudo, é necessário que condições lhe sejam dadas para que possa: aprender a aprender; aprender a viver; aprender a construir e reconstruir (quando necessário); aprender a arte; os valores; os ideais; a filosofia e principalmente, aprender a leitura de mundo, para a qual Paulo Freire tanto nos conduz, permeando sempre um processo de construção: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” (Freire, 2014, p. 57).

Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, e tantas/os outras e outros nos acompanham na tomada de consciência de reestruturação da Educação. É dever do Estado ofertar a/ao cidadã/cidadão brasileira/o uma Educação, a priori, voltada para o pleno desenvolvimento humano, dentro de um contexto social propiciador para que ela se execute.

Mesmo conscientes de que esse processo seja inconcluso, os sonhos voltam-se para uma escola onde todos venham a vivenciar os mais desejados níveis de qualidade. Cabe, então, lutar e conquistar tamanho desejo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.
- ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R.; SZYMANSKI, H. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs.). **A Profissionalização dos Formadores de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ALTET, M. Qual (quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTER, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 55 - 78.
- ALVARADO-PRADA, L. E. et al. Ações municipais de formação continuada de professores na região de Uberaba. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 9., 2008, Taguatinga. **Anais...** Taguatinga: ANPED, 2008.
- ALVES, A. L. **Formação continuada de professores e prática docente [manuscrito]: a pesquisa-ação como experiência formadora**. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: [alves.pdf \(unilasalle.edu.br\)](http://alves.pdf(unilasalle.edu.br)). Acesso em: 24 dez. 2023.
- ANTUNES, C. **A prática dos quatro pilares da Educação na sala de aula. Fascículo 17**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- ARCO-VERDE, Y. F. de S. Tempo escolar e Organização do Trabalho Pedagógico. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul/dez. 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3087> Acesso em: 20 nov. 2023.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2005, p. 35-60.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BLOOM B. S.; KRATHWOHL, D. R., M., B. B. **Taxonomia dos objetivos educacionais**. Vol.1 (domínio cognitivo). Porto Alegre: Globo, 1973.
- BOOTH, W. C. et. al. **A arte da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO DOS PROFISSIONAIS. **Documentos Finais dos Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação: 7 anos de descumprimento – Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei 13.005/2014**. Brasília, DF: MEC, 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF: MEC/CEB, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, 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 [...] e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Brasília, DF: MEC, Secad, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Diário Oficial da União - Seção 1 – Brasília, DF: Edição Extra, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 2/2015 de 09 de junho de 2015**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/21123-2015-pareceres-do-conselho-pleno>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **Programa Mais Educação**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CARIA, A. de S. **Projeto Político Pedagógico: em busca de novos sentidos**. São Paulo, SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1036, out., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 nov. 2023.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr., 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418> Acesso em: 15 out. 2023.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, mai. /ago., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 nov. 2023

CAUDURO, M. T. Pesquisa: a construção de um conhecimento. In: CAUDURO, M. T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004, p. 67-87.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ; AGUIAR, Rui Rodrigues; GOMES, Ivo Ferreira; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante. (Orgs). **Educação de qualidade começando pelo começo: relatório final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**. Fortaleza, CE: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006. 200 p.

CEARÁ, **Decreto Nº 35.430, de 15 de maio de 2023**. Dispõe sobre a ampliação do Programa Aprendizagem na Idade Certa – Mais PAIC, ora denominado PAIC Integral, objetivando a universalização do Ensino Fundamental em Tempo Integral na rede pública de ensino dos municípios cearenses, 2023. Disponível em: <https://www.pge.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/47/2023/06/do20230515p01.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

CEARÁ. **Secretaria da Educação Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)**. Fortaleza: SEDUC, 2012.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Estado do Ceará. **Guia Orientador da Escola Municipal em Tempo Integral**. Fortaleza, CE: SEDUC, 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Mais PAIC. **Eixos do Programa. Portal PAIC Integral**, Fortaleza, CE: SEDUC, 2023. Disponível em: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2023/03/14/eixo-da-gestao/>. Acesso: 16 out. 2023.

COELHO, L. M. C. da C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 133-146.

COELHO, L. M. C. da C. Educação integral e Integralismo nos anos 30: a vez e a voz dos periódicos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., Londrina, 2005. **Anais...** Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S23.R.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

COELHO, L. M. C. C; PORTILHO, D. B. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, L. M. C.C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009, p. 89-99.

