



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

KEIFER FORTUNATTI

**AS CONDIÇÕES DE OFERTA E PERMANÊNCIA EM DUAS ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE**

FORTALEZA – CEARÁ
2021

KEIFER FORTUNATTI

AS CONDIÇÕES DE OFERTA E PERMANÊNCIA EM DUAS ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eloisa Maia Vidal

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Fortunatti, Keifer.

As condições de oferta e permanência em duas
escolas de tempo integral da rede municipal de
Fortaleza-Ce [recurso eletrônico] / Keifer
Fortunatti. – 2021.

171 f. : il.

Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO) –
Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Educação, Curso de Programa de Pós-graduação Em
Educação – Mestrado Acadêmico, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof.^a Dra. Eloisa Maia Vidal.

1. Escolas de tempo integral. Rede municipal
de Fortaleza-CE. Condições de oferta. Condições de
permanência.. I. Título.

KEIFER FORTUNATTI

AS CONDIÇÕES DE OFERTA E PERMANÊNCIA EM DUAS ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 11 de outubro de 2021

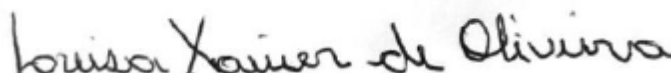
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Eloisa Maia Vidal (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Elisangela André da Silva Costa
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Luisa Xavier de Oliveira
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Aos meus avós, Aodila Maria Piovesan Luppi e João Venceslau Luppi (in memoriam). Minha eterna gratidão por todo amor, cuidado e sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Em meio às incertezas de um mundo acometido por uma pandemia, o ano de 2020 me trouxe a grata surpresa da aprovação na seleção de mestrado. A esta conquista tão sonhada, agradeço a todos que contribuíram para a sua concretização.

À minha mãe, Janilce Salete Luppi, por sempre ter sido um exemplo de dedicação e resiliência.

À minha avó, Aodila Maria Piovesan Luppi, por todo o amor e cuidado e por ter sido o meu alicerce em todos os momentos da vida.

À minha companheira, Samara Nascimento Evangelista, a primeira leitora de todas as minhas produções. Minha gratidão por sua cumplicidade e apoio incondicional.

Ao meu primo Lucas Caprini Luppi pelo suporte tecnológico em todas as etapas da pesquisa.

Às amigas Ruani Cordeiro e Isabella Coelho pela parceria nesta jornada.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará pela excelência e compromisso com a educação.

Às professoras Dra. Elisangela André da Silva Costa e Dra. Luísa Xavier de Oliveira pelas riquíssimas contribuições fornecidas no exame de qualificação e na defesa da dissertação. Muito obrigado por fazerem parte dessa história.

À minha professora orientadora, Dra. Eloisa Maia Vidal, pela sua simplicidade, esmero e solicitude na condução do trabalho. Me faltam palavras para demonstrar minha admiração e gratidão.

Aos profissionais da EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque e da EMTI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho pela colaboração e disponibilidade para a pesquisa.

Às secretárias Jonelma e Rosângela, por toda competência e presteza no auxílio aos alunos.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza pela iniciativa de investir e acreditar no desenvolvimento profissional de seus servidores.

A todos que acreditam que a educação pode ser um instrumento de transformação humana.

“A utopia está lá no horizonte.

Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.

Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.

Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.

Para que serve a utopia?

Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”

(Eduardo Galeano, 1994)

RESUMO

A política de educação em tempo integral ganha relevância a partir da segunda década dos anos 2000, se fazendo presente como uma meta do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. Diante de um amplo conjunto de iniciativas sobre o tema que vem proliferando nos sistemas de ensino, a presente pesquisa tem por objetivo analisar as condições de oferta e permanência em duas escolas de tempo integral da rede municipal de Fortaleza-CE, situadas em bairros com maior e menor IDH-b, com estruturas arquitetônicas diferentes e sua repercussão nos resultados de aprendizagem e na perspectiva de futuro de seus alunos. A metodologia empregada é de caráter misto e combina elementos de natureza quantitativa, analisando indicadores educacionais das duas escolas, obtidos por meio do Censo Escolar aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; e qualitativa, com pesquisa de campo e uso de entrevistas semiestruturadas. A escolha foi por um estudo de casos múltiplos, contando com a participação dos seguintes sujeitos nas duas unidades escolares: diretores, coordenadores pedagógicos e professores, tendo sido realizadas entrevistas *on line*, devido a pandemia do coronavírus, sendo as mesmas tratadas a partir da análise conteúdo de Bardin (2009). A partir dos contextos sociais observados é possível afirmar que as duas escolas estão inseridas em comunidades com altos índices de vulnerabilidade social e que apresentam a violência urbana como principal elemento extraescolar. No entanto, os indicadores educacionais de ambas são superiores à média geral das escolas municipais. Os entrevistados apontam que o modelo pedagógico, com a extensão da carga horária e a parte diversificada do currículo são vistas como o grande diferencial das ETIs em relação às escolas de tempo parcial. Sobre a estrutura física, constata-se que as diferenças não são decisivas para o desenvolvimento do modelo pedagógico e que as práticas docentes e as adaptações feitas nos espaços físicos das escolas suprem essa carência. Além disso, o papel da gestão é apontado como fator decisivo para o êxito das instituições nos resultados acadêmicos, aliado às práticas de preparo para as avaliações externas. Em relação à perspectiva de futuro dos alunos, constata-se que as ETIs colaboram para essa mudança na medida em que apresentam e preparam os estudantes para diferentes possibilidades.

Palavras-chave: Escolas de tempo integral. Rede municipal de Fortaleza-CE. Condições de oferta. Condições de permanência.

ABSTRACT

The full time school program education policy has its relevance in the second decade of the 2000's, presented as a goal in the 2014-2024 Educational Nacional Plan. Due to the wide set of initiatives regarding the topic that has been spreading in the education systems, the present research intends to analyze the permanence and offering conditions in two full-time schools of Fortaleza educational department located in districts of low and high Human Development Index (IDH) rates, different architecture structure and its influence on the learning results and on the students' future perspective. The methodology used has a mixed feature combined with quantitative elements by analyzing the educational indicators from both schools obtained by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira' school census; and the qualitative one by field research and semi-structured interviews. For the present research, a multiple case study was chosen along with the participation, in online interviews, due to the pandemic scenario, of the following subjects in both schools: principals, pedagogical supervisors and teachers which were processed by using Bardin's (2009) analysis. From the social contexts analyzed it is possible to conclude that both schools are inserted in high social vulnerability communities and also presents urban violence as its main extra-school element. However the educational indicators of both schools are superior to the average rates from the other local schools. The interviewers indicate that the pedagogical model with the extension of the classroom hours and the diversified curriculum are the main elements that differentiate the full-time schools from the regular ones. Regarding the physical structure, the indicated differences are not crucial for the development of the pedagogical model since the adaptations made on the physical structures can supply that demand. Furthermore, the school management department is the main component for the excellence of the schools academic results along with preparatory programs for external exams. When it comes to the students' future perspective, the full-time schools, while preparing and presenting to the students different possibilities, collaborate to their change of point of view and perspectives.

Keywords: Full-time schools. Fortaleza educational department. offering conditions. permanence conditions.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Comparativo – Índice de Desenvolvimento Humano – bairros.....	82
Gráfico 2 –	Comparativo – Índice de Bem-Estar Urbano.....	83
Gráfico 3 –	Média de alunos por turma.....	89
Gráfico 4 –	Docentes com nível superior.....	90
Gráfico 5 –	Adequação da Formação Docente da ETI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho.....	92
Gráfico 6 –	Adequação da Formação Docente da ETI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque.....	93
Gráfico 7 –	Adequação da Formação Docente na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.....	94
Gráfico 8 –	Indicador de Esforço Docente da ETI Prof. Joaquim Francisco de Sousa Filho (2015 – 2020).....	95
Gráfico 9 –	Indicador de Esforço Docente da ETI Prof. Alexandre Rodrigues de Albuquerque (2017 – 2020).....	96
Gráfico 10 –	Indicador de Esforço Docente da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2015 – 2020).....	97
Gráfico 11 –	Indicador de Regularidade do Corpo Docente da ETI Prof. Joaquim Francisco de Sousa Filho.....	98
Gráfico 12 –	Distorção Idade-série (2015 – 2020).....	99
Gráfico 13 –	Taxas de Rendimento – ETI Prof. Joaquim Francisco de Sousa Filho (2015 – 2019).....	100
Gráfico 14 –	Taxas de Rendimento - ETI Prof. Alexandre Rodrigues de Albuquerque (2017 – 2019).....	101
Gráfico 15 –	Taxas de Rendimento – Rede Municipal de Fortaleza (2015 – 2019).....	101
Gráfico 16 –	Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).....	102
Gráfico 17 –	Proficiências obtidas no SPAECE na disciplina de Língua Portuguesa (2015 – 2019).....	104
Gráfico 18 –	Proficiências obtidas no SPAECE na disciplina de Matemática (2015 – 2019).....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Quadro conceitual em documentos oficiais.....	52
Quadro 2 –	Achados da busca Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	65
Quadro 3 –	Achados da busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).....	73
Quadro 4 –	Descrição dos níveis socioeconômicos dos alunos segundo o INSE.....	84
Quadro 5 –	Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.....	91
Quadro 6 –	Descrição dos níveis de Esforço Docente.....	95
Quadro 7 –	Identificação dos entrevistados.....	108
Quadro 8 –	Síntese dos dados pessoais e profissionais dos diretores escolares.....	108
Quadro 9 –	Síntese dos dados pessoais e profissionais dos coordenadores pedagógicos.....	109
Quadro 10 –	Síntese dos dados pessoais e profissionais dos professores.....	109

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 –	Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades.....	30
Tabela 2 –	Proporção de alfabetizados e de analfabetos na população brasileira de quinze anos e mais.....	30
Tabela 3 –	Conferências Nacionais de Educação (1927 – 1931).....	36
Tabela 4 –	Resultados do mapeamento com uso de descritores individuais no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)....	62
Tabela 5 –	Resultados do mapeamento no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	63
Tabela 6 –	Resultados do mapeamento com uso de descritores individuais Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).....	71
Tabela 7 –	Resultados do mapeamento no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	72
Tabela 8 –	Resumo das condições de infraestrutura das Escolas.....	88
Figura 1 –	Desenho da Pesquisa Mista.....	24
Figura 2 –	Fachada das Escolas.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ADR	Avaliações Diagnósticas de Rede
AFD	Adequação da Formação Docente
ATU	Média de Alunos por Turma
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIAC	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DSU	Docentes com Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMTI	Escola Municipal de Tempo Integral
EQ	Estado da Questão
ETI	Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBEU	Índice de Bem-Estar Urbano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
ICG	Complexidade de Gestão da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-B	Índice de Desenvolvimento Humano – bairros
IED	Índice de Esforço Docente
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
IPUFRJ	Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro
IRD	Índice de Regularidade Docente
JPM	Joaquim Prepara Matemática

JPP	Joaquim Prepara Português
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEI	Programa Ensino Integral
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMEI	Programa Municipal de Educação Integral
PND	Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
PROFIC	Programa De Formação Integral Da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Sistema de Avaliação da Educação Fundamental
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria do Estado de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TDI	Taxas de Distorção Idade-Série
TGE	Teoria de Gestão Educacional
UDN	União Democrática Nacional
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFRGS	Universidade federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas

UNOESTE

USP

Universidade do Oeste Paulista

Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	29
2.1	Contexto educacional da Primeira República no Brasil.....	29
2.2	Associação Brasileira de Educação.....	35
2.3	Experiências de Educação Integral no Brasil.....	39
2.3.1	Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Salvador, BA (1950 – 1969).....	40
2.3.2	Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), Rio de Janeiro (1983 – 1987 e 1991 – 1994).....	42
2.3.3	PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), São Paulo (1986 – 1993).....	46
2.3.4	Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs).....	47
2.4	A Educação Integral nas Legislações Educacionais.....	51
3	ESTUDOS SOBRE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: O ESTADO DA QUESTÃO (EQ).....	61
3.1	Metodologia utilizada para a construção do EQ.....	61
3.2	Resultados do mapeamento em periódicos.....	62
3.3	Análise dos achados.....	65
3.4	Contribuições dos achados.....	67
3.5	Resultados do mapeamento em teses e dissertações.....	71
3.6	Análise das dissertações e teses.....	72
3.7	Mapeamento das contribuições das dissertações e teses.....	74
4	ANÁLISE DE INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E EDUCACIONAIS.....	81
4.1	Indicadores Socioeconômicos dos bairros e escolas.....	81
4.2	Indicadores Socioeconômicos dos bairros e escolas.....	86
4.2.1	Indicadores de Gestão.....	86
4.2.2	Indicadores Docentes.....	90
4.2.3	Indicadores de Qualidade.....	98
5	PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE AS ETI.....	107
5.1	Participantes da pesquisa.....	107
5.2	Perfil dos participantes.....	108

5.3	Pesquisa de campo.....	110
5.3.1	Modelo Pedagógico das Escolas de Tempo Integral.....	110
5.3.2	Estrutura Física e rotina escolar.....	118
5.3.3	Comunidade.....	123
5.3.4	Acadêmico.....	128
5.3.5	Gestão.....	133
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	144
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	154
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA DO GESTOR ESCOLAR.....	156
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	160
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR.....	164
	ANEXO A – TERMO DE ADESÃO DO ALUNO.....	168
	ANEXO B – TERMO DE ADESÃO DO PROFESSOR.....	170

1 INTRODUÇÃO

Quando somos sensíveis a vidas vividas em condições sociais, espaciais, temporais, corpóreas tão extremas, somos levados a ter posturas críticas de tantas visões moralizantes e psicopedagogizantes que invadiram a pedagogia escolar e até os programas socioeducativos. Somos levados a uma crítica radical de uma ordem social que não consegue sequer o direito a um viver humano digno e justo de suas infâncias. (Miguel G. Arroyo)

A busca pela qualidade, equidade e universalização da educação básica no Brasil está presente há décadas nas discussões acadêmicas e políticas e entre os diversos atores da sociedade brasileira. Independente do viés ideológico, parece haver uma unanimidade em identificar a educação como a grande “redentora” nacional, capaz de superar as seculares desigualdades sociais e ser a mola propulsora de um desenvolvimento sonhado por gerações.

A Constituição Federal de 1988 endossou esse compromisso público ao estabelecer que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988 p. 123). Para além de estabelecer a educação enquanto um direito de todos os brasileiros, nossa Carta Magna torna o Ensino Fundamental obrigatório, dando o primeiro passo para o seu processo de universalização.

Os anos que se seguiram à promulgação de nossa Constituição assistiram à uma crescente absorção de parcelas da população historicamente excluídas da educação formal, de tal forma que, ao final da década de 1990, o acesso e a permanência ao ensino fundamental já estavam universalizados em nosso país. Dessa forma, o desafio já não era garantir o acesso, permanência e conclusão de amplas camadas da população à essa etapa escolar, mas sim proporcionar a continuidade dos estudos na etapa escolar seguinte, bem como a promoção de uma educação de qualidade (OLIVEIRA, 2007).

E essa busca pela qualidade na educação no ensino fundamental, aliado às necessidades propostas por uma sociedade cada vez mais urbanizada, exigente e desigual, alargaram a função social da escola, que deixou de ser apenas a instituição responsável pela instrução formal dos indivíduos, para ser a instituição aglutinadora de políticas intersetoriais de educação, saúde, proteção social, segurança alimentar,

entre outros. Para além das diversas críticas que se possa fazer a esse respeito, Paro (1988, p. 15), afirma:

O fato de que a superação da injustiça social e das contradições de classe não se resolvam nos limites da escola, mas deva constituir-se numa luta que perpassa todo o social, não deve obscurecer a constatação de que a escola tem um papel a cumprir no atendimento ao direito de cidadania relacionado à apropriação do saber historicamente acumulado. Se nas condições presentes, essa condição da escola só pode se viabilizar se ela toma para si funções supletivas que estejam ao seu alcance e que, de resto, contribuem para o exercício de suas funções pedagógicas, não há por que se omitir-se, deixando de cumprir com sua parcela e concorrendo para o agravamento da situação de enormes contingentes da população.

Cavaliere (2002, p. 250), complementa que “a ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada”. Arroyo (2012) acrescenta que essa ampliação de funções da escola e de direito a tempos-espacos se caracteriza como uma resposta tardia do Estado há mais de três décadas de pressões populares por um “justo e digno viver da infância-adolescência popular” (p. 35).

A partir dessa perspectiva, nas últimas duas décadas emergiram diversas propostas que defendem a ampliação da jornada escolar como uma estratégia para a promoção de justiça social e qualidade da educação no Brasil. Nesse contexto, conceitos polissêmicos como “educação integral”, “educação em tempo integral” e “escola de tempo integral” ganharam notoriedade na formulação de políticas públicas para a educação a nível nacional, bem como nos estados e municípios. Mas, o que seria uma escola que promove educação integral? De que maneira a ampliação da jornada escolar e dos tempos-espacos promoveria um salto qualitativo na educação? Que tipo de currículo e atividades uma escola de tempo integral promoveria? Questões como essa são objetos de reflexões de diferentes autores que se dedicam ao tema.

Coelho (2009) afirma que o termo “educação integral” pode ser explicado como a promoção de uma educação completa para o indivíduo, levando em conta sua condição cognitiva, emocional, cultural, ética, estética, entre outros. Dessa forma, educar integralmente teria o sentido de integrar conhecimentos/saberes e fornecer uma educação multidimensional.

Guará (2009, p. 71) complementa que a educação integral pode ser atingida por meio do “equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes”.

No entanto, a concepção que mais se popularizou nos últimos anos em nosso país associa a educação integral ao aumento da jornada escolar, com o objetivo de promover maiores possibilidades de aprendizado e elevação da qualidade na educação, bem como oferecer proteção social à juventude das camadas populares em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, a promoção de uma educação pública em tempo integral colaboraria para a redução dos efeitos das desigualdades sociais nas desigualdades educacionais, trazendo assim, um efeito compensatório (MOEHLECKE, 2018).

Nesse contexto, dois modelos se sobressaíram na objetivação da ampliação do tempo escolar. O primeiro deles advoga pela transformação/construção de unidades escolares para que possam acolher estudantes e professores em tempo integral, oferecendo infraestrutura adequada e condições favoráveis para o desenvolvimento de atividades complementares e currículos que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno. O segundo, investe na promoção da intersetorialidade, oferecendo atividades no contraturno escolar, não necessariamente no espaço escolar (CAVALIERE, 2009).

Destarte, nas últimas décadas, estados, municípios e o próprio governo federal fizeram suas escolhas baseados nestes dois modelos, fazendo com que projetos e programas de educação integral e jornada ampliada surgissem em diferentes regiões do país, nas mais diversas configurações e modelos, combinando elementos que objetivavam a oferta de educação de qualidade com mecanismos de proteção social e promoção de cultura e lazer para as camadas populares.

Inserida nessa conjuntura nacional, a Secretaria Municipal de Educação do município de Fortaleza – CE, criou, pelo do Decreto nº 13.263, de 02 de dezembro de 2013, as Escolas de Tempo Integral no âmbito da Rede Municipal de Ensino.

Inicialmente, seis unidades escolares que já faziam parte do parque escolar da rede municipal de ensino, uma em cada Secretaria Executiva Regional, receberam as adaptações infraestruturais necessárias para acolher, no início do ano letivo de 2014, alunos dos anos finais do ensino fundamental. A escolha das escolas, segundo a SME, se deu através de critérios de vulnerabilidade social.

Com isso, a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza passou a ofertar vagas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em Escolas de Tempo Integral (ETI) localizadas em regiões periféricas da cidade, através de parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Natura e Governo do Estado do Ceará.

Com um currículo adaptado para os anos finais do ensino fundamental da experiência exitosa desenvolvida pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no Ginásio Pernambucano na cidade de Recife – PE, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) instituiu uma rotina escolar focada no desenvolvimento do Projeto de Vida do aluno, com o objetivo de formar um jovem autônomo, solidário e competente.

Seus aspectos pedagógicos estão presentes na Proposta Pedagógica das Escolas Municipais de Tempo Integral (2014, p. 7) que se fundamenta

em pressupostos teóricos que compreendem o ser humano em sua integralidade – cognição, natureza, sentimento e relacionamentos, ou seja, em uma perspectiva que discute não só a ampliação do tempo na escola, mas a concepção da Educação Interdimensional na formação do jovem e na nova concepção de educador da Escola Municipal de Fortaleza.

No que diz respeito aos princípios norteadores, as Escolas de Tempo Integral (ETI) buscam formar indivíduos que possam “responder às demandas da sociedade do conhecimento” (FORTALEZA, 2014, p.7), tendo como princípios fundamentais:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias (FORTALEZA, 2014, p. 7 – 8).

Além disso, as Escolas de Tempo Integral (ETI) apoiam-se nos quatro pilares da educação, fundamentados por Delors (1998), que são:

Aprender a conhecer – aprender de forma ativa, refletindo, descobrindo, pensando, reconstruindo, perguntando, estimulando a curiosidade, a autonomia, priorizando o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim. II) Aprender a fazer – é importante aprender conceitos, entender, refletir, mas é necessário saber aplicar este conhecimento na vida, na oralidade, na escrita, nas atitudes, na resolução dos problemas cotidianos. Privilegiar a aplicação da teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas, no exercício social, passa a ter significação relevante no desenvolvimento da sociedade contemporânea. III) Aprender a Conviver – trata-se de aprender a viver junto, desenvolvendo a percepção do outro e a das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis. IV) Aprender a ser – supõe desenvolver a identidade pessoal, conectar-se ao seu eu mais profundo, desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, preparar o indivíduo para elaborar pensamentos autônomos, competentes e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. (FORTALEZA, 2014, p. 9)

No que diz respeito à visão de homem, a Proposta Pedagógica das ETIs se ampara na ideia de educação interdimensional, buscando enxergar o indivíduo não só na sua dimensão racional, mas em seus sentimentos, corporeidade (*eros*) e espiritualidade (*mytho*), rompendo com uma visão fragmentada do ser humano (COSTA, 2008). Além disso, o documento dedica especial atenção ao papel dos educadores no contexto das ETIs através da “pedagogia da presença¹”, que se caracteriza pelo papel ativo dos professores na vida dos jovens, influenciando-os e interagindo de maneira positiva.

Por fim, a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral (ETI) elenca prioridades que deverão ser buscadas por suas unidades escolares, como: protagonismo juvenil, uma nova perspectiva de educador e de educação, corresponsabilidade, excelência em gestão e continuidade do modelo pedagógico e de gestão.

Sobre protagonismo juvenil, entende-se a capacidade de autonomia do jovem em perceber-se enquanto parte da solução dos problemas. Nesse sentido, o papel da ETI se efetivaria na oportunização de práticas e vivências que possibilitem ao educando o desenvolvimento desta habilidade. A nova perspectiva de educador e

¹ A Pedagogia da Presença é um método idealizado por Costa (1991) que consiste na aproximação e relacionamento positivo entre educador e educando dentro do contexto escolar, a fim de colaborar para o desenvolvimento do estudante em suas diversas potencialidades.

de educação é caracterizada pela necessidade de formação continuada dos docentes, possibilitando o exercício da autorresponsabilidade com os princípios e premissas do modelo pedagógico das Escolas de Tempo Integral (FORTALEZA, 2014).

A ideia de corresponsabilidade remete à partilha de responsabilidades entre escola, família, comunidade e parceiros intersetoriais, definindo claramente o papel de cada um na consecução do projeto de vida do aluno (FORTALEZA, 2014). No que tange à excelência em gestão, o documento estabelece a Teoria de Gestão Educacional (TGE) como ferramenta de gerenciamento das escolas, tanto na esfera administrativa, quanto pedagógica. E, a ideia de continuidade do modelo está ancorada na replicabilidade do modelo pedagógico, de gestão e de práticas exitosas em todas as Escolas de Tempo Integral.

Sobre o modelo pedagógico, o mesmo se divide em Currículo Diversificado, que compreende disciplinas como Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Aprendizagem Orientada, Formação Cidadã, Práticas Experimentais, Introdução à Metodologia do Pensamento Científico e Disciplinas Eletivas aliado às disciplinas da Base Nacional Comum Curricular.

A partir do ano de 2016, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) passou a investir na construção de Escolas de Tempo Integral (ETI) com padrão arquitetônico adequado² com capacidade para acolher 456 alunos em doze turmas de anos finais de ensino fundamental. Os bairros contemplados com estas unidades escolares foram escolhidos a partir de critérios socioeconômicos, em que foram privilegiadas as regiões de maior vulnerabilidade social.

Dessa forma, a rede de Escolas de Tempo Integral (ETI) passou a ser formada por unidades escolares com infraestrutura adaptada para acolher o modelo pedagógico das ETIs, ou seja, escolas de ensino fundamental que funcionavam em turnos parciais e foram transformadas em unidades de turno integral e por escolas com padrão arquitetônico planejado e adequado para suprir as necessidades do cotidiano escolar de uma escola de tempo integral. Até o ano de 2020, o município de Fortaleza contava com 27 unidades escolares de tempo integral, dezenove delas com estrutura adaptada e oito com estrutura arquitetônica adequada.

² Estas unidades escolares contam com doze salas de aula, dois laboratórios de informática, um laboratório de matemática, um laboratório de ciências, biblioteca, quadra poliesportiva, auditório, refeitório, vestiários e área de convivência.

O interesse pela pesquisa se deu a partir da experiência enquanto coordenador pedagógico e, posteriormente, como gestor escolar de duas dessas Escolas de Tempo Integral (ETI) localizadas em regiões periféricas da cidade de Fortaleza. O desejo partiu dos seguintes questionamentos: De que maneira os fatores extraescolares acometem as Escolas de Tempo Integral (ETI) localizadas em regiões com maior ou menor vulnerabilidade social? De que maneira a estrutura arquitetônica das escolas influencia nos resultados de aprendizagem dos alunos e na dinâmica de práticas e vivências nas Escolas de Tempo Integral (ETI)? Quais os diferenciais que a Escola de Tempo Integral pode oferecer à juventude periférica da cidade de Fortaleza?

Neste sentido, partindo da experiência profissional vivenciada, se estabelece as seguintes hipóteses para a pesquisa:

- 1) Os fatores extraescolares interferem na dinâmica escolar das ETIs, mas não são decisivos para os seus resultados;
- 2) A estrutura física das escolas é decisiva para o estabelecimento do modelo pedagógico das ETIs, tendo em vista que algumas vivências e dinâmicas escolares dependem de espaços específicos para a sua execução;
- 3) As ETIs colaboram decisivamente para mudança de perspectiva dos alunos em relação ao seu futuro através do desenvolvimento da parte diversificada do currículo e na centralidade do projeto de vida do aluno dentro do modelo pedagógico.

No intuito de responder aos questionamentos que motivaram esse trabalho, a pesquisa se propõe ao seguinte objetivo geral: investigar as condições de oferta e permanência em duas escolas municipais de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza situadas em bairros com maior e menor IDH-B e com estruturas arquitetônicas diferentes e sua repercussão nos resultados de aprendizagem e na perspectiva de futuro de seus alunos.

Para atender o objetivo geral foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- a) Contextualizar a história da educação integral no Brasil em seus diferentes processos históricos;
- b) Analisar o processo de implantação das duas escolas, compreendendo seus contextos e especificidades;

- c) Compreender de que maneira as diferenças socioeconômicas dos alunos interferem no seu processo de aprendizagem e na sua perspectiva de futuro;
- d) Identificar as diferenças infraestruturais das escolas e os seus impactos na dinâmica escolar e nos resultados de aprendizagem.

Planejar o caminho metodológico de uma investigação científica não é tarefa das mais fáceis. Requer cuidado, esmero e diligência por parte do pesquisador, para que o percurso escolhido proporcione as condições necessárias para responder aos objetivos da pesquisa.

Em primeiro lugar, é importante salientar que a literatura sobre o tema comumente apresenta como possibilidades diametralmente opostas as abordagens qualitativas e quantitativas quando se pensa em pesquisa em educação. De maneira que, ao assumir uma das posições, o pesquisador estaria optando por um caminho único, sem interseções ou possibilidades complementares entre as abordagens.

Teddlie & Tashakkori (2009) *apud* Tréz (2012) afirma que essa “guerra de paradigmas” gerou disputas em que “puristas” de ambas as posições, que reafirmaram as virtudes de seus lados, com foco nas diferenças entre esses paradigmas, opondo defensores do positivismo e suas variantes aos defensores do construtivismo e suas variantes.

No Brasil, essa percepção se torna bastante clara ao se verificar as principais referências sobre metodologia de pesquisa em educação. Uma rápida pesquisa no sumário das principais obras sobre o tema nos evidencia duas abordagens “possíveis”: a qualitativa e a quantitativa.

Para se ter acesso à uma terceira via, é necessária muita pesquisa (principalmente em autores estrangeiros). Dessa forma, através de contato com autores como Johnson et al (2007) e Creswell (2009), teve-se acesso à abordagem que combina elementos quantitativos e qualitativos: a abordagem mista.

Segundo Johnson et al (2007) *apud* Tréz (2012, p. 1137):

o tipo de pesquisa na qual o pesquisador ou um grupo de pesquisadores combinam elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa (ex., uso de perspectivas, coleta de dados, análise e técnicas de inferência qualitativas e quantitativas) com propósito de ampliar e aprofundar o conhecimento e sua corroboração.

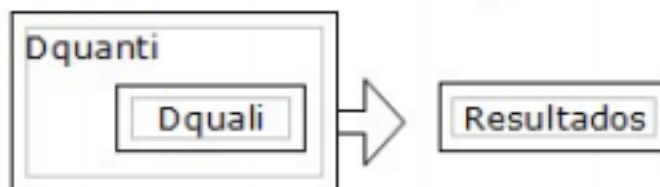
Dessa forma, pela compreensão de que a presente investigação necessita

de análise de dados quantitativos (indicadores educacionais, dados de fluxo escolar, indicadores socioeconômicos, entre outros) para estabelecer questões e problemas a serem investigados e complementados de maneira qualitativa, optou-se por essa abordagem por melhor atender aos objetivos da pesquisa. Yu (2006) *apud* Tréz (2012, p. 1139) afirma que “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa”.

Creswell & Clark (2007) *apud* Tréz (2012) apresentam três formas de combinar dados qualitativos e quantitativos: por convergência ou fusão (quando os dados são integrados durante a fase de interpretação ou análise); por conexão (quando um tipo de dado cria a necessidade de análise de outro tipo de dado) e por acoplamento (quando um tipo de dado pode ser inserido, tanto em um desenho, quanto em dados de outro tipo).

Destarte, a opção de combinação por acoplamento é a que melhor atende às necessidades da investigação, de maneira que a mesma pode ser ilustrada na Figura 1.

Figura 1 – Desenho da Pesquisa Mista



Legenda: Dquali = Dados qualitativos; Dquanti = Dados quantitativos
 Fonte: Tréz (2012, p. 1143)

No que diz respeito ao tipo de estudo, a opção foi pelo estudo de casos múltiplos, em decorrência da análise se pautar na investigação de duas unidades escolares. Segundo Yin (2001, p. 32): “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Gil (2009) descreve o estudo de caso como uma pesquisa profunda que permite um maior detalhamento do fenômeno. Com isso, a análise sobre as duas instituições escolares busca compreender um contexto observado na realidade e com o objetivo de interpretar e explicar o porquê ele acontece.

Sobre o cenário da pesquisa, a mesma será realizada em duas Escolas de

Tempo Integral (ETI) pertencentes à Rede Municipal de Ensino do município de Fortaleza, que atendem alunos do ensino fundamental – anos finais de duas regiões periféricas da capital cearense.

A primeira delas é a Escola Municipal de Tempo Integral Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque, fundada no ano de 2017 e localizada na Secretaria Executiva Regional V no bairro Siqueira. A segunda é a Escola Municipal de Tempo Integral Joaquim Francisco de Sousa Filho, fundada enquanto Escola de Tempo Integral no ano de 2015 e localizada na Secretaria Executiva Regional I no bairro Presidente Kennedy.

As duas instituições escolhidas para a pesquisa possuem estrutura organizacional e currículo escolar semelhantes. No entanto, a EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque possui estrutura física padrão FNDE³ e está localizada na Secretaria Executiva Regional V, no bairro Siqueira, que ocupa a posição 115º de um ranking de 119 bairros da cidade de Fortaleza no que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano – bairros (IDH-b), acolhendo alunos com sérios problemas de vulnerabilidade social. Já a EMTI Joaquim Francisco de Sousa Filho possui estrutura física de uma escola de turno regular e teve sua estrutura adaptada para acolher tal modalidade de ensino. A mesma está localizada na Secretaria Executiva Regional III, no bairro Presidente Kennedy e ocupa a posição 39º no ranking do referido índice⁴.

As duas escolas foram escolhidas por fazerem parte de uma mesma política pública, possuírem estruturas físicas diversas, estarem localizadas em bairros com realidades socioeconômicos diferentes e apresentarem um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) semelhante na avaliação do ano de 2019⁵.

No que tange aos participantes da pesquisa, a mesma teve como público os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e um grupo amostral de três professores de diferentes áreas do conhecimento de ambas as escolas.

³ Escolas com padrão arquitetônico moderno que contam com salas de aula climatizadas, laboratórios de informática, ciências e matemática, bem como quadra poliesportiva, refeitório e auditório.

⁴ Importante salientar que, apesar dos dois bairros estarem em posições diversas no ranking municipal, ambas as regiões são consideradas vulneráveis por apresentarem um IDH-b menor do que 0,5. Dessa forma, o fato do bairro Presidente Kennedy ter um IDH-b de 0,428987851, revela que o mesmo possui uma população vulnerável em seu interior.

⁵ A EMTI Joaquim Francisco de Sousa Filho apresentou média 6,5 e a EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque apresentou média 6,4.

Segundo Minayo (2017) a amostra de uma investigação deve estar diretamente ligada ao objeto de estudo e articulada com a seleção do grupo. Dessa forma, o grupo deve contemplar os atributos que o investigador se propõe a conhecer e os diferentes grupos sociais que expressem o conjunto das características e experiências do que se pretende conhecer.

A coleta de dados foi realizada em duas fases. Na primeira fase, foram coletados os dados denominados *Indicadores Educacionais* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Estes dados,

atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos (INEP, 2020).

Dessa forma, indicadores como Adequação da Formação Docente (AFD), Média de Alunos por Turma (ATU), Taxas de Distorção Idade-Série (TDI), Docentes com Nível Superior (DSU), Índice de Esforço Docente (IED), Índice de Regularidade Docente (IRD), Complexidade de Gestão da Escola (ICG), Taxas de Rendimento (Aprovação, Reprovação e Abandono), Nível Socioeconômico (INSE), bem como os resultados obtidos no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foram coletados e utilizados como suporte para a segunda fase de coleta.

A segunda fase foi realizada por meio de entrevistas com roteiros semiestruturados com os grupos amostrais. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada se caracteriza por questionamentos básicos que se relacionam com o objeto da pesquisa e que são apoiados em teorias e hipóteses. A partir das respostas dos participantes, novos questionamentos e hipóteses podem ser formuladas.

A opção por um roteiro de entrevistas semiestruturado se deve ao fato de que a mesma “permite ao entrevistado responder perguntas dentro da sua própria estrutura de referências” (MAY, 2004, p. 149), possibilitando a flexibilidade por parte do entrevistador, com uso de um roteiro mais aberto e um ambiente mais informal, porém, ela “se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados” (GIL, 199, p. 119).

Por fim, a análise das entrevistas foi feita por meio da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2009, p. 44), consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Neste sentido, a análise de conteúdo seguiu as seguintes etapas: 1) pré-análise, momento em que será organizada a documentação a ser utilizada na investigação; 2) exploração do material, etapa de codificação e categorização do material a ser explorado; 3) tratamento dos resultados, momento em que os dados serão condensados para análise, estabelecendo uma reflexão crítica para a sua interpretação.

Importante ressaltar que em todas as etapas da pesquisa foi utilizada a técnica de triangulação. Yin (1993) e Stake (1994) consideram a triangulação como estratégia de validação por permitir a combinação de métodos no estudo de um mesmo fenômeno. Segundo Yin (1993, p. 69) “uma pista importante é formular a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso”. Dessa forma, a combinação de dados quantitativos com dados qualitativos permitiu um retrato mais consistente da realidade pesquisada.