COELHO, L. M. C. C. Alunos no Ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xZ5JwmhRWVzKx9jCcTRz8YH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 nov. 2023.

COELHO, L. M. C. C. **Educação fundamental nas escolas públicas: Qual tempo? Qual espaço?** – Aspectos da implantação do tempo integral no estado do Rio de Janeiro. In: BARRA, V. M. L. da. (Org.). Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Gráfica UFG, 2014, p. 187-205.

COSTA, A. G.; RAMOS, J. F. P. Regime de colaboração e educação no Ceará: o PAIC no fomento a uma nova cultura de gestão municipal. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 6, n. 16, p. 111-131, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1610> Acesso em: 09 nov. 2023.

CRUZ, M. C. M. T.; FARAH, M. F. S.; RIBEIRO, V. M. Estratégias de gestão da educação e equidade: o caso do programa aprendizagem na idade certa (mais PAIC). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1286-1311, set./dez. 2020. Disponível em: https://pesquisa-eaesf.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/farah5_7-13904-rpge-busca-de-equidade-paic-completo-com-autores-marta-corrigido-limpo-revisado-ft.pdf Acesso em: 10 out. 2023.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**; relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, destaques. Brasília, DF: Unesco, Faber-Castell, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 24 dez. 2023.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ESTEBAN. M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FELICETTI, V. L.; ROSSONI, J. C.; GOMES, K. A. In: PROUNI: análise de Teses do banco de dados da CAPES (2007 – 2011). **Anais... II CLABES – Segunda Conferência Latinoamericana sobre El Abandono en La Educación Superior**, 2022. Disponível em: http://clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_2/ponencia_completa_115-.pdf Acesso em: 17 dez. 2022.

FERREIRA, J. A. Formação continuada e seus reflexos na prática dos educadores. **Revista Científica**, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2010. Disponível em: <http://www.atenas.edu.br/faculdade/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/REVISTAS/R E VIST2010/15.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2022.

FRANCO, S.; COSTA, L.; FAVERO, R.; GELATTI, L.; LOCATELLI, E. Aprendizagem na Educação a Distância: Caminhos do Brasil. CINTED-UFRGS. **Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 2, dez., p. 1-10, 2006. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14293/8209.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, M. **Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)**. 2000. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3395#page/2/mode/1up>. Acesso em: 24 abr. 2023

GASTALDI, M. V. Um olhar para a formação de formadores na formação continuada da Educação Infantil. **Vera Revista acadêmica de Educação. ISE Vera Cruz**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 85-96, 2013. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/127> Acesso em: 10 set. 2023.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. São Paulo, SP: Editora Plano, 2002.

GATTI, B.; BARRETO, E. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. – dez., 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 dez. 2022.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

GIOLO, J. Educação de tempo integral. Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educacionais**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2014.

GOMES, A. J. P. S.; ORTEGA, L. N.; OLIVEIRA, D. G. Dificuldades da Avaliação em um Curso de Farmácia. **Avaliação**, Sorocaba, v. 15, n. 3, p. 203-221, nov., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7scn5FK78cCgXxS8Kqh7cZf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 set. 2023.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, jul./dez., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7scn5FK78cCgXxS8Kqh7cZf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 nov. 2023.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Revista Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr., 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2419> Acesso em: 14 out. 2023.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do Campo Teórico-Methodológico das Pesquisas Colaborativas: Gênese e Expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Sorocaba: Ensaios Pedagógicos, 2016, p. 33 - 62. Disponível em: <https://docplayer.com.br/58306184-Pesquisa-colaborativa-multirreferenciais-e-praticas-convergentes.html> Acesso em: 10 set. 2023.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 01, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 out. 2023.

LOPES, L. P. da M. Pesquisa Interpretativa em Linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A: Documentação e Estudo em Linguística Teórica Aplicada**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias De Currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. 2. ed. São Paulo, SP: EPU, 2015.

MAUÉS, O. C. As políticas de formação de professores: a universitarização e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003.

MAURÍCIO, L.V. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 112-132.

MARQUES, F. C. **Formação continuada de professores no “programa de alfabetização na idade certa” (paic): Peça-chave para o sucesso da política educacional cearense?** 2018. 153f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2018.

MARQUES, C. A.; RIBEIRO, A. P. M.; CIASCA, M. I. F. L. Paic: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n. 41, p. 433-448, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2069> Acesso em: 12 out. 2023.

MARTINS, E.S. **Formação Contínua e Práticas de Leitura**: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8596>. Acesso em: 24 dez. 2023.

MARTINS, E. S.; PIMENTA, S. G. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as)simetrias do tempo presente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9036>. Acesso em: 11 set. 2022.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes Escola Parque. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/escola-parque/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MENEZES, C. M. A. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 311-320, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14094> Acesso em: 24 jun. 2023.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 95, p. 609 – 635, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hnr5hSksLQj5bMX589NcfLB/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 jun. 2023.

MOLL, J.; LECLERC, G. de F. E. Programa Mais Educação: Avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 jun. 2023.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, E. É preciso educar os educadores. **O Globo**. Agosto 2014. Disponível em <http://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores> Acesso em: 12 jul. 2023.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020. Disponível em:

<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 28 jun. 2021.

OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico). **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris, 2005.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (Auto) biográfico no Brasil. Esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, s/l, v. 2, n.1, p. 6-26, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboço_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional Acesso em: 24 jul. 2023.

PARENTE, C. da M. D. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-2175-623661874.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

REALI, A.; TANCREDI, R.; MIZUKAMI, M. Programa de mentoria online: espaço para desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 77-95, jan./abr., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dX7vwLWWpMmmbkKjxNHczG/?lang=pt> Acesso em: 10 set. 2023.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, D. Balanço crítico de uma experiência educacional. In: RIBEIRO, Darcy. Carta 15: **O novo livro dos CIEPs**. Brasília, DF: Senado Federal, 1995.

RIBEIRO, D. **Testemunho**. Rio de Janeiro, RJ: Apicuri, 2009.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola**. Rio de Janeiro, 1991. Disponível em: <file:///C:/Users/valde/Downloads/v5n13a04.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ROSA, A. V. do N. **Pesquisando a relação Educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil – período 2000-2012: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?** 2016. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SÁ-CHAVES, I. Portfólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos In: ALMEIDA, L.; TAVARES, J. (Orgs.). **Conhecer, aprender, avaliar**. Porto: Porto, 1998, p. 135-141.

SANTOMÉ, J. T. Currículo Escolar e Justiça Social. O cavalo de troia da educação. Tradução de Alexandre Salvaterra. **Revisão Técnica de Álvaro Hypolito**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3486> Acesso em: 10 out. 2023.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

SANTOS, L. L. de C. P. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Centros Educacionais Unificados – CEUS**. São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centros-educacionais-unificados-ceus/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SCHÖN. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e para a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed: 2000.

SEGATTO, C. I.; ABRUCIO, F. L. A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**, s/l, v. 21, n. 65, p. 411-429, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GgFJfHJLdjYnG3TQMJfK8pH/abstract/?lang=pt> Acesso em: 14 out. 2023.

SILVA, R. **Os desafios da gestão da formação de professores do programa alfabetização na idade certa em Acopiara/CE**. 2013. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-roberta-da-silva.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SIQUEIRA, A. O. S.; AGUIAR, M. S.; COLARES, M. L. I. S. O processo de formação continuada de professores: ações do gestor escolar voltadas a transformação das práticas pedagógicas. **Rev. EDUCA**, Porto Velho, v. 2, n. 3, p. 144-158, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1498> Acesso em: 10 out. 2023.

SOBRAL. **Política Educacional: A experiência de Sobral/CE**. Apresentação ppt. 2014. Disponível em: <http://educa.salvador.ba.gov.br/wp-content/uploads/2014/10/SLIDES-POLITICA-EDUCACIONAL-E-INDICADORES-18092014-1.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **O legado educacional do século XX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 109-162.

SOUZA, L. do E. S. A educação integral/de tempo integral: natureza, caracterização e produção escrita das concepções político-ideológicas do Programa Mais Educação. **Comunicações**, São Paulo, n. 1, p. 775-789, out. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43804> Acesso em: 15 out. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Edição digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Las tareas del formador**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

VASCONCELOS, M. O.; GOERGEN, P. A escola de tempo integral sob a perspectiva de professores. In: COLARES, M. L. I. S. (Org). **Escola de Tempo Integral: registros, análises e perspectivas em Santarém/PA**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

WEFFORT, H. F. et al. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. São Paulo, SP: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

WOODS, P. **Investigar a Arte de Ensinar**. Porto: Porto Editora, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookmam, 2005.