No intuito de fornecer uma análise clara e consistente sobre os objetivos desta pesquisa, o trabalho está dividido em quatro capítulos, acrescidos desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo será abordada a trajetória da educação integral no Brasil, buscando apresentar as origens e o contexto histórico de criação do conceito, as principais experiências de educação integral no século XX e XXI e uma detalhada análise sobre a legislação e a educação integral em nosso país, tomando como ponto de partida a Constituição Federal de 1988.

No segundo capítulo, é realizado o Estado da Questão (EQ) sobre os estudos acerca da educação integral em nosso país. Trata-se de um levantamento e análise de publicações (periódicos, dissertações e teses) que abordam a educação integral/escolas de tempo integral no ensino fundamental, tomando como marco o ano de 1996, em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No terceiro capítulo é realizada a análise de dados quantitativos referentes às duas escolas pesquisadas com o objetivo de apresentar um contexto socioeconômico e de qualidade da educação que servirão de base para a análise

comparativa entre as duas instituições. No quarto capítulo, é apresentada a análise dos dados coletados na pesquisa de campo pelas entrevistas semiestruturadas, buscando compreender as percepções dos diferentes atores envolvidos, estabelecendo as conexões necessárias com a análise quantitativa realizada no capítulo anterior. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

As discussões sobre educação integral têm se avolumado nas últimas décadas no Brasil, dando a falsa ideia de que se trata de um conceito novo para a educação. No entanto, a ideia de educação integral já faz parte do debate educacional nacional há mais de um século e atravessou gerações de especialistas que discutiram e/ou implementaram esse formato em diversas experiências pelo Brasil.

Seja através de discursos ou de experiências práticas, a ideia de possibilitar uma educação mais ampla às crianças e jovens brasileiros perpassou diversos períodos de nossa história e assumiu diferentes configurações de acordo com ideologias, interesses políticos e discussões pedagógicas próprias de cada época.

Neste primeiro capítulo será desenvolvido um panorama da educação nacional no período pós-proclamação da República, as reformas educacionais dos anos 1920 e as disparidades educacionais que instigaram as primeiras discussões sobre educação integral no Brasil. Posteriormente, será apresentado as diferentes formulações conceituais sobre o tema e as diversas experiências educacionais implementadas ao longo do século XX e XXI no Brasil, bem como uma breve síntese acerca da legislação educacional dos últimos trinta anos e a sua abordagem ou não em relação à educação integral.

2.1 Contexto educacional da primeira república no Brasil

O advento da República em 1889 simbolizou uma série de mudanças administrativas que rompiam com um passado monárquico e imperial e prometiam uma república que transformasse os antigos súditos em cidadãos.

No campo educacional, o Império e sua política de descentralização do ensino público, com a responsabilidade de sua execução pelas províncias, havia deixado como herança um enorme contingente de analfabetos, segundo dados do Censo de 1890, fato que era visto como uma “doença social” pela intelectualidade da época e um entrave para o desenvolvimento socioeconômico do país, num momento em que o Brasil intensificava o seu processo de urbanização e almejava alcançar o seu desenvolvimento industrial.

Segundo Miguel Couto, médico e membro da Academia de Medicina do Rio de Janeiro,

o analfabetismo não é só um fator considerável na etiologia geral das doenças, senão uma verdadeira doença, e das mais graves. Vencido na luta pela vida, nem necessidades nem ambições, o analfabeto contrapõe o peso morto de sua indolência ou o peso vivo de sua rebelião a toda idéia de progresso, entreendo sempre, na prosperidade dos que vencem pela inteligência cultivada, um roubo, uma extorsão, uma injustiça. Tal a saúde da alma, assim a do corpo; sofre e faz sofrer; pela incúria contrai doenças e pelo abandono as contagia e perpetua [...] (COUTO; PRADO, 1922 apud PAIVA, 1973, p. 99).

Os números do analfabetismo na população brasileira eram alarmantes e permaneceram estáveis durante as primeiras décadas do período republicano, conforme tabelas abaixo:

Tabela 1 – Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades

ANO	1890	1900	1920
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936, p. 43 Apud RIBEIRO, 1992, p. 74

Observa-se um recuo de 10% no percentual de analfabetos entre os anos de 1890 e 1900, decênio que marca a passagem do regime Monárquico para o Republicano. No entanto, as décadas de 1900 a 1920 assistem a um crescimento populacional sem precedentes, que não foi acompanhado de inserção desse contingente populacional à educação formal. Dessa forma, o percentual de analfabetos permaneceu o mesmo nesse período, porém, o número absoluto da população não alfabetizado quase dobrou.

Tabela 2 – Proporção de alfabetizados e de analfabetos na população brasileira de quinze anos e mais

ANO	1890	1920
Sem declaração	22.791	--
Sabem ler e escrever	3.380.451	6.155.567
Não sabem ler e escrever	6.348.869	11.401.715
Total	9.752.111	17.557.282
% de analfabetos	65	65

Fonte: (FERNANDES, 1966, quadro 1, p. 47 Apud RIBEIRO, 1992, p. 75)

A realidade demonstrada nos dados acima desvela um regime político que, mesmo sendo criado sob a premissa da participação popular, não priorizava a educação enquanto política pública para a sociedade, além de excluir a grande massa de analfabetos de seu processo político, tendo em vista que o direito ao voto era permitido apenas à população alfabetizada.

A descentralização da instrução pública permaneceu no período republicano, criando distorções entre as diferentes regiões do país, com legislações educacionais diversas, o que dificulta a compreensão das condições de ensino nas zonas urbanas e rurais do Brasil, abrindo espaço para a valorização do testemunho de pessoas que vivenciaram a época. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2015). Paschoal Lemme, professor e intelectual da época escreveu em suas memórias:

as poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos seus filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo o vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas *aulas*, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763. (LEMME, 1988 *apud* GHIRALDELLI JUNIOR, 2015 p. 44)

A partir da primeira década do século XX, o país passou a vivenciar mudanças socioeconômicas e políticas que promoveram transformações na sociedade brasileira. O processo de imigração estrangeira, iniciada no século XIX, trouxe novos contornos às relações sociais e trabalhistas, além de fomentar novos ideais e valores. Somado a isso, o impulso industrial e a crescente urbanização, representavam uma modificação numa sociedade essencialmente agrícola, em que as cidades eram núcleos comerciais e um prolongamento do mundo rural, para uma sociedade urbano-industrial, em que as cidades representavam verdadeiras “oficinas de civilização” (NAGLE, 2009).

Nesta efervescência de novos processos que ocorriam simultaneamente no país, a década de 1920 e a aproximação do centenário da independência do Brasil agitavam as discussões sobre o atraso educacional do país evidenciado no ranking que apontava o Brasil como penúltimo colocado no índice de alfabetização das nações “civilizadas” (CAVALIERE, 2002) e endureciam a crítica sobre o regime republicano que não foi capaz de corrigir tal “doença social”. Essa sistemática inclusão dos

assuntos educacionais na agenda nacional ficou conhecida como “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”.

Uma das maneiras mais diretas de situar a situação consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela educação e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro (escolanovismo) (NAGLE, 2009, p.115 – 116).

No seio dessas discussões em torno da necessidade de escolarização da população e na sua função de “motor da história”, diversos estados passam a implementar suas reformas educacionais na década de 1920.

A crescente discussão em torno da urgente e necessária alfabetização das massas e a penetração de novas ideias e discursos pedagógicos promoveram uma série de reformas educacionais em alguns estados brasileiros. Tomaremos como exemplo para analisar suas características e particularidades, as reformas ocorridas em São Paulo (1920), por ter sido a precursora desse processo, a reforma implementada no Ceará (1923) por se tratar do estado em que a presente pesquisa se desenvolve e a da Bahia (1925) por ter sido encabeçada por Anísio Teixeira, personagem fundamental nas primeiras discussões sobre educação integral.

A reforma paulista de 1920 foi a pioneira nesse processo. Promovida por Sampaio Doria, diretor da Instrução Pública do estado de São Paulo, a reforma foi idealizada a partir do processo de recenseamento da população realizado em 1920, que tinha por objetivo tomar conhecimento da quantidade de crianças analfabetas entre 6 e 12 anos, bem como seu local de moradia e as condições da mesma. Os dados obtidos pelo recenseamento revelaram um percentual de mais de 70% de analfabetos entre as crianças pesquisadas, fato que impulsionou a criação de uma reforma que pudesse resolver, em pouco tempo e com escassos recursos, o problema do analfabetismo no estado.

A solução encontrada por Sampaio Doria para atacar diretamente esse grave problema e universalizar, a curto prazo, a escola elementar, foi implementar a redução do tempo/qualidade da educação por meio da diminuição de quatro para dois anos da escola primária (gratuita e obrigatória), promovendo dois turnos de aulas de

duas horas e meia, voltada para uma faixa etária específica. Segundo Barreto (1923 *apud* NAGLE, 2009 p. 228),

na impossibilidade de o Governo dar uma instrução de três ou quatro anos a todos, condensou os programas até então existentes em dois anos apenas, tendo necessidade, para serem cumpridos, de aumentar a capacidade intelectual do aluno, exigindo das crianças de nove a dez anos completos.

Além das modificações que dizem respeito ao funcionamento e duração da escola primária, a reforma de Sampaio Doria promoveu várias mudanças no campo curricular e administrativo que não serão aprofundadas nesta seção, cujo objetivo, em linhas gerais, é situar o debate e o contexto educacional que catalisaram tais reformas.

No ano de 1922, o estado do Ceará realizou sua reforma educacional tendo à frente o Diretor Geral da Instrução Pública, Lourenço Filho. Apesar de sofrer influências da reforma paulista (principalmente pela adoção do recenseamento como instrumento de planejamento), a reforma cearense não adotou a simplificação de um ensino primário “alfabetizante” de dois anos, tampouco estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade apenas para essa modalidade de ensino (NAGLE, 2009). Em entrevista concedida à Revista Nacional, Lourenço Filho afirma:

o ensino primário deve ser mais alguma coisa, as noções mais necessárias à vida, no ambiente em que a criança terá que viver. Afinal de contas, ler e escrever não adianta nem atrasa ninguém, se, na escola, não se dão outras noções que formem equilibradamente o espírito e informem para agir com inteligência, isto é, de modo a aproveitar as forças da natureza, na produção de riqueza geral e no conforto da vida. Por isso, os novos programas das escolas cearenses dedicam grande atenção às ciências físico-naturais, dando aos alunos os elementos mais necessários às profissões agrárias, à higiene, à vida comum (*apud* NAGLE, 2009 p. 231).

Dessa forma, a reforma cearense instituía um curso preliminar de três anos nas escolas isoladas e reunidas, um curso de quatro anos nos grupos escolares e um curso complementar de dois anos na Escola Complementar. Além de promover a gratuidade nas escolas primárias, instituiu a obrigatoriedade para as crianças analfabetas de sete a doze anos e estabeleceu multas para pais e responsáveis que não garantissem a frequência do aluno na escola (NAGLE, 2009).

No ano de 1925, o estado da Bahia realizou sua reforma capitaneada por Anísio Teixeira. Semelhante ao processo realizado por Lourenço Filho no estado do Ceará, a reforma baiana objetivou avanços qualitativos na educação. Segundo o próprio Anísio Teixeira:

a lei vigente, além de organizar administrativamente mal o serviço de ensino, limitava-o, pedagogicamente, à escola elementar e complementar, ambas absolutamente universais, que poderiam existir aqui ou no Afeganistão e onde se ministra uma instrução livresca e theórica. Tais escolas floresciam, isto é, funcionavam pelo estado mastigando uma alfabetização enfadonha e monótona, desprovidas de prédios e de material didático, sem fiscalização, sem estímulo e impulso administrativo, na mais absoluta das autonomias, a autonomia do abandono (TEIXEIRA, 1925 *apud* ROCHA, 2016 p. 8)

Partindo da crítica ao modelo de ensino vigente no estado da Bahia, Anísio Teixeira promoveu uma reforma que buscasse ampliar a ideia de “escola primária alfabetizadora” para “escola primária integral”:

a escola primária – disse o reformador – será sobretudo educativa buscando exercitar nos meninos os hábitos de observação e raciocínio, despertando-lhes o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções rudimentares de literatura e história-pátria, fazendo-os manejar a língua portuguesa como instrumento de pensamento e da expressão: guiando-lhes as atividades naturais dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalhos práticos e manuais, cuidando, finalmente, do seu desenvolvimento físico com exercícios e jogos organizados e o conhecimento das regras elementares de higiene, procurando sempre não esquecer a terra e o meio a que a escola deseja servir, utilizando-se o professor de todos os recursos para adaptar o ensino às particularidades da região e do ambiente baiano (Art. 65 da Lei 1.846 *apud* NAGLE, 2009 p. 233).

Importante salientar que as reformas ocorridas nesses três estados não foram as únicas, uma vez que Pernambuco, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Paraná e Distrito Federal também realizaram suas reformas nessa mesma década. O que é fundamental perceber é que o movimento das reformas ocorridas nos anos 1920 fomentaram mudanças profundas no debate educacional, na medida em que deslocaram o debate da esfera política para a esfera pedagógica, promovendo mudanças administrativas e curriculares, inaugurando um período caracterizado pela predominância do ‘técnico’ sobre o ‘político’, na discussão e solução dos problemas. Em resumo, com a ocorrência simultânea dos movimentos reformista e remodelador, a oposição básica passa a ser entre a ‘escola tradicional’ e a ‘escola nova’ (NAGLE, 2009 p. 215).

Paralelo à essa “efervescência reformista” dos estados e Distrito Federal, a década de 1920 também assistiu à criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), assunto que trataremos a seguir.

2.2 Associação Brasileira de Educação

A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi fundada em 1924 pelo professor Heitor Lyra da Silva, engenheiro e professor da Escola Nacional de Belas Artes e aglutinou intelectuais, jornalistas, professores e demais profissionais interessados em contribuir com a discussão acerca da problemática educacional do país⁶. Carvalho (1989, p. 45) informa que

sediada originalmente no Rio de Janeiro, a ABE foi projetada como organização nacional. Seus organizadores esperavam que em cada Estado brasileiro fossem criados núcleos similares ao instalado no Distrito federal. A ação local desses núcleos deveria ser integrada por Conferências Nacionais realizadas anualmente, de forma que o debate e a troca de informações pudessem constituir a Associação como “órgão legítimo de opinião das classes cultas” em matéria educacional.

Surgida no contexto das reformas de 1920, a ABE intensifica as discussões sobre a educação brasileira, focando na esfera qualitativa do problema, abordando questões filosóficas, curriculares, administrativas, sociais e culturais. A respeitabilidade de seus membros perante a sociedade da época trazia prestígio às suas ações, tendo ressonância no campo político.

Heitor Lyra da Silva, afirmou em seu discurso-programa na ABE em 1925:

creio interpretar a maioria senão a totalidade dizendo que não temos o fetichismo da alfabetização intensiva e que estamos convictos, salvo pequenas divergências secundárias, de que o levantamento do nível popular tem que repousar sobre tríplice base: moral, higiênica e econômica, o que significa que sem a cultura das qualidades do caráter, sem a melhoria das condições de saúde da massa da população e sem uma racional organização do trabalho é utopia esperar que a alfabetização rápida e quase instantânea, se possível, viesse a transformar para o bem as atuais condições do nosso país (Discurso *apud* CARVALHO, 1989, p. 46)

Uma das principais ações da ABE foi a organização das Conferências Nacionais de Educação com temáticas preestabelecidas. Os temas escolhidos para as quatro primeiras edições desse evento são exemplares para compreendermos as discussões vigentes à época, como mostra a tabela 3.

⁶ Existem trabalhos que abordam a atuação da ABE na esfera política. Tal perspectiva não será analisada no presente trabalho. Para maior aprofundamento, ver CARVALHO, Marta. A escola e a República. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Tabela 3 – Conferências Nacionais de Educação (1927 – 1931)

ANO	LOCAL	TEMA
1927	Curitiba	Organização nacional do ensino primário.
1928	Belo Horizonte	Ensino secundário.
1929	São Paulo	Ensinos secundário, primário e profissional; educação sanitária.
1931	Rio de Janeiro	Diretrizes para a educação popular

Fonte: Telma Faltz Valério *apud* VIEIRA, 2017.

A quarta conferência intitulada “Diretrizes para a educação popular” teve grande importância por ter sido realizada após a Revolução de 1930, durante o governo provisório. A mesma contou com a presença de Getúlio Vargas, chefe do governo provisório e de seu Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. Sobre a conferência, Saviani (2019, p. 230) afirma:

na abertura, Getúlio Vargas exortou os educadores inscritos nesta IV Conferência a definir as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo o país. Essa conclamação não constava explicitamente da pauta do evento. No entanto, considerando as afinidades entre os dirigentes da ABE e o MEC e a iniciativa do ministro de colocar a reunião sob os auspícios de sua pasta, conclui-se que havia um interesse mútuo, por parte da direção da ABE e do Ministério, de instrumentalizar a Conferência. O governo buscava na ABE a legitimização para a sua política educacional; e o grupo que dirigia a ABE buscava, por sua vez, abrir espaço no aparelho do Estado para consolidar sua hegemonia sobre o campo educacional.

Ao final dessa Conferência, o Ministro da Educação solicita que seja respondida a seguinte pergunta que nortearia a política educacional do governo: “que pretendemos fazer do homem educando-o?”. Esse questionamento foi absorvido pelos dirigentes da ABE que se comprometeram em apresentar um documento ao governo e à sociedade que respondesse o questionamento e traçasse as novas diretrizes educacionais do país.

A ABE teve fundamental importância na inserção da educação no debate político nacional. Além da realização das conferências, a entidade se destacou pelo olhar “profissional” dado à temática, além de ter sido o polo de discussão e divulgação de teorias educacionais vindas da Europa e Estados Unidos. O ponto alto de sua atuação se deu, conforme solicitação do governo, com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 signatários após a IV Conferência

Nacional de Educação promovida pela ABE e tinha, dentre outros objetivos, apresentar ao governo provisório de Getúlio Vargas e à sociedade brasileira, um diagnóstico da situação educacional do país e propor mudanças profundas de caráter filosófico-educacionais, de política educacional e de princípios pedagógico-didáticos.

Apoiado nas ideias de John Dewey e Emile Durkheim, o documento intitulado “A reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo” inicia localizando a problemática da educação como o principal dos males entre todos os problemas nacionais. Tal afirmação já era constatada e difundida desde as reformas educacionais de 1920 por meio dos intelectuais ligados ao que Nagle (2009) convencionou classificar de “otimismo pedagógico” e “entusiasmo pela educação”. O manifesto faz referência às iniciativas reformistas dos anos 1920 no tópico intitulado “movimento de renovação educacional”, quando afirma:

à luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares (...) os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Distrito Federal e em três ou quatro Estados as reformas e, com elas, as realizações, com espírito científico, e inspiradas por um ideal que, modelado à imagem da vida, já lhe refletia a complexidade (MANIFESTO, 2010, p. 35-36).

No tópico intitulado “finalidades da educação”, é afirmado que “toda a educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade (MANIFESTO, 2010, p. 39) e complementa “a questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço” (MANIFESTO, 2010, p. 39).

Partindo dessas assertivas, o documento estabelece os principais fundamentos filosóficos e sociais da educação (SAVIANI, 2019) designando a educação como um “direito biológico” e não um privilégio determinado por sua condição social. Segundo o Manifesto, a educação se destina a todos enquanto direito e função social, permitindo aos indivíduos o pleno desenvolvimento de suas aptidões,

substituindo a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”. Além disso, a educação tem “por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo” (MANIFESTO, 2010, p. 40).

Neste trecho do manifesto é possível perceber a utilização do termo “integral” ao se referir ao processo de desenvolvimento do ser humano. Tal palavra é utilizada em vários momentos do documento, ora como desenvolvimento integral, ora como educação integral. A convicção em afirmar a necessidade da Educação Nova (escolanovismo) promover a formação integral do indivíduo e não apenas uma educação verbalista, enciclopedista e baseada na memorização (pilares da escola tradicional, segundo os escolanovistas), deu ao movimento o status de “precursores” da ideia de educação integral no Brasil.

Sobre a função do Estado em matéria educacional, o manifesto afirma “do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública” (MANIFESTO, 2010, p. 43). Além disso, o documento estabelece a ideia de “escola única”, que seria acessível a todos os cidadãos e teria por objetivo obter o “máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais” (MANIFESTO, 2010, p. 44).

Importante observar que os pioneiros da Educação Nova defendiam uma educação integral para todos por meio da escola única, mas não se contrapunham às escolas privadas que atendessem grupos e interesses específicos. Tal postura se deve à inclinação liberal de seus signatários e do próprio movimento escolanovista. Além da defesa da escola única para todos, os “pioneiros” defendiam a laicidade do ensino, para que a educação não servisse à interesses religiosos e dogmáticos, a obrigatoriedade da educação até os dezoito anos de idade, bem como a gratuidade de todas as instituições oficiais, para que o ensino não estivesse acessível somente à uma classe de privilegiados.

No que diz respeito ao problema do dualismo escolar, onde a escola primária servia à alfabetização das massas e a escola secundária às elites econômicas e dirigentes do país, os “pioneiros” propunham:

no plano de reconstrução educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas gerais, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu “fim particular”, próprio, dentro da “unidade do fim geral da educação” e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, “para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social” (MANIFESTO, 2010, p. 51)

Dessa forma, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova identifica a situação educacional como o principal problema do Brasil, apresenta os fundamentos filosóficos e sociais e as finalidades da educação, identifica o papel do Estado na garantia do “direito biológico” de todo indivíduo à educação integral e apresenta as bases biopsicológicas da Educação Nova. Não se trata de um documento coeso teoricamente, dada a heterogeneidade de seus signatários e a necessidade de angariar apoio à causa educacional nos diversos setores da sociedade e em diferentes correntes teóricas (SAVIANI, 2019). Porém, é importante salientar que tal documento pode ser considerado um divisor de águas na história das ideias educacionais no Brasil pela sua inquestionável defesa da escola pública.

Por fim, apesar do Governo Vargas não ter colocado em prática a maioria das ideias contidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, suas ideias sobre a importância da educação integral permanecem atuais e serviram de inspiração para diversas experiências de escolas de tempo integral ao longo do século XX e XXI. Na seção a seguir serão examinadas as principais delas.

2.3 Experiências de educação integral no Brasil

Ao longo do século XX e XXI, diversas iniciativas de educação integral foram implantadas em vários estados brasileiros sob diferentes orientações, objetivos e formatos. Longe de propor uma análise aprofundada de todos os projetos implementados no período, se descreverá quatro iniciativas empreendidas com suas respectivas contextualizações e características. Dentre elas, três se configuram como projetos de escolas de tempo integral que apresentam características comuns ao objeto da presente pesquisa (Centro Educacional Carneiro Ribeiro, os Centros

Integrados de Educação Pública – CIEPs e os Centros Integrados de Apoio à Criança - CIACs) e uma delas se enquadra em um programa de jornada ampliada de característica intersetorial (Programa de Formação Integral da Criança - PROFIC) que apresenta semelhanças com o Programa Mais Educação, que será analisado mais adiante.

2.3.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Salvador, BA (1950 – 1969)

Após o processo de redemocratização do Brasil, com a derrubada de Getúlio Vargas e o fim do Estado Novo, Eurico Gaspar Dutra assume a presidência do país em 1946 e novas eleições para os governos estaduais são convocadas para o mesmo ano. Nesse contexto, Octávio Mangabeira, candidato da União Democrática Nacional (UDN) vence as eleições para o governo da Bahia e assume o comando do Estado no ano de 1947.

Naquele momento, o estado da Bahia atravessava um momento de transformações de ordem socioeconômica e política. O processo de urbanização aliado à crescente industrialização, decorrente da instalação da Petrobrás na região do recôncavo baiano, trazia uma significativa transformação de uma sociedade agroexportadora para uma sociedade urbano industrial (ALMEIDA, 1988). Nesse contexto de mudanças, “emerge um conjunto de problemas socioeconômicos, traduzidos na luta de expressivas camadas da população por alimentação, moradia, transporte, saúde e educação, problemas que afetam mais diretamente os segmentos mais pobres” (ALMEIDA, 1988, p. 24).

Com o desafio de governar um estado que vivenciava novos processos políticos, econômicos e sociais, Octavio Mangabeira convida Anísio Teixeira para ocupar o cargo de Secretário da Educação e Saúde. Mesmo estando afastado da vida pública há alguns anos, Anísio aceita o convite de comandar a pasta e passa a colocar em prática as ideias e discussões que o acompanharam desde os anos 1920. Teixeira inicia seu plano de reconstrução educacional do estado da Bahia a partir da percepção de que as escolas necessitavam de estrutura física adequada a sua finalidade. Nesse sentido, o relatório da Secretaria de Educação e Saúde enviado em mensagem do governador Octávio Mangabeira à Assembleia Legislativa afirmava:

a obra de recuperação do ensino primário tem de atingir o prédio escolar e o seu aparelhamento, o professor e o aluno. Primeiro, há que exigir um teto

para cada escola. Não é possível continuar-se com a “escola professor”. O mestre é um elemento, sem dúvida, essencial, mas não pode trabalhar sem local e material adequados. A escola sem prédio é uma demonstração do conceito de “escola formalidade”, ou de escola para mistificar a necessidade de educação da população mais pobre (*apud* ALMEIDA, 1988, p. 29)

Com isso, o plano de recuperação da educação deu especial destaque à adequação da estrutura física às necessidades de cada escola, baseado na localização da escola (urbana ou rural) e na quantidade de habitantes, dividindo as escolas em: escola mínima (constituída de uma única classe); escola nuclear (composta por três salas de aula para os três primeiros graus de ensino com diretoria, biblioteca, residência do zelador e área coberta para o recreio; grupo escolar médio (composto por seis salas de aula, administração, biblioteca, auditório, salas especiais de desenho, artes industriais e ciências e área coberta para o recreio); grupo escolar completo (composto por quatorze sala de aula, jardim de infância, ginásio, cantina, teatro e centro de informação para adultos (ALMEIDA, 1988).

No entanto, dado o diferente grau de desenvolvimento de Salvador em relação às cidades do interior e a própria dificuldade do governo em encontrar terrenos amplos e próprios para um grupo escolar completo fez com que se criasse uma “escola classe”, voltada para atividades pedagógicas e uma “escola parque” para atividades complementares. O plano previa a construção de nove centros educacionais em nove bairros da capital baiana, contudo, somente o primeiro centro educacional foi concluído.

Nesse contexto, em 21 de setembro de 1950, é inaugurado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizado no bairro da Liberdade na cidade de Salvador, Bahia. O complexo educacional atendia alunos dos sete aos quinze anos das 07:30 às 16:30 e possuía uma estrutura arquitetônica diferenciada, que contava com quatro escolas-classe, com capacidade para atender mil alunos cada e uma escola-parque que possuía os seguintes equipamentos: pavilhão de trabalho, setor socializante, pavilhão de educação física, jogos e recreação, biblioteca, teatro de arena ao ar livre, setor artística, entre outros (CAVALIERI, 2010).

Em seu discurso de inauguração, Anísio Teixeira sublinha:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes,

cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educa-las no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, s/p *apud* CARBELO, 2014, p. 3).

Além da preocupação em fornecer uma educação integral de qualidade e que estivesse à altura dos desafios impostos pela sociedade em constante mutação, a proposta de uma escola em período integral também atendia ao desafio proposto pelo governador Octávio Mangabeira para que a Secretaria de Educação e Saúde resolvesse o problema da infância abandonada (CARBELO, 2014). Com isso, o projeto arquitetônico e pedagógico do Centro Educacional Carneiro Ribeiro tinha por objetivo reproduzir a vida em sociedade, oportunizando aos estudantes a convivência numa “sociedade em miniatura”. Sobre isso, Anísio Teixeira afirma:

A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias (TEIXEIRA, 1967 *apud* CARBELO, 2014, p. 6).

A proposta de construção de mais oito centros educacionais semelhantes ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro não foi concretizada, bem como seu funcionamento entrou em decadência a partir do golpe militar de 1964. Entretanto, a experiência da Escola tornou-se referência de ensino integral para outras iniciativas educacionais levadas a curso em diversas regiões do país. Segundo Nunes *apud* Carbello (2014, p. 9): “o Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar”.

2.3.2 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), Rio de Janeiro (1983 – 1987 e 1991 – 1994)

A sociedade brasileira vivenciou entre os anos de 1964 a 1985 um regime militar, que suprimiu a cidadania da população e as liberdades individuais, retirando do povo o direito ao voto e sua participação decisória dos rumos do país. Todavia, no

ano de 1982, após dezoito anos de nomeações do governo federal, o Brasil volta a ter eleições diretas para os governos estaduais. Esse período tem grande importância para a história nacional por simbolizar o início do processo de reabertura democrática com a realização dos pleitos estaduais e o retorno dos políticos exilados, que puderam se candidatar a tais cargos (EMERIQUE, 1997).

Nesse contexto, Leonel Brizola, político que se exilou durante o regime militar, se candidata ao governo do estado do Rio de Janeiro, vencendo a disputa em turno único, alcançando 34% dos votos. Seu plano de governo elencou a educação como prioridade de seu mandato e esse assunto seria liderado pelo seu vice-governador, Darcy Ribeiro, renomado sociólogo ligado às causas educacionais.

Segundo Darcy Ribeiro (1986, p. 16)

a escolha da educação como prioridade fundamental responde essencialmente, à ideologia socialista-democrática do Partido Democrático Trabalhista de Leonel Brizola. Essa ideologia é que, contrariando uma prática antiquíssima de descaso em matéria de instrução pública, nos deu a coragem de abrir os olhos para ver e medir a gravidade do problema educacional brasileiro e sobretudo a ousadia de enfrentá-lo com a maior massa de recursos que o Estado pôde reunir. A escolha da educação como meta prioritária decorreu também do fato da maior parte das áreas de ação governamental estar na órbita do Poder Federal, enquanto as escolas públicas de 1º e 2º graus estão na jurisdição dos governos estaduais e municipais. Assim é que se oferecia não só a possibilidade de uma atuação autônoma e enérgica, como também a de concentrar os esforços governamentais numa ação social transformadora da maior importância econômica, cultural e política.

Dessa forma, ao assumir o governo, Leonel Brizola criou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, compostas pelas Secretarias do Estado de Educação (SEE) e Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sendo presidida pelo vice-governador Darcy Ribeiro (que também exercia o cargo de Secretário da Cultura do estado), com o objetivo de traçar as estratégias e ações das políticas para a área de educação e cultura (EMERIQUE, 1997).

Como fruto do trabalho desta comissão, foi elaborado o Programa Especial de Educação, que estava inserido no Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado (PNDS). As principais constatações desse estudo alertavam para os altos índices de repetência que agravavam a superpopulação escolar da rede pública e a evasão escolar que atingia cerca de 50% das séries iniciais (CUNHA, 1994 *apud* EMERIQUE, 1997). Após embates entre os membros da comissão e representantes

do magistério estadual, o governo chegou à conclusão que seria necessário construir novas escolas públicas que atendessem às necessidades da população pobre e oferecessem toda a assistência necessária para o desenvolvimento das crianças da periferia. Nessa conjuntura, nasceu o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Projetado pelo renomado arquiteto Oscar Niemayer, os CIEPs ocupavam uma área de dez mil metros quadrados e contavam com um prédio de três pavimentos que abrigava um edifício principal com administração escolar, salas de aula, salas de estudo dirigido, cozinha, refeitório, centros de assistência médico-odontológica e demais instalações necessárias para abrigar 24 alunos residentes. Um segundo edifício possuía ginásio esportivo com auditório e banheiros e, o terceiro edifício, composto por uma biblioteca pública. (EMERIQUE, 1997).

Com isso, os CIEPs tinham por objetivo fornecer educação de qualidade para as camadas populares aliado à uma rede de serviços de acolhimento social e cuidados médico-dentários. Sobre isso, Darcy Ribeiro (1986, p. 47 – 48) afirma:

ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica.

Inicialmente, estavam previstos a construção de sessenta unidades de CIEPs, porém, com a popularidade alcançada pelo projeto, a meta foi aumentada para quinhentas unidades escolares. Devido à opulência da estrutura física dessas escolas, elas passaram a ser conhecidas como “Brizolões”, dando um elemento personalista às obras e provocando críticas de seus adversários que alegavam haver uma dualidade entre as condições estruturais e de funcionamento das escolas “convencionais” da rede pública e os CIEPs (EMERIQUE, 1997).

No que diz respeito às rotinas escolares, os Centros Integrados de Educação Pública funcionavam das 08:00 às 17:00 no turno diurno, atendendo da 1ª à 4ª série ou da 5ª à 8ª série, além disso, ofertavam ensino noturno para jovens de 14 a 20 anos. Cada unidade escolar abrigava 600 alunos em horário integral diurno e 400 jovens no horário noturno. Suas atividades diárias incluíam aula, recreação, ginástica,

refeições e banho, além de disponibilizar o acesso da população à biblioteca e ao ginásio da escola aos finais de semana.

Pautado numa educação que levava em conta o universo cultural de seus alunos, Darcy Ribeiro afirmava que: “a tarefa primordial do CIEP é introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas” (RIBEIRO, 1986, p. 48). Sua perspectiva pedagógica era pautada na recuperação do papel político e social da escola e sua relação com a comunidade.

Dessa forma, os alunos vivenciavam os conteúdos das disciplinas escolares, contavam com salas de estudos dirigidos para auxiliá-los na realização de tarefas e na aquisição de autonomia escolar, recebiam material didático específico e experienciavam atividades artísticas e culturais junto à sua comunidade.

No ano de 1986, ocorreram novas eleições para o governo do Estado e Leonel Brizola lançou Darcy Ribeiro à sua sucessão. Apesar do grande investimento nas áreas sociais, em especial na educação, o candidato do PDT saiu derrotado do pleito que foi vencido por Moreira Franco, candidato do PMDB. Ao final do mandato de Leonel Brizola em 1986, o estado do Rio de Janeiro contabilizava um total de 117 CIEPs, sendo 51 da rede municipal do Rio de Janeiro e 66 da rede estadual. A promessa de construção de quinhentas unidades escolares ficou longe de ser atendida e a administração de Moreira Franco não tinha interesse em fortalecer um programa que estava ligado, de uma maneira muito personalista, a seu adversário.

Não obstante, nas eleições de 1990, Leonel Brizola voltou a se candidatar para o governo do estado do Rio de Janeiro e venceu, obtendo 60% dos votos, assim como Darcy Ribeiro concorreu ao cargo de Senador e foi eleito com 56% dos votos. A vitória de ambos significou uma retomada na política de expansão dos CIEPs. Em seu segundo mandato, Brizola contabilizava a construção de 406 CIEPs. Das unidades que haviam sido concluídas em seu primeiro mandato, 97 foram entregues à administração municipal do Rio de Janeiro. Além da expansão de unidades escolares, o foco passou a ser o ensino secundário através dos Ginásios Públicos, que articulavam o segundo segmento do 1º grau com o 2º grau (EMERIQUE, 1997).

Além disso, a formação de professores passou a ser uma prioridade do governo, que investiu na qualificação dos docentes e nos profissionais de gestão escolar que iriam atuar nos CIEPs. Somado a isso, esse período se caracterizou por grande produção de material didático específico para esses profissionais.

Com o fim do mandato de Leonel Brizola em 1994, os CIEPs foram

perdendo as suas características iniciais de escolas que forneciam educação em tempo integral, com currículo diferenciado e atendimento médico-odontológico. O sucateamento e o abandono de suas unidades, bem como a transformação de CIEPs em escolas “convencionais” de três turnos passaram a ser a realidade desta importante política pública, considera uma das principais experiências de educação integral de nosso país.

2.3.3 PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), São Paulo (1986 – 1993)

Como visto na seção anterior, o processo de redemocratização do país nos anos 1980 e a preocupação em fornecer uma educação de qualidade acompanhada de mecanismos de assistência social foi uma marca deste período.

No caso do estado de São Paulo, Franco Montoro, eleito governador na eleição de 1982 promoveu uma troca em seu secretariado ao final do seu mandato. Dessa forma, em 1986, José Aristodemo Pinotti, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) assume a Secretaria de Educação do Estado com o desafio de resolver o alto índice de evasão e repetência que chegava a 30% dos alunos das séries iniciais da rede estadual de ensino e coloca em prática um projeto de atendimento integral à criança e adolescente, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). (DI GIOVANNI; DE SOUZA, 1999).