ANEXO A - QUADRO COM AS PRODUÇÕES CONSIDERADAS DE INTERESSE PARA A PESQUISA

Quadro 1 - Produções consideradas de interesse para a pesquisa

Título	Autor	Tipo / Ano	Universidade	Palavras-chave	Objetivo da pesquisa
Educação integral em tempo integral: as concepções dos docentes de uma escola municipal de ensino fundamental	Joselaine Aparecida Campos	Dissertação / 2019	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Educação Integral em Tempo Integral. Prática docente. Ensino Fundamental. Escola Pública.	Apreender as concepções dos docentes sobre a Educação Integral em Tempo Integral (EITI) no contexto da prática em uma escola de ensino fundamental do município de Ponta Grossa-PR.
Educação integral: componentes curriculares no ensino fundamental	Sylvia Suzane Ribeiro Barbosa	Dissertação /2015	Faculdades EST	Educação Integral. Tempo Integral. Componentes curriculares	Identificar como a escola desenvolve Educação Integral envolvendo diversos espaços, tempos e atores educativos, favorecendo a melhoria do ensino e aprendizagem.
Escola de Tempo integral: da concepção à prática	Silvia Maria Coelho Moita	Dissertação / 2008	Universidade Católica de Santos	Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Ensino Fundamental.	Investigar o trabalho docente frente a um novo desafio: a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino.
Concepção sobre educação em tempo integral na perspectiva de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Lília Sizanoski Franco	Dissertação / 2018	Universidade Federal do Paraná	Educação em Tempo Integral. Formação Docente. Formação Continuada. Concepção sobre Educação em Tempo Integral. Formação e Desenvolvimento Profissional do Professor.	Identificar a concepção sobre Educação em Tempo Integral dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Piraquara e verificar como concebem a ampliação da jornada escolar.
Educação integral em tempo integral na Amazônia: um diálogo com os profissionais de uma escola	Márcia Cristina Ximenes Miranda Nunes	Dissertação / 2018	Universidade Federal do Oeste do Pará	Educação Integral. Escolas de Tempo Integral. Profissionais da Educação. Amazônia.	Investiga o papel dos profissionais da escola em articulação com a compreensão e percepção da política indutora de ampliação da jornada.

pública em Santarém-PA					
A implementação do programa de educação integral da rede municipal de ensino do Recife: êxitos e desafios	Elizabeth Oliveira de Medeiros	Dissertação / 2016	Universidade Federal de Juiz de Fora	Educação Integral. Tempo Integral. Políticas Públicas.	Analisar o processo de implementação do Programa Municipal de Educação Integral (Pmei) e a organização das Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTIs), à luz do tripé fundante dos processos de implementação da educação integral, defendido por Pergorer (2014) e Guedes (2015), formado pelo tempo, pelo currículo e pelos espaços, com o suporte dos fundamentos do Ciclo de Políticas, na perspectiva de averiguar quais os principais entraves encontrados no caminho da sua efetivação.
Escola de tempo integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?	Denise de Almeida	Dissertação / 2007	Universidade Metodista de São Paulo	Escola de Tempo Integral. Ensino Fundamental. Rede Pública Estadual.	Descrever a proposta atual de Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo, investigar e avaliar a implantação de uma escola da rede pública estadual da Baixada Santista na cidade de Bertioga-SP, no ano de 2006.
O prescrito e o vivido: estudo da política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia	Marcilene Pelegrine Gomes	Tese / 2016	Universidade Federal de Goiás	Ampliação da Jornada Escolar. Ensino fundamental. Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI). Condições de Funcionamento da Escola.	Investigar a efetividade desta política mediante a análise da capacidade financeira, administrativa e pedagógica que o sistema de educação apresenta para garantir as condições materiais e humanas para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em escolas de tempo

					integral
Um estudo sobre as abordagens à aprendizagem em escolas de educação integral em tempo integral e parcial do município de campinas	Carla Regina Gonçalves De Souza	Tese / 2020	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Educação integral. Estratégias de aprendizagem. Aprendizagem.	Investigar e comparar como os alunos, que frequentam escolas com propostas de educação integral em tempo integral e em tempo parcial, abordam a aprendizagem.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base na BDTD, 2023.