O programa se diferenciava das experiências anteriores dos outros estados – Centro Educacional Carneiro Ribeiro e CIEPs – por não promover a construção de prédios escolares próprios para o desenvolvimento do projeto. Ele se baseava na parceria das escolas com o terceiro setor e com os municípios para possibilitar sua execução. Além disso, tratava-se de uma iniciativa intersetorial, que envolvia as Secretarias de Educação, Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo (DI GIOVANNI; DE SOUZA, 1999).

Além de promover reforço escolar e atividades esportivas e culturais no contraturno, o PROFIC tinha por objetivo promover a proteção à infância e adolescência como uma missão institucional paralela (DI GIOVANNI; DE SOUZA, 1999). Dessa forma, seu programa estabelecia:

antes de mais nada, é necessário redefinir o papel da escola, transformando-a de instrumento dedicado apenas à instrução em instituição também protetora, que tenha sob sua responsabilidade não só o ensino, mas, de igual maneira, o cuidado da infância que lhe é confiada (SÃO PAULO, 1986a, p.

73)

Assim, o PROFIC se definia como um projeto com os seguintes objetivos:

- transformação conceitual e prática da pré-escola, gradualmente, de instituição dedicada à preparação para a alfabetização em instituição dedicada à formação integral da criança;
- a transformação conceitual e prática da pré-escola, gradualmente, de instituição dedicada à preparação para a alfabetização em instituição dedicada à formação integral da criança;
- a ampliação do período de permanência da criança na escola de primeiro grau, em decorrência dessa transformação;
- estabelecimento, de maneira direta ou indireta, de uma rede de pré-escolas no estado, de modo a atender, de maneira integral e integrada, a criança até os seis anos de idade;
- a criação de condições para que o período de permanência da criança na pré-escola possa corresponder ao período de trabalho dos pais;
- a criação de condições para que as mães, especialmente aquelas de classes mais pobres, possam estar presentes junto de seus filhos, amamentando-os, se possível, nos dois primeiros anos de vida da criança;
- a cooperação com entidades públicas e privadas no sentido de encontrar fórmulas para resolver o problema do menor já abandonado (SÃO PAULO, 1986b, p. 76)

Como aponta o estudo de Di Giovanni e Souza (1999), o PROFIC chegou a atender 10% dos alunos matriculados no ensino fundamental. No entanto, seus objetivos não foram alcançados de maneira integral, tendo em vista que os projetos de formação integral da criança nos dois primeiros meses de vida e o atendimento ao menor abandonado não foram sequer implantados.

A partir do ano de 1990, o programa entrou em declínio e passou a reduzir drasticamente a sua área de atuação até ser extinto em 1993. Segundo Guimarães e Sousa (2018, p. 157), “as resistências estruturais aliadas às conjunturas políticas específicas foram empecilhos muito fortes para a implantação do PROFIC”. Apesar disso, a experiência de parcerias com entidades do terceiro setor, prefeituras e demais secretarias do governo mostraram-se um bom exemplo de política intersetorial realizada no período pelo estado de São Paulo.

2.3.4 Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs)

Nos anos 1990, as políticas públicas para a educação passaram a ser fortemente influenciadas por organismos internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no escopo da nova gestão pública e da criação de mecanismos

de *accountability*. A partir dessas influências a educação entra na pauta da agenda neoliberal e assume uma nova institucionalidade baseada numa lógica de governança e de mercado, que impõe metas, avaliações e processos gerenciais visando a excelência e eficácia.

Seguindo essa lógica, Jesus e Borges (2015, p. 6) argumentam:

a influência das agências internacionais como o banco Mundial têm causado à educação escolar consequências direta no que se refere à qualidade no ensino. Nessa perspectiva, o Banco Mundial objetivando melhorar a qualidade do ensino aposta na ampliação do tempo de instrução, estabelecendo uma simples equação entre ampliação do tempo de instrução dos alunos e a qualidade do ensino. Essa visão proporcionou uma resignificação da escola em tempo integral visando concretizar esta aposta e alcançar a sonhada melhoria da qualidade do ensino.

Inserido nesse contexto, o governo de inspiração neoliberal de Fernando Collor de Mello criou o projeto “Minha Gente” que tinha por objetivo implementar ações integradas nas áreas de educação, saúde, assistência e promoção social voltado para as crianças e adolescentes das camadas populares (COUTINHO, 2016).

Segundo o Art. 1º do Decreto 91 de 1991:

É criado o PROJETO MINHA GENTE, com a finalidade de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente.

Parágrafo único. O PROJETO MINHA GENTE compreenderá a implantação de unidades físicas, as quais obrigarão as seguintes atividades:

- I – Pré-escola;
- I – Creche e pré-escola;
- II – Escola de primeiro grau em tempo integral;
- III – Puericultura;
- IV – Convivência comunitária e esportiva;
- V – Alojamento para menores carentes. (BRASIL, 1991, p. 1)

Para atingir tal objetivo, o governo Collor criou os Centros Integrados de apoio à Criança (CIAC). Inspirado na experiência dos CIEPs, os CIACs se constituíram numa iniciativa a nível federal que tinha por objetivo se instalar em todos os estados do Brasil e fornecer uma educação integral de nível fundamental que oportunizasse uma boa formação escolar aliada às atividades esportivas, culturais e assistência à saúde. O ousado projeto do governo Collor previa a construção de cinco mil escolas a um custo de dois milhões de dólares em todo território nacional, a fim de atender seis milhões de crianças.

Do ponto de vista pedagógico, o Ministro da Educação à época, José Goldemberg, solicitou ao professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), José Mario Pires Azanha, que elaborasse as diretrizes pedagógicas para os CAICs a fim de oferecer as coordenadas para o ambicioso projeto. Tais diretrizes foram aprovadas pelo ministro e publicadas pela Portaria 2.134 de 13 de dezembro de 1991.

Segundo Azanha (1995, p. 90),

a proposta dos CIACs, rompendo uma tradição de omissão da União em matéria de ensino fundamental, é um gesto de contribuição para esse esforço necessário e inadiável. Porém, trata-se, sobretudo, de um ato de política educacional e não de simples propostas pedagógicas. Estas virão como um complemento indispensável e deverão refletir a competência e imaginação das administrações de ensino e dos grupos de educadores que, em todas as regiões do país, tem como dever e como escolha a reflexão sobre a educação nacional. Nem poderia ser de outro modo, pois o governo federal não pode substituir uma omissão secular em matéria de ensino fundamental pela imposição autoritária de um modelo único de reforma de escola.

Dessa forma, os CIACs não possuíam um modelo pedagógico “engessado” e formulado a partir do governo federal. A união tinha por obrigação estabelecer algumas direções, mas os caminhos “deverão ser buscados por governos estaduais, municipais, universidades públicas ou privadas, que estejam tecnicamente habilitadas e que desejem colaborar na reformulação da escola pública de ensino fundamental” (AZANHA, 1995, p. 93). Contudo, as diretrizes gerais alertavam para que a escola não se descaracterizasse de sua função principal que é o ensino. Mesmo oferecendo serviços integrados ao ambiente escolar, os CIACs deveriam ter como prioridade fornecer uma educação de qualidade que levasse em conta as características locais, objetivando uma educação integral.

Em decorrência da renúncia de Fernando Collor de Melo ao final de 1992, durante o processo de impeachment, o vice-presidente Itamar Franco assume a presidência do Brasil num ambiente político e econômico conturbado e realiza mudanças em diversos ministérios com o objetivo de conter o processo inflacionário e trazer estabilidade política ao país. No campo da educação, Itamar Franco transfere o projeto “Minha Gente”, responsável pela construção dos CAICs do Ministério da Criança (que é extinto) para o Ministério da Educação. A partir dessa transferência, o projeto passa a se chamar PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente).

O PRONAICA mantinha as características assistencialistas do programa Minha Gente no que diz respeito à promoção de educação integral e fornecimento de serviços para as camadas mais pobres da população. Além disso, enfatizava a corresponsabilidade entre Estado, sociedade e família, em consonância com os ditames neoliberais difundidos pelo Banco Mundial (COUTINHO, 2016 p. 145). O novo programa definia as seguintes diretrizes:

- a) a garantia do direito da criança ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades;
 - b) a universalização do atendimento às necessidades básicas da criança e do adolescente, embora priorizando medidas voltadas à população mais pobre e sem assistência;
 - c) a oferta de serviços de qualidade para as crianças, em oposição a soluções precárias e improvisadas, parciais, descontínuas e meramente assistencialistas;
 - d) a irradiação e a disseminação de novas tecnologias, adequadas à atenção integral;
 - e) a intersetorialidade, a intercomplementaridade, a articulação de ações;
 - f) a descentralização das ações, pela ação compartilhada entre União, estados e municípios e entre os diversos setores sociais e a comunidade, e o compartilhamento de responsabilidades;
- a flexibilidade em termos normativos, programáticos e gerenciais. (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p.8)

Com a reformulação do projeto, o programa passou a ser assumido pela Secretaria de Projetos Especiais, ligada diretamente à presidência da República, que modificou o nome de Centro Integrado de Atenção à Criança (CIAC) para Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescente (CAIC). Dessa forma, quando as unidades escolares foram inauguradas, já possuíam a nova denominação (COUTINHO, 2016).

Com o fim do governo de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso vence as eleições presidenciais de 1994 e assume o comando do executivo federal em janeiro de 1995. Uma de suas primeiras ações no campo da educação foi a extinção da Secretaria Especial responsável pelo gerenciamento dos CIACs e passa a responsabilidade de sua administração para os governos estaduais e municipais que, na maioria dos casos, não preservou seu projeto inicial e transformou suas estruturas físicas em escolas convencionais. (GUIMARÃES; SOUSA, 2018).

No tópico a seguir, será analisado a ideia de educação integral nas diferentes legislações brasileiras.

2.4 A educação integral nas legislações educacionais

Como foi abordado nas seções anteriores, a ideia de promover uma educação integral como meio de melhoria de aprendizagem, proteção social ou resgate da escola pública brasileira vem sendo teorizada e experienciada há mais de um século. No entanto, sua formulação por meio de legislação e consequente política educacional é um fato mais recente e nos remete aos anos 1980.

Dessa forma, será analisado de que maneira tais legislações e atos normativos abordam os conceitos de “educação”, “educação integral”, “escola em tempo integral” e “escola de tempo integral”. Será utilizado como base teórica o estudo de Oliveira (2019), que organizou tais legislações e conceitos em quadros explicativos.

A análise iniciará com a Constituição de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1º e 2º Plano Nacional de Educação (PNE), Portaria Interministerial 17/2007 e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Quadro conceitual em documentos oficiais

(continua)

Marco referencial nacional	Conceitos			
	Educação	Educação Integral	Escola em tempo integral	Escola de tempo integral
Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988)	A educação é um direito de todos e de responsabilidade do Estado e da família, recebendo o incentivo e a colaboração da sociedade.	Um dos objetivos da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa.	Não aparece	Não aparece
Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990)	A criança e o adolescente têm direito à educação.	Um dos objetivos da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa.	Não aparece	Não aparece
Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996)	A educação é um direito de todos e de responsabilidade do Estado e da família.	A educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do aluno. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais	A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.	Na Educação Infantil, o atendimento à criança é de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral. 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. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. No Ensino Médio, deve-se ampliar a carga horária mínima anual de forma

(continuação)

				progressiva para 1.400 horas.
Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001)	A educação deve se dar de forma articulada entre os sistemas de ensino para fornecer a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo	Estabelecer um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abrindo novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha, valorizando as novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação,	O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições,	Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas.
Portaria Interministerial nº 17/2007 institui o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007)	A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.	Fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Tem-se a concepção de que a ampliação do tempo e do espaço educativo (redes e escolas) pode resultar em uma formação integral e emancipadora.	Faz-se necessária a ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento. Realizar articulação de políticas sociais para a implementação de atividades socioeducativas no contraturno escolar, com vistas à formação integral.	Não comparece
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNGEB (BRASIL, 2013)	A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade em meio a transformações	A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e de dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. A educação deve abranger a vida humana em sua globalidade. O desenvolvimento integral é uma tentativa de superar as desigualdades de	A permanência do estudante está ligada à quantidade e à qualidade do tempo diário de escolarização, bem como à diversidade de atividades de aprendizagens. É necessária a incorporação efetiva e orgânica no currículo de atividades e de estudos pedagogicamente planejados e acompanhados	Necessidade de a criança, o adolescente e o jovem, particularmente aqueles das classes sociais trabalhadoras, permanecerem mais tempo na escola. A ampliação da jornada escolar pode acontecer em espaços únicos ou em diferentes espaços educativos. Considera-se que a proposta

(conclusão)

	corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. Educação consiste no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, conservam-se e se transformam saberes, conhecimentos e valores.	natureza sociocultural, socioeconômica e outras. Os componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos para que desenvolvam habilidades indispensáveis para o exercício da cidadania, considerando as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.	ao longo de toda a jornada.	educativa da escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar. Considera-se como de 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.
PNE (2014 - 2024) Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a)	A educação deve se dar de forma articulada entre os sistemas de ensino, para que haja um avanço na qualidade e na universalização da etapa obrigatória. A educação é vista como uma forma de combater as desigualdades históricas e sociais do país.	Educação Integral significa mais que ampliação da jornada escolar diária. Uma das estratégias para o cumprimento da Meta 6 é a adoção de medidas de otimização do tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.	Meta 6: 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. Para que a educação seja de tempo integral, é necessário comprometimento dos sistemas de ensino e de seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas do governo. Inspira-se na proposta do Programa Mais Educação por definir a educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. É a ampliação dos tempos, dos espaços e das oportunidades.	Não aparece

Fonte: (OLIVEIRA 2019, p. 68).

Tomar-se-á como ponto de partida a Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, elaborada após o fim do regime militar, no processo de redemocratização do Brasil. Inspirada na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o documento apresenta a educação como um direito social (art. 6º) a ser assegurado pelo Estado e pela família. No Quadro 1 é possível visualizar como os conceitos ligados à educação e à educação integral são abordados no documento. Apesar da definição de educação enquanto um direito de todos, não há uma definição explícita sobre o direito à educação integral. Porém, ao afirmar que “a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p. 123), concorda-se com Menezes (2012, p. 139) que compreende que “esse direito está associado à educação integral”, mesmo que o texto não faça uma menção direta.

O próximo marco legal a ser analisado é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.609, de 13 de julho de 1990. Em seus 267 artigos, que versam sobre saúde, educação, lazer, alimentação, dignidade, respeito, entre outros, é assegurado a proteção integral da criança (até doze anos incompletos) e do adolescente (de doze a dezoito anos) enquanto sujeitos em desenvolvimento. As novidades apresentadas em relação à Carta Magna estão previstas em seu Art. 53, são elas:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 2019, p. 43 – 44)

Novamente, não há nenhuma menção à educação integral ou tema correlato. Porém, devido à alusão ao “pleno desenvolvimento da pessoa”, subscreve-se Oliveira (2019, p. 71), quando afirma que, segundo o ECA, a “educação escolar não deve se limitar ao ensino e à instrução com base nos conhecimentos específicos de cada componente curricular. Faz-se necessária uma intenção educativa de preparo do sujeito para a vida em sociedade” e complementa, “uma educação que forme integralmente o sujeito, de modo que crianças e adolescentes saibam conviver de forma harmônica e respeitosa”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 foi o primeiro marco legal

a citar a ampliação da jornada escolar e os termos “formação integral”, “desenvolvimento integral”, “jornada integral” e “escolas de tempo integral”. Para além de uma conceituação teórica que compreendesse a importância de uma educação integral ao indivíduo (como a explicitada na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente), a LDB trata explicitamente do tema, estabelecendo, inclusive, objetivos específicos a serem atingidos por cada etapa escolar.

Nesse aspecto, há uma ênfase na ampliação da jornada escolar para o Ensino Fundamental através do seu Art. 34 que define “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 12) e complementa no parágrafo 2º “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.(BRASIL, 1996, p. 12)

Há também a menção ao ensino integral na Educação Infantil e Ensino Médio. No caso da Educação Infantil, a formação integral das crianças deve ser garantida, de maneira que contemple totalmente os aspectos de seu desenvolvimento. No que diz respeito ao Ensino Médio, a ênfase é dada na elaboração de currículos com base na concepção de formação integral e na construção dos projetos de vida dos alunos. (OLIVEIRA, 2019)

A partir da LDB, a educação integral e a ampliação de jornada entram novamente na pauta de discussões das políticas educacionais, servindo de base para a criação de diversas iniciativas e projetos nos diferentes entes federados.

No ano de 2001, a Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que definiu o Plano Nacional de Educação 2001 – 2010, materializou a previsão constitucional do Art. 214⁷, que definia que:

a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;

⁷ O texto do artigo foi alterado pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009 para “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a” e acrescentou-se o inciso VI, que definia o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (BRASIL, 2016, p. 125 – 126)

IV – formação para o trabalho;
V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 2020, p. 111)

Dessa forma, o PNE estabelecia as diretrizes, metas e estratégias que norteariam as políticas educacionais do decênio para estados e municípios. Nessa análise, tomar-se-á como referencial as diretrizes, objetivos e metas referentes ao Ensino Fundamental, devido à natureza da pesquisa.

Dando continuidade à tendência anunciada na LDB de 1996, o Plano Nacional de Educação enfatiza através de sua meta 21 a ampliação da jornada escolar de, pelo menos sete horas diárias. Além disso, passa a prever os recursos humanos necessários (professores e funcionários) para a consecução da meta. Outro fator importante previsto no PNE é a meta 22, que estabelece a preferência das escolas de tempo integral para os alunos das famílias de menor renda e enfatiza o fornecimento de, pelo menos, duas refeições diárias.

A conjugação das duas metas que abordam a escola de tempo integral no PNE, tanto no que diz respeito à ampliação de jornada e disponibilidade de recursos humanos, quanto no atendimento das camadas sociais de menor renda e fornecimento de alimentação escolar, estabelecem um modelo de escola de tempo integral que, além de viabilizar maiores oportunidades educativas, também forneça uma espécie de proteção social. Essa é a grande mudança em relação às premissas da Lei de Diretrizes e Bases.

No ano de 2007, o governo federal instituiu o Programa Mais Educação através da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de contribuir com a ampliação da jornada escolar e educação integral através de um projeto nacional. O Programa Mais Educação se insere em uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado em março de 2007, no governo de Luís Inácio Lula da Silva. O PDE objetivava a melhoria da qualidade e previa 29 ações em diferentes áreas da educação.

Nesse contexto, o Programa Mais Educação surge como uma estratégia do governo federal para “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral”. (BECKER, 2020, p. 121) Essa indução se daria através da utilização do ambiente escolar e de outros espaços socioeducativos no contraturno escolar, com o objetivo de oferecer ao aluno atividades de reforço escolar e nas áreas de artes, cultura, esporte e lazer.

Inicialmente, o programa foi idealizado, para atender, prioritariamente, as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. A partir de 2010, o programa alcançou cidades com mais de noventa mil habitantes, em regiões com alta vulnerabilidade social e educacional. De 2014 em diante, o programa já havia se estabelecido em todo o território nacional. (BECKER, 2020).

É interessante assinalar que a proposta de educação integral do Programa Mais Educação segue uma tendência já anunciada no PNE (2001 – 2010) de proteção social, na medida em que prioriza o atendimento nas regiões com alta vulnerabilidade social e educacional. No que diz respeito ao papel de indutor da educação integral, o programa se constituiu em importante instrumento de promoção de educação integral por ter se difundido por todo o território nacional e ter atravessado e “sobrevivido” à diferentes gestões governamentais no âmbito federal.

O próximo documento a ser analisado são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) que passaram a vigorar a partir do parecer nº 7/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 com a última versão publicada em 2013 (OLIVEIRA, 2019).

O documento é composto por 542 páginas e apresenta diretrizes para todas as etapas da Educação Básica. Pode-se perceber que a preocupação com o “desenvolvimento integral” e a “formação integral” do aluno perpassa todas as modalidades de ensino (OLIVEIRA, 2019). Segundo as DCNGEB,

em resumo, o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2013, p. 20).

No que diz respeito às escolas de tempo integral e aos programas de jornada ampliada, o documento assinala a necessidade de uma jornada de, no mínimo, sete horas diárias contínuas ou no contraturno escolar e a importância da infraestrutura escolar adequada para o desenvolvimento dessa modalidade, bem como, de recursos humanos qualificados (professores, funcionários e gestores).

Além disso, as DCNGEB enfatizam a importância das escolas de tempo integral no combate às desigualdades sociais e educacionais, reforçando a ideia de

atendimento às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar (OLIVEIRA, 2019).

Por fim, analisar-se-á o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e vigente até hoje. De duração decenal, o documento apresenta vinte metas a serem cumpridas até o final de sua vigência e serve de base para a construção dos planos estaduais e municipais de educação no objetivo comum de atingir as metas estabelecidas. Diferentemente do PNE 2001 – 2010 que já previa o progressivo atendimento dos alunos da educação básica em tempo integral, mas não estabelecia metas, o PNE 2014 – 2024 estabelece em sua meta 6 a oferta de “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” (BRASIL, 2015, p. 97).

Segundo o documento,

a meta reflete o objetivo de ampliar o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas, com ampliação de tempos, espaços, as atividades educativas e oportunidades educacionais, em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos da educação básica. (BRASIL, 2015, p. 97)

Nesta perspectiva, a meta estabelece o Programa Mais Educação como principal estratégia para cumprimento do percentual estabelecido até o fim da vigência do PNE e define “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (BRASIL, 2015, p. 98).

Além disso, o documento estabelece nove estratégias para a expansão pretendida da educação integral para o decênio. São elas:

1. promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
2. instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para

atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; (grifos nossos)⁸

3. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
4. fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
5. estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
6. orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
7. atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
8. garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
9. adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2015, p. 98-99).

Como demonstrado, a ampliação da jornada escolar com o objetivo de fomentar uma educação integral tem perpassado diversas gestões do Ministério da Educação, sob diferentes orientações ideológicas, desde a Constituição de 1988. No entanto, parece haver um consenso na necessidade da ampliação dos tempos e espaços educativos, a fim de reduzir as desigualdades educacionais e promover uma educação integral. Dessa forma, conclui-se que os ideais de uma educação pública que possibilite o pleno desenvolvimento do ser humano é uma discussão secular em nosso país, iniciada no início do século XX, mas os seus marcos legais são recentes e estão em processo de construção.

No próximo capítulo, será apresentado o Estado da Questão (EQ) acerca dos estudos sobre educação integral no Brasil.

⁸ Destacamos essa meta em decorrência de nosso objeto de estudo se constituir num desdobramento dessa estratégia.

3 ESTUDOS SOBRE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: O ESTADO DA QUESTÃO

Neste capítulo, buscar-se-á apresentar o Estado da Questão (EQ) acerca da temática Escolas de Tempo Integral, por meio do levantamento e análise de periódicos, dissertações e teses publicadas nos sítios das universidades locais⁹, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

3.1 Metodologia utilizada para a construção do EQ

Segundo Nóbrega-Therrien, Therrien (2008, p. 34),

a finalidade do EQ é a de levar o pesquisador a registrar, com suporte em um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Sua finalidade também é a de contribuir para o rigor científico e a criticidade no mergulho bibliográfico realizado pelo estudante/pesquisador, de modo a evitar vieses na construção das categorias teóricas e empíricas que vão ser trabalhadas por ele na revisão de literatura.

Partindo desse pressuposto, buscar-se-á mapear os estudos realizados sobre a temática, apontando suas contribuições, aproximações, distanciamentos e possíveis lacunas que poderão ser contempladas no trabalho que se pretende desenvolver. Para tanto, o primeiro passo foi a escolha dos descritores de busca a serem utilizados para o mapeamento.

Com o objetivo de dar amplitude aos resultados das buscas, optou-se pelos descritores “escola de tempo integral”, “escola em tempo integral” e “educação integral”. Além disso, inseriu-se o descritor-marcador “ensino fundamental” em associação com os mesmos para filtrar os resultados na etapa de ensino ao qual a pesquisa se insere

A busca por esses descritores se deu no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no dia 23 de novembro de 2020 e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no dia 04 de janeiro de 2021. O período adotado como referência para a pesquisa foi o ano

⁹ Foram utilizados para a pesquisa os sítios da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE).

de 1996 a 2020, em decorrência da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) ser considerada o marco legal da educação integral no país ao estabelecer que a jornada escolar do ensino fundamental será de quatro horas e o mesmo será ministrado progressivamente em tempo integral (BRASIL, 1996). Além da delimitação temporal dos trabalhos, no caso dos periódicos, optou-se pela utilização do filtro “periódicos revisados por pares” como um dos critérios qualitativos da busca.

Iniciou-se a análise com a pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES. No que diz respeito aos critérios para a seleção das publicações, optou-se pelos artigos que abordam as escolas de tempo integral enquanto política pública, os estudos de caso em escolas de tempo integral e as pesquisas que apresentam elementos pedagógicos, administrativos e sociais inerentes às escolas de tempo integral.

Para isso, foi realizada a leitura dos resumos dos artigos, em que foram eliminados os trabalhos que não estavam inseridos na área da educação e não abordavam o ensino fundamental – anos finais, as pesquisas que tinham como objeto práticas pedagógicas que utilizavam o *lôcus* da escola de tempo integral, bem como os artigos que investigavam programas de jornada ampliada que não se enquadravam no escopo da escola de tempo integral.

3.2 Resultados do mapeamento em periódicos

Inicialmente, realizou-se o mapeamento dos descritores de maneira individual e entre aspas, ou seja, para ter o alcance da ocorrência exata do termo pesquisado e para compreender a amplitude das pesquisas referentes a essas temáticas no período compreendido entre 1996 a 2020. Os resultados são apresentados na tabela 4.

Tabela 4 – Resultados do mapeamento com uso de descritores individuais no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES)

(continua)

DESCRIPTOR INDIVIDUAL	RESULTADO
“escola de tempo integral”	74

(conclusão)

“escola em tempo integral”	28
“educação integral”	374
Total	476

¹ Tipo de material: Artigos; Revisados por pares. Data da busca: 23/11/2020.

Fonte: elaborado pelo autor.

O termo “educação integral” apresenta uma definição mais ampla que extrapola o ambiente escolar e pode ser encontrado em diferentes contextos. Além disso, o mesmo inclui diversos programas de jornada escolar ampliada que não se limita a escolas de tempo integral. Dessa forma, a amplitude de seus resultados é justificada em relação aos demais descritores.

O descritor “escola de tempo integral” pode ser considerado o que mais se aproxima do objeto de estudo desta dissertação por não se tratar unicamente de uma ampliação de carga-horária do aluno, mas de uma escola concebida para acolher tal projeto. Da mesma maneira, utilizou-se o descritor “escola em tempo integral” como um termo correlato para pesquisar artigos que contemplem escolas de tempo integral.

No entanto, os três descritores individuais apresentam resultados amplos que não levam em conta a etapa de ensino da pesquisa em andamento, tampouco as especificidades do objeto de estudo. Dessa forma, optou-se por utilizar um único descritor associado para funcionar como um “marcador” da etapa de ensino.

A tabela 2 apresenta os resultados do mapeamento com a inserção do descritor associado “ensino fundamental” nos descritores anteriores. Embora a pesquisa abranja a etapa escolar ensino fundamental – anos finais, optou-se por utilizar apenas o descritor “Ensino Fundamental” e eliminar os trabalhos que estivessem ligados ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais após a leitura dos mesmos.

Tabela 5 – Resultados do mapeamento no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

(continua)

DESCRIPTORES ASSOCIADOS	RESULTADOS	FILTRADOS ¹	ACHADOS	%
“escola de tempo integral” AND “ensino fundamental”	22	19	3	1,44%
“escola em tempo integral” AND “ensino fundamental”	15	14	1	0,48%

(conclusão)

“educação integral” AND “ensino fundamental”	85	61	6	2,88%
“escola” AND “tempo integral” AND “ensino fundamental”	141	114	1	0,48%
Trabalhos repetidos	42	-	-	17,1%
TOTAL	241	208	11	5,29%

¹ Tipo de material: Artigos; Revisados por pares. Data da busca: 23/11/2020.
Fonte: elaborado pelo autor.

Após a utilização do descritor “ensino fundamental” associado aos descritores “educação integral”, “escola de tempo integral” e “escola em tempo integral”, os resultados se reduziram significativamente, possibilitando uma análise individualizada de cada um dos artigos.

Utilizou-se também os descritores associados “escola” AND “tempo integral” para visualizar se o mesmo traria novos trabalhos não detectados com os descritores associados anteriores, o que trouxe uma quantidade alta de trabalhos¹⁰. Devido à impossibilidade de analisar este significativo quantitativo, adicionou-se o descritor “ensino fundamental” para refinar as buscas nesta etapa de ensino. Após essa busca com a aplicação do filtro “periódicos revisados por pares”, foram localizados um total de 114 trabalhos, o que tornou possível uma minuciosa análise.

Com a análise, por meio da leitura dos títulos e resumos dos 208 trabalhos encontrados, foi possível eliminar aqueles que não faziam parte da etapa escolar pesquisada¹¹, bem como os aspectos que não estavam diretamente ligados à pesquisa, mas que, de alguma maneira, estavam associados à educação integral na medida em que seus autores citavam os descritores escolhidos em suas pesquisas.

Com isso, foram encontrados onze trabalhos que se aproximam e complementam a temática pesquisada e oferecem contribuições para a pesquisa. Os mesmos serão analisados no tópico a seguir.

¹⁰ A pesquisa localizou 552 resultados.

¹¹ Apesar de utilizarmos o descritor-marcador “Ensino Fundamental”, as buscas localizaram cinco trabalhos de Ensino Médio e Ensino Profissionalizante. Além disso, foram encontrados dez trabalhos referentes ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais e seis artigos que abordavam a Educação de Jovens e Adultos.

3.3 Análise dos achados

No quadro 2 são apresentados os achados organizados por autor/ano de publicação, título, nome do periódico e classificação do periódico no Qualis da Plataforma Sucupira durante o quadriênio 2013 – 2016.

Quadro 2 – Achados da busca Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (continua)

AUTOR	TÍTULO	PERIÓDICO	QUALIS
Cavaliere (2007)	Tempo de escola e qualidade na educação pública	Educação & Sociedade (UNICAMP)	A1
Ciodaro, Mello (2015)	Proposta de dois eixos formativos para educação econômica autogestionária na educação integral	Revista Iberoamericana de Educación (OEI)	A2
Coelho et al (2014)	Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO)	A1
Coelho et al (2008)	Tempo Integral e Educação Integral no ensino fundamental: uma pesquisa no âmbito do observatório da educação (Capes/Inep)	Revista Contemporânea de Educação (UFRJ)	B2
Flach (2015)	Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO)	A1
Lopes, Castro (2011)	A escola de tempo integral: desafios e possibilidades	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO)	A1
Maciel (2015)	Educação Integral: limites e possibilidades sob a hegemonia do capital	Revista Contemporânea de Educação (UFRJ)	B2
Santos, Rinaldi (2017)	A educação integral a partir do olhar de professoras de uma escola pública	Colloquium Humanarum (UNOESTE)	B3
Soares et al (2014)	Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO)	A1

(conclusão)

Souza (2017)	Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO)	A1
Souza, Charlot (2016)	Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral	Educação & Realidade (UFRGS)	A1

Fonte: elaborado pelo autor.

Inicialmente, um fato que chama a atenção é a grande presença de artigos publicados em revistas com classificação Qualis “A1” na Plataforma Sucupira. Dos onze trabalhos, sete deles apresentam essa classificação, acompanhado de dois trabalhos com Qualis “A2”, dois trabalhos com Qualis “B2” e um trabalho com Qualis “B3”. Tal constatação demonstra a excelência da qualidade dos achados que, além de terem sido filtrados pelo quesito “periódicos filtrados por pares”, também estão publicados em periódicos reconhecidamente qualificados.

Outro fator que chama atenção é a presença de cinco artigos publicados na revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* vinculada à Fundação Cesgranrio. Segundo o sítio do periódico,

A revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* tem por finalidade publicar artigos relacionados à Educação, tendo como temática questões sobre avaliação e políticas públicas em educação, priorizando os resultados de pesquisas, estudos teóricos e ensaios (CESGRANRIO, 2020).

Por se tratar de um periódico qualificado que privilegia publicações ligadas à avaliação de políticas públicas em educação, o grande número de achados pode ser um reflexo das várias experiências de educação integral que foram implementadas nos últimos anos em diversas redes de ensino do Brasil e, consequentemente, passaram a ser objeto de estudos acadêmicos enquanto política pública de educação.

No que diz respeito ao marco temporal dos achados, chama atenção que nove deles foram publicados na última década, reforçando a hipótese de aumento nos estudos sobre a temática devido ao grande número de experiências em tempo integral no Brasil neste período. Além disso, dos onze trabalhos selecionados, oito deles são publicações provenientes de estudantes e professores de universidades públicas, sendo dois deles oriundos de grupos de pesquisa vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e um deles em parceria entre universidade pública e Secretaria de Educação de Minas Gerais. Ademais, três

deles são artigos publicados por estudantes e professores de universidades privadas.

3.4 Contribuições dos achados

A análise se inicia com o trabalho intitulado “Tempo de escola e qualidade na educação pública” de Cavaliere (2007). A referida autora é considerada referência nos estudos sobre educação integral no Brasil e faz uma análise sobre a ampliação do tempo escolar impulsionada pelo artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996. Sua reflexão parte dos diferentes objetivos da ampliação das jornadas escolares e traça um panorama das diferentes redes de ensino do Brasil que implantaram programas de jornada ampliada e/ou escolas de educação integral. Para além de fornecer dados objetivos, seu trabalho constitui um importante referencial teórico para pesquisas no âmbito da educação integral.

Coelho et al (2008), outra autora considerada referência nas pesquisas de educação integral no Brasil, apresenta um estudo inicial sobre a utilização de dados quantitativos do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na análise de políticas públicas e(m) tempo integral. Apesar do caráter incipiente da pesquisa, a mesma conclui que a ampliação de tempos e espaços na educação não tem sido, necessariamente, acompanhada de melhoria da qualidade e da aprendizagem. Outro trabalho da autora, Coelho et al (2014), apresenta uma análise de duas experiências de educação integral ocorridas no município de Juiz de Fora – MG e Porecatu – PR. Seu estudo aborda como as duas redes municipais de ensino implementaram e desenvolveram os seus programas de educação integral em parceria com instituições públicas de ensino superior. A autora conclui que, ambas as experiências levam em conta a escola como o *lócus* de uma formação integral e de jornada ampliada, a despeito de outros projetos existentes no Brasil que se apoiam no binômio educação – proteção social.

Na mesma linha de avaliação de políticas educacionais, Castro e Lopes (2011) analisam a política de escolas de tempo integral da rede estadual de São Paulo, observando seus objetivos e diretrizes e verificando os dados da experiência concreta a partir de um estudo de caso em uma escola de tempo integral do município de Pirassununga-SP. Além de pesquisa bibliográfica e documental, o trabalho apresenta uma análise quantitativa com dados referentes às avaliações de larga escala e uma pesquisa de caráter qualitativo, onde os atores (gestores, professores, alunos e pais)

foram ouvidos a partir da realização de entrevistas. Como conclusão, as autoras apresentam os limites entre o que o foi planejado e o que foi verificado na escola pesquisada, as dificuldades para a consecução do projeto e as possibilidades de construção de uma escola de tempo integral dinâmica que seja atrativa para os alunos. Tal pesquisa torna-se fundamental para nosso trabalho, na medida em que apresenta um percurso metodológico amplo e uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa) que permite a avaliação de uma política pública a partir de um estudo de caso, semelhante ao que propomos.

Soares et al (2014) apresenta uma análise do projeto *Escola de Tempo Integral* implantado no ano de 2007 pelo governo do estado de Minas Gerais a partir dos resultados obtidos nas avaliações de larga escala nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Sua investigação observou os dados de 1900 escolas que aderiram ao projeto entre os anos de 2006 e 2009. O estudo conclui que as escolas que aderiram ao projeto apresentaram evolução nas suas médias de proficiência, porém, de maneira discreta. No entanto, constatou-se que as escolas que possuíam menores médias foram as que mais evoluíram no período, enfatizando uma eficiência no atendimento aos objetivos do projeto que é atingir os alunos com menor proficiência nas avaliações de larga escala e/ou em situação de vulnerabilidade social.

Maciel (2015), partindo de uma pesquisa que leva em conta o materialismo histórico e a dialética, apresenta um artigo que analisa a possibilidade do *trabalho* ser uma categoria central do processo formativo no ensino fundamental – anos finais. Sua análise foi pautada na experiência no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUFRJ), localizado no município de Cabo Frio, RJ. Segundo o autor, a referida instituição se diferencia das demais propostas de educação integral por não ter na sua centralidade o binômio educação-proteção, mas sim, um projeto que viabiliza uma educação não fragmentada, que valoriza a experiência humana e se caracteriza por ser contra hegemônica. Tal abordagem, apresenta um novo caminho para se pensar a educação integral no ensino fundamental – anos finais.

A categoria trabalho também é abordada por Ciodaro e Melo (2015), que apresentam um estudo que visa elaborar uma proposta de educação integral pautada na formação para o trabalho nos princípios de solidariedade e autogestão. Suas reflexões levam em conta a intersetorialidade e aproximações com a comunidade local, para a elaboração de um currículo de educação integral que contemple a formação econômica, forneça autonomia para as instituições escolares e colabore

para o desenvolvimento do protagonismo dos jovens no desenvolvimento de atividades que geram renda.

Partindo do mesmo referencial da LDB/1996, Flach (2015) analisa a influência dos organismos internacionais na reorganização do ensino fundamental no Brasil através da progressiva ampliação de jornada escolar, fazendo um resgate histórico da participação destes organismos na definição de políticas educacionais no país desde os anos 1960. O estudo aponta que, a partir dos anos 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial passaram a influenciar nas legislações e políticas públicas para a educação no Brasil tais como: universalização do ensino fundamental e progressiva ampliação da jornada escolar. Tais ações, segundo a autora, visavam ao atendimento de interesses capitalistas, na medida que formavam uma mão-de-obra mais qualificada para o mercado de trabalho e garantiam a permanência dos pais no espaço de produção. Além disso, a interferência de tais organismos internacionais representaram a inserção do modelo neoliberal e gerencial no setor público do país.

Com o objetivo de compreender as relações que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental estabelecem com o saber na rede municipal de ensino de Governador Valadares – MG, Souza e Charlot (2016) apresentam um estudo que analisa o binômio educação-proteção e a relação da ampliação da jornada escolar com a melhoria da aprendizagem. Além de estabelecer as tensões e contradições existentes dentro das escolas de tempo integral, os autores partem de um questionamento: “que sentido tem para um/a adolescente brasileiro/a ir a uma escola em tempo integral?” (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1076), e, no que diz respeito ao tipo de escola, complementam: “uma escola em tempo integral para uma educação integral, ou mais tempo para as aprendizagens?” (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1076). A partir das questões propostas, os autores trabalham com a metodologia do balanço do saber de Charlot, que consiste na demanda de produção de um texto a respeito das experiências dos alunos com o saber, para compreender as relações e significados que os estudantes estabelecem com as aprendizagens desenvolvidas na escola de tempo integral.

Souza (2017), mesma autora do texto anterior, aprofunda sua análise no artigo intitulado “Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo”. Sua análise também se baseia no balanço do saber de Charlot e concentra-se nas aprendizagens narradas pelos estudantes de escolas de tempo integral e sobre o que

desejariam que fosse ensinado na ampliação dessa jornada escolar. A partir dos textos dos estudantes, a autora identifica que a escola de tempo integral contribui para as aprendizagens relacionais, tanto na aproximação entre estudantes e professores, como entre seus pares. No entanto, a jornada exaustiva da ampliação da carga-horária de estudos e a permanência de aulas tradicionais causam cansaço e desmotivam os alunos. Os dois trabalhos de Souza apresentam uma metodologia de pesquisa qualitativa inovadora que pode ser utilizada em pesquisas de tipo estudo de caso e se apresenta como uma opção a mais na interação com os participantes de um estudo.

No que tange ao olhar docente sobre a escola de tempo integral, Santos e Rinaldi (2017) analisam a experiência de três professoras de uma escola pública que implantou a educação integral desde o ano de 2010. Para tanto, as autoras realizam uma pesquisa bibliográfica, identificando as principais publicações que abordam a temática e uma pesquisa de campo que se efetivou a partir da aplicação de questionário e realização de entrevistas com as docentes. Como conclusão da pesquisa, as autoras identificam que as professoras não participaram do processo de elaboração da proposta de educação integral, tampouco tiveram suporte necessário para a sua efetivação. Além disso, as próprias docentes relacionam educação integral com ampliação da permanência do estudante na escola, ou seja, a ampliação de jornada como uma oportunidade para complementar e/ou reforçar o que foi ensinado no turno regular.

Percebe-se, a partir da análise destes onze artigos, que a educação integral ainda é uma temática a ser explorada em suas diversas dimensões. Apesar de ser prevista no ensino fundamental da rede pública de ensino desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, seu conceito ainda é discutido por diferentes matizes ideológicas e apresenta diversos formatos nas várias redes de ensino do país. Dessa forma, os trabalhos de Cavaliere (2007), Coelho et al (2014) e Flach (2015) apresentam reflexões teóricas importantes para o conceito de educação integral no país, abordando suas influências e previsões legais. Os demais resultados fornecem análises de redes e instituições específicas que são fundamentais para a escolha do percurso metodológico, com a apresentação de instrumentais e tipos de abordagem.

3.5 Resultados do mapeamento em teses e dissertações

A pesquisa sobre o EQ continua com a busca, a partir dos mesmos descritores, nos sítios dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE). Em ambas as instituições, não foram localizadas dissertações ou teses que abordem os descritores. Tal constatação corrobora a necessidade de elaboração de estudos que analisem as diferentes políticas de escolas de tempo integral a nível local.

Assim como na pesquisa por periódicos, iniciar-se-á apresentando os resultados dos descritores de maneira individual e entre aspas, obtidos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), conforme tabela 6:

Tabela 6 – Resultados do mapeamento com uso de descritores individuais Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

DESCRIPTOR INDIVIDUAL	RESULTADO
“escola de tempo integral”	266
“escola em tempo integral”	266
“educação integral”	538
Total	804¹²

¹ Tipo de material: Teses e dissertações. Data da busca: 04/01//2021
Fonte: elaborado pelo autor.

Assim como foi observado na pesquisa dos descritores na categoria periódicos, o descritor “educação integral” também apresenta uma amplitude maior de trabalhos por se tratar de um termo mais abrangente. No que diz respeito aos descritores “escola de tempo integral” e “escola em tempo integral”, foram apresentados os mesmos resultados, diferentemente do Portal de Periódicos da CAPES que os diferenciava e possibilitava a utilização enquanto descritor correlato.

Devido ao grande quantitativo e à diversidade de temáticas abordadas, seguiremos a mesma sistemática utilizada na análise dos periódicos com a inserção do descritor “ensino fundamental” com o intuito de refinar nossa pesquisa.

A tabela 7 apresenta os resultados do mapeamento com os descritores

¹² Devido à duplicidade dos resultados entre os descritores “escola de tempo integral” e “escola em educação integral”, somente um deles foi considerado para a soma total.

associados e os tipos de estudo.

Tabela 7 – Resultados do mapeamento no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

DESCRIPTOR ASSOCIADOS	DISSERTAÇÕES	TESES	RESULTADOS	ACHADOS	%
“escola” AND “tempo integral” AND “ensino fundamental”	118	37	155	07	4,52%
“escola em tempo integral” AND “ensino fundamental”	66	20	86	06	6,98%
“educação integral” AND “ensino fundamental”	86	22	117	03	2,56%
“escola de tempo integral” AND “ensino fundamental”	66	20	86	06	6,98%
TOTAL¹³	270	99	358	16	4,47%

Fonte: elaborado pelo autor.

Utilizou-se a mesma técnica aplicada na pesquisa dos periódicos, acrescentando o descritor marcador “ensino fundamental” e separando os descritores “escola” e “tempo integral”. No total 358 trabalhos foram encontrados e analisados individualmente. Da mesma forma, o título e o resumo dos trabalhos foram fundamentais para determinar exclusões e indicar possíveis achados.

A maioria dos trabalhos que foram excluídos analisavam programas de jornada ampliada, práticas pedagógicas que tinham como *lôcus* escolas de tempo integral e redes/sistemas de ensino e escolas que não eram de ensino fundamental – anos finais.

Após essa filtragem, foram localizadas 12 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado, totalizando 16 estudos que serão analisados no tópico a seguir.

3.6 Análise das dissertações e teses

No quadro 3 são apresentadas as produções científicas organizadas por ano de publicação, estado, nível do trabalho, curso, autor e título:

¹³ Novamente a duplicidade de dados se repete entre os descritores “escola de tempo integral” e “escola de tempo integral”. Dessa forma, somente um dos resultados foi considerado na soma.

**Quadro 3 – Achados da busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
(BDTD)**

(continua)

ANO	LOCAL	NÍVEL DO TRABALHO	CURSO	AUTOR	TÍTULO
2007	SP	Dissertação	Mestrado em Educação	ALMEIDA, Denise de	Escola de Tempo Integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?
2008	SP	Dissertação	Mestrado em Educação	MOTA, Sílvia Maria Coelho	Escola de Tempo Integral: da concepção à prática
2009	SP	Dissertação	Mestrado em Educação	CASTRO, Adriana de	Escola de Tempo Integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista
2010	SP	Tese	Doutorado em Educação	DIB, Marlene Aparecida Barchi	O Programa Escola de Tempo Integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino
2011	SP	Tese	Doutorado em Ciências	AQUINO, Juliana Maria de	A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do Programa Escola de Tempo Integral da rede pública do estado de São Paulo
2011	GO	Dissertação	Mestrado em Educação	SILVA, Flávia Osório da	Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006 – 2010)
2013	SP	Dissertação	Mestrado em Educação	DALRI, Maria Xavier Coutrim	Gestão da Escola de Tempo Integral: O caso de uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Americana (SP)
2014	MG	Dissertação	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação de Política Pública	FERNANDES, Deide da Cunha Silva	Projeto Educação em Tempo integral: Análise das práticas de gestão do programa em duas escolas do norte de Minas Gerais
2015	SC	Dissertação	Mestrado em Educação	JUNCKES, Cris Regina Gambeta	Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)
2016	GO	Tese	Doutorado em Educação	GOMES, Marcilene Pelegrine	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
2016	MG	Dissertação	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação de Política Pública	MEDEIROS, Elizabeth Oliveira de	A implementação do Programa de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino do Recife: êxitos e desafios
2016	MG	Dissertação	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação de Política Pública	SENRA, Sidilúcio Ribeiro	Desafios da educação em tempo integral: uma análise do fluxo de abandono nos anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina
2016	SP	Tese	Doutorado em	BARBOSA,	Aprendizagens e relações no

(conclusão)

			Educação	Rafael Conde	tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)
2016	SP	Dissertação	Mestrado em Educação	TORRES, Tatiane Aparecida Ribeiro	O Projeto Escola de Tempo Integral na Rede Estadual de São Paulo: o direito à educação de qualidade
2018	MG	Dissertação	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação de Política Pública	SILVANO, Paulo Cesar	O processo de implementação do Programa Educação Integral numa escola da rede estadual de Minas Gerais: desafios da ampliação do tempo escolar
2018	SP	Dissertação	Mestrado em Educação Escolar	BAUCH, Osvaldo Luis	Escola de tempo integral no Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto: Núcleo da Esperança "Vila Azul" (2012-2016)

Fonte: elaborado pelo autor.

O primeiro aspecto a ser observado é a grande concentração de trabalhos em instituições da região Sudeste, em que o estado de São Paulo representa quase a metade dos achados, seguido por Minas Gerais, que apresentou cinco trabalhos, todos pertencentes ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora, o que representa 25% dos achados. No caso do estado de São Paulo, o maior número de trabalhos pode ser atribuído ao fato de a cidade de São Paulo possuir o maior número de matrículas em tempo integral do Brasil (751.370, segundo dados do Censo Escolar de 2018) e sua rede estadual contar com 534 escolas que oferecem matrícula em tempo integral.

No que diz respeito ao marco temporal dos achados, o mesmo segue a tendência observada nos periódicos, que foi a grande concentração de trabalhos na última década, totalizando 16 pesquisas, o que corresponde a 80% dos achados. Da mesma forma como observou-se na análise dos periódicos, acredita-se que o crescimento das experiências em tempo integral em todo o Brasil neste período colaborou para o aumento de estudos sobre a temática.

3.7 Mapeamento das contribuições das dissertações e teses

Devido ao grande número de trabalhos oriundos do estado de São Paulo, se inicia a análise de uma maneira cronológica das teses e dissertações deste estado com o objetivo de estabelecer diferentes diálogos sobre as pesquisas.

A dissertação de Almeida (2007), descreve a proposta de Escolas de

Tempo Integral da Rede Estadual de São Paulo por meio da implantação de uma unidade escolar na cidade de Bertioga-SP. Seu trabalho está pautado numa análise documental norteadora dessa política pública e de que forma a mesma foi colocada em prática nesta escola, com uso de observação participante. Suas conclusões apontam para as dificuldades enfrentadas na implantação do projeto no primeiro ano da escola, tais como falta de treinamento dos professores que atuariam nas Oficinas Curriculares, ausência de profissionais habilitados para determinadas funções e problemas de adaptação infraestruturais. Sua contribuição torna-se singular por fornecer uma ampla análise documental aliada à observação cotidiana da instituição e da interação com seus atores, apresentando reflexões significantes para o aprimoramento da política pública recém implantada.

Mota (2008) também analisa o processo de implantação da Escola de Tempo Integral na Rede Estadual de São Paulo em duas unidades escolares, porém com foco na prática docente dos professores das Oficinas Curriculares, oficinas estas que foram a principal estratégia para a ampliação do tempo escolar nas escolas de tempo integral da rede em questão. Sua análise está pautada nas dimensões cognitiva, emocional e sociocultural e se efetivou pela análise documental, observação cotidiana, entrevistas semiestruturadas com os docentes e aplicação de questionários. Assim como já havia sido indicado por Almeida (2007), seus resultados apontam para as dificuldades enfrentadas pelos docentes por falta de capacitação, acompanhamento e momentos de compartilhamento de vivências e práticas pedagógicas com os demais colegas,

Já Castro (2009), analisa o processo de implantação de uma escola de tempo integral, pertencente ao Programa Escola de Tempo Integral da rede estadual de ensino no município de Pirassununga-SP, observando os limites, possibilidades e desafios na consecução da proposta. Sua pesquisa se pautou na realização de entrevistas com alunos, professores, responsáveis e membros da gestão escolar, bem como análise de resultados acadêmicos internos e de avaliações externas com o objetivo de atestar uma suposta melhor qualidade educacional das escolas de tempo integral. Como conclusão, sua pesquisa indica que há vários limites organizacionais, pedagógicos e infraestruturais para a efetivação do projeto da escola de tempo integral que afetam diretamente docentes e discentes, tornando a experiência da ampliação da jornada escolar como cansativa e enfadonha para os alunos.

A tese de doutorado de Dib (2010) analisa a implantação de nove escolas

do Programa Escola de Tempo Integral na região de Assis-SP, com o objetivo de identificar os impactos das mesmas no que diz respeito à melhoria de aprendizagem dos alunos. Sua investigação pautou-se em entrevistas semiestruturadas com os agentes envolvidos na implantação das unidades escolares e na análise dos dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) nos anos de 2005 e 2007, comparando os rendimentos das nove escolas que aderiram ao tempo integral e às 29 escolas que permaneceram com atendimento em tempo parcial. Suas conclusões indicam que as escolas que aderiram ao Programa Escola de Tempo Integral apresentaram impactos positivos em relação às escolas que não aderiram, tanto no que diz respeito aos resultados obtidos no SARESP, quanto nas vivências e práticas pedagógicas oferecidas aos alunos na instituição. Interessante salientar que, diferentemente dos trabalhos comentados anteriormente que também abordam o processo de implantação do Programa de Escola de Tempo Integral em outras cidades ou regiões, Dib (2010) constata que um dos fatores preponderantes para os avanços destas unidades escolares se deu pela formação continuada de seus profissionais. Tal fato pode ser um indício de maior eficiência ou acompanhamento de algumas Diretorias de Ensino em relação à outras.

A análise continua com o desempenho acadêmico de alunos das Escolas de Tempo Integral, cuja tese de Aquino (2011) se propõe a analisar, quando tematiza-se a ampliação de jornada escolar oferecida pelo Programa de Escola de Tempo Integral se traduziu em melhorias nos resultados acadêmicos e nos dados de fluxo escolar. Através de uma vasta pesquisa estatística no SARESP de 2007 e 2008 e no Censo Escolar de 2005, 2007 e 2009, a autora verifica que não houve grandes avanços dos resultados das escolas de tempo integral em relação às escolas de tempo parcial. Constatou-se um discreto avanço na proficiência de língua portuguesa e nenhum avanço na disciplina de matemática. Tal fato, segundo a autora, pode ser explicado pelo curto período de análise e por não haver um grande despendimento de tempo para atividades que possam melhorar diretamente a proficiência dos alunos.

Torres (2016) também teve como temática de seu estudo o Programa de Escola de Tempo Integral do estado de São Paulo, tomando como ponto de partida a ideia do direito à educação de qualidade e como isso se manifestava nos documentos oficiais, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo em uma unidade escolar atendida pelo programa. Através de entrevistas com pais, alunos, professores, gestores e responsáveis pelo projeto em nível central, a autora conclui que a escola não recebeu

nenhuma melhoria infraestrutural para atender alunos em tempo integral, tampouco recursos financeiros adicionais e capacitação para implementação do projeto, o que ocasionou mau clima escolar e pouca participação da comunidade. Neste sentido, Torres (2016) argumenta que, explicitamente, a prioridade do programa é, unicamente, a melhoria dos indicadores educacionais do SARESP.

No ano de 2012, o estado de São Paulo cria o Programa Ensino Integral (PEI) para escolas de Ensino Médio e, em 2013, expande para os anos finais do ensino fundamental. Barbosa (2016) analisa de que maneira as relações construídas nas escolas colaboram para a transformação de professores e alunos em protagonistas de sua ação e de seus projetos de vida. Sua análise teve como público docentes, discentes e gestores de duas unidades escolares, uma de ensino médio e outra de ensino fundamental. O autor constatou que o entusiasmo e o comprometimento de docentes e gestores com o projeto também se manifesta nos alunos através de suas práticas protagonistas e no acolhimento de novatos no programa.

Bauch (2018) realiza a análise da proposta de escola de tempo integral do Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto-SP por meio de uma pesquisa quali-quantitativa com o objetivo de compreender a estrutura pedagógico-administrativa, matriz curricular, objetivos da ampliação da jornada escolar, indicadores e planejamento escolar. Para tanto, recorre a uma vasta pesquisa documental em legislação nacional, estadual e municipal, bem como em documentos norteadores da proposta, aliado à uma pesquisa de campo em uma das unidades escolares do município. A partir dessa análise, o autor conclui que a escola pesquisada constitui uma experiência exitosa devido a prática do planejamento participativo, estabilidade da equipe escolar, utilização dos resultados das avaliações externas como ferramentas de planejamento e formação continuada de professores.

Outra abordagem que analisa uma escola pertencente à uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo é realizada por Dalri (2013). Sua análise se debruça sobre um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) do município de Americana-SP através de pesquisa documental e com entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora da unidade escolar. O objetivo do estudo foi a identificação das particularidades da gestão de uma escola de tempo integral, compreendendo suas dificuldades e desafios. Entre as conclusões do estudo, a autora identifica a experiência da gestão da escola como exitosa, facilitada pela larga experiência no

magistério e compromisso público de seus membros. Além disso, o tempo dedicado às reuniões pedagógicas e troca de vivências entre os profissionais da unidade escolar é apontado como um grande diferencial da escola de tempo integral, enquanto o espaço físico foi identificado como grande limitador de práticas e vivências.

Silva (2011), nos apresenta uma análise sobre o processo de implantação das escolas de tempo integral na rede estadual do estado de Goiás entre os anos de 2006 a 2010. Sua investigação se pautou em pesquisa documental e bibliográfica para descrever a trajetória de implantação das Escolas Estaduais de Tempo Integral que atendiam estudantes do ensino fundamental, oferecendo carga horária diária de dez horas. Através da análise de relatórios da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, a autora conclui que esse processo ocorreu de maneira desordenada, obrigando unidades escolares a improvisar espaços físicos, recursos materiais e de pessoal para adequar as instituições para o início das aulas. Devido às circunstâncias políticas, Silva (2011) afirma que tal iniciativa pode ser caracterizada como uma medida eleitoreira que foi pautada nos debates da eleição estadual.

Gomes (2016) analisa em sua tese de doutorado o processo de implantação das cinco primeiras escolas de tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Goiânia-GO, alicerçada por pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Seu estudo se divide em quatro eixos: condições de financiamento, condições de infraestrutura, condições para a docência e condições para a gestão. A autora insere as ações da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no conjunto de políticas de ampliação de carga horária ocorrida nas últimas décadas no Brasil, com o objetivo de melhoria dos índices de aprendizagem discente e atendimento integral às populações em vulnerabilidade social. Sua análise também explicita as tensões e contradições presentes na política de escolas de tempo integral e os limites e desafios propostos pelo cotidiano escolar.

Partindo para a análise de outra rede estadual de ensino, Fernandes (2014) se propõe ao estudo das atribuições do gestor escolar no Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) da Secretaria Estadual de Educação do estado de Minas Gerais. Seu trabalho analisou duas escolas de tempo integral da Superintendência Regional de Janaúba-MG que apresentavam mesmo tempo de implantação, contextos sociais semelhantes e indicadores em avaliações externas diferentes, por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e especialistas das instituições. A autora conclui que a ação do gestor escolar na dimensão pedagógica exerceu forte influência

nos rumos tomados pelas duas instituições e propõe o aprimoramento da política pública através do Programa de Formação de Educadores/Comunidade na Prática.

Outra importante contribuição para a compreensão do processo de implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) no estado de Minas Gerais é realizada por Silvano (2018), que analisa como se deu esse processo em uma escola do município de Carmo do Paranaíba-MG. Sua análise tem como principal objetivo compreender os fatores que contribuem para o alto índice de abandono de alunos das séries finais do ensino fundamental. Pelo uso de entrevistas semiestruturadas com alunos da unidade escolar, Silvano (2018) conclui que a escola de tempo integral não tem se diferenciado da escola de turno regular e tem oferecido atividades consideradas cansativas pelos alunos, principalmente de reforço em português e matemática, o que contribuiu sobremaneira para a elevação do abandono, juntamente com a desistência para a busca de emprego e para ajudar na criação de irmãos mais novos.

Senra (2016) também analisa as razões do abandono escolar nos anos finais do ensino fundamental em duas escolas pertencentes ao Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) da Superintendência Regional de Leopoldina-MG. Sua investigação utilizou pesquisa documental, bibliográfica e de campo com a realização de entrevistas semiestruturadas com diretoras, especialistas, professores e alunos das escolas. Suas conclusões indicam que o abandono escolar é uma combinação de fatores intraescolares tais como: falhas no processo de implementação, falta de monitoramento adequado e capacitação insuficiente dos professores.

A implantação do Programa Municipal de Educação Integral (PMEI) na Rede Municipal de Ensino de Recife-PE é analisada por Medeiros (2016), que busca evidenciar os principais entraves para a efetivação dessa política pública. Sua investigação utilizou pesquisa documental, bibliográfica e de campo com entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores pedagógicos e gestores lotados nas unidades escolares. Suas conclusões elencam a dificuldade de entendimento e execução dos conceitos do programa, bem como os limites infraestruturais das escolas como os principais obstáculos para a consecução do programa.

Por fim, Junckes (2015) realiza uma vasta análise sobre a produção acadêmica acerca das escolas de tempo integral no Brasil no período compreendido entre 1988 a 2014, com o objetivo de compreender os seus sentidos e significados. Suas conclusões apontam para uma escola de tempo integral que se constituiu

historicamente como local de massificação de ensino e atendimento das crianças pobres e desamparadas. Ao analisar as iniciativas mais recentes, como o Programa Mais Educação, a autora afirma que a escola de tempo integral tem sido pensada de uma maneira fragmentada, dividida em turnos e contraturnos, com profissionais sem formação adequada e sem estrutura física para atender tal iniciativa.

Após a análise de tais trabalhos, percebeu-se que as escolas de tempo integral passaram a ser objeto de vários estudos nos últimos anos no Brasil. O investimento em escolas de tempo integral pelas diferentes unidades federativas e municípios tem contribuído para que diferentes pesquisadores se aprofundem na análise de redes estaduais e municipais de ensino, bem como em estudos de caso que levam em conta os impactos e a atuação de instituições e os diferentes atores envolvidos no processo.

No entanto, a diversidade de objetivos, propostas pedagógicas e condições de oferta e tratamento mostra que há um caminho a ser percorrido para contemplar a variedade de experiências em escolas de tempo integral de ensino fundamental desenvolvidas em nosso país. No caso do município de Fortaleza – CE, que possui uma rede de escolas de tempo integral desde o ano de 2014 e já conta com vinte e sete unidades escolares, é um desafio analisar e compreender seu processo de implantação e consolidação de sua proposta pedagógica, bem como seus resultados e impactos sociais.

Dessa maneira, o trabalho em questão representa uma tentativa de lacunas identificadas nos estudos analisados, envolvendo aspectos sobre escolas de tempo integral no município de Fortaleza -CE, contribuindo com estudos que fomentem subsídios para o aprimoramento desta política pública. Além disso, pretende-se apresentar uma análise dos fatores extraescolares que impactam as ETIs, temática pouco estudada nos trabalhos apresentados neste capítulo.

No próximo capítulo serão analisados os indicadores socioeconômicos e educacionais das suas escolas pesquisadas.

4 ANÁLISE DE INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E EDUCACIONAIS

Neste capítulo, buscar-se-á apresentar a primeira parte da pesquisa, que consiste na análise das características socioeconômicas dos bairros em que as escolas estão inseridas, e uma contextualização das duas instituições escolares a partir da análise de dados obtidos na Secretaria de Desenvolvimento Econômico de Fortaleza e no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

4.1 Indicadores Socioeconômicos dos bairros e escolas

O município de Fortaleza possui uma população estimada de 2.703.391 habitantes (IBGE, 2021), distribuídos em 121 bairros, que são divididos em doze Secretarias Executivas Regionais, configurando-se como a segunda capital mais populosa da região Nordeste do Brasil. A cidade se encontra na 20ª posição entre as 26 capitais estaduais do Brasil segundo o índice de Gini¹⁴, apresentando o índice de 0,566. Tal característica denota uma cidade extremamente desigual, apresentando sérios abismos sociais entre ricos e pobres, o que se traduz na geografia de seus bairros.

No ano de 2014, a Secretaria de Desenvolvimento Econômico realizou um estudo utilizando os dados do Censo de 2010 e aplicando a mesma metodologia utilizada pela ONU para calcular o Índice de Desenvolvimento Humano para cada dos 119 bairros¹⁵. Para o cálculo desse índice, foram levados em conta os dados referentes à renda, educação e longevidade das pessoas. Os resultados mostram uma cidade desigual, que convive com bairros com índices semelhantes aos das cidades mais desenvolvidas do mundo, ao mesmo tempo em que apresenta comunidades com sérios problemas de vulnerabilidade social.

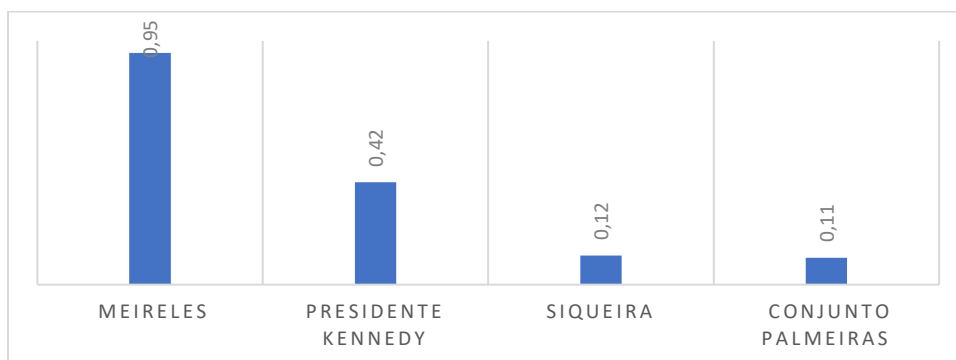
Baseado neste estudo, procurou-se escolher duas unidades escolares entre as 27 Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Fortaleza, localizadas em bairros com maior e menor IDH-b para avaliar os impactos dos fatores socioeconômicos na dinâmica escolar, nos resultados de aprendizagem e na

¹⁴ Índice utilizado para calcular o grau de concentração de renda, apontando a diferença de renda entre os mais ricos e os mais pobres. Varia de 0 a 1, onde zero significa a situação de igualdade e 1 concentração total de renda em uma única pessoa.

¹⁵ No ano de 2014, a cidade de Fortaleza possuía 119 bairros. Atualmente, a cidade possui 121 bairros.

perspectiva de futuro de seus alunos. Neste contexto, optou-se pela Escola de Tempo Integral Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho, localizada no bairro Presidente Kennedy, que ocupa a 39ª posição no *ranking* do IDH-b e pela Escola de Tempo Integral Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque, localizada no bairro Siqueira, que ocupa a 115ª posição neste mesmo *ranking*. As diferenças entres esses índices dos bairros são demonstradas no gráfico 1.

Gráfico 1 – Comparativo – Índice de Desenvolvimento Humano – bairros



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico de Fortaleza, 2015ª.

Segundo o gráfico, é possível perceber o grande abismo social existente entre os diferentes bairros da cidade. O bairro Meireles, que ocupa o primeiro lugar do *ranking*, apresenta um IDH-b de 0,953 o que representa elevados índices de desenvolvimento socioeconômico, enquanto o bairro Conjunto Palmeiras, último colocado no *ranking*, apresenta um IDH-b de 0,119, enquadrando-se no índice muito baixo, o que representa um alto nível de vulnerabilidade social.

Por sua vez, o bairro Presidente Kennedy apresenta um IDH-b médio de 0,428. Apesar de ser considerado um bairro periférico, o mesmo está localizado entre dois grandes corredores comerciais de Fortaleza (Av. Bezerra de Menezes e Av. Sargento Hermínio), além de abrigar um grande shopping center e estar próximo ao maior campus universitário da cidade, o que confere uma grande valorização imobiliária à região. Já o bairro Siqueira, ocupa uma das últimas posições no *ranking*, evidenciando um IDH-b baixo de 0,128. O bairro está localizado na fronteira entre Fortaleza e o município de Maracanaú e apresenta altos índices de violência urbana, pobreza, problemas habitacionais, saneamento básico, entre outros.

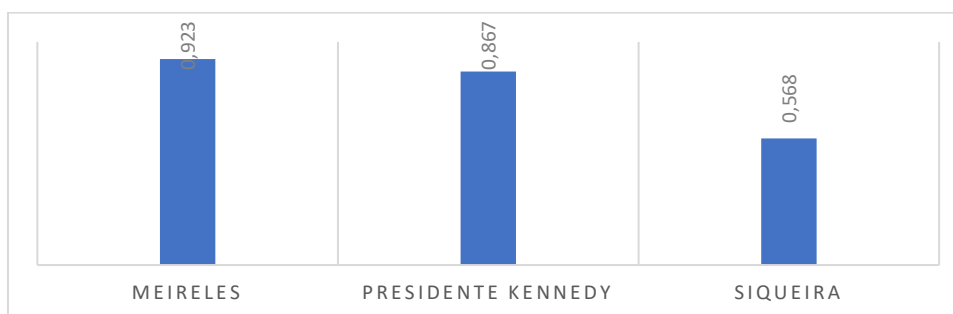
Essa grande diferença socioeconômica entres os dois bairros em questão também é evidenciada em outro estudo realizado pela Secretaria de Desenvolvimento

Econômico de Fortaleza, para o estabelecimento do Índice de Bem-Estar Urbano (IBEU).

O IBEU utiliza como base o estudo realizado pelo Observatório das Metrópoles e dados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para a composição do índice, é mensurada a relação entre cinco dimensões de bem-estar urbano: mobilidade, condições ambientais, condições habitacionais, condições de serviços coletivos e infraestrutura. A classificação do IBEU varia de 0 a 1. Dessa forma, quanto mais próximo de 1, melhores são as condições de urbanização do bairro e, quanto mais próximo de 0, piores são essas condições. (FORTALEZA, 2015b)

O gráfico 2 ilustra a diferença entre os dois bairros nos quais estão situadas as escolas e o bairro que possui as melhores condições urbanas.

Gráfico 2 – Comparativo – Índice de Bem-Estar Urbano



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico de Fortaleza, 2015b.

Apesar de o IBEU utilizar variáveis diferentes do IDH-b, os resultados tendem a se repetir pelo fato de ambos os índices lidarem com aspectos socioeconômicos. Neste contexto, o bairro Meireles também lidera o *ranking* do IBEU por ser a área que concentra uma melhor infraestrutura e por possuir uma maior renda média da população. (FORTALEZA, 2015b).

Um fator importante desse estudo é a presença do bairro Presidente Kennedy entre os dez melhores do *ranking*, ocupando a sétima colocação. Esse fato denota que, apesar do bairro ser considerado uma região periférica da cidade e com um IDH-b médio, o mesmo apresenta condições urbanas condizentes com os bairros mais desenvolvidos da cidade. Em situação diametralmente oposta, encontra-se o bairro Siqueira, que ocupa a última colocação do *ranking* do IBEU, realidade semelhante ao que o estudo do IDH-b revelou. Ou seja, além de possuir precárias

condições de renda, longevidade e educação, o bairro apresenta frágeis condições urbanas no que tange à mobilidade urbana, condições ambientais, habitação, serviços coletivos urbanos e infraestrutura.

Outro indicador importante para se compreender a realidade socioeconômica enfrentada pelos alunos das unidades escolares é o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas da Educação Básica (INSE). O mesmo é produzido a partir da aplicação de questionários contextuais aos estudantes que participam do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e é baseado na combinação de dois elementos: escolaridade dos pais e posse de bens e serviços (BRASIL, 2021)

A última aferição do INSE foi realizada no ano de 2019 a partir da aplicação dos questionários aos alunos participantes do SAEB 2019. A partir das respostas dos estudantes, é calculado o índice de cada uma das escolas e o respectivo nível em que cada uma delas se enquadra conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Descrição dos níveis socioeconômicos dos alunos segundo o INSE

(continua)

Nível I – Até 3,00	Este é o nível inferior da escala, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, o pai/responsável não completou o 5º ano do ensino fundamental e a mãe/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria dos estudantes deste nível possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados (i.e., computador, carro, wi-fi, mesa para estudar, garagem, microondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e freezer).
Nível II – 3,00 a 4,00	Neste nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados, exceto uma parte dos estudantes deste nível passa a ter freezer, máquina de lavar roupa e três ou mais quartos para dormir em sua casa.
Nível III – 4,00 a 4,50	Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas.
Nível IV – 4,50 a 5,00	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.
Nível V –	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do

(conclusão)

5,00 a 5,50	Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.
Nível VI – 5,50 a 6,00	Neste nível, os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões
Nível VII – 6,00 a 7,00	Neste nível, os estudantes estão de um a dois desvios-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino médio completo ou ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais carros, três ou mais banheiros e duas ou mais geladeiras.
Nível VIII – 7,00 ou mais	Este é o nível superior da escala, no qual os estudantes estão dois desvios-padrão ou mais acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino superior completo. Além de possuírem os bens dos níveis anteriores, a maioria dos estudantes deste nível passa a ter duas ou mais geladeiras, dois ou mais computadores, três ou mais televisões, três ou mais banheiros e dois ou mais carros.

Fonte: Brasil, 2021, p. 9 – 10

No caso das duas escolas utilizadas nesta pesquisa, os questionários do SAEB 2019 foram aplicados aos estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Na Escola de Tempo Integral Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho, localizada no bairro Presidente Kennedy, o questionário foi aplicado a 113 alunos e o resultado obtido foi o nível IV, com a média de 4,7. Já na Escola de Tempo Integral Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque, localizada no bairro Siqueira, 70 alunos responderam e o resultado se enquadra no nível III, com a média de 4,37. Observando as descrições do nível III e IV do INSE, percebe-se que não há mudança entre o grau de escolaridade dos pais. Porém, a pequena diferença existente está no acesso aos bens de consumo de tais famílias. A partir do nível IV, parte das famílias passam a ter computador, carro, garagem, mesa de estudos, forno micro-ondas e uma ou duas televisões.