ANEXO B - QUADRO COM MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 2007 A 2020

Quadro 2 - Marco legal da Educação Integral no Brasil - 2007 a 2020

Legislação	Ano	Descrição
Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007	2007	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar
Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007	2007	Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando à construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares
Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007	2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.	2007	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.
Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009	2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.
Resolução/CD/FNDE, nº 38, de 16 de julho de 2009	2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.
Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009	2009	Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional
RESOLUÇÃO/CD/FNDE nº 67, de 28 de dezembro de 2009	2009	Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.
Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.	2010	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.
Passo a passo Mais Educação	2011	O Passo a Passo do Programa Mais Educação apresenta um conjunto de orientações para a organização da escola no processo de implementação da educação integral, de forma a atender ao desafio de vincular aprendizagem e vida.

Portaria do Ministério da Educação nº 798, de 19 de Junho de 2012	2012	Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue.
RESOLUÇÃO/CD/FNDE nº 34, de 6 de setembro de 2013	2013	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.
Resolução/CD/FNDE, nº 40 de 16 de outubro de 2013	2013	Altera o Parágrafo 5º do Artigo 4º da Resolução nº 34, de 6 de setembro de 2013 que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
Manual Operacional de Educação Integral 2014	2014	Orientações para a participação das escolas públicas do Ensino Fundamental no Programa Mais Educação. Lista as atividades fomentadas pelo programa, organizadas por Macrocampos.
Medida Provisória Nº 746/2016	2016	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
PORTARIA MEC Nº 1.145, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016	2016	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	2017	Versa sobre a Reforma do Ensino Médio e prevê a ampliação da Jornada Diária na Escola.
PORTARIA Nº 2.116, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019	2019	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI
Resolução nº 17, de 07 de outubro de 2020	2020	Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal.

Fonte: Elaboração pela pesquisadora, dados Ministério da Educação, 2023.

ANEXO C - QUADRO COM MARCO LEGAL DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PAIC

Quadro 3 - Marco legal do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC

Temática	Ano de referência	Documentos de referência / LEI	Regulamenta
A política: implementação e objetivos.	2007	Lei n. 14.026/2007	Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC;
O pacto entre Estado e Municípios.	2007	Protocolo, Ceará, 2007	Protocolo de intenções celebrado entre o governo do Estado do Ceará e os 184 municípios.
Responsabilidade dos municípios.	2008	Decreto n. 29.306/2008	Critérios de apuração dos índices percentuais destinados à entrega de 25% do ICMS pertencente aos municípios
Execução	2009	Lei n. 14.371/2009	Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar escolas públicas com o melhor resultado de desempenho escolar- Alfabetização-IDE-Alfa.
Valorização e reconhecimento dos resultados	2011	Lei n. 15.052/2011.	Institui o prêmio escola nota dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos de ensino fundamental
Ampliação	2011	Decreto n. 30.796/2011.	Criação do IDE-Alfa
Premiação	2012	Lei n. 15.246/2012	Estabelece critérios para premiação das escolas
Os eixos estruturantes do Programa.	2012	Relatório, Fortaleza: SEDUC.	Regime de Colaboração para a Garantia do Direito à Aprendizagem: O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará
A política: formulação, implementação e objetivos.	2015	Lei n. 15.921, de 15 de dezembro de 2015	Altera a redação do art. 2º da Lei n. 14.026, de 2007.
Execução	2015	Lei n. 15.922/2015	Altera a redação do inciso II do art.1º da Lei n. 12.612, de 7 de agosto de 1996.
Ampliação	2015	Lei n. 15.923/2015	Institui o prêmio escola nota dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental.
Prêmio Escola Nota 10	2016	Decreto nº 32.079, de	Regulamenta a Lei nº 15.923, de 15 de

		09 de novembro de 2016	dezembro de 2015, que cria o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as Escolas Públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental, e dá outras providências.
Documento Curricular Referencial do Ceará	2018	Parecer nº 906, de 06 de dezembro de 2018.	Aprova normas complementares para instituir e orientar a implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará: Princípios, Direitos e Orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do Ensino Fundamental, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.
Documento Curricular Referencial do Ceará	2018	Resolução nº 474, de 06 de dezembro de 2018.	Fixa normas complementares para instituir o Documento Curricular Referencial do Ceará, Princípios, Direitos e Orientações, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do Ensino Fundamental e orienta a elaboração de currículos e sua implementação nas unidades escolares dos sistemas estadual e municipais do Ceará.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

PÚBLICO-ALVO: Gestora escolar e Coordenador Pedagógico.