Quando se analisa os índices anteriormente apresentados, como o IDH-b e o IBEU e compara-se com os resultados apresentados pelo INSE, percebe-se a importância de se verificar diferentes indicadores socioeconômicos para se chegar a conclusões acerca da complexa realidade social dos estudantes. À primeira vista, se examinados sem a confrontação com o INSE, os dois indicadores apresentavam um panorama social do bairro Presidente Kennedy bastante diverso do bairro Siqueira.

No entanto, ao se examinar a realidade social dos alunos das duas escolas, observa-se que, mesmo residindo em bairros com contextos infraestruturais e socioeconômicos diferentes, suas famílias possuem condições socioeconômicas muito semelhantes. Tal conclusão mostra um cenário de vulnerabilidade social entre os alunos das duas escolas, evidenciando uma das facetas de uma cidade que possui profundas desigualdades sociais.

No tópico a seguir serão analisados os indicadores educacionais das duas escolas de tempo integral.

4.2 Indicadores Educacionais

Nesta seção, serão analisados os aspectos que dizem respeito aos indicadores educacionais de ambas as escolas e estão divididos em três dimensões: indicadores de gestão, que leva em conta os aspectos de infraestrutura e de organização das escolas; indicadores docentes, que examina fatores relativos ao corpo docente das escolas e Indicadores de qualidade, que analisa as taxas de rendimento, distorção idade-série e desempenho nas avaliações de larga escala.

4.2.1 Indicadores de Gestão

As Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza possuem características comuns no que diz respeito ao currículo, estrutura administrativa, rotinas escolares, dentre outras. No entanto, no conjunto de suas 27 unidades escolares, existem diferenças significativas no que diz respeito à infraestrutura, número de turmas e média de alunos por turma. Neste contexto, a análise de tais diferenças são fundamentais para compreender as nuances de cada instituição

Figura 2 – Fachada das Escolas



Fonte: Acervo pessoal do autor.

A ETI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho iniciou suas atividades no ano de 2015 a partir da adaptação da infraestrutura de uma Escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais já existente. Ou seja, não foi concebida originalmente para acolher uma proposta de escola de tempo integral. Já a ETI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque foi inaugurada no ano de 2017 e possui padrão arquitetônico adequado às práticas pedagógicas e rotinas escolares inerentes à proposta das Escolas de Tempo Integral.

A tabela abaixo ilustra as diferenças entre as duas instituições no que diz respeito às suas características estruturais, com ênfase no quantitativo de espaços físicos existentes em cada unidade escolar.

Tabela 8 – Resumo das condições de infraestrutura das Escolas

Infraestrutura	ETI Prof. Joaquim Francisco de Sousa Filho	ETI Prof. Alexandre Rodrigues de Albuquerque
Número de salas de aula	11	12
Biblioteca	1	1
Laboratório de Informática	1	2
Quadra Poliesportiva	1	1
Auditório	0	1
Laboratório de Ciências	1	1
Laboratório de Matemática	0	1
Refeitório	1*	1
Cozinha	1	1
Vestiários	0	2

* A Escola não possui espaço próprio para refeitório, o mesmo funciona de maneira adaptada no pátio da Escola.

Fonte: elaborado pelo autor.

Para além do fato de a ETI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque possuir arquitetura moderna, salas climatizadas, refeitório e amplo espaço de convivência, apresenta espaços pedagógicos diferenciados em relação à ETI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho, tais como: auditório e laboratório de matemática, além de oferecer vestiários para a utilização de seus alunos.

Do ponto de vista de análise institucional, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresenta um indicador que mensura a Complexidade de Gestão da Escola e a classifica em seis níveis distintos. Tal indicador utiliza os dados do Censo Escolar considerando quatro variáveis¹⁶: porte da escola, número de etapas ofertadas, complexidade das etapas ofertadas e número de turnos ofertados.

Dessa forma, quanto maior o número de matrículas, de etapas escolares, de complexidade das etapas e de turnos ofertados pela escola, maior será o seu nível de complexidade. Neste sentido, ambas as escolas apresentaram nível II¹⁷ de

¹⁶ A variável *porte da escola* leva em conta o número de matrículas da unidade escolas; a variável *número de etapas ofertadas* contabiliza o número de modalidades de ensino ofertadas pela escola; a variável *complexidade das etapas ofertadas* utiliza a modalidade escolar em que os alunos possuem idade mais elevada; a variável *número de turnos* leva em consideração o número de turnos ofertados pela Escola.

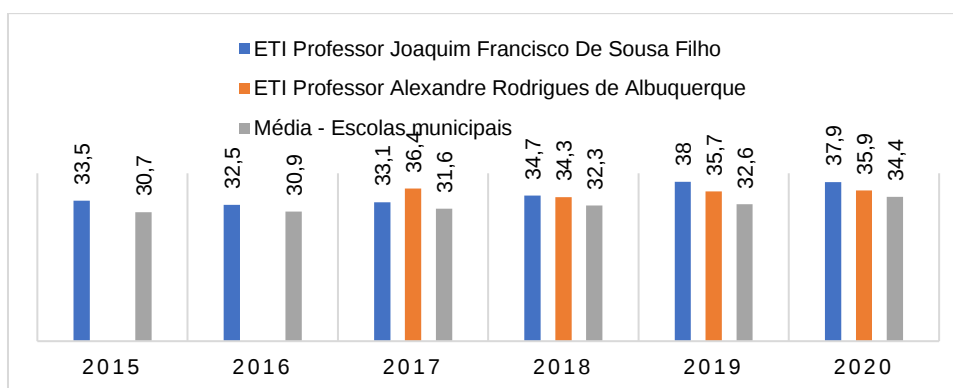
¹⁷ Segundo o INEP, o nível II é definido por escolas com “porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada” (MEC/INEP, 2014, p. 6). Contudo, tal definição não se enquadra nas duas escolas estudadas, tendo em vista que ambas possuem mais de 300 alunos matriculados e ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais. Não foram encontrados maiores esclarecimentos que justificassem tal situação.

Complexidade de Gestão, tendo em vista que possuem número aproximado de matrículas, ofertam a mesma etapa escolar e o mesmo número de turnos.

No que diz respeito ao número de turmas e de alunos, as duas escolas apresentam números semelhantes. A ETI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque possui 456 alunos matriculados, divididos em 12 turmas, enquanto a ETI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho possui 418 alunos, distribuídos em 11 turmas, segundo dados do Censo de 2020.

No gráfico 3 é apresentado a média de alunos por turma (ATU) nas duas unidades escolares na série histórica 2015 – 2020.

Gráfico 3 – Média de alunos por turma



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Nos anos de 2015, 2016 e 2017, a ETI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho apresentou uma média de alunos por turma que variou entre 32 e 33 alunos e, a partir do ano de 2018, a média iniciou uma tendência de aumento, estabilizando-se na média de 38 alunos por turma entre 2019 e 2020. Já a ETI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque, inicia sua série histórica em 2017 com uma média de 36,4 alunos por turma e apresentou variações entre 34 e 36 alunos por turma. Durante toda a série histórica, a média municipal apresentou aumento anual, mas sempre esteve abaixo da média observada nas ETIs.

Segundo o Art. 7º da Resolução Nº 001/2009 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, o número máximo de alunos por turma no Ensino Fundamental – Anos Finais é de 35 alunos. Porém, o parágrafo 1º assegura que “será permitido o acréscimo de no máximo 10% no número de estudantes matriculados por turma (...), quando a realidade assim exigir” (FORTALEZA, 2009, p. 3). Dessa forma, apesar do número máximo ter sido ultrapassado em alguns anos por ambas as

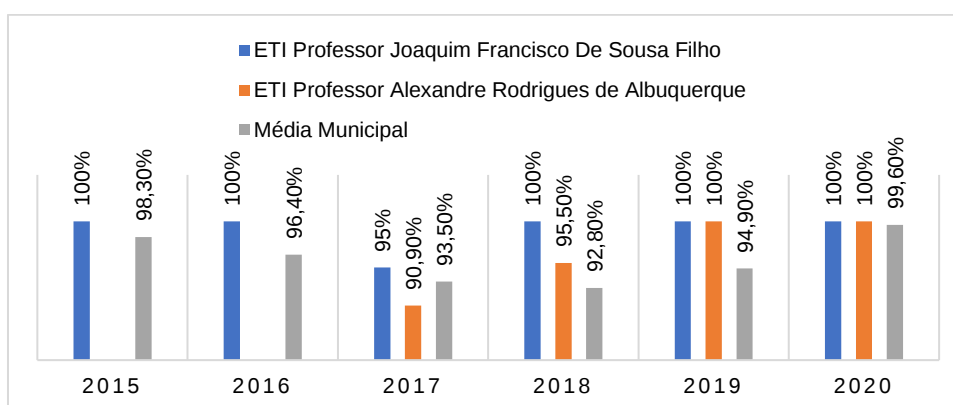
escolas, a média de alunos por turma não ultrapassou o máximo permitido.

4.2.2 Indicadores Docentes

Nesta seção serão analisados os aspectos relativos à esfera docente nas duas escolas pesquisadas. A análise se dará através da utilização de dados provenientes do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e terá como recorte temporal a linha histórica 2015 – 2020.

O primeiro ponto a ser analisado será o percentual de docentes com nível superior presente nas duas escolas. O gráfico 4 ilustra como esse percentual se manifestou na linha histórica de maneira comparativa com a média da Rede Municipal de Fortaleza:

Gráfico 4 – Docentes com nível superior



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

O gráfico mostra que a Escola de Tempo Integral Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho iniciou suas atividades no ano de 2015 com 100% de seus professores com nível superior, enquanto a média da rede municipal era de 98,3%. No ano de 2016, a escola manteve o seu percentual de 100% e a média municipal caiu para 96,4%. No ano de 2017, a média da rede municipal retraiu mais uma vez e alcançou o percentual de 93,5%. Neste mesmo ano, a Escola de Tempo Integral Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque iniciou suas atividades com um percentual de 90,9% de professores com nível superior e a Escola de Tempo Integral Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho seguiu a tendência de baixa da rede municipal e o seu percentual caiu para 95%.

Entre os anos de 2018 e 2020, as duas escolas apresentaram tendência de alta e se estabilizaram no percentual de 100% de professores com nível superior no ano de 2019. Neste mesmo período, a média municipal retraiu para 92,8% no ano de 2018 e apresentou alta no ano de 2019, confirmando a tendência de alta no ano de 2020 com o percentual de 99,6%.

Outro importante dado fornecido pelo INEP é o Indicador de Adequação da Formação Docente da Educação Básica. Seu objetivo é fornecer uma classificação que leva em conta a formação acadêmica do docente e a disciplina que leciona (INEP, 2014).

Segundo o Art. 62 da Lei nº. 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 25)

Dessa forma, a formação adequada para os docentes que atuam nas Escolas de Tempo Integral de Ensino Fundamental – Anos Finais deve ser em nível superior em curso de licenciatura e de graduação plena. Além disso, atualmente, os docentes interessados em atuar nas ETIs precisam inscrever-se em uma chamada pública composta por duas fases, que consiste na apresentação das rotinas escolares e da proposta pedagógica das ETIs por parte do núcleo gestor da Escola e na assinatura do termo de adesão às Escolas de Tempo Integral.

A partir dos dados do Censo Escolar, o INEP classifica a adequação da formação docente utilizando as informações das disciplinas escolares e a respectiva formação dos professores responsáveis pelas mesmas. A partir desse levantamento, os docentes são classificados em cinco grupos, como pode ser observado no quadro 5.

Quadro 5 – Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona (continua)

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.

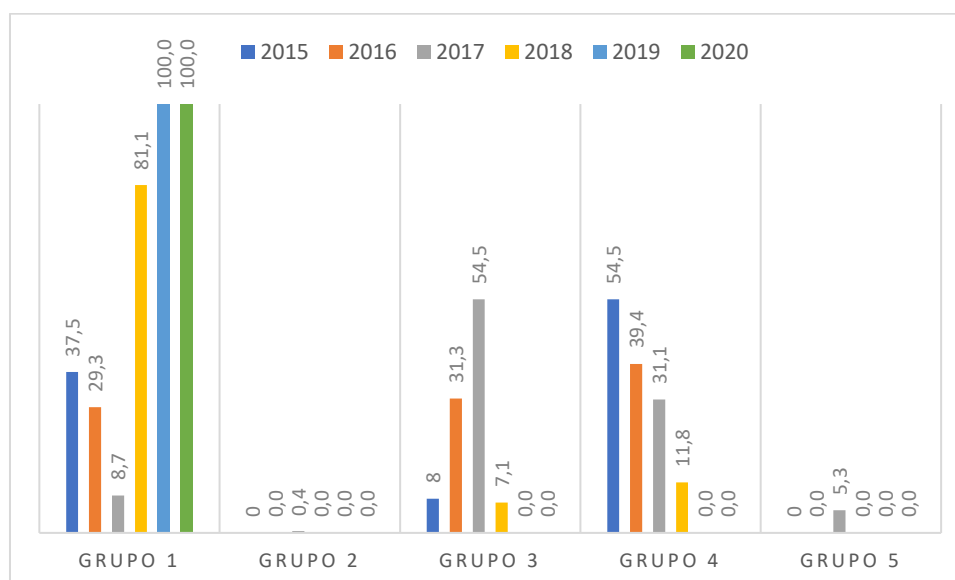
(conclusão)

3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: INEP, 2014

Baseado nesses dados, o gráfico 5 apresenta a adequação da formação docente dos professores da Escola de Tempo Integral Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho na série histórica 2015 – 2020.

Gráfico 5 – Adequação da Formação Docente da ETI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

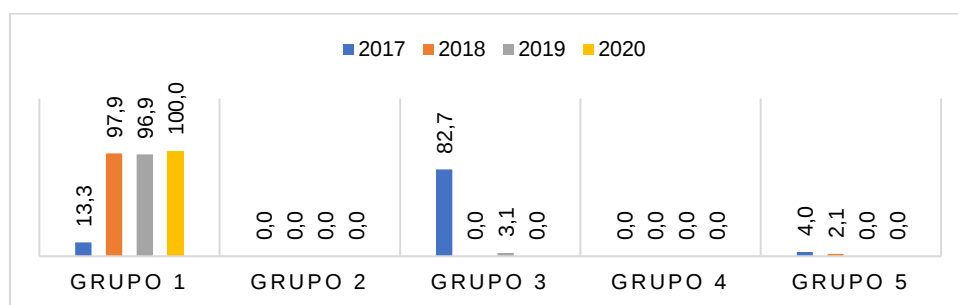
A Escola inicia a série histórica em 2015 com apenas 37,5% de seus profissionais com formação docente adequada, enquadrados no grupo 1, 8% com licenciatura em área diferente da que leciona ou bacharelado com complementação pedagógica, enquadrados no grupo 3 e 54,5% de docentes que possuíam formação superior, porém sem possuir licenciatura plena ou bacharelado, mesmo em áreas afins ou outras disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, enquadrados no grupo 4.

Nos anos de 2016 e 2017, o percentual de docentes com formação adequada diminui de maneira significativa, alcançando apenas 8,7% dos professores em 2017, assim como os docentes enquadrados no grupo 4, que passam a representar 31,1% no mesmo ano. O grande aumento se deu nos profissionais que

se enquadram no grupo 3, que passaram a representar mais da metade dos docentes da Escola, atingindo o percentual de 54,5% em 2017. Neste mesmo ano, a Escola apresentou um percentual de 5,3% de docentes que não possuíam nível superior completo. A partir do ano de 2018, o percentual de docentes com formação adequada salta para 81,1% e os docentes que se enquadravam no grupo 3 e 4 representam o percentual de 7,1% e 11,8% respectivamente. Nos anos de 2019 e 2020 a Escola atinge o percentual de 100% de professores com formação adequada.

No gráfico 6 será analisada adequação da formação docente entre os professores da Escola de Tempo Integral Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque na série histórica 2017 – 2020.

Gráfico 6 – Adequação da Formação Docente da ETI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque



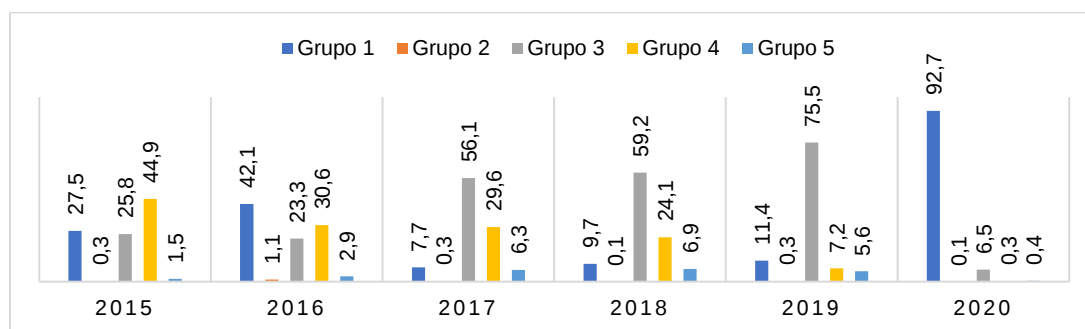
Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

No ano de 2017, a escola apresentou realidade semelhante à observada na Escola de Tempo Integral Professor Joaquim Francisco de Sousa. O percentual de professores que apresentavam formação adequada era de apenas 13,3%, enquanto os professores que se enquadravam no grupo 3 representavam 82,7% e, os professores pertencentes ao grupo 5 correspondiam a 4%. A partir do ano de 2018, o percentual de professores pertencentes ao grupo 1 subiu substancialmente, atingindo 97,9%, enquanto o percentual pertencente ao grupo 5 diminuiu para 2,1% e o percentual pertencente ao grupo 3 zerou. No ano de 2019 o grupo 1 continuou a ser preponderante, compreendendo 96,9% dos docentes e o grupo 3 voltou a ter representatividade, mesmo que tenha sido com o percentual baixo de 3,1% dos docentes. No ano de 2020, a escola confirmou a tendência de alta do grupo 1 e atingiu 100% dos docentes com formação adequada.

Nas duas escolas pesquisadas, o percentual de professores com formação

adequada (nível 1) passou a ser substancial a partir do ano de 2018. Tal tendência não é confirmada quando se analisa os dados de adequação da formação docente da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, como pode ser observado no gráfico 7.

Gráfico 7 – Adequação da Formação Docente na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Nos dados da rede, o percentual de docentes no grupo 1 sofreu um aumento significativo no ano de 2016, quando passou de 27,5% para 42,1%. Tal aumento poderia ser explicado pela posse de 739 professores com licenciatura plena em áreas específicas, aprovados em concurso público realizado no ano de 2015. No entanto, esse aumento não é sustentado nos anos subsequentes, onde houve um crescimento substancial de professores pertencentes ao nível 3, chegando a 75,5% dos docentes da rede. No ano de 2020, o percentual de professores pertencentes ao grupo 1 volta a subir consideravelmente, atingindo 92,7%, tendência que já havia sido observada nas escolas pesquisadas.

Na esfera docente, outro critério importante para compreender a dinâmica dos professores pertencentes às duas unidades escolares pesquisadas é o Indicador de Esforço Docente. Esse indicador tem por objetivo mensurar o esforço realizado pelos professores da educação básica no exercício de sua atividade profissional através dos dados obtidos no Censo Escolar (INEP, 2014b)

A metodologia de mensuração desse indicador se baseia na análise de quatro características do docente: “(1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona” (INEP, 2014b, p. 1). A partir da análise dessas quatro variáveis, os professores são classificados em seis grupos, conforme o quadro 6.

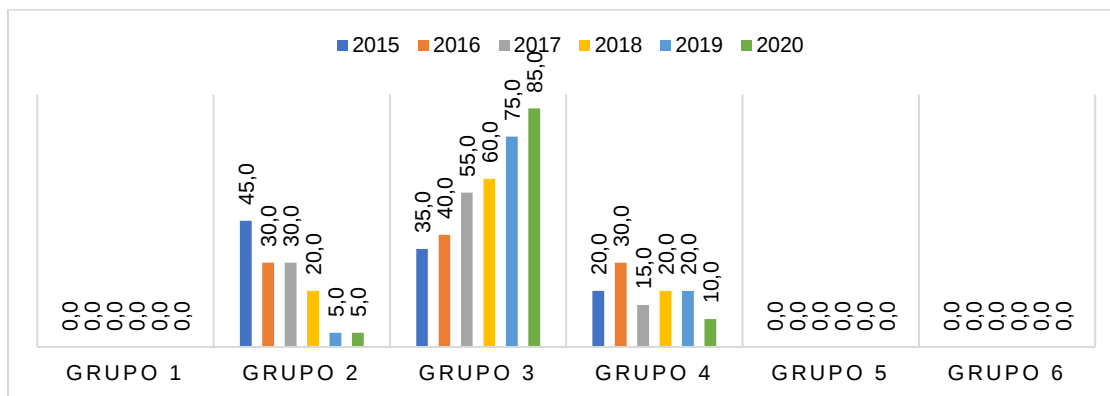
Quadro 6 – Descrição* dos níveis de Esforço Docente

Níveis	Descrição
1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
4	Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas
6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

* Nota: Características apresentadas por pelo menos dois terços dos docentes.

Fonte: Inep

Amparado nesse estudo, o gráfico 8 apresenta o Indicador de Esforço Docente da Escola de Tempo Integral Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho.

Gráfico 8 – Indicador de Esforço Docente da ETI Prof. Joaquim Francisco de Sousa Filho (2015 – 2020)

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

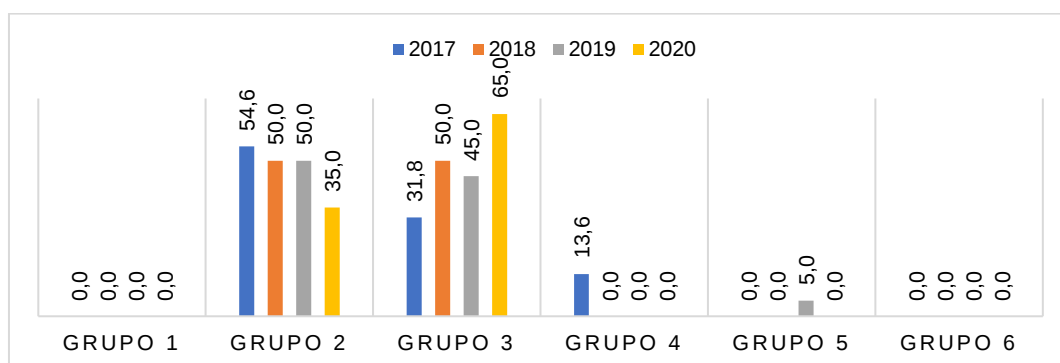
A partir dos dados do gráfico, compreende-se que o corpo docente ETI Prof. Joaquim Francisco de Sousa Filho esteve dividido entre os grupos 2, 3 e 4 na série histórica analisada. Tal distribuição alterou-se significativamente durante a série histórica, principalmente entre os grupos 2 e 3. Tal mudança pode ser reflexo de uma modificação na distribuição de disciplinas do currículo diversificado e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na lotação dos professores. Por exemplo, um mesmo professor pode lecionar uma disciplina da BNCC em três turmas e ser lotado numa disciplina do Currículo Diversificado em 6 turmas distintas das que ele atua em

sua disciplina da BNCC. Tal situação faria com que ele lecionasse para 9 turmas distintas, superando a marca de 300 alunos.

Outra hipótese pode ser a rotatividade de professores de um ano letivo para outro, fazendo com que a configuração do Índice de Esforço Docente mudasse em virtude das particularidades de cada novo professor. Além disso, há também a possibilidade de trabalhar numa ETI e em outra escola da rede municipal, ou mesmo de outra rede de ensino. Tal hipótese também colaboraria para o aumento do esforço docente.

No gráfico 9 é apresentado o mesmo indicador para os professores da ETI Prof. Alexandre Rodrigues de Albuquerque na série histórica 2017 – 2020.

Gráfico 9 – Indicador de Esforço Docente da ETI Prof. Alexandre Rodrigues de Albuquerque (2017 – 2020)

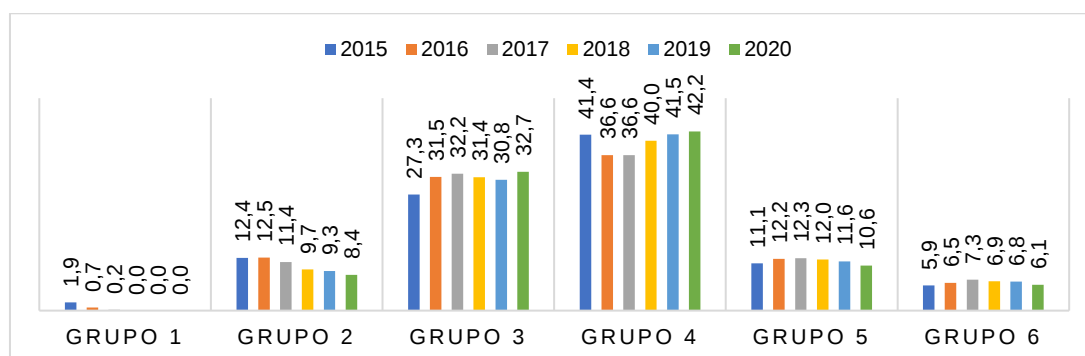


Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Semelhante ao que foi observado na ETI Prof. Joaquim Francisco de Sousa Filho, os professores da ETI Prof. Alexandre Rodrigues de Albuquerque também estão distribuídos entre os grupos 2, 3 e 4. Em ambas as escolas, há um movimento semelhante de diminuição de percentual entre os professores do grupo 2 e um aumento de representatividade dos professores para o grupo 3.

Quando se observa a realidade desse indicador na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza no Ensino Fundamental – Anos Finais, percebe-se que há uma concentração maior de professores entre os grupos 3 e 4, como pode ser observado no gráfico 10.

Gráfico 10 – Indicador de Esforço Docente da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2015 – 2020)



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

A realidade da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza demonstra que em toda a série histórica, mais da metade de seus professores se encontravam distribuídos entre os grupos 4, 5 e 6. Ou seja, trabalhavam em uma, duas ou três escolas, em dois ou três turnos e em duas ou três etapas. Tal constatação revela um indicador de esforço docente menor entre os professores das duas escolas de tempo integral pesquisadas em relação à média municipal, podendo este ser um componente importante para avaliar as condições de sucesso escolar das duas instituições.

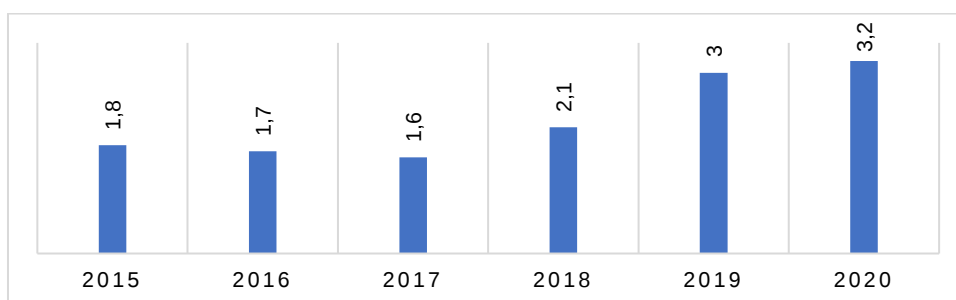
Outro indicador importante para compreender as especificidades do corpo docente de cada escola é o Indicador de Regularidade Docente, que também utiliza como fonte os dados do Censo Escolar. Seu objetivo é aferir a regularidade dos professores nas escolas de educação básica a partir da observação de sua permanência nos últimos cinco anos nas escolas. Sua escala varia de 0 a 5, sendo que, quanto mais próximo o indicador estiver do número 5, maior é a regularidade do corpo docente e, quanto mais próximo o indicador estiver de 0, maior é a irregularidade do corpo docente.

Como a ETI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque foi fundada no ano de 2017, a mesma ainda não possui Indicador de Regularidade Docente. No caso da ETI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho, a mesma possui dados desde o início da aferição do indicador, em 2013, em virtude de a escola ofertar Ensino Fundamental – Anos Iniciais na época, antes de sofrer as adaptações físicas e se tornar uma Escola de Tempo Integral voltada para o Ensino Fundamental – Anos Finais em 2015.

Dessa forma, os dados dos anos de 2015 a 2018, contidos no gráfico 11,

refletem as informações do corpo docente da antiga escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais agregado com os dados da nova Escola de Tempo Integral – Anos Finais. Com isso, para efeitos de aferição da regularidade docente, somente os dados de 2019 e 2020 representam a Escola de Tempo Integral Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho, como pode ser observado a seguir.

Gráfico 11 – Indicador de Regularidade do Corpo Docente da ETI Prof. Joaquim Francisco de Sousa Filho



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Segundo a escala, IRD inferior a 2 denota baixa regularidade, entre 2 – 3 regularidade média-baixa, entre 3 – 4 regularidade média-alta e, entre 4 – 5 regularidade alta. Por conseguinte, o IRD de 2019 reflete os dados de 2015 a 2019 e indica uma regularidade docente média-alta entre o corpo docente da escola. No ano de 2020 o IRD sobe para 3,2, indicando um pequeno aumento no indicador, o que revela uma melhora na regularidade do corpo docente no período 2016 – 2020.

4.2.3 Indicadores de Qualidade

Analisar indicadores que apontem para a noção de qualidade educacional é uma tarefa complexa, tendo em vista que, ao assumir determinada abordagem, haverá uma concepção implícita de qualidade. Assim, não há neutralidade quando se trata de avaliação educacional (SOUSA, 2014), principalmente quando ela é usada para aferir qualidade.

Partindo dessa premissa, buscou-se analisar indicadores que dizem respeito aos resultados acadêmicos dos alunos, ao seu desempenho em avaliações em larga escala e a faixa-etária dos alunos em relação à série cursada. Nessa perspectiva, essa seção analisará as taxas de rendimento, os dados de distorção

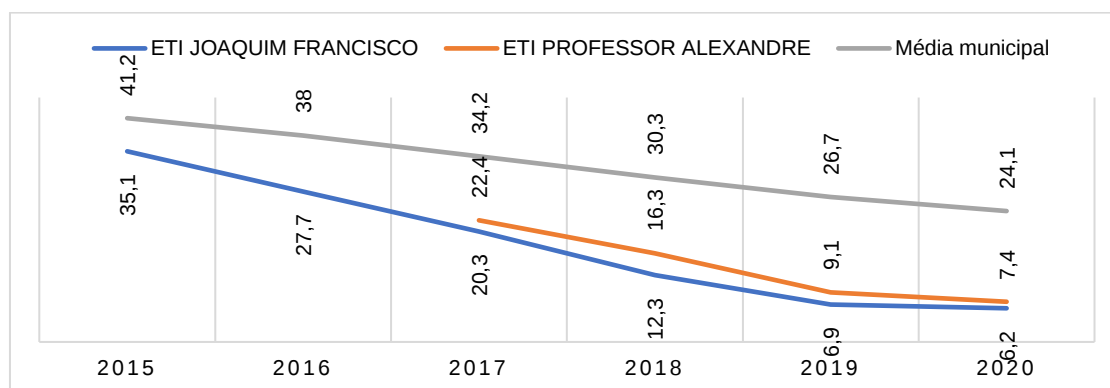
idade-série, os resultados obtidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

A análise iniciará a partir dos dados de distorção idade-série, ou seja, o percentual de alunos que possui idade acima da esperada para a série que estão cursando. No caso das ETIs, é importante destacar que a Portaria nº 318/2013 da Secretaria Municipal de Educação, estabeleceu as normas para ingresso dos seus estudantes.

Para além das questões administrativas como a assinatura de um termo de compromisso por parte dos pais e alunos, atestando a sua concordância com as rotinas escolares das ETIs, a portaria estabeleceu como regra para matrícula: “III – Ter idade até: a) 13 anos para o 6º ano; b) 14 anos para o 7º ano; c) 15 anos para o 8º ano; d) 16 anos para o 9º ano. Parágrafo Único – Será considerada distorção de até dois anos de idade/série” (DOM, 2013, p. 69). Dessa forma, apesar das ETIs não realizarem um processo seletivo para o ingresso de seus alunos, os estudantes que apresentam distorção idade-série de mais de dois anos não são aceitos, o que acaba criando uma diferenciação das condições de acesso entre as escolas de turno parcial e as escolas de tempo integral.

No gráfico 12 são apresentados os dados de distorção idade-série das duas escolas pesquisadas e da média da Rede Municipal de Fortaleza na série histórica 2015 – 2020.

Gráfico 12 – Distorção Idade-série (2015 – 2020)



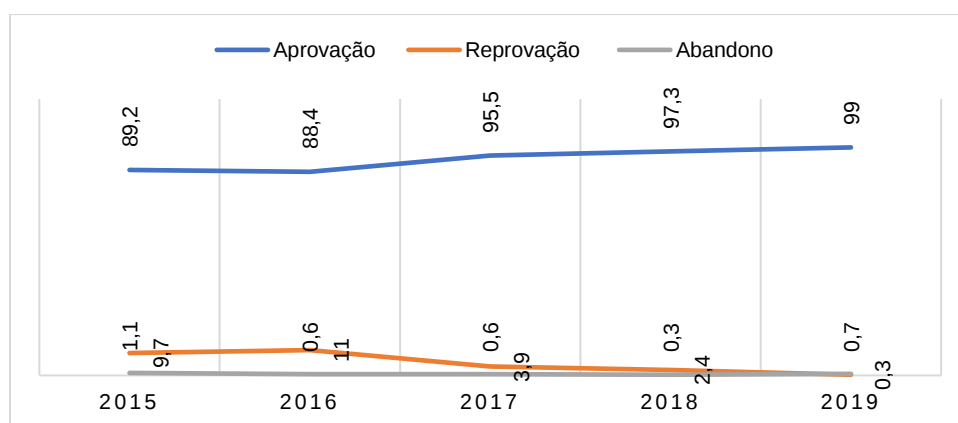
Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Pela análise dos dados das duas escolas de tempo integral, percebe-se que as mesmas apresentam percentuais de distorção idade-série semelhantes e mais baixos do que a média municipal durante toda a série histórica. Além disso, os dados

demonstram uma tendência de queda ano a ano no percentual de alunos com distorção idade-série, tanto na média municipal, quanto nas escolas pesquisadas, o que demonstra um esforço de rede para a diminuição desse indicador.

Outro importante indicador de qualidade são as taxas de rendimento das escolas, onde leva-se em conta os percentuais de aprovação, reprovação e abandono. No gráfico 13 são apresentadas as taxas de rendimento da ETI Prof. Joaquim Francisco de Sousa Filho na série histórica 2015 – 2019.

Gráfico 13 – Taxas de Rendimento – ETI Prof. Joaquim Francisco de Sousa Filho (2015 – 2019)

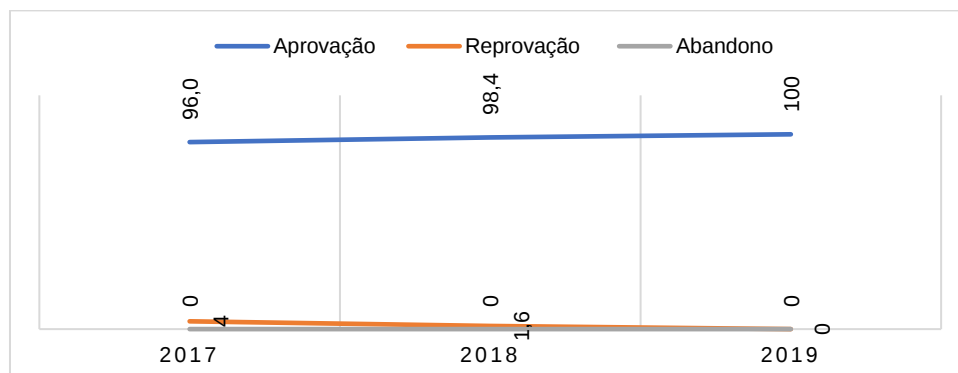


Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

A série histórica apresentada demonstra uma tendência de alta no que diz respeito aos percentuais de aprovação. À exceção do ano de 2016, os demais anos apresentaram elevação nos percentuais de aprovação e diminuição nos percentuais de reprovação e abandono, totalizando 99% de aprovados no ano de 2019.

O gráfico 14 apresenta as taxas de rendimento da ETI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque.

Gráfico 14 – Taxas de Rendimento - ETI Prof. Alexandre Rodrigues de Albuquerque (2017 – 2019)

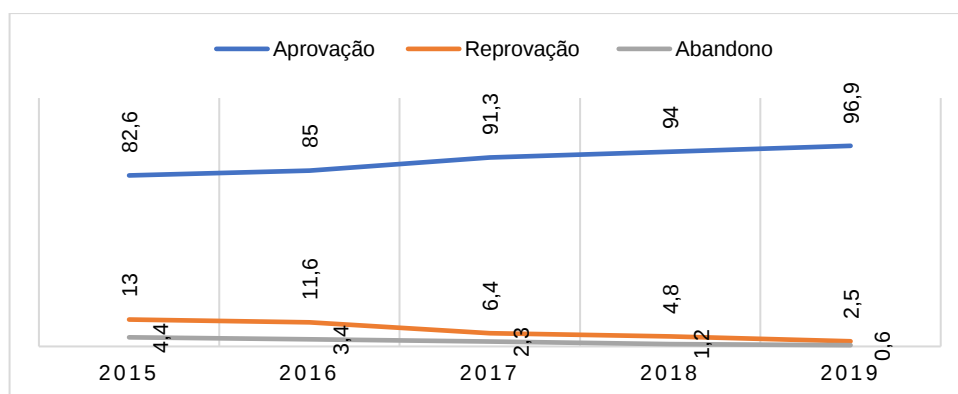


Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Os dados da ETI Prof. Alexandre Rodrigues de Albuquerque apresentam uma tendência semelhante à observada na ETI Prof. Joaquim Francisco de Sousa Filho. Os percentuais de aprovação iniciaram a série histórica em um patamar alto e, no ano de 2019, atingiram 100% de aprovação, zerando o percentual de reprovação e abandono.

Essa mesma tendência também é observada quando se analisa as taxas de rendimento da Rede Municipal de Fortaleza, como pode ser verificado no gráfico 15.

Gráfico 15 – Taxas de Rendimento – Rede Municipal de Fortaleza (2015 – 2019)



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

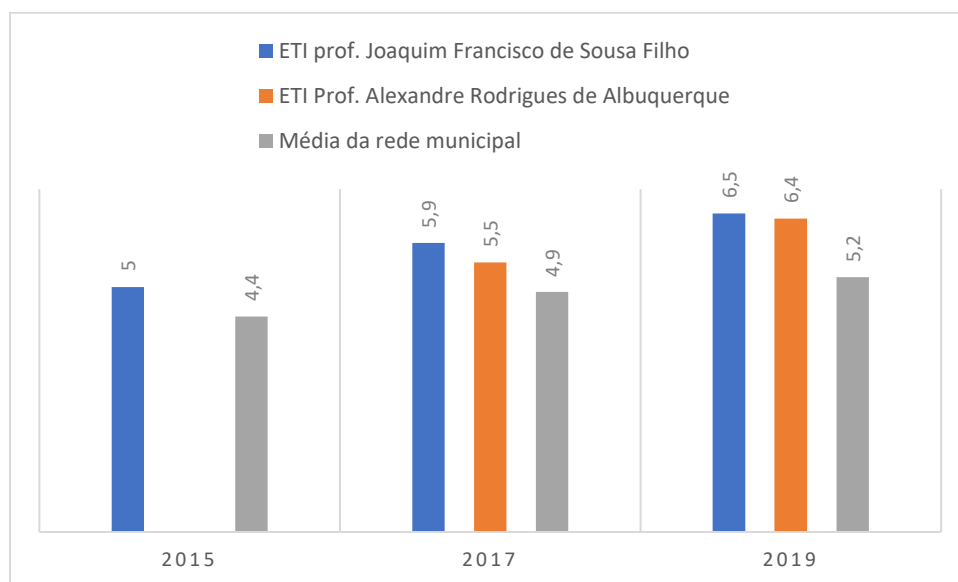
O gráfico da rede municipal demonstra um esforço contínuo na melhoria das taxas de rendimento. Tal movimento pode ser explicado pela influência direta que essas taxas possuem nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo em vista que ele é calculado a partir de dois indicadores: o fluxo

escolar e as médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nesse sentido, as avaliações de larga escala ganharam grande importância para as políticas públicas de educação no município de Fortaleza, que passou a fornecer formações continuadas para os professores das disciplinas envolvidas nessas avaliações, bem como avaliações diagnósticas de rede¹⁸ com o objetivo de fornecer subsídios para as equipes gestoras da rede e das escolas e preparar os alunos para tais avaliações.

No caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é aplicado bienalmente, as escolas submetem os seus alunos do 9º ano do Ensino Fundamental às avaliações de Língua Portuguesa e Matemática e, aliado aos dados de fluxo escolar, é gerado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Através de seus resultados, são criadas metas nacionais, estaduais e por escolas, com o objetivo de alçar a educação brasileira a patamares semelhantes aos dos países desenvolvidos até 2022, alcançando a meta 6,0 (seis).

As escolas pesquisadas apresentaram os seguintes resultados (gráfico 16).

Gráfico 16 – Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

¹⁸ A Secretaria Municipal de Educação implantou no ano de 2013 o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), que consiste numa avaliação diagnóstica de rede baseada nos descritores utilizados nas avaliações de larga escala e que é aplicada periodicamente durante o ano letivo.

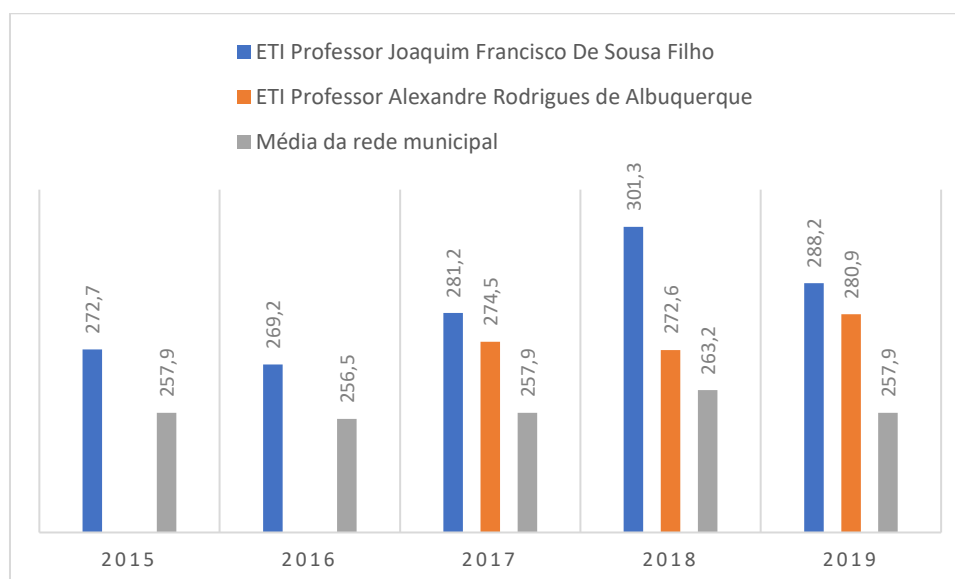
A ETI Prof. Joaquim Francisco de Sousa Filho participou do SAEB em seu primeiro ano de existência como Escola de Tempo Integral – Anos Finais. A meta projetada era de 5,1 e a escola alcançou a média 5,0 no IDEB. Para a avaliação de 2017, a meta projetada foi de 5,4 e a escola teve um avanço de 18%, atingindo a média de 5,9. No ano de 2019, a meta projetada era de 5,6 e a escola obteve um avanço de 10% em relação ao SAEB de 2017 e alcançou a média de 6,5. Esse resultado alcançado no ano IDEB de 2019 foi o quarto melhor resultado da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Já a ETI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque também realizou o SAEB no seu primeiro ano de existência e alcançou a média de 5,5 no IDEB. No entanto, a mesma não teve meta projetada em sua primeira participação no SAEB. Para o ano de 2019, a meta projetada da escola foi de 5,8 e a escola atingiu a média de 6,4, obtendo um aumento de 16% em relação à média de 2017 e alcançando o quinto melhor resultado da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Além do SAEB, as escolas participam de uma avaliação de larga escala aplicada pelo Governo do Estado do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). O SPAECE é uma avaliação em larga escala, aplicada desde 1992, que tem por objetivo aferir as competências e habilidades dos alunos, desde o ensino fundamental até o ensino médio, nas disciplinas de português e matemática. A partir da proficiência média obtida pelas escolas nestas disciplinas, as mesmas são classificadas em quatro padrões de desempenho: muito crítico, crítico, intermediário e adequado.

O gráfico 17 apresenta a proficiência obtida pelas duas escolas e a média municipal nas avaliações de língua portuguesa na série história 2015 – 2019:

Gráfico 17 – Proficiências obtidas no SPAECE na disciplina de Língua Portuguesa (2015 – 2019)



Padrões de desempenho: até 200 pontos – muito crítico, de 200 a 250 pontos – crítico, de 250 a 300 pontos – intermediário e acima de 300 pontos – adequado

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)

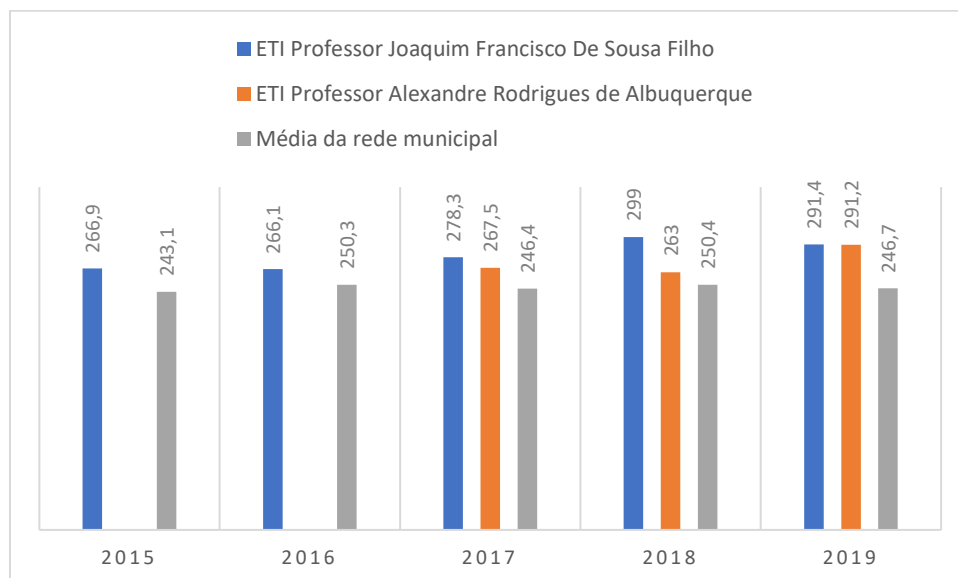
Os dados mostram que a média de proficiência das duas escolas sempre esteve acima da média das escolas do município de Fortaleza. A ETI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho realizou a sua primeira avaliação no ano de 2015 e superou a média municipal em 5,7%, alcançando a proficiência de 272,7, enquadrando-se no padrão intermediário de desempenho. Nos anos de 2016 e 2017 a escola manteve-se no padrão intermediário de desempenho e com proficiência superior à média municipal. O melhor resultado alcançado pela escola se deu no ano de 2018, onde a escola alcançou a proficiência de 301,3, sendo uma das primeiras escolas de Fortaleza a alcançar o padrão adequado de desempenho. No entanto, no SPAECE de 2019, a proficiência da Escola recuou para 288,2, voltando a enquadrar-se no padrão intermediário de desempenho.

A ETI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque iniciou sua série histórica no SPAECE no ano de 2017, apresentando uma proficiência de 274,5, o que representa 6,4% acima da média municipal. No ano de 2018, a proficiência da escola recuou para 272,6, mas manteve-se no padrão intermediário e acima da média municipal. O melhor resultado alcançado pela escola foi atingido no ano de 2019, com a proficiência de 280,9.

O gráfico 18 apresenta as proficiências obtidas pelas duas escolas e a

média municipal nas avaliações de matemática na série histórica de 2015 – 2019.

Gráfico 18 – Proficiências obtidas no SPAECE na disciplina de Matemática (2015 – 2019)



Padrões de desempenho: até 225 pontos – muito crítico, de 225 a 275 pontos – crítico, de 275 a 325 pontos – intermediário e acima de 325 pontos – adequado

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)

Os dados relativos à proficiência de matemática revelam uma situação semelhante à observada nos resultados de língua portuguesa. Ambas as escolas mantêm uma média superior à rede municipal, mas sem alcançar o padrão adequado de desempenho.

A ETI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho iniciou sua série histórica no ano de 2015 apresentando um padrão de desempenho crítico, situação repetida no ano de 2016, mas com proficiência superior à média municipal. No ano de 2017, a escola alcança o padrão intermediário de desempenho, com proficiência 13% acima da média da rede municipal. Apesar de ter melhorado sua proficiência nos anos de 2018 e 2019, a escola ainda apresenta padrão de desempenho intermediário e, atualmente, possui proficiência 18% superior à média da rede municipal. A ETI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque apresentou padrão de desempenho crítico em sua primeira avaliação em 2017, situação repetida no ano de 2018, onde sua proficiência recuou 1,7% em relação ao ano anterior. Apesar da queda, sua proficiência estava 5% acima da média da rede municipal.

O grande salto nos resultados de proficiência na disciplina de matemática

se deu no SPAECE de 2019, quando a escola apresentou uma alta de 10,7% em sua proficiência e, semelhante à ETI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho, superou a média da rede municipal em 18%. Apesar do significativo aumento de sua proficiência no ano de 2019, a escola ainda apresenta padrão de desempenho intermediário.

Dessa forma, diferente do desempenho alcançado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), onde as duas escolas pesquisadas obtiveram destaque e superaram a média estipulada, as mesmas ainda não alcançaram o padrão de desempenho adequado no Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE). Vale ressaltar que a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza está longe de atingir o padrão de desempenho adequado e, dentro do universo das escolas municipais, as duas escolas pesquisadas estão entre os melhores resultados da rede.

A partir dos dados e dos diferentes indicadores apresentados, observa-se que as escolas passaram por diferentes processos de implantação, onde uma delas passou por uma adaptação estrutural e a outra já foi concebida para acolher um modelo de escola de tempo integral. Além disso, apesar das diferenças de ranking entre os bairros, ambas estão inseridas em bairros que possuem vulnerabilidades sociais. No que diz respeito aos indicadores docentes, as duas unidades escolares apresentam situações semelhantes, tendo em vista que alguns indicadores refletem um movimento de rede que se estende para as escolas. Sobre os indicadores de qualidade, as semelhanças também são encontradas e ambas as escolas se destacam por seus resultados nas avaliações em larga escala.

No próximo capítulo serão apresentadas as percepções dos sujeitos sobre as Escolas de Tempo Integral a partir da análise das entrevistas semiestruturadas.

5 PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE AS ETI

Neste capítulo, tem-se por objetivo analisar a segunda parte da pesquisa, que se baseia nas respostas dadas pelos dez entrevistados das duas escolas, sendo eles os dois diretores, os dois coordenadores pedagógicos e três professores de diferentes áreas do conhecimento de cada uma das escolas, que responderam aos instrumentos aplicados durante as atividades de campo, realizadas no período de 31 de maio a 30 de junho de 2021, de maneira remota, via aplicativo *Google meet*, totalizando onze horas de entrevistas. Vale ressaltar que a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e foi aprovada com o parecer nº 5.007.985.

Os instrumentos aplicados constam de perguntas objetivas que versam sobre os dados pessoais e profissionais e tem por finalidade traçar um perfil de cada um dos entrevistados, bem como de um roteiro de entrevista semiestruturado que tem por objetivo compreender as percepções dos sujeitos sobre os diferentes processos e rotinas de uma escola de tempo integral.

5.1 Participantes da pesquisa

O objetivo inicial desta investigação era realizar entrevistas semiestruturadas com todos os segmentos da comunidade escolar, ou seja, gestores, coordenadores pedagógicos, professores, pais e estudantes. No entanto, devido às medidas de distanciamento social impostas pela pandemia do covid-19, optou-se por trabalhar com entrevistas semiestruturadas realizadas de maneira remota com uso da Plataforma Google Meet, com os segmentos restritos ao ambiente escolar. Dessa forma, os sujeitos pesquisados pertencem à gestão escolar e ao corpo docente das duas escolas em estudo.

Como representantes da gestão escolar¹⁹, foram escolhidos o diretor e o coordenador pedagógico de cada unidade escolar e, do corpo docente foram selecionados três professores de diferentes áreas do conhecimento (Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Linguagens e códigos) de cada uma das escolas.

¹⁹ O núcleo gestor das Escolas de Tempo Integral é composto por 1 diretor, 1 coordenador pedagógico, 1 secretário escolar e 1 coordenador administrativo-financeiro.

No intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os dez entrevistados foram codificados conforme mostra o quadro 7.

Quadro 7 – Identificação dos entrevistados

Escola	Entrevistados		
	Diretores	Coordenadores Pedagógicos	Professores
EMTI Professor Joaquim de Sousa Filho	D1	C1	P1, P2 e P3
EMTI Prof Alexandre Rodrigues de Albuquerque	D2	C2	P4, P5 e P6

Fonte: elaborado pelo autor.

Objetivou-se assim, captar as diversas percepções, sob diferentes olhares, dos sujeitos que experenciam as duas instituições no seu cotidiano.

5.2 Perfil dos participantes

Num momento anterior à realização das entrevistas semiestruturadas, procedeu-se à aplicação de um questionário com o intuito de estabelecer um perfil pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa. Os participantes responderam questões referentes à vida pessoal e profissional, formação acadêmica e experiência profissional.

No quadro 8, são apresentados os dados referentes aos diretores escolares.

Quadro 8 – Síntese dos dados pessoais e profissionais dos diretores escolares

Entrevistado	Sexo	Idade	Nível de formação	Tempo de magistério	Tempo de experiência no cargo	Tempo de exercício no cargo na escola
D1	Feminino	55 anos	Especialização	32 anos	22 anos	7 anos
D2	Feminino	57 anos	Especialização	25 anos	20 anos	5 anos

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados revelam que as diretoras se enquadram na faixa etária de 55 a 57 anos, possuem o mesmo nível de formação e ampla experiência no magistério. Além disso, ocupam a função de diretor escolar há mais de 20 anos, estando há 7 e 5, respectivamente, à frente da gestão escolar das duas unidades escolares

pesquisadas. Deste modo, é importante salientar que ambas as diretoras participaram do processo de implantação das duas escolas de tempo integral, com os respectivos processos de formação de suas equipes docentes.

No quadro 9 são apresentados os dados referentes aos coordenadores pedagógicos.

Quadro 9 – Síntese dos dados pessoais e profissionais dos coordenadores pedagógicos

Entrevistado	Sexo	Idade	Nível de formação	Tempo de magistério	Tempo de exercício no cargo	Tempo de exercício no cargo na ETI
C1	Feminino	40 anos	Especialista	17 anos	15 anos	07 anos
C2	Masculino	38 anos	Especialista	15 anos	05 anos	05 anos

Fonte: elaborado pelo autor.

Semelhante ao constatado nos dados dos diretores escolares, os coordenadores pedagógicos apresentam perfis similares. Ambos possuem especialização e atuam no magistério há pelo menos 15 anos. A principal diferença encontra-se no tempo de exercício no cargo: C1 exerce o mesmo há 15 anos e C2 há 5 anos. Outrossim, ambos também atuam como coordenadores pedagógicos desde a implantação das duas unidades escolares.

No que diz respeito aos dados dos professores entrevistados, os mesmos são apresentados no quadro 10.

Quadro 10 – Síntese dos dados pessoais e profissionais dos professores

Entrevistado	Disciplina que leciona	Idade	Vínculo funcional	Nível de formação	Tempo de exercício no magistério	Tempo de exercício na ETI
P1	Geografia	36 anos	Efetivo	Mestrado	10 anos	05 anos
P2	Matemática	51 anos	Efetivo	Mestrado	23 anos	07 anos
P3	Português	32 anos	Efetivo	Especialização	10 anos	04 anos
P4	História	30 anos	Temporário	Especialização	05 anos	05 anos
P5	Português	27 anos	Temporário	Especialização	04 anos	04 anos
P6	Matemática	26 anos	Temporário	Graduação	03 anos	03 anos

Fonte: elaborado pelo autor.

Neste quesito, as escolas apresentam perfis distintos. Os professores P1, P2 e P3, pertencentes ao corpo docente da EMTI Joaquim Francisco de Sousa Filho, possuem uma média de idade de 40 anos e desempenham a profissão, em média, há 14 anos. Além disso, todos são profissionais efetivos da Prefeitura Municipal de Fortaleza, trabalham na escola, em média, há cinco anos. No que tange à formação, dois são mestres e um possui especialização na área.

Já os professores P4, P5 e P6, lotados na EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque, apresentam uma média de idade de 28 anos e desempenham a função, em média, há 4 anos. Todos possuem vínculo funcional temporário e foram lotados nesta escola no início de sua carreira docente. Ademais, dois deles possuem especialização na área e um deles possui o nível de graduação.

No próximo tópico, serão analisados os relatos dos sujeitos sobre a sua experiência profissional nas duas escolas de tempo integral.

5.3 Pesquisa de campo

Neste tópico, serão analisadas as percepções dos sujeitos pesquisados, através de seus depoimentos nas entrevistas semiestruturadas, buscando “a materialidade linguística através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação”. (CAREGNATO et al, 2005, p. 683) As mesmas abordaram cinco blocos de questões relativas às duas escolas de tempo integral em estudo. São eles: 1) Modelo Pedagógico das Escolas de Tempo Integral; 2) Estrutura Física e Rotina Escolar; 3) Acadêmico; 4) Comunidade; 5) Gestão Escolar.

5.3.1 Modelo Pedagógico das Escolas de Tempo Integral

Neste bloco, foram realizadas perguntas relativas ao modelo pedagógico adotado pelas escolas de tempo integral, buscando compreender as suas especificidades, potencialidades e dificuldades de consolidação no contexto escolar. Inicialmente, os sujeitos foram questionados sobre as principais diferenças entre as escolas de tempo integral e as escolas de tempo parcial. Neste sentido, D2 afirma que “a escola de tempo integral, pela oferta ampliada do tempo escolar, é capaz de promover uma melhor formação e desenvolvimento do estudante em todas as suas

dimensões, na intelectual, física, emocional, social e cultural”. Os demais entrevistados apontam:

P1 – a questão do tempo integral mesmo na escola, a base diversificada, então assim, o modelo da integral ela não vai focar só nos conteúdos, a gente vai trabalhar a questão do aluno em si, da sua formação cidadã, do seu projeto de vida, do seu protagonismo, então isso vai interferir no seu aprendizado também.

*P3 – o primeiro diferencial que eu vejo é a questão de tempo de permanência do aluno dentro da escola. A questão de a gente ter mais tempo com o mesmo público, faz com que a gente faça um trabalho diferenciado com os meninos. Que a gente possa realmente **conhecer toda a integralidade do estudante e poder ali, em cima disso trabalhar as potencialidades de cada estudante** (grifos do pesquisador).*

*C2 – na minha opinião **o maior diferencial é o tempo pedagógico**, é o tempo escolar que nós temos a mais com o nosso público, isso faz com que a gente tenha uma oportunidade de ampliar para além das disciplinas da base comum, os conhecimentos de ciências, português, matemática, história e geografia, a gente poder trabalhar com áreas que **mostrem pro aluno uma outra perspectiva de educação, uma educação que faça conexões com o mundo que espera, ou seja, o mundo da tecnologia, as habilidades dos jovens do século XXI**. (grifos do pesquisador).*

O tempo pedagógico é citado pelos sujeitos como o grande diferencial das ETIs, por permitir um maior conhecimento da realidade dos alunos, bem como ofertar vivências que aproximem os estudantes do mundo que os cerca. Além do destaque para o maior tempo de permanência do aluno, o modelo pedagógico também foi apontado como um dos diferenciais das ETIs, conforme pode ser observado nas falas abaixo:

*C1 – eu acredito que a principal diferença da escola integral para a escola regular seja a questão do modelo pedagógico [...] **todas seguem o modelo da escola da escolha** e é um modelo pedagógico diferente do que segue a escola regular. (grifos do pesquisador).*

*P2 – a questão da diversificada, de você **trabalhar protagonismo juvenil, trabalhar projeto de vida**, eram coisas que a gente já trabalhava na regular, mas não com esses nomes, a gente trabalhava porque a gente sabia a importância da motivação[...]. Mas na escola de tempo integral, aquilo ali era explícito, e você tinha um espaço para aquilo, você tinha aula de Projeto de Vida, tinha aula de Protagonismo Juvenil, Pensamento Científico. (grifos do pesquisador).*

*P4 – eu acho que a base diversificada [...] permite que a gente trabalhe outros lados dos alunos, para além do conhecimento teórico, de Português, Matemática. Nos permite dar maior criticidade, **dar liberdade ao professor de trabalhar temas que, às vezes, na base curricular comum, você não tem essa oportunidade**. (grifos do pesquisador).*

Interessante observar que os sujeitos atribuem grande valor à parte diversificada do currículo, pela oferta de disciplinas como Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil a todos os alunos, proporcionando uma maior liberdade para os docentes trabalharem assuntos que extrapolam os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste sentido, suas falas vão de encontro à Coelho (2012), que indica a possibilidade de as escolas de tempo integral propiciarem a vivência de um currículo que contenha atividades educativas diferenciadas, capaz de promover uma melhora por meio da expansão qualitativa do tempo de aprendizagem, minorando a ausência de oportunidades sociais e culturais no cotidiano dos estudantes.

Quando inquiridos se o modelo pedagógico das ETIs era suficiente para os alunos do Ensino Fundamental – Anos finais, as respostas foram diversas. Alguns profissionais apontam que o modelo pedagógico é suficiente para atender alunos nesta faixa-etária, como pode ser observado nas falas abaixo:

*P4 – Sim. Eu acho ele bem completo, eu acho que ajuda também o aluno a ter uma **relação melhor com o seu tempo**. [...] eu acho que esse modelo, com todas essas disciplinas, ajuda ele a ter uma **disciplina maior nos estudos**. (grifos do pesquisador).*

*C2 – Eu considero sim, suficiente, porque ele consegue fazer isso, trabalhar além dos aspectos da base comum [...] isso faz com que ele (aluno) **amplie a capacidade de raciocínio, a capacidade de se posicionar, a capacidade de aprender a estudar mesmo**, ou seja, é esse modelo que se permite isso. (grifos do pesquisador).*

Enquanto outros profissionais apontam para algumas possibilidades de complemento e/ou modificação do modelo

*P3 – Não, se eu pudesse modificar alguns aspectos, eu modificaria. Como lá a gente também trabalha com projeto de vida, eu colocaria outros componentes para que os meninos pudessem se potencializar melhor, **mais aulas de esportes, educação física** [...] então colocaria mais projetos e também **ampliaria a carga horária de artes, colocaria música**, tentaria, sei lá, várias outras coisas. (grifos do pesquisador).*

*P5 – Eu acredito que seja adequada para os anos finais, mas eu acredito também que existam uma necessidade de algo mais, algo que vá além, como alguma espécie de formação mais técnico, ou alguma coisa que apresentasse um outro mundo, tipo cursos, outro tipo de abordagem, outras áreas que poderiam estar sendo contempladas nessas escolas, **algum tipo de curso técnico**, mesmo que seja algo básico, pelo fato de eles estarem ali o dia todo, eu acho que eles poderiam ter acesso a cursos diferenciados, talvez informática. (grifos do pesquisador).*

*D1 – Eu acho que falta a questão do complemento com relação a dentro mesmo da parte da base comum como **artes e educação física**. Se tivesse, por exemplo, artes tivesse mais opções desse menino na aula de artes, um estar no **ateliê de artes, de pintura, outro em um teatro, na oficina de teatro**. Eu acho que isso enriqueceria muito (grifos do pesquisador).*

Dessa forma, há uma grande congruência em classificar a extensão da carga horária como o grande diferencial da escola de tempo integral, na medida em que essa extensão proporciona uma possibilidade maior de trabalhar a autonomia dos alunos na organização e no desenvolvimento de seus estudos. No entanto, há divergências sobre a maneira em que o currículo e as atividades educativas são divididos dentro do modelo pedagógico das ETIs. Para além da oferta das disciplinas da parte diversificada do currículo, os entrevistados apontam novas possibilidades de incremento de atividades artísticas, esportivas e culturais como uma iniciativa que enriqueceria o modelo pedagógico.

Neste aspecto, as percepções dos pais e dos estudantes poderiam dar uma complementaridade a respeito dessa problemática. Segundo Cavaliere et al (2013), a adesão dos pais às escolas de tempo integral, no contexto urbano, não se dá unicamente por questões educacionais, tendo em vista que a função assistencial também se destaca nestas instituições. Neste contexto, Libâneo (2015, p. 298) alerta que “uma escola que só cuida da proteção social, priva os alunos do acesso aos conhecimentos e com isso provoca formas de exclusão social dentro da escola, antecipando a exclusão social na sociedade”.

Os sujeitos também foram questionados sobre quais as disciplinas da parte diversificada do currículo eles consideram fundamentais para o desenvolvimento dos seus alunos e o porquê. A maioria dos entrevistados classificou a disciplina de Projeto de Vida como a principal e justificaram da seguinte forma:

*D1 – o Projeto de Vida eu acho assim se os meninos não tiverem a questão do projeto de vida, não tiverem uma esperança de construir o seu futuro, de plantar sementes, eles não vão dar importância ao estudo ali na escola, eles podem até seguir o rumo, como todas as ovelhas fazem, seguindo umas às outras, mas eles não vão realmente se **apropriar do “eu”, do “eu” deles** (grifos do pesquisador).*

*C1 – eu acredito que o projeto de vida [...] a gente costuma dizer que dentro do modelo, ele é coluna dorsal da escola, onde a gente pode se guiar através do projeto de vida do aluno e aí ver as necessidades e o que ele está precisando. Através desse **projeto de vida, a gente pode traçar metodologias, estratégias, que possam atingir o que o aluno esteja precisando**. (grifos do pesquisador).*

*C2 – na verdade, eu considero todas, o Protagonismo, o Projeto de Vida, as disciplinas eletivas, a metodologia científica, todas elas têm um papel muito importante, uma contribuição muito importante para dar **nessa formação do estudante**, o trabalho de uma acaba complementando o trabalho de outra. Considero o conjunto delas. (grifos do pesquisador).*

*P3 – temos o projeto de vida que eu acho um dos componentes curriculares, componentes não, umas das **práticas de vivência da escola** de tempo integral mais importantes, porque a gente vai desenvolvendo com os meninos uma visão que ele só vai conseguir ter ou não quando ele estiver mais velho, mais à frente. E nesse período na escola, a gente já consegue fazer com que os meninos comecem a despertar, **voltar o seu olhar para o seu desenvolvimento pessoal, seu desenvolvimento profissional**. (grifos do pesquisador).*

*P5 – o Projeto de Vida [...] a gente percebe, principalmente nos oitavos e nonos anos, que eles já começam **a pensar em faculdades, em cursos, escolas técnicas que vão fazer no ensino médio**. Projeto de Vida é uma disciplina que ajuda a gente a poder dar essa orientação final. (grifos do pesquisador).*

As percepções dos sujeitos apontam para a possibilidade das disciplinas da parte diversificada do currículo, como Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, trabalharem aspectos ligados às dimensões afetiva e emocional, possibilitando uma maior aproximação entre educador e educando. Essa ideia de colaborar no planejamento de vida dos alunos é vista como um grande diferencial desse modelo pedagógica. Neste sentido, a visão desses profissionais é muito alinhada com as características e orientações do modelo pedagógico das ETIs. Segundo o ICE (2015, p. 28), o projeto de vida,

reside no “coração” do projeto escolar. Ele é o seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar. É nele que o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem ao final da educação básica. Deve ser fruto dos diversos aprendizados nas mais distintas áreas de conhecimentos, do currículo que se processa nas várias práticas educativas (in) formais e nos mais variados espaços e tempos escolares [...] é uma das metodologias de êxito da Escola da Escolha oferecidas aos estudantes e compõe a parte diversificada do currículo.

Quando perguntados sobre as principais dificuldades enfrentadas para a consolidação do modelo pedagógico em suas escolas, oito entrevistados apontaram a adaptação dos alunos à rotina escolar de uma escola de tempo integral como a principal delas. Segundo P6, “*eu percebo que a maior dificuldade dos alunos é a adaptação, porque a maioria vem de escola regular, pública e particular, então eles sofrem muito, é incrível como alguns não conseguem se adaptar por causa dos*

horários”. Opinião corroborada por C2, “a dificuldade, de início, foi a adaptação de alunos que não estavam acostumados, não vivenciavam esse modelo da rotina de tempo integral e que passaram a vivenciar.” E por P2, “o aluno cansa muito, ele vem de um sistema [...] e quando ele entra na escola é cansativo, ele pensa que vai brincar a tarde todinha, vai estudar de manhã e brincar a tarde e não é assim”.

Dois entrevistados apontaram dificuldades relativas aos professores como um dos empecilhos para a consolidação do modelo. Um deles argumenta:

*P4 – eu acho que uma das dificuldades é a **formação do professor** nessa base, de entender realmente o modelo e a proposta da escola de tempo integral e por consequência ele também não vai conseguir passar para o aluno a importância das disciplinas ou daquele modelo pedagógico, enfim, eu acho que falta aí uma formação de professores para entender melhor o modelo pedagógico. (grifos do pesquisador).*

Outro entrevistado levanta outra problemática que envolve os professores:

*P3 – um dos elementos principais é a questão da **doação do professor**. Todo mundo sabe que **é uma escola da escolha e você escolhe estar naquela escola**, sabendo de todo trabalho burocrático que ela exige e todo trabalho intelectual seu que ela exige [...] alguns colegas ainda colocam muita dificuldade de trabalhar o que realmente a escola da escolha cobra, exige ou propõe que seja trabalhado. (grifos do pesquisador).*

Interessante observar que as dificuldades de adaptação dos alunos, citadas por 80% dos entrevistados como a principal dificuldade para a consolidação do modelo pedagógico, são problemas percebidos pelos sujeitos em ambas as instituições. Essa constatação sugere que o problema independe da estrutura física da escola, ou seja, tanto os alunos que frequentam uma escola com estrutura física moderna, que possui amplos espaços para a socialização dos discentes e para práticas pedagógicas diferenciadas, quanto os que frequentam uma escola com estrutura física adaptada, apresentam essa dificuldade. Além disso, também são apontadas, mesmo que em menor número, as dificuldades docentes. A falta de uma formação mais abrangente, que permita o entendimento do modelo pedagógico por parte dos professores é apontada como uma dificuldade nessa consolidação. Um dos entrevistados também cita a necessidade de os docentes compreenderem que a lotação numa ETI significa a adesão do profissional ao modelo e a todos os seus processos e especificidades.

No intuito de esclarecer, tanto os estudantes, quanto os docentes sobre as rotinas escolares de uma ETI, bem como seus direitos e deveres, a Secretaria Municipal de Educação exige a leitura e assinatura de um termo de adesão (vide

anexo A e B) para a matrícula de estudantes novatos²⁰ e para a lotação de professores em todas as escolas de tempo integral da rede municipal de Fortaleza.

A última pergunta realizada aos entrevistados neste bloco foi “na sua opinião, a Escola de Tempo Integral tem contribuído para a mudança de perspectiva dos alunos em relação ao seu futuro? De que maneira?”. Todas as respostas dadas pelos sujeitos apontam positivamente para a contribuição das ETIs nesta mudança e apresentam diferentes perspectivas do impacto que a escola de tempo integral tem provocado na vida dos alunos. C1 argumenta que

*na comunidade, já se criou uma cultura de que essa escola é uma escola que muda o projeto de vida dos alunos, que trabalha com eles, que os alunos conseguem alcançar voos maiores. A gente costuma dizer que aqui se criou uma perspectiva, uma cultura, de que **essa escola muda o rumo, não só dos alunos, mas de toda a comunidade ao redor.*** (grifos do pesquisador).