OBJETIVO: Captar o movimento do discurso e da compreensão das/os gestoras/es sobre a estruturação da oferta de Educação Integral em Tempo Integral na instituição escolar que oferta tempo integral para 4 turmas do 9º ano, a partir de suas vivências e direcionamentos recebidos através do PAIC INTEGRAL, do acompanhamento da implementação e execução da proposta, refletindo as potencialidades e fragilidades do processo.

A realização das entrevistas terá como base as categorias de análise abaixo listadas em seis eixos. Antes da entrevistadora começar a utilizar o roteiro, as/os participantes terão acesso às temáticas que irão direcionar a entrevista.

Entrevista Gestão Escolar			
Eixos temáticos		Objetivo	Checklist – Perguntas
Eixo 1	Perfil das/os gestoras/es	Caracterizar o perfil das/os gestoras/es que atuam na instituição de ensino que oferta as turmas de 9º ano em Tempo Integral.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem é a/o gestora/or que vos fala? (Nome, sexo, idade, área de formação, experiência prévia como professora/or). 2. Há quanto tempo atua na gestão escolar? 3. Quando e como você começou a trabalhar na rede de ensino de Ibiapina? (Vínculo profissional/ carga horária, percurso até chegar a escola.) 4. Quais suas principais atribuições exercidas na gestão escolar?
Eixo 2	A educação Integral e a Escola de Tempo Integral	Compreender a concepção das/os gestoras/es sobre o conceito de Educação Integral e de Escola de Tempo Integral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua concepção de educação? E de Educação Integral? E de uma escola em Tempo Integral? 2. Acerca da política de educação integral, aponte suas expectativas e perspectivas em relação à escola de tempo integral? 3. Como ocorreu a proposta do tempo integral e as orientações pedagógicas para sua escola? 4. De que maneira você se vê dentro do processo de implantação de uma política de Educação Integral em Tempo Integral em Ibiapina? (Seu papel, função e atribuições)

Eixo 3	A práxis pedagógica: A utilização do tempo e do espaço na Educação Integral	Identificar a visão das/os gestoras/es a respeito da utilização do tempo e do espaço nas EMTIs e sua interferência no processo de aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é a organização dos espaços na escola? Como você avalia a otimização dos espaços em função do tempo integral? Há orientações da SME sobre esse aspecto? 2. São realizadas atividades com os alunos fora do ambiente escolar? se sim, como essas atividades são planejadas? 3. O que mudou na escola após a implementação do Tempo Integral? 4. Além do maior período de permanência das/os estudantes na escola, quais outras mudanças ocorreram em relação à organização do tempo escolar? 5. Como gestora/or da escola quais desafios são enfrentados na rotina da escola para a efetiva transformação dos espaços educativos, do tempo e do espaço escolar que são presenciados nesta unidade escolar?
Eixo 4	Formação das/os professoras/es e Formação Integral da/o estudante	Perceber se as formações estão atendendo às especificidades de formação continuada ofertada pelas/os formadoras/es as/aos professores e suas implicações na formação integral da/o estudante.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Neste ano, você promoveu, como diretora/ coordenadora/coordenador, atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc) nesta escola? 2. Qual foi a proporção de docentes da sua escola que tem participado das atividades de formação continuada oferecidas por vocês? 3. A (re)organização do trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral favorece a realização do planejamento coletivo? 4. Como você percebe as formações ofertadas pela SME as/aos professoras/es do tempo integral? 5. Se você fosse consultado para opinar a respeito de sugestões para a melhoria do tempo integral na formação da/o estudante, quais seriam as mais importantes?
Eixo 5	Documentos Institucionais e Currículo do Tempo Integral	Compreender como as/os gestoras/es percebem a reorganização da proposta de ensino, do Projeto Político Pedagógico e do Currículo da EMTI.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como foi a atualização do projeto pedagógico desta escola no ano de 2023? 2. O PPP de sua instituição já contempla as especificidades administrativas e pedagógicas decorrentes da reorganização dos tempos e dos espaços da educação integral em escolas de tempo integral? 3. Como foi realizado o acompanhamento da SME para reelaboração dos documentos oficiais da escola? 4. Quais as principais diferenças percebidas por você no currículo do tempo integral?
Eixo 6	Processos de ensino e aprendizagem no Tempo Integral, Acompanhamento e avaliação da aprendizagem	Identificar como as/os gestoras/es percebem os processo de ensino e aprendizagem da Escola em Tempo integral e o processo da avaliação da aprendizagem,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para você, a forma como a educação de tempo integral está organizada pela SME de Ibiapina contribui para promoção da aprendizagem? 2. Indique o que orienta a definição dos conteúdos das Atividades Específicas nas escolas de Tempo Integral? (ex: SME, Projeto Político Pedagógico da escola, Autonomia do

		apontando as possíveis fragilidades e seus procedimentos.	professor, etc). 3. Que mudanças você pode mencionar em seu trabalho pedagógico que decorreram após implementação do tempo integral? 4. Como você avalia o desenvolvimento dos alunos participantes da Educação Integral em relação a aprendizagem nessa escola? A Educação Integral tem contribuído para a melhoria na qualidade de Vida dos alunos que participam efetivamente? Em que sentido? 5. O processo de avaliação é discutido com as/os estudantes? Há alguma mudança no processo avaliativo das disciplinas eletivas?
--	--	---	--

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

PÚBLICO-ALVO: Professoras e Professores.

OBJETIVO: Captar o movimento do discurso e da compreensão das/os professoras/es sobre a estruturação da oferta de Educação Integral em Tempo Integral na instituição escolar que oferta tempo integral para 4 turmas do 9º ano, a partir de suas vivências e direcionamentos recebidos através do PAIC INTEGRAL, do acompanhamento da implementação e execução da proposta, refletindo as potencialidades e fragilidades do processo.

A realização das entrevistas terá como base as categorias de análise abaixo listadas em seis eixos. Antes da entrevistadora começar a utilizar o roteiro, as/os participantes terão acesso às temáticas que irão direcionar a entrevista.

Entrevista Professora e Professor			
Eixos temáticos		Objetivo	Checklist - Perguntas
Eixo 1	Perfil das/os professoras/es	Caracterizar o perfil das/os professoras/es que ministram as disciplinas eletivas nas turmas de 9º anos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem é a/o professora/or que vos fala? (Nome, sexo, idade, área de formação, experiência prévia como professora/or). 2. Quais disciplinas e séries você tem lecionado? 3. Nessa escola você trabalha há quanto tempo? 4. Você atua como professor em outra instituição de ensino? É pública, integral?
Eixo 2	A educação Integral e a Escola de Tempo Integral	Compreender a concepção das/os professoras/es sobre o conceito de Educação Integral e de Escola de Tempo Integral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua concepção de educação? E de Educação Integral? E de uma escola em Tempo Integral? 2. Acerca da política de educação integral, aponte suas expectativas e perspectivas em relação à escola de tempo integral? 3. Como ocorreu a proposta do tempo integral e as orientações pedagógicas para sua escola? 4. De que maneira você se vê dentro do processo de implantação de uma política de Educação Integral em Tempo Integral em Ibiapina? (Seu papel, função e atribuições) 5. Quais são as suas expectativas em relação a aprendizagem dos alunos do tempo integral?
Eixo 3	A práxis pedagógica: A utilização do tempo e do espaço na Educação Integral	Identificar a visão das/os professoras/es a respeito da utilização do tempo e do espaço na EMTI e sua interferência no processo de aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é a organização dos espaços na escola? Como você avalia a otimização dos espaços em função do tempo integral? Há orientações da SME sobre esse aspecto? 2. São realizadas atividades com os alunos fora do ambiente escolar? se sim, como essas atividades são planejadas? 3. O que mudou na escola após a implementação do Tempo Integral? 4. Além do maior período de permanência das/os estudantes na escola, quais outras mudanças ocorreram em relação à organização do tempo escolar?