Além de estabelecer que a vida dos estudantes é impactada de maneira positiva pela ETI, a entrevistada argumenta que a comunidade também é beneficiada pelo êxito da escola. Tal visão é compartilhada por D1, que afirma que “*a nossa cultura escolar foi inculcando nos meninos uma vontade de fortalecer o projeto de vida deles mesmos. Então eles vão fortalecendo os sonhos deles junto com a cultura da nossa escola e nós trabalhamos isso com eles*”. Neste sentido, ambos os sujeitos citam, implícita e explicitamente, a ideia de “cultura escolar”. Nóvoa (1999) desenvolve esse conceito como o modo particular de se trabalhar, de se relacionar, de agir e de pensar que se consolidam no cotidiano escolar e que revelam a identidade da escola, ou seja, o seu modo particular de ser enquanto instituição. Com isso, os entrevistados apresentam a busca pela transformação das vidas dos alunos como um dos objetivos e diferenciais de sua escola. Por conseguinte, D2 reitera que

*a Escola de Tempo Integral, por desenvolver melhor o aspecto protagonista do estudante e o compromisso com seu projeto de vida, **consegue ampliar o reconhecimento do grau de importância do papel da escola na vida desses estudantes.** O jovem passa a reconhecer e valorizar a importância da escola para a sua vida presente e para sua formação futura.* (grifos do pesquisador).

Neste sentido, a ETI é apontada como uma escola capaz de trabalhar não só os conteúdos programáticos necessários para a formação de um aluno de Ensino

²⁰ No caso dos alunos, é exigida a leitura e assinatura do termo de adesão pelo pai/responsável e pelo próprio aluno.

Fundamental – Anos Finais, mas também o sentimento de pertencimento e reconhecimento de seus alunos sobre a importância da instituição para o seu futuro.

Outro aspecto apresentado pelos sujeitos é a contribuição que as duas escolas promovem através do preparo e do incentivo dos alunos à participação em seleções de escolas técnicas. Como esclarece P4:

antes de estudarem na ETI, eles não sabiam o que era o IFCE, eles não sabiam o que era uma universidade, eles não tinham noção de nada e aí, conforme essas turmas foram evoluindo e o trabalho da escola também [...] eles já sonham em passar no IFCE, eles já entendem que o trabalho e o preparo já começam desde o 6º ano [...] isso faz uma diferença muito grande.

P1 complementa,

a gente percebe até nas posturas dos alunos, como eles querem um diferencial para a vida deles e como eles utilizam essa base que estão adquirindo no modelo de tempo integral para o nível médio, para o IFCE, e nível superior. Eles já vão levando uma bagagem muito boa.

A mudança de perspectiva do ponto de vista atitudinal também é citada como um diferencial nas ETIs. P2 argumenta que o ambiente escolar e o acompanhamento discente favorecem uma mudança de perspectiva do aluno para com o seu futuro. Segundo ele,

*you tira o aluno de uma casa cheia de problemas e passa o dia todo com ele, então, aos poucos ele vai mudando. **Ele vai mudando a perspectiva, vai vendo coisa nova, vai tendo sonhos novos, aspirações novas,** ele escuta uma coisa diferente do que ele escuta em casa. [...] Fora os resultados qualitativos e subjetivos, o fato de você chegar pra uma coordenadora, pra um professor e poder contar os seus problemas e saber que ali tem alguém olhando por você, [...] Então, tudo isso, eu acho que muda a visão desses meninos. (grifos do pesquisador).*

O entrevistado P3, acrescenta:

*a escola de tempo integral, por ter a parte diversificada, começa a incentivar os **alunos para que eles sejam mais ativos, que eles sejam mais participativos e mais preocupados com o seu aprendizado e com a sua posição de ser humano e de indivíduo dentro da sociedade.** Como a gente faz esse trabalho, eles conseguem despertar mais cedo e realizar, a ter um projeto de vida melhor, mais consolidado e a conseguir realizar. (grifos do pesquisador).*

Essas percepções revelam a crença dos profissionais na eficácia do modelo pedagógico no sentido de oferecer ao estudante a possibilidade de vislumbrar uma realidade diferente da que o cerca. Dessa forma, os dez entrevistados foram

unânicos em afirmar que as ETIs contribuem para a mudança de perspectiva de futuro de seus alunos sob diferentes pontos de vista.

5.3.2 Estrutura Física e rotina escolar

Neste tópico, será analisado o bloco de perguntas referente à estrutura física e à rotina escolar das escolas, com o objetivo de compreender as diferenças existentes entre as duas instituições e o impacto desses aspectos no cotidiano escolar. Escolano (2001, p. 45) afirma que,

a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo visível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (ESCOLANO, 2001:45).

Neste sentido, a primeira pergunta feita aos sujeitos foi “você considera a estrutura física de sua escola adequada para acolher o modelo pedagógico e as rotinas escolares de uma Escola de Tempo Integral? Por quê?”. As primeiras respostas analisadas serão provenientes dos profissionais da EMTI Professor Joaquim de Sousa Filho, ETI que possui estrutura física adaptada. Os membros da gestão (diretor(a) e coordenador(a) responderam negativamente à questão e apresentaram as seguintes justificativas:

D1 – ela tem uma estrutura boa para uma escola regular, para uma escola de tempo integral não. Nós não temos auditório, nós não temos laboratório de ciências, nem de matemática. O nosso é um minilaboratório adaptado. A gente pegou uma sala pra que realmente acontecesse as aulas de laboratório. Ela tem um bom laboratório de informática, mas os outros, nós não temos. Então a gente não tem nenhum refeitório, é dentro do espaço, montado, aquele que a gente todo dia coloca e todo dia retira. Então assim, fisicamente ela não é uma escola adequada para o modelo pedagógico. Ela funciona do jeito que, dentro da situação dela, ela pode funcionar.

C1 – a estrutura física não é adequada, tanto que, às vezes, a gente precisa fazer algumas adaptações no modelo[...] não temos a estrutura para os meninos passarem o dia todo, tomar um banho, que também é essencial e faz parte dessa educação integral e a gente não consegue. Então, a gente fica assim, fazendo adaptações para que se consiga o mínimo possível e a gente consiga sim, levar o dia inteiro com os alunos. Mas existem essas dificuldades sim.

Apesar dos professores concordarem com as limitações estruturais, suas respostas apontam para a valorização do trabalho realizado na escola e o aproveitamento de suas potencialidades, como pode ser observado abaixo:

P2: - a EMTI Joaquim Francisco não é uma escola padrão MEC, mas comparada à escola que a gente já vinha, era muito melhor. Então, a gente nunca ligou muito para a estrutura, mas eu acredito que a estrutura do Joaquim Francisco se adaptou bem, embora não seja ideal, não tenha aquele refeitório, não tenha televisão em todas as salas, não tenha laboratório [...] falta muita coisa ainda. Mas a gente consegue, dentro do que existe, adaptar. Acho que o grande segredo é esse, você pegar o que você tem e ir adaptando, fazendo as modificações de acordo com o que você necessita.

*P3 - a questão estrutural, para mim, não é um fator decisivo para um trabalho bem realizado. Eu não sei, pode até soar meio contraditório, mas o corpo a corpo disciplinar e na questão de conteúdo, a nossa escola consegue se sobressair, ela consegue fazer acontecer. **Eu acho que a proposta pedagógica influencia muito mais do que uma proposta estrutural.** Se você tiver estrutura e não tiver condições de realizar e usufruir da estrutura, também não serve muito. (grifos do pesquisador).*

P1 – na verdade, a nossa escola é adaptada, então tem algumas salas, algumas coisas que as escolas que já foram preparadas para isso têm, que nós ainda estamos nos adaptando. Não sei se é um problema, mas é um desafio, porque se for comparar com relação a estrutura de uma integral que já foi projetada para esse modelo, a gente tem uma diferença grande.

Dessa forma, os membros da gestão escolar apresentam uma visão mais crítica no que diz respeito às dificuldades estruturais da Escola do que os professores. Tal fato pode ser explicado pelas próprias atribuições da função de diretor e coordenador pedagógico, visto que se fazem presentes ativamente em todos os processos e rotinas de uma escola de tempo integral, tais como: organização da dinâmica escolar, da rotina de intervalos e almoços, organização de eventos pedagógicos e reuniões de pais, entre outros. Essas vivências podem evidenciar em maior grau as dificuldades impostas por limitações estruturais. Os professores, por sua vez, acreditam que as práticas pedagógicas e a estrutura do modelo pedagógico impactam muito mais do que as condições infraestruturais da escola.

A mesma pergunta foi feita aos profissionais da EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque, escola que possui estrutura arquitetônica padrão FNDE. O diretor D2 respondeu que *“sim, porque possui estrutura física e equipamentos necessários para o funcionamento e atendimento com qualidade, a todas as atividades planejadas e preparadas para estudantes e professores”*.

Os demais profissionais da escola responderam da seguinte forma:

C2 – a estrutura é adequada sim. A gente consegue ter equipamentos para desenvolver todas as atividades. Salas bem equipadas, com boa infraestrutura, climatizadas, com ambientes arejados, uma boa biblioteca, um bom refeitório, um bom espaço de vivência, enfim, uma estrutura dessas consegue sim ajudar bastante, para que as atividades escolares aconteçam e a rotina escolar seja melhor aproveitada.

P4 – sim, é uma estrutura que muitas escolas particulares de bairro, por exemplo, não têm. É muito bom ter um auditório, ter uma biblioteca, eu acho que os espaços acabam definindo e dando possibilidades para novos projetos [...]. É uma excelente estrutura.

O professor P6 corrobora com a opinião dos colegas e argumenta que “*sim, a estrutura é boa. Tem auditório, tem as salas de laboratórios, então dá para realmente atender o currículo das ETIs*”. As únicas ressalvas foram feitas por P5, que afirma:

P5 – Considero adequada, apesar de os laboratórios deixarem um pouco a desejar, pois às vezes só funcionam como uma sala especial, não tem muitos atrativos e nem o material que seria necessário. Eu acho que de um certo modo, a estrutura da escola consegue atender bem, porém, essas carências, esses laboratórios poderiam ser melhor utilizados [...] a própria biblioteca que, apesar de ter bastante livros, são livros descontextualizados, que não dizem respeito a eles, que não são interessantes pra eles. Então acho que ficam essas carências e essas dificuldades que poderiam ser resolvidas ou melhor tratadas.

Destarte, mesmo com as críticas apresentadas acima, os sujeitos da EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque concordam que a estrutura física da escola é adequada para atender o modelo pedagógico e as rotinas escolares de uma ETI.

Outra pergunta apresentada aos entrevistados foi “há algum espaço físico de sua escola que precisa ser construído/reformado para melhorar alguma rotina escolar ou prática pedagógica? Qual?”. Na EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque, todos os entrevistados foram unânimes em apontar que a escola não necessita de nenhum novo espaço, em razão da sua estrutura física atender a todas as necessidades de uma ETI. No entanto, os entrevistados da EMTI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho indicaram a necessidade de construção de novos espaços para atender às demandas da Escola. D1 afirma:

os laboratórios precisam ser construídos, o auditório precisa ser construído. O auditório é uma peça muito importante dentro de uma escola de tempo integral. É um coringa. Até porque tem muitas apresentações, é o local das culminâncias, o lugar da gente se reunir, fazer assembleias, existem várias coisas [...] Precisamos do vestiário dos meninos, de uma quadra [...] precisamos também de um refeitório.

C1 complementa *“nós não temos um auditório e aí se perde muito, a gente tem muitas estratégias brilhantes com relação a aulas, nós temos aulas extras [...] são estratégias que se a gente tivesse um auditório, a gente conseguiria muito mais êxito”*. P3 argumenta: *“eu sugeriria a criação de um auditório para que a gente possa realizar palestras mais confortáveis, que a gente possa realizar, aulas inclusive, fazer sessões de cinema”*. P2 sugere a *“construção do laboratório de ciências e de um laboratório de matemática, que foram coisas que eu já vi em outras ETIs”*.

Nesse sentido, é interessante observar que os espaços a serem construídos, apontados pelos sujeitos da EMTI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho, são os mesmos presentes nas ETIs padrão FNDE. Ou seja, os profissionais também reconhecem que a estrutura física de escolas como a EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque é adequada para acolher o modelo pedagógico e as rotinas da ETI.

Neste bloco, foram realizadas duas perguntas específicas apenas para os professores das duas escolas. Os questionamentos foram os seguintes: *“de que maneira a estrutura física da Escola colabora para o desenvolvimento de sua prática docente?”* e *“de que maneira a estrutura física da Escola limita o desenvolvimento de sua prática docente?”*.

Os professores da EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque destacam as potencialidades que a estrutura física da escola apresenta aos docentes e discentes. P4 afirma que *“eu acho que me dá mais possibilidades de trabalho, de fazer apresentações para que outros alunos assistam, como o auditório e também no desenvolvimento de teatro, por exemplo”*. P5 argumenta que *“as salas serem amplas, climatizadas, isso acaba auxiliando [...] É um ambiente que possibilita e propicia o conforto dos alunos [...] quando o aluno chega na escola e ele vê aquele prédio bem-preparado e bem construído, isso ajuda bastante”*.

Quando inquiridos sobre as possíveis limitações que essa estrutura física traria para sua prática docente, os professores dessa escola foram unânimes em afirmar que a mesma não apresentava nenhuma limitação para o exercício de suas

funções. P4 afirmou que *“eu me sinto privilegiada, na verdade, porque eu sei que muitos, a maior parte dos meus colegas, não têm essa mesma estrutura, pra ter liberdade para desenvolver seus projetos”*. P5 complementa que *“a estrutura, de um modo geral, não tende a limitar, mas a potencializar nosso trabalho”* e P6 afirma que *“a estrutura física em si, não limita. A dificuldade está na falta de mais aparatos tecnológicos”*.

Observa-se que os professores da EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque reconhecem que a estrutura física colabora para o desenvolvimento de suas atividades, na medida em que oferece salas confortáveis, climatizadas e espaços diferenciados, como o auditório. A limitação constatada não se encontra na estrutura física, mas nos equipamentos oferecidos para o professor desenvolver seu trabalho.

Os professores da EMTI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho, apesar de não possuírem uma estrutura física projetada para acolher um modelo pedagógico de ETI, minimizaram a influência da estrutura física em sua prática pedagógica. Quando perguntados sobre a maneira que a estrutura física colabora para sua prática, as respostas foram as seguintes:

P2 – se tiver pelo menos a sala de aula a gente já tenta resolver as coisas, então, na ETI, além da sala de aula, a gente usa outros espaços, como o laboratório de ciências, que permitiu que a gente adaptasse as aulas de laboratório de matemática nessa sala. O laboratório de informática também ajuda muito nas aulas de matemática, a gente já pode levar os meninos para usar um programa, trazer alguma coisa, fazer um formulário, fazer uma atividade diferente.

P3 – eu não vejo, eu não consigo visualizar, para mim, na minha prática mesmo, como é que o espaço que eu já tenho lá, como é que ele pode interferir positivamente e negativamente [...] eu tenho um propósito bem claro, de desenvolvimento do aprendizado dos meninos e a escola também tem um propósito bem claro de se tornar uma escola de excelência para o seu público. Então a gente consegue fazer isso em sala de aula.

Sobre as limitações impostas pela estrutura física da escola, P1 argumenta que *“eu queria trabalhar mais ao ar livre, por conta de ser professora de geografia, ter um contato maior com os recursos naturais, então assim, como é um espaço pequeno, eu não posso utilizar”*. P2 salienta a ausência de outro espaço pedagógico:

sinto falta do laboratório de matemática. Isso porque eu já o presenciei em outras escolas de tempo integral. Como tudo é adaptado, a gente leva os jogos de casa, tem que guardar nos armários, tudo muito desatualizado. Diferente de você ter um ambiente ali, com tudo guardadinho, já pronto para ser usado na hora que você quiser.

Indubitavelmente, as falas dos professores apontam para algumas limitações impostas pela estrutura física da EMTI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho. Todavia, suas respostas demonstram que esse fator não é decisivo para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

5.3.3 Comunidade

Neste tópico, será analisado o bloco de perguntas que trata de questões relativas à comunidade. Nas perguntas, foram levados em conta aspectos ligados aos bairros em que as escolas estão inseridas, bem como os aspectos referentes à relação entre comunidade e escola. Com o objetivo de compreender as especificidades de cada bairro, a primeira pergunta realizada foi “quais os principais problemas que você identifica no bairro em que sua escola está localizada?”.

A análise iniciará com os profissionais da EMTI Professor Joaquim Francisco de Sousa. Sobre a pergunta, D1 afirma que *“nós temos muitos problemas, mas os mais gritantes são o tráfico de drogas e a violência urbana”*. Essa percepção também é compartilhada por C1, que argumenta:

os problemas são a questão das drogas e a questão de furtos [...] tem muito, na rua mesmo da escola, a rua é bem esquisita, na entrada da escola, a gente tem que ter todo um cuidado, os professores na hora de entrar no portão, os próprios alunos, tem aluno que já foi assaltado na calçada da escola [...] e aí a gente procura conviver em paz com a comunidade para que não tenhamos nenhum problema.

Os professores da escola apontaram problemas semelhantes. Os mesmos afirmam:

P1 – é um bairro periférico, então, ele não está muito distante de outros problemas que você percebe em uma periferia. É o desemprego, são as questões de violência, em que você tem que ter um certo cuidado em alguns horários. Então assim, são bem peculiares às questões da periferia. Acredito que a violência seja o principal.

*P3 – eu acredito que é a violência. Mas quando eu retrato a violência, é porque **alguns comportamentos violentos que os alunos têm dentro da comunidade, eles trazem para dentro da escola** e a gente, os professores e os funcionários da escola, tem que combater, mas é complicado a gente combater, se dentro do seio familiar, dentro do seio da comunidade, eles reproduzem esse comportamento. (grifos do pesquisador).*

Interessante observar que o entrevistado P3 ressalta a influência que a violência vivenciada na comunidade exerce sobre o comportamento dos alunos dentro da escola e a dificuldade da instituição em trabalhar essa situação.

. Os problemas apontados pelos entrevistados da EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque são semelhantes, porém, apresentam um grau maior de gravidade, como pode ser observado nas respostas abaixo:

D2 – o principal é a violência. Porque como a comunidade é muito dividida em facções, então, na mesma rua você tem pessoas que estão em outra facção e não pode caminhar, não pode passar. A gente percebe isso até dentro da escola. Por trás da escola é uma facção, na frente é outra, ou seja, você está vendo a casa do aluno aqui e do outro lado ele não pode passar porque alguém já disse que ele não pode.

C2 – o principal problema é violência, a violência do entorno. Infelizmente com esses fatores externos, ligados às disputas de território que acontecem. Infelizmente isso reflete na comunidade de uma maneira inteira, a comunidade inteira passa a ser refém da questão

P4 – os grupos faccionados. Não somente a presença deles, mas a escola fica num local onde tem dois grupos rivais, o que é pior ainda. Então, tem muitos alunos que não podem passar para outra rua e aí passam, às vezes, quando tá mais tenso as situações eles não vão para escola porque não pode ir.

P5 – o principal problema é a criminalidade mesmo [...] A questão de briga entre facções, às vezes a gente escuta relatos de que tem uma facção querendo invadir o território da outra, então naquela noite houve muito tiroteio e os alunos não conseguiram dormir muito bem, então isso é uma realidade que a gente acaba escutando. O fato também de muitos deles terem parentes ligados às facções, grupos criminosos, alguns que não podem, têm que sair da escola porque moram em outro bairro e no outro bairro é um outro grupo e eles não conseguem mais passar para o território da escola...

P6 – a questão da violência, a gente lá sempre escuta de violência, de alunos que não podem passar de uma certa rua, nem é no bairro, é de uma rua do bairro, não pode passar que eles proíbem, vários alunos saíram da escola por conta disso, que alguns impediram, senão iam acabar morrendo.

Interessante observar que, pelas falas dos entrevistados, ambas as comunidades apresentam sérios problemas de violência. No entanto, na comunidade do bairro Siqueira, onde está localizada a EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque, essa situação se agudiza em decorrência da maior presença das facções criminosas.

Sobre as situações de medo e vulnerabilidade causadas pela forte presença de grupos criminosos e da constante disputa por territórios, Barros et al (2018, p. 122 apud BENÍCIO, 2018, p. 198), afirma que as “subjetividades acuadas” são um dos

efeitos das “atuais dinâmicas da violência urbana [e são] agenciadas por medos difusos, aprisionadas a céu aberto pelas divisões simbólico-espaciais dos territórios faccionados”. (BENÍCIO, 2018, p. 198 – 199)

Essas “subjetividades acuadas” também estão presentes nas falas dos professores das duas instituições. Quando perguntados sobre de que maneira esses problemas interferem nas rotinas escolares e práticas pedagógicas, P1 respondeu:

na verdade a gente sempre fica com receio, com receio de falar de alguns assuntos, porque eles estão inseridos nessa realidade, então a gente tem que conversar [...] a gente vai falar sobre tráfico, sobre violência, sobre furto, roubos, então, a gente fica assim, pisando em ovos, pra falar sobre esses assuntos, porque é uma realidade que eles percebem, que eles vivem. Então, tem que ter muito cuidado quando for abordar esses tipos de assuntos.

Nesta mesma perspectiva, P6 afirma:

tem dias que é impossível dar aula de tanta notícia ruim que aconteceu. Familiares que morreram e a violência, eles ficam com medo. Aconteceu uma ocasião que o medo foi tão grande dos alunos, que a gente não conseguiu mais dar aula. Eles pensavam que ia acontecer uma coisa horrível, então ficaram, os meninos, as crianças, morrendo de medo e o medo deles passou também para os professores, que não entendiam direito. Então isso acaba afetando muito a escola, essa questão da violência.

Além disso, os entrevistados relatam outras situações em que a criminalidade da comunidade impacta o cotidiano escolar. P5 afirma que “às vezes, ele (aluno) não tem uma noite de sono por causa desses acontecimentos e isso também prejudica o acompanhamento deles, o desenvolvimento mesmo”. C2 relata que,

as disputas por território impactam na frequência do aluno na escola, porque as famílias ficam com medo, com receio do aluno passar por aquele caminho e acaba se tornando algo em que eles passaram a viver. Essa violência cresceu tanto que as famílias foram afetadas dessa maneira, infelizmente.

Além dos problemas relativos à criminalidade, C1 afirma que

temos alunos com problemas de dificuldade financeira, de fome, passando necessidade, muitas vezes, alguns professores, a gente se reúne, a gente faz cestas básicas, já tivemos ações de os próprios alunos na disciplina de protagonismo juvenil, fazerem campanhas e passarem nas salas juntando cestas para doações e tudo mais.

Neste sentido, Ferreira e Marturano (2002, p. 39) afirmam que “crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento”.

Outra pergunta feita aos entrevistados foi “na sua opinião, qual o papel da Escola na melhoria desses problemas advindos da comunidade?” D1 argumenta que *“eu vejo o seguinte, uma das formas da gente ajudar a controlar isso é dando uma boa escola para os meninos e eles mudarem o rumo da vida deles através disso. Eu acho que isso é a chave”*. Tal posição é compartilhada por outros colegas que acreditam que a educação é uma ferramenta fundamental para a transformação social. Suas respostas foram as seguintes:

C1 – eu acredito que a escola tem o papel fundamental porque muitas vezes é onde eles encontram um refúgio, é onde eles encontram pessoas que escutam, que tomem ações, indiquem ações e saídas para os problemas deles, então a gente assim, acredita que esse papel a gente não pode fugir dele.

C2 – mostrar que o papel real é o papel da educação. Transformar a realidade, realidade a nível social, realidade a nível econômico, realidade a nível tecnológico, realidade a nível ambiental. Ou seja, é você ampliar a visão do aluno do quanto que a escola é essencial na vida dele, que o conhecimento pode levar a ele a lugares que eles apenas sonharam, mas que é possível sim e que esse novo mundo existe,

P4 – eu acho que é sendo o principal ou talvez o único caminho de conversa, de diálogo, de formação de um cidadão, de mudança de perspectiva, de construção de um projeto de vida, de pessoas que aconselham, de pessoas que cuidam. É um alento para esses meninos. Assim, eu acho que isso até aumenta uma responsabilidade muito grande do professor e da escola diante daquilo, porque, se você parar para pensar: “se não for nós agora, quem será?”.

Outrossim, os entrevistados parecem concordar com a ideia de que, num ambiente com tantas vulnerabilidades, a escola de tempo integral se destaca como uma instituição capaz de promover as transformações necessárias para a mudança de perspectiva de futuro de seus alunos. Com isso, esse argumento reforça a necessidade de instalação de ETIs em locais com sérios problemas sociais. Neste aspecto, Cavaliere (2014) adverte que a ideia de oferta seletiva de escolas de tempo integral para os mais necessitados se caracteriza como uma medida compensatória, baseada na crença de que, aumentando a ação escolar, se chegará à igualdade de oportunidades educacionais.

Outro questionamento realizado aos entrevistados foi “você acredita que a realidade socioeconômica de seus alunos interfere no aprendizado dos mesmos?”.

Para essa questão, os sujeitos deram as seguintes respostas:

P3 – com certeza [...] se eu tenho um aluno que vive em uma família cujo ambiente é completamente violento, de escassez de conhecimento, de escassez de livro, de escassez de comida, de escassez de cultura, com certeza quando ele chegar na escola, ele não vai entender o que é aquilo, não vai entender nem um gesto de carinho, já que ele só recebe violência, ele não vai entender o porquê de escutar letras de músicas que tenham um teor mais reflexivo, edificante. Então, a questão econômica ela é realmente um fator muito decisivo, se o menino vive num contexto de escassez, a gente não pode, quando ele chega na escola, apresentar tudo de uma vez porque ele não vai conseguir compreender, aprender tudo.

P5 – eu acredito que tende a interferir, mas eu acredito que bem mais que a realidade econômica, é o ambiente mesmo, o local onde eles estão. Muitas vezes isso talvez tende a interferir bem mais do que a realidade econômica. A gente vê, muitas vezes, crianças que têm muitas dificuldades, mas são esforçadas, que são interessadas, que correm atrás, que estudam, que prestam atenção, entregam todas as atividades e alguns outros que, talvez tenham uma condição melhor, mas por receberem influências de terceiros, eles acabam não correspondendo da mesma forma, não tendo o mesmo empenho.

C1 – acredito que em alguns casos sim, porque é o que a gente estava conversando com alguns professores nos conselhos de turmas, que a gente precisa sim, ter um olhar diferenciado para certos alunos que estão passando por momentos muito difíceis, não tem como ser igual, a gente estava comentando situações de alunos que estão em uma situação desesperadora, então não tem como a gente ter o mesmo olhar ou a mesma cobrança, de quem tá tendo ali o acesso, tem sua internet, tem as aulas pelo Meet, tira as dúvidas com o professor e enquanto o aluno tem que ir com o pai ali atrás de um alimento para casa e a escola fica em segundo plano.

C2 – Interfere muito. A gente sabe que infelizmente, por exemplo, a internet, hoje, é algo popularizado, mas que não atinge todas as famílias do nosso público. A internet é uma ferramenta que possibilita o aluno a explorar novos conhecimentos, explorar novas ferramentas, ajuda a ele próprio desenvolver uma autonomia de estudo, mas que, infelizmente, por conta da realidade social e econômica isso acaba sendo ainda um problema, não para a minoria, mas para a maioria. A internet é apenas um desses itens, mas a gente pode citar vários outros itens, até a questão alimentar, por exemplo, até a questão de o aluno não ter uma mesa e uma cadeira para o seu momento de estudo,

Como dito anteriormente, as entrevistas foram realizadas no período de distanciamento social imposto pela pandemia de covid-19. Dessa forma, as percepções dos sujeitos sobre essa situação ficaram mais aguçadas em decorrência da maior dependência dos alunos aos recursos materiais necessários para o acompanhamento das aulas remotas, tais como: celulares, tablets e/ou notebooks. Neste contexto, os estudantes das famílias mais vulneráveis foram os mais afetados por essa situação, o que motivou as escolas públicas e seus professores a adotarem diferentes estratégias para minimizar esses danos.

De acordo com Gentili (2005, p. 11),

a maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação

Ferreira e Marturano (2002, p. 39) complementam que “crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento”.

Com isso, é importante salientar que as percepções dos entrevistados sobre as questões relativas à comunidade retratam experiências que se constituíram, tanto no cotidiano das ETIs, como nas vivências de ensino remoto, iniciadas em março de 2020 e ainda presentes no momento da realização das entrevistas.

5.3.4 Acadêmico

Neste tópico, serão analisadas as respostas dos entrevistados sobre questões relativas aos aspectos acadêmicos das duas escolas de tempo integral, no intuito de compreender seus contextos e estratégias para a melhoria da aprendizagem e de seus índices nas avaliações internas e de larga escala.

Foram realizadas perguntas específicas para cada um dos segmentos escolares que participaram dessa pesquisa, com o objetivo de explorar as percepções de cada sujeito de acordo com as atribuições de sua função desempenhada na Escola.

Partindo do pressuposto que o bom desempenho das duas escolas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi um dos fatores utilizados para a escolha das instituições para a pesquisa, os(as) diretores(as) e coordenadores(as) foram questionados(as) sobre as principais estratégias utilizadas pela sua escola para a participação nas avaliações de larga escala. Os entrevistados da EMTI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho responderam da seguinte forma:

D1 – a gente criou o JPP, que é Joaquim Prepara Português, e o JPM, que é o Joaquim Prepara Matemática. Então, quando os meninos ficavam com notas baixas, era como se fosse um nivelamento. Hoje, a gente já transformou um pouco isso, a gente trabalha agora só com descritores, por conta do Spaece e da prova Brasil. Aí a gente vai vendo os descritores que os meninos têm mais dificuldades e vai trabalhando isso, ele é semanal

C1 – a gente realiza esse trabalho muito forte, já virou assim, uma cultura, não só das avaliações externas, mas como preparatórios para o IFCE. Temos a questão do JPP, do JPM, como eu já citei que, já virou assim, uma rotina da escola, dos professores que entram. E que não é só no 9º ano, nós temos desde o 6º, 7º, 8º e 9º, a gente conseguiu já ampliar para todas as séries. Temos 6º JPP e JPM, mais voltado para as séries deles e aí vai trabalhar as habilidades e competências daquela série, no 7º também, no 8º também e no 9º faz aquele trabalho geral já voltado mais firme para as avaliações externas, mesmo porque no 6º e 7º nós temos as internas, que a gente trabalha, que a gente coloca no SAEF²¹, pra poder ir olhando e fazendo a reflexão em cima dos resultados. SAEF só no 9º, nós temos as ADRs²² nos 6º, 7º e 8º e aí, a gente pode se basear quais são as dificuldades dos alunos e trabalhar em cima. E no 9º a gente faz mais específico, tanto para o Spaece, como para o Saef que é a questão da Prova Brasil. Nós temos uma que eu posso lhe citar, que é bem específica, já na véspera, que é a maratona [...] a gente procura fazer uma semana ou duas nas vésperas. Maratona do Spaece e Prova Brasil. Onde a gente faz uma semana diferente, onde a gente mobiliza toda a escola, voltada para essas avaliações, onde a gente traz alunos de outras séries, dando uma força, dando uma homenagem, trazendo uma música, professores trazem vídeos motivacionais para os alunos e a medida que eles vão tendo as aulas [...] é uma semana muito bacana. Eles gostam, eles se divertem, eles tiram um pouco desse peso, mas ao mesmo tempo, eles vão aprendendo com aulas voltadas para essas avaliações externas.

As respostas revelam que há um trabalho específico de preparação, de periodicidade semanal, para as avaliações de larga escala, englobando todos os alunos da escola. Dessa forma, apesar dessas avaliações serem aplicadas somente aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, os mesmos são “preparados” desde o 6º ano de acordo com os descritores da matriz de referência do SPAECE e SAEB. Neste sentido, Bauer et al (2015) demonstram que as pesquisas realizadas em redes municipais evidenciaram a utilização das avaliações de larga escala como um instrumento de gestão educacional das redes. Segundo os autores,

as contribuições desses estudos têm revelado convergência em iniciativas de organizar as propostas de ensino de acordo com as habilidades e conteúdos elencados em matrizes de referência de elaboração das provas e preocupação de preparar os alunos para obtenção de bons desempenhos nas provas (BAUER et al., 2015, p. 332).

²¹ Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental, consiste num sistema de avaliação, baseado nas avaliações de larga escala, da rede municipal de educação de Fortaleza.

²² Avaliações Diagnósticas de Rede, consiste nas avaliações aplicadas a todos os alunos da rede municipal de educação de Fortaleza através do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental.

Dessa forma, constata-se que as avaliações externas são instrumentos norteadores, não só de políticas públicas, como também colaboram para o planejamento pedagógico das escolas. Os gestores da EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque deram as seguintes respostas:

D2 – aqui não há preparação específica, nem para Spaece, nem pra Instituto Tecnológico, eles entram no 6º ano e eles têm que aprender aquele conteúdo. Toda segunda e terça-feira eu faço, elaboro uma prova de português e matemática, nesse contexto, eu uso todo o conhecimento, seja em ciências, na geografia, então, a gente não tem. Seria desumano eu preparar um aluno para o Spaece, ele tem que tomar posse daquele conhecimento. As avaliações nossas aqui, ela é um caderno de provas, tenho avaliação de matemática, tenho avaliação de história, eu tenho um caderno de provas que vai Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, aí inclui a produção textual [...] então, a gente não faz uma preparação, a gente já faz isso diariamente na rotina da escola.

C2 – A gente trabalha semanalmente com uma atividade diagnóstica de aprendizagem [...] e que acaba sendo um trabalho de preparação também, porque o conhecimento ele está ali sendo trabalhado, as habilidades estão sendo trabalhadas, o nível de dificuldade tanto da área de linguagens, como da área de ciências, de matemática, eles estão ali sendo trabalhados. Então, a partir do momento que o aluno tem acesso a essa rotina, de ele estar sendo avaliado em sua aprendizagem, querendo ou não acaba sendo uma preparação, querendo ou não é sim uma preparação, não só para essas avaliações externas, mas com as olimpíadas de conhecimentos que a gente acaba encontrando oportunidade de participar.

As respostas dos gestores evidenciam que a escola realiza um acompanhamento pedagógico de seus estudantes semanalmente, utilizando como ferramenta avaliações que englobam todas as áreas do conhecimento e produção textual, com o objetivo de diagnosticar as dificuldades dos alunos. Interessante observar que o(a) diretor(a) da escola deixa muito claro que o objetivo desse acompanhamento não é a preparação para as avaliações em larga escala ou a seleção do Instituto Federal, mas que isso se constitui numa estratégia pedagógica da instituição. O coordenador(a) concorda que, apesar dessa estratégia não ter como um fim a preparação dos estudantes para essas avaliações, ela acaba colaborando para tal na medida em que os alunos realizam as provas e tem o seu rendimento aferido de maneira semanal, possibilitando intervenções da equipe pedagógica.

Com o objetivo de evidenciar o envolvimento dos professores com essas ações das escolas, foi feita a seguinte indagação aos mesmos: “você conhece as avaliações em larga escala? De que maneira você colabora na preparação dos seus alunos para essas avaliações?”. Os docentes responderam da seguinte forma:

P1 – conheço sim. Me envolvo com alguns aulões, às vezes a gente já está com o material que pode ser trabalhado para essas olimpíadas, para essas provas, então assim, a gente já faz um trabalho, como eu disse, associado com as outras áreas. É justamente pensando no crescimento do nosso aluno em todas as áreas. Então o que a gente pode fazer para melhorar, para que eles tenham êxito, a gente faz.

P3 – essa daí a gente está cansado de saber, se você é professor de português ou matemática, o seu trabalho funcional vai ser triplicado, quaduplicado dependendo da escola que você esteja. Claro que eu tenho conhecimento das avaliações externas. A nossa escola tem uma preparação muito minuciosa em relação às avaliações externas, nós temos preparatórios. Em português nós temos o JPP que é Joaquim Prepara Português, então desde o primeiro diagnóstico que a gente tem do resultado da avaliação diagnóstica a gente já prepara materiais para ir trabalhando com os alunos, com pequenos simulados intercalados para saber como é que vai o desenvolvimento de aprendizagem daquele descritor, a gente vai trabalhando por descritores com os alunos. Então, a gente já faz isso, o primeiro dia de aula a gente já aplica a avaliação diagnóstica e daí a gente já começa a desenvolver.