Eixo 4	Formação das/os professoras/es e a Formação Integral da/o estudante	Perceber se as formações estão atendendo às especificidades de formação continuada ofertada as/os professores e suas implicações na formação integral da/o estudante.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc) nos últimos dois anos? 2. Quais foram as temáticas estudadas e debatidas nessas atividades formativas? (Ex: Educação integral em escolas de tempo integral; Gestão e organização do trabalho pedagógico; Currículo; Metodologias e práticas de ensino; Avaliação da aprendizagem.) 3. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para subsidiar sua prática docente? 4. Neste ano, você participou de atividades de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) realizadas pela coordenação pedagógica de sua escola? 5. Dentro da sua carga horária, nesta escola, quantas horas semanais são dedicadas às atividades extraclasse de planejamento individual e produção de material didático? 6. Dentro da sua carga horária, nesta escola, quantas horas semanais são dedicadas às atividades extraclasse de planejamento coletivo? Para você esse tempo é suficiente? 7. A (re)organização do trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral favorece a realização do planejamento coletivo? 8. Como você percebe as formações ofertadas pela SME as/aos professoras/es do tempo integral? 9. Se você fosse consultado para opinar a respeito de sugestões para a melhoria do tempo integral na formação da/o estudante, quais seriam as mais importantes?
Eixo 5	Documentos Institucionais e Currículo do Tempo Integral	Compreender como as/os professoras/es percebem a reorganização da proposta de ensino, do Projeto Político Pedagógico e do Currículo de uma EMTI.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como foi elaborado o projeto pedagógico desta escola no ano de 2023? 2. O PPP de sua instituição já contempla as especificidades administrativas e pedagógicas decorrentes da reorganização dos tempos e dos espaços da educação integral em escolas de tempo integral? 3. Cite algumas das Atividades Específicas desenvolvidas na escola para fins de integralização do currículo na perspectiva de educação integral? 4. Como se dá a articulação curricular do tempo integral? Que documentos são utilizados? 5. Quais as dificuldades que você percebe na materialização da proposta curricular?
Eixo 6	Processos de ensino e aprendizagem no Tempo Integral, Acompanhamento e avaliação da aprendizagem	Identificar como as/os professoras/es percebem os processos de ensino e aprendizagem de uma Escola em Tempo integral e o processo da avaliação da aprendizagem, apontando as	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para você, a forma como a educação de tempo integral está organizada pela SME de Ibiapina contribui para promoção da aprendizagem? 2. Indique o que orienta a definição dos conteúdos das Atividades Específicas nas escolas de Tempo Integral? (ex: SME, Projeto Político Pedagógico da escola, Autonomia do professor, etc). 3. Que mudanças você pode mencionar em seu trabalho pedagógico que decorreram após implementação do tempo integral?

		possíveis fragilidades e seus procedimentos.	<p>4. Como você avalia o desenvolvimento dos alunos participantes da Educação Integral em relação a aprendizagem nessa escola? A Educação Integral tem contribuído para a melhoria na qualidade de Vida dos alunos que participam efetivamente? Em que sentido?</p> <p>5. O processo de avaliação é discutido com as/os estudantes? Há alguma mudança no processo avaliativo das disciplinas eletivas?</p>
--	--	--	--

Questionário organizações físicas, pedagógicas e administrativas da Escola Maria Luiza

1. Estrutura física e organização

Dependências	Quantidade	Condições de uso para a Educação em Tempo Integral
Salas de aula		
Biblioteca / Laboratório de informática		
Auditório		
Secretária		
Sala de direção		
Sala de professoras/es		
Almoxarifado		
Dispensa		
Cozinha		
Refeitório		
Banheiro das/os estudantes		
Banheiro das/os professoras/es		
Quadra poliesportiva		
Rampas de acesso		
Outro:		

2. Pedagógico (Docentes)

Professores (Quantidade)	(<input type="checkbox"/>) Efetivos (<input type="checkbox"/>) Temporários
	(<input type="checkbox"/>) Graduação (<input type="checkbox"/>) Pós graduação (<input type="checkbox"/>) Mestrado (<input type="checkbox"/>) Doutorado

Projeto Político Pedagógico	Ano de atualização:
Regimento Escolar	Ano de atualização:

3. Estudantes - Número de matriculadas/os por turma

Turma	6° ano	7° ano	8° ano	9° ano
A				
B				
C				
D				
TOTAL				

4. Planejamento

- Quantas horas são reservadas para planejamento? _____
- O planejamento envolve docentes que atuam nas disciplinas da Base Curricular Comum e educadoras/es que atuam na parte diversificada?
() Sim () Não () Parcialmente

5. Tempo

- Como são organizadas as turmas para participar das atividades desenvolvidas fora da sala de aula (agrupamentos por série, preferências)

- Como são dispostas temporalmente as atividades da Base Comum e parte diversificada no currículo da escola? (Se possível disponibilizar o quadro de horário das aulas)

6. Espaço

- Que espaços da escola e além da escola são utilizados para o desenvolvimento das atividades educativas?

- Como se dá a organização para utilizar os espaços comunitários? Há planejamento prévio?