P5 – a gente sim, conhece, e a gente trabalha muitas vezes voltados para ela. Tanto é que a orientação é que as avaliações da escola mesmo, principalmente as bimestrais, já sejam dentro desse padrão, prova Brasil, Spaece, exatamente atraindo preparar os alunos para esse tipo de prova, acho que até mesmo o Enem segue uma mesma linha, ser algo mais contextualizado, então muitas questões que já são trabalhadas na escola, existem questões de nível fundamental que a gente pode trabalhar, questões do Enem que a gente pode trabalhar, então acho que tentando trazer para eles essas questões, já ir preparando e também alguns momentos tendo aula de reforço realmente, voltadas pra essas provas externas, de larga escala. As próprias atividades diagnósticas já seguem também esse padrão, então já vão formando, já vão preparando para essas provas.

P6 – conheço. Eu colaboro nas aulas, lógico, e também nos projetos específicos lá da escola. Ano retrasado a gente estava com um projeto, como se fosse um reforço, pegando todos aqueles alunos que estão com o rendimento abaixo, que não estão acompanhando o resto da turma, e realizando um nivelamento.

As respostas dos sujeitos demonstram que há um envolvimento entre a gestão escolar e a equipe docente no desenvolvimento dessas ações, seja nos projetos de aulões preparatórios, aulas de reforço ou nas padronizações das avaliações internas. Essa percepção fica evidente na medida em que professores de outras áreas do conhecimento, cujas disciplinas não são cobradas nas avaliações de larga escala, conhecem e participam dessas ações.

É importante ressaltar que as avaliações em larga escala se constituem como iniciativas positivas em virtude de possibilitarem o planejamento de políticas públicas que visem a melhoria da educação em suas diversas redes. No entanto, tais avaliações não devem se constituir como o único instrumento para determinar políticas de redes de ensino e ações de escolas e de profissionais da educação, sob pena de

comprometer ou ofuscar outros processos educativos que colaboram para essa melhoria (ALMEIDA, 2020).

Neste contexto, os coordenadores pedagógicos, que são os atores responsáveis por acompanhar e planejar as ações pedagógicas dentro das ETIs, foram convidados a emitir a sua opinião sobre as razões para as ETIs obterem melhores resultados nas avaliações em larga escala em relação às escolas de tempo parcial. As respostas foram as seguintes:

*C1 – eu acredito que seja por ter essa visão diferenciada mesmo para uma educação integral. E ter disciplinas da parte diversificada que auxiliam nesse trabalho, porque a gente não fica só na questão da base, português, história, matemática, de forma alguma, a gente tem as disciplinas da base diversificada que auxiliam a base comum [...]. Nós temos um **trabalho de acompanhamento com as famílias e um acompanhamento individual com o aluno**, de escuta mesmo. Então, eu acredito que é uma série de ações em que o próprio modelo ajuda nessa questão, nesses bons resultados. (grifos do pesquisador).*

*C2 – eu acho que o tempo pedagógico, **a rotina escolar ampliada**, essa rotina, esse tempo ele é preenchido com atividades que estão todas ligadas ao conhecimento, uma disciplina eletiva, uma oficina que se realize, uma atividade lúdica que se realize, mas isso só é possível graças à ampliação do tempo escolar. Eu acho que essa rotina do tempo escolar ampliada é que com certeza contribui para esse melhor desempenho do estudante. (grifos do pesquisador).*

As respostas dos coordenadores revelam uma situação interessante. Os mesmos não atribuem diretamente o bom desempenho das ETIs nas avaliações externas às ações voltadas para a preparação e fortalecimento dos conteúdos presentes nas respectivas matrizes de referência.

Segundo suas falas, o modelo pedagógico da escola de tempo integral, a jornada ampliada e o acompanhamento dos alunos e das famílias são fatores que explicam o maior êxito de seus alunos. Neste sentido, Leite et al (2016, p. 1206) afirmam que é necessário que as escolas de tempo integral assumam

uma concepção de Educação Integral que vá além da expansão da jornada escolar, embora compreendendo que esta ampliação pode contribuir para o desenvolvimento da Educação Integral. Pressupõe-se que a questão do tempo estendido esteja aliada à ampliação das possibilidades formativas dos sujeitos. Aponta-se assim, para uma compreensão de educação Integral que seja capaz de desenvolver uma formação de crianças e jovens que tangencie os campos da cultura, da relação com a comunidade e com a família e do diálogo com o território. A ampliação do tempo dialoga, nessa perspectiva, com a vivência desse tempo estendido

Destarte, o melhor desempenho acadêmico dos estudantes das escolas de tempo integral não pode ser explicado por um único fator. As percepções dos entrevistados apontam para uma diversidade de vivências, rotinas escolares e experiências que as ETIs proporcionam aos seus alunos e às suas famílias, que tornam o ambiente propício para a melhor aprendizagem.

5.3.5 Gestão

Neste tópico serão analisadas as percepções dos coordenadores pedagógicos e dos professores sobre o papel da gestão escolar no acompanhamento docente e discente e na melhoria dos resultados das avaliações em larga escala.

Compreendendo que o papel do gestor escolar é desempenhar a liderança e a promoção da organização do trabalho que permita o desenvolvimento de um ambiente educacional que promova aprendizagens significativas a seus alunos, preparando-os para enfrentar os desafios que são apresentados (LÜCK, 2009), os entrevistados foram questionados sobre qual o papel do gestor escolar no sucesso de seus alunos.

Os coordenadores pedagógicos deram as seguintes respostas:

C1 – eu acredito que motivar, incentivar, estar ali presente. A gente procura sempre estar, já virou uma cultura da escola, às vezes os meninos do 6º ano procuram “O que é mesmo IFCE?”, porque eles escutam muito falar, desde o momento que eles entram na escola, eles escutam professores falando lá no festival das eletivas e aí eles já ficam lá perguntando o que é, como é, o que faz, como é que consegue entrar, então assim, virou uma cultura da escola e por que? Porque tem uma gestão que levou como prioridade essas estratégias, essa motivação dos alunos para buscar o melhor, o melhor para o seu projeto de vida, que é uma escola federal, IFCE, escolas estaduais que são as profissionais, então assim, a gente sempre procurando mostrar e motivar o leque de opções para esses alunos, para que eles possam visualizar um futuro diferente, que eles possam visualizar uma saída para as dificuldades da sua família e aí, eles se encantem, e eles abracem o projeto, abracem as estratégias da escola, tendo a certeza de que é o melhor para eles e para o futuro deles. Então assim, a gestão, ela precisa está sempre em busca de estratégias, em busca de que os professores e os alunos acreditem nesse projeto.

C2 – a identidade da escola, a rotina da escola, a maneira como a escola se organiza, oferece as atividades, a maneira como se trabalha a aprendizagem, as intervenções pedagógicas, o contato com a família, tudo isso parte inicialmente da gestão, de quem tá ali à frente como gestor, é o diretor escolar, alinhado ao coordenador pedagógico, a secretaria escolar, ao apoio administrativo, enfim, é um trabalho que começa ali, concentrado no líder, no gestor, que vai abrangendo todos os segmentos da escola. A gestão, ela tem um papel fundamental nesse sucesso do estudante, principalmente ao alinhar

um trabalho que se preocupe, que tenha em sua essência a questão pedagógica e não uma questão meramente administrativa, mas, principalmente, vivenciar e colocar como bandeira principal da sua gestão, uma essência pedagógica. Esse é o principal papel da gestão no sucesso do estudante, é você ter além de uma gestão administrativa, uma gestão financeira, mas, principalmente, conhecimento suficiente para atingir e trazer o trabalho colaborativo e a motivação da equipe para um trabalho pedagógico.

Ambos os entrevistados reconhecem na figura do gestor o grande responsável por gerenciar todos os processos e rotinas da escola de tempo integral. Para além de organizar a escola como um todo, os coordenadores pedagógicos apontaram a liderança pedagógica e a aproximação com os discentes como um diferencial de seus gestores no exercício de suas funções e na busca por promover o sucesso de seus alunos.

Essa percepção também é compartilhada pelos professores, que afirmam:

P1- nossa gestão é bem assídua, tem uma relação muito boa com a comunidade escolar, de forma geral. Então, isso faz o diferencial. Se trabalha muito com a questão do aluno em todas as esferas, não só no aprendizado, querem saber o que está acontecendo com aquele aluno, por isso que chamam a família [...] a nossa gestão está de parabéns, porque ela trabalha dessa forma, ela quer saber, ela quer ajudar de todas as formas o nosso público.

P5 – eu acredito que esse acompanhamento bem de perto, esse interesse muito grande que eles têm pelos alunos [...] não é puxando o saco deles, mas realmente a gente percebe que existe uma vontade muito grande da diretora, do coordenador, eles trabalham muito unidos, muito focados realmente em proporcionar o máximo possível de atividades e de acesso para aqueles alunos, de fazer eles perceberem que por mais que eles estejam naquele mundo, eles não precisam continuar naquela realidade.

P6 – a gestão é fundamental na escola. Eles sempre deixaram muito claro para os professores, tudo que os professores pediam, eles faziam de tudo para atender [...] nossa gestão é focada no aprendizado do aluno, eles sempre deixaram claro que o foco é o aprendizado do aluno. O aluno não pode sair daqui, ele passa a manhã e à tarde, ele não pode sair da escola sem aprender nada, isso é impossível, então ela sempre focou na aprendizagem do aluno. Então, para contribuir, nós professores, ajudamos da mesma maneira, dando o nosso máximo para que os alunos aprendam o máximo possível.

Neste sentido, os entrevistados indicam a capacidade de seus gestores de estabelecer como meta o foco na aprendizagem de seus alunos, instrumentalizando a equipe docente de tudo o que for necessário para o alcance desse objetivo. Aliado a isso, o estreitamento da relação com os estudantes também é apontado como uma das ações que fazem a diferença na escola de tempo integral.

Outra pergunta aos professores foi “como você avalia o trabalho da gestão

junto ao corpo docente e discente?" Todos os professores avaliaram de maneira positiva a atuação de seus gestores, com destaque às declarações abaixo:

P3 - a nossa gestora e a nossa coordenadora pedagógica, elas são realmente incansáveis nas suas funções e atribuições. Elas participam de todos os grupos de pais [...] acompanham o trabalho dos professores, estão sempre em contato com todos os professores, [...] Acho que elas duas ali, fazendo o trabalho delas, a escola ganha muito, porque a gente se sente seguro por confiar no trabalho delas, por elas terem domínio,

P5 – a gente percebe muito, tudo que acontece na escola é passado aos professores, tudo que vai ser comprado, tudo que vai ser feito, toda estratégia que é pensada por eles, tudo é passado para os professores [...] E esse diálogo que existe, muito aberto entre a gestão e corpo docente, isso acaba também aproximando e fazendo com que o professor seja parte, não seja somente aquele que vai dar aula e vai embora, mas o fato dele estar ali acaba cooperando e ele se sente parte do time. Então, a diretora está sempre ressaltando esse aspecto de que nós precisamos, nós podemos como um corpo mesmo, como uma equipe focada, tentar mudar a realidade daqueles alunos, então a gente acaba também comprando a ideia, porque percebe essa paixão na gestão e percebe que realmente existe essa possibilidade.

Nas falas dos professores, é possível perceber que ambas as gestões se notabilizam por uma atuação com destaque à proatividade e à capacidade de envolver todos os segmentos da escola no cumprimento de seus objetivos pedagógicos. Neste sentido, Lück (2009) destaca o papel do gestor escolar com um líder com atitude proativa e entusiástica, capaz de mobilizar as pessoas para darem o melhor de si em todas as ações planejadas, com o objetivo de promover a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Neste sentido, P3 destaca:

a gente sabe que a gestão tem o papel de orquestrar os movimentos da escola, mas quem está na linha de frente, quem conhece, quem sabe realmente o trabalho que tem que ser desenvolvido são os professores. E quando a gestão da escola propicia que o professor possa desenvolver um trabalho, claro que um trabalho alinhado às questões pedagógicas da escola, quando ele permite que o professor desenvolva o seu trabalho, eu acho que já rola uma sinergia muito boa. Na nossa escola, nossa diretora, eu não sei o que passa na cabeça dela, que alguns projetos nossos bem loucos, ela permite que a gente execute, graças ao pensamento filosófico dela. Ela permite e acho que é por isso que a escola tem bons resultados, porque ela acredita, ela escolheu também a escola da escolha, mas ela escolheu também ficar ali com o professor e ela acredita no nosso trabalho, o que a gente propõe a ela, ela vê lá, tem a visão dela e “Tá certo, vamos colocar pra frente. Em que eu posso ajudar?”. Quando a gestão faz com que todo mundo se alinhe, o trabalho consegue ser executado ...

Desse modo, o envolvimento da gestora junto aos professores demonstra um caráter democrático na sua atuação no ambiente escolar. Lück (2009) define a

gestão democrática como o processo em que todos os membros de uma coletividade fazem parte da tomada de decisões e assumem os compromissos para a efetivação das ações planejadas, construindo uma unidade social através da ação coletiva.

Por fim, buscando compreender as razões para o bom desempenho das duas escolas nas avaliações externas e nas diversas seleções para escolas de ensino médio, os coordenadores pedagógicos responderam a seguinte pergunta: “na sua opinião, de que maneira a gestão escolar faz a diferença no sucesso dos alunos nas avaliações externas? E na aprovação dos alunos em seleções de Escolas profissionalizantes, IFCE...?”. As respostas foram as seguintes:

C1 – Eu acredito que é se utilizando de estratégias mesmo, de mecanismos pedagógicos para que auxiliem. Porque assim, na medida em que você traça essas estratégias, busca e chama os professores para embarcarem e acredita, a gente consegue bons resultados. Então assim não só os professores, mas alunos precisam estar motivados para essas estratégias, estar motivados para acreditar nessas estratégias, nessas buscas, tem que estar sempre motivando. Eu acredito que motivar, incentivar, estar ali, a gente procura sempre, já virou uma cultura da escola [...] somos uma gestão que levou como prioridade essas estratégias, essa motivação dos alunos para buscar o melhor, o melhor para o seu projeto de vida, que é uma escola federal, IFCE, escolas estaduais que são as profissionais, então assim, a gente sempre procura mostrar e motivar o leque de opções para esses alunos, para que eles possam visualizar um futuro diferente, que eles possam visualizar uma saída para as dificuldades da sua família e aí, eles se encantem e eles abracem o projeto, abracem as estratégias da escola, tendo a certeza de que é o melhor pra eles e para o futuro deles. Então assim, a gestão, ela precisa estar sempre em busca de estratégias, em busca de que os professores e os alunos acreditem nesse projeto.

C2 – Sempre quando se fala “prova”, muitos alunos têm aquela coisa “ah, é prova”, e a gente buscou desmistificar isso, romper essa barreira que prova vai reprovar, vai dar uma nota alta, uma nota baixa, aquela coisa toda e mostrar pra eles que isso, que o bom desempenho dele vai ser consequência de um trabalho diário, da rotina diária dele, do esforço que ele tem diariamente em está se organizando nos estudos, em tá se organizando, em tá participando ativamente das aulas, e que toda essa postura que ele assume na escola dentro da sala de aula como fora da sala de aula também, seja qual for a avaliação, ela vai se transformar em um bom resultado, ela vai ter uma chance maior de ter um bom resultado quando a gente consegue fazer o aluno enxergar o seu papel e a sua postura, dentro e fora da sala de aula. A gente buscou quebrar aquela barreira de que “ah, meu Deus, é uma prova, é uma avaliação, vou ter uma nota alta ou uma nota baixa?!” não, isso tudo vai ser consequência de como ele aproveita a escola, de como ele aproveita a aula dele, como ele aproveita o momento de convivência com os alunos, mas claro, lembrando sempre da importância que tem essas avaliações, do que são essas avaliações, do que elas tratam e como elas vão chegar pra eles, isso é algo que a gente busca apresentar pra eles, ou seja, não é somente uma avaliação externa, é algo que tem um propósito, que ela tem um formato de questões a serem ofertadas, o que as questões exigem e para que elas servem, principalmente. E a gente apresentando essas avaliações, apresentando as olimpíadas, apresentando os critérios de avaliações para se entrar em uma escola profissionalizante, o aluno acaba ficando familiarizado com isso, não é algo estranho, então ele sabe qual o

esforço ele tem que se dedicar para essas avaliações externas e para essas avaliações que podem levar ele à uma escola profissionalizante, ou seja, é o desempenho dele, ele sabe que é o desempenho dele é que vai colocar ele no curso A ou no curso B, pretendido na escola profissionalizante, é fazer o aluno tomar conhecimento do que se tratam essas avaliações, do que se tratam esses tipos de seleções.

A partir das respostas, percebe-se que ambas as gestões escolares investem no binômio “preparação-motivação” como principal estratégia pedagógica para as avaliações em larga escala e para as seleções específicas para escolas de ensino médio. Novamente, C1 aborda que essa preparação faz parte de uma cultura escolar implementada pela gestão e que o engajamento de professores e alunos são decisivos para o sucesso das ações. C2 cita que o esclarecimento sobre a importância da preparação e do bom desempenho dos alunos nesses exames são fundamentais para prepará-los para seleções de escolas profissionalizantes.

Destarte, pode-se afirmar que as gestões escolares desempenham um papel fundamental no direcionamento de ações e na mobilização de professores e estudantes para o alcance de bons resultados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou as condições de oferta e permanência em duas escolas de tempo integral da rede municipal de Fortaleza-CE, que atendem alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, e estão localizadas em bairros que possuem diferentes Índices de Desenvolvimento Humano – bairros (IDH-b) e contam com estruturas arquitetônicas diferentes.

O primeiro objetivo específico da investigação foi a contextualização e análise da trajetória da educação integral/escolas de tempo integral na história da educação brasileira. Neste sentido, o ponto de partida dessa discussão remete à Primeira República pelo movimento dos Pioneiros da Educação Nova e perpassa diferentes momentos históricos, diferentes orientações político-ideológicas e diversas experiências educacionais ao longo do século XX e XXI.

Constata-se que a ideia de ampliação da jornada escolar e o alargamento dos currículos a fim de oferecer uma “educação integral” sempre esteve atrelada à busca pela melhoria da qualidade da educação e pela diminuição das desigualdades educacionais e sociais. De forma que, seja nas experiências de educação integral/escola de tempo integral ou na formulação de legislações específicas sobre o tema, a ideia de proteção social e atendimento aos mais vulneráveis, também esteve presente.

Quando se analisa a política pública de implantação de escolas de tempo integral no município de Fortaleza-CE, percebe-se que esta lógica também é seguida, tendo em vista que suas unidades escolares são implantadas em bairros periféricos que apresentam altos índices de vulnerabilidade social. Neste sentido, a escolha pelas duas unidades escolares pesquisadas se deu a partir de critérios socioeconômicos e estruturais.

No que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, a grande diferença entre o Índice de Desenvolvimento Humano – bairros (IDH-b) entre as comunidades do bairro Presidente Kennedy, que ocupa a 39ª posição e o bairro Siqueira, que ocupa a 115ª posição no *ranking* dos 119 bairros de Fortaleza, prefiguravam uma condição bastante diversa entre os dois bairros pesquisados. No entanto, ao se analisar outros indicadores socioeconômicos, constatou-se que ambos possuíam situações semelhantes de vulnerabilidade social.

Tal afirmação também pode ser constatada através dos relatos obtidos nas

entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores, coordenadores pedagógicos e professores de ambas as instituições. Apesar de estarem situadas em regiões que possuem infraestrutura bastante diversa, como foi observado no Índice de Bem-estar Urbano (IBEU), as comunidades em que as escolas estão inseridas apresentam problemas sociais semelhantes. Além da baixa renda das famílias dos alunos, apontado pelo Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas da Educação Básica (INSE), os entrevistados indicam a presença da violência como um dos fatores extraescolares que afetam ambas as escolas no cotidiano escolar.

No caso da EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque, este problema se torna mais sério na medida em que a comunidade convive com disputas de território promovidas por facções criminosas rivais, o que cria um ambiente de temor e insegurança que afeta famílias, alunos e profissionais da escola, colaborando para o aumento da infrequência escolar e baixo rendimento dos alunos.

A influência das questões socioeconômicas e do ambiente familiar no aprendizado dos alunos também foi apontado como um fator extraescolar que influencia no desenvolvimento dos alunos no ambiente das ETIs. Segundo os entrevistados, as diferentes configurações sociais dos alunos interferem no seu desempenho e, com o advento da pandemia de covid-19, este fator passou a ser decisivo, em virtude do acesso desigual aos aparatos tecnológicos utilizados nas aulas e atividades pedagógicas remotas. Dessa forma, a hipótese de que os fatores extraescolares interferem nos resultados de aprendizagem se confirma e, no caso específico do período pandêmico, ele se agudiza.

Nesse contexto de desigualdades, constata-se que os profissionais das escolas confirmam uma das hipóteses e identificam a escola de tempo integral como uma instituição capaz de mudar a história de vida de seus alunos por meio da oferta de uma formação que esteja conectada com o mundo exterior e ofereça aos estudantes um “leque de possibilidades”. Tais possibilidades apontam para a superação das dificuldades e sua consequente ascensão social através da dedicação aos estudos e preparação para a seleção de escolas profissionalizantes e posterior acesso à universidade.

Essas percepções podem fomentar futuras pesquisas que aprofundem essa investigação sobre a influência das ETIs na mudança de perspectiva de futuro de seus alunos a partir de relatos oriundos dos próprios estudantes e/ou famílias. Analisar essa problemática sob o ponto de vista de quem é beneficiado por essa

iniciativa constituiria importante contribuição para o aprimoramento dessa política pública.

Os depoimentos dos participantes também permitem afirmar que o modelo pedagógico e a extensão da carga horária são os principais diferenciais das ETIs em relação às escolas de tempo parcial de Ensino Fundamental – Anos Finais. A extensão da carga-horária é vista como fundamental para a oferta de atividades pedagógicas diferenciadas e para a aproximação entre professor e educando, possibilitando maiores oportunidades educativas e o estreitamento de vínculos afetivos.

O modelo pedagógico também é considerado um importante pilar pela oferta das disciplinas da parte diversificada do currículo. Neste sentido, disciplinas como Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil e Formação Cidadã são apontadas com destaque por fomentarem discussões e vivências que despertem o senso crítico dos estudantes e fomentem reflexões acerca de seu futuro e da sociedade em que vivem.

Dessa forma, as escolas demonstram que seguem a principal orientação do modelo pedagógico idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) de centrar todos os esforços pedagógicos e de gestão no projeto de vida do aluno, auxiliando-o e cercando-o de subsídios para planejar e executar as ações necessárias para a sua consecução. No que tange às possibilidades de aprimoramento do modelo, os entrevistados indicam a inserção de atividades artísticas, culturais e esportivas como perspectivas para potencializar o tempo pedagógico e ampliar as atividades educativas dos estudantes.

No que tange aos resultados acadêmicos e das avaliações em larga escala das duas escolas, fatores preponderantes para a escolha das mesmas para a presente investigação, ambas apresentam muitas semelhanças. Os dados quantitativos revelam um esforço da rede municipal em melhorar as taxas de aprovação, reprovação e abandono, tendência também observada nas duas escolas. Ambas apresentam altos índices de aprovação e evasão zero, no caso da EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque e, menor que 1%, na EMTI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho.

O grande destaque neste quesito é apresentado pelos resultados obtidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que coloca as duas unidades escolares entre os cinco melhores resultados da rede municipal de Fortaleza.

Através das percepções dos entrevistados, pode-se afirmar que as escolas incorporaram em suas práticas pedagógicas uma sistemática de preparação de seus alunos para a participação nas avaliações em larga escala. Tal iniciativa segue uma tendência de rede, tendo em vista que a Secretaria Municipal de Educação criou um sistema de avaliação próprio, o SAEF, que monitora o desempenho de seus alunos três vezes durante o ano, com o objetivo de diagnosticar os descritores das matrizes curriculares em que os estudantes apresentam maiores dificuldades.

Nesta perspectiva, a EMTI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho considera parte de sua cultura escolar o preparo de seus alunos para estas avaliações, bem como para as diferentes olimpíadas de cunho acadêmico e para as seleções para as escolas profissionalizantes de ensino médio. Na EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque, apesar de seus gestores afirmarem que não há uma preparação específica voltada para tais avaliações, a escola realiza um monitoramento semanal, onde todos os seus alunos são avaliados com o intuito de mapear as dificuldades de aprendizagem, utilizando a matriz de referência do SAEB e do SPAECE. Dessa forma, a própria instituição incorporou na sua dinâmica escolar, uma política de monitoramento de aprendizagem e de preparação de seus alunos para as avaliações em larga escala desde o 6º ano do Ensino Fundamental.

Aliado a isso, é inegável que as ETIs realizam um acompanhamento discente que proporciona uma relação mais próxima com o estudante e com as famílias. O fato de possuir projetos como o *Professor Diretor de Turma* e o engajamento docente nas premissas do modelo pedagógico contribuem para a obtenção de resultados acadêmicos positivos.

Neste aspecto, constata-se que, apesar do perfil dos professores entrevistados ser bastante diverso entre as duas instituições, há uma coesão nas suas percepções sobre as escolas e na sua adesão ao modelo pedagógico e rotinas escolares das ETIs. Os professores da EMTI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho possuem vínculo funcional efetivo, maior tempo de experiência no magistério e maior titulação acadêmica. Enquanto os professores da EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque possuem vínculo funcional temporário, o que acarreta maior precarização do trabalho e falta de estabilidade, além de possuírem menor experiência no magistério e menor titulação acadêmica.

Destarte, sugere-se que futuras pesquisas possam investigar as implicações do clima escolar e do vínculo funcional dos professores das escolas de

tempo integral nos resultados de aprendizagem e o impacto da rotatividade de professores na consolidação do modelo pedagógico das ETIs.

Outro fator fundamental que motivou a realização dessa investigação foi verificar de que maneira a estrutura física das ETIs impactam na rotina escolar e nos resultados de aprendizagem. Diferente do que havia sido estabelecido como uma das hipóteses da pesquisa, os entrevistados não atribuem um valor muito significativo à condição estrutural das escolas e a sua influência nos processos pedagógicos, tornando esse aspecto não decisivo para o cotidiano escolar.

Os entrevistados da EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque, que possui estrutura física moderna, concordam que as condições estruturais permitem maior comodidade para alunos e professores e colaboram para o seu trabalho docente e para as rotinas escolares, porém, não a classificam como fator decisivo para o êxito da escola em seus resultados. Mesmo possuindo condições estruturais bastante favoráveis, os professores apontam a falta de aparelhamento de alguns espaços como um ponto a ser aperfeiçoado

Consonante a isso, os professores da EMTI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho afirmam que a estrutura física da escola não chega a comprometer ou a limitar o trabalho pedagógico. Fica claro em suas falas que as dificuldades estruturais são compensadas através das práticas pedagógicas e das adaptações realizadas na escola.

Neste sentido, as críticas mais contundentes às condições estruturais da escola são feitas pelos membros da gestão, que apontam, por exemplo, a falta de refeitório como um fator que compromete algumas rotinas escolares. Tal fato pode ser explicado pela maior presença da gestão no acompanhamento e organização das rotinas de refeição dos alunos, em que a falta de um refeitório faz com que o pátio da escola tenha que ser adaptado para tal fim.

Por fim, a partir dos relatos dos entrevistados, constata-se que a gestão escolar desempenha um papel de grande importância na condução dos processos pedagógicos, na gestão de pessoas, no acompanhamento discente e docente e na mobilização/motivação de professores e estudantes. O envolvimento e a proatividade dos gestores em todos os processos do cotidiano escolar são considerados um grande diferencial nas duas unidades escolares.

Dessa forma, as constatações apresentadas pela presente investigação apontam para a importância da extensão da carga horária escolar e do modelo

pedagógico como elementos importantes para a aprendizagem dos alunos e para a mudança de sua perspectiva de futuro, bem como a valorização do trabalho docente e da atuação dos gestores nas duas escolas de tempo integral.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Denise de. **Escola de Tempo Integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9927646-Denise-de-almeida-escola-de-tempo-integral-uma-escola-diferente-ou-a-escola-que-faz-a-diferenca.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ALMEIDA, Luana Costa. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, v. 36, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698233713>. Acesso em: 26 ago. 2021.
- AQUINO, Juliana Maria de. **Uma ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes?** Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do estado de São Paulo. 2011. 178f. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11132/tde-12092011-165425/publico/Juliana_Maria_de_Aquino.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.
- ARROYO, Miguel G. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, A. et al. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-19, 2017.
- BENICIO, Luis Fernando de Souza et al. Necropolítica e Pesquisa-Intervenção sobre Homicídios de Adolescentes e Jovens em Fortaleza, CE. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. spe2, p. 192-207, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000212908>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 out. 2020.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 out. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Decreto no. 91/ 1991 de 14 de maio de 1991. Cria o Projeto Minha Gente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 maio 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/Anterior_a_2000/1991/Dnn139.htm. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 020/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília, DF, 21 nov. 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 06 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília 24 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

CARBELO, Sandra Regina Cassol. A proposta da escola parque: notas para pensarmos políticas públicas para a educação no Brasil. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 10., 2014. Florianópolis, **Anais [...]** Florianópolis: ANPED, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1343-0.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 15, n. 4, pp. 679-684, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>. Acesso em: 10 set. 2021.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CASTRO, Adriana de. **A escola de tempo integral**: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <http://www.uece.br/biblioteca/wp-content/uploads/sites/27/2020/03/GUIA-UECE-2020-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 out. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas em tempo integral versus alunos em tempo integral. **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/2418/2157>. Acesso em: 23 jan. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdfsciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2010000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: uma reforma paulista de 1920. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022003000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Implicações da Ampliação do Tempo Escolar nas Relações entre Família e Escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 257-27.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2020.

COELHO, L. M. C. da 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: 08 ago. 2021.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: Faperj, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a05v22n83.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 001/2009**. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://terceirizado-treina.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/resolucoes?download=47:resol-cme-001-2009>. Acesso em: 20 maio 2021.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro**. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COUTINHO, M. A. G. C. A educação integral e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: uma história, uma experiência (1993-2014). **Dialogia**, São Paulo, n. 24, p. 139-152, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6097/3289>. Acesso em: 19 out. 2020.

DALBEN, A.; ALMEIDA, L C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, p. 12-28, 2015.

DALRI, Marisa Xavier Coutrim. **Gestão da escola de tempo integral: o caso de uma escola pública de ensino fundamental do município de Americana (SP)**. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/724/1/Marisa%20Xavier%20Coutrim%20Dalri.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

DI GIOVANNI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 67, p. 70 - 111, ago. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 out. 2020.

DIB, Marlene Aparecida Barchi. **O Programa Escola de Tempo Integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino**. 2010. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104825/dib_mab_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 jan. 2021.

EMERIQUE, R. B. **Do salvacionismo à segregação: a experiências dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro**. 1997. 135f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2961. Acesso em: 21 out. 2020.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.19-59.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, v. 1, spe 1, p. 75-92, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41452>. Acesso em: 26 ago. 2021.

FERNANDES, Deide da Cunha Silva. **Projeto Educação em Tempo Integral: análise das práticas de gestão do programa em duas escolas do norte de Minas Gerais**. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. 2014. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/04/DEIDE-DA-CUNHA-SILVA-FERNANDES.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FORTALEZA. Portaria nº 318/2013, de 27 de dezembro de 2013. Regulamenta o processo de lotação e carga horária dos professores das Escolas de Tempo Integral - ETI, norteia o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e o Processo Seletivo dos Professores oriundos de outras Unidades Escolares, além de orientar as formas de ingresso dos estudantes. **Diário Oficial do Município**, 27 dez. 2013. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://Spaces Store/a44dc08d-3446-4563-93ad-31a74fa4cd3a;1.1&numero=15189>. Acesso em: 27 maio 2021.

FORTALEZA. Secretaria de Desenvolvimento Econômico. **Desenvolvimento Humano, por bairro em Fortaleza, 2015a**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1QjPwSFkkRepl4phxdEdPNc9Lmp27r90_/view. Acesso em: 04 maio 2021.

FORTALEZA. Secretaria de Desenvolvimento Econômico. **Índice de Bem-estar Urbano – IBEU, 2015b**. Disponível em: <https://public.tableau.com/app/profile/secretaria.de.desenvolvimento.economico.sde/viz/NDICEDEBEM-ESTARURBANODEFORTALEZA-IBEU/PAINELIBEU>. Acesso em: 06 maio 2021.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: Neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M. P. **Prescrito e o vivido: estudo da política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia**. 2016. 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6667/5/Tese%20-%20Marcilene%20P%20e%20legirine%20Gomes%20%20-%202016.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

GUARÁ, I. M. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **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/2419/2158>. Acesso em: 19 jan. 2021.

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. F. M. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Educação Integral. Exitus**, Santarém, p. 143 – 169, set. 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/642/397>. Acesso em: 02 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica nº 039/2014**. Indicador de Esforço Docente. Brasília: DF, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS. **Nota Técnica Nº 040/2014**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: DF, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 19 maio 2021

JESUS, A. C de; BORGES, W. S.C. A ampliação do tempo escolar nas escolas públicas. **Itinerarius Reflectionis**, Jatai, v. 12, n.1, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/36680/pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

LEITE, Lúcia H. A. e CARVALHO, Paulo F. L. de. Educação de tempo integral e a constituição de territórios educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, 2016,

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de Tempo Integral em Questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? *In*: BARRA, Valdeniza Maria Lopes (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: UFG, 2015. p. 257-308.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Série Cadernos de Gestão).

MANIFESTOS, dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 Fernando de Azevedo... Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2020.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Elizabeth Oliveira de. **A implementação do Programa de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino do Recife: êxitos e desafios**. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2016. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/05/ELIZABETH-OLIVEIRA-DE-MEDEIROS_REVISADO.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.

MINAYO, Maria. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01 – 12, abr. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82/59>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MOEHLECKE, S. Tendências do acesso à educação integral no Brasil: percursos dissonantes na educação básica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 22 n. 3, p. 1297–1312, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12013/7913>. Acesso em: 02 jan. 2020.

MOTA, Silvia Maria Coelho. **Escola de Tempo integral: da concepção à prática**, 2008. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/132/1/Silvia%20Mota.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

NÓVOA, Antônio (org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, Alana Paula de. **Educação Integral X Escolas de Tempo Integral**: explorando os espaços para a educação em valores. 2019. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191143/oliveira_ap_dr_prud.pdf?sequence=3. Acesso em: 03 jan. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, v. 28, n.100, p.661-690, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2021.

PAIVA, Vanilde. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PARO, Vitor. **Escola de Tempo Integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PEREIRA, Paulo Celso; SANTOS, Adriana Barbosa dos; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, Brasília, v. 25, n.1, p. 19-28, mar. 2009.

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

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização 12. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

ROCHA, César Jesus da; SIQUEIRA FILHO, Moysés Gonçalves. A reforma do ensino na primeira gestão de Anísio Teixeira como diretor da Instrução Pública na Bahia: alguns indicativos da matemática proposta. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3, 2016. São Mateus, **Anais...** São Mateus: [s.n.], 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/6219/4566>. Acesso em: 20 out. 2020.

SÃO PAULO. (Estado). **“Programa de formação integral da criança – Profic”**. Relatório. São Paulo: SEE, ATPCE, CIE, 1986a.

SÃO PAULO. (Estado). **“Profic – Programa de formação integral da criança”**. São Paulo: SEE, 1986b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados.

SENRA, Sidilucio Ribeiro. **Desafios da educação em tempo integral:** uma análise do fluxo de abandono nos anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina. 2016. 164f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufff.net/wp-content/uploads/2016/06/SIDILUCIO-RIBEIRO-SENRA.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021.

SILVA, Flavia Osorio da. **Escola de Tempo Integral:** uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006 – 2010). 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2018/1/Flavia%20osorio.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SILVANO, Paulo Cesar. **O processo de implementação do Programa Educação Integral em tempo integral numa escola da rede estadual de Minas Gerais:** desafios da ampliação do tempo escolar. 2018. 159f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: http://mestrado.caedufff.net/wp-content/uploads/2019/03/PAULO-CESAR-SILVANO_REVISADO.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta M^a de A. **CAIC:** solução ou problema? Brasília, DF. Ipea, jan. 1995. (Texto para discussão, n. 363). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>. Acesso em 28 maio 2021.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura Material Escolar: um balanço inicial. *In*. BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (Org.). **Culturas Escolares, saberes e práticas educativas:** itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p 163- 189.

TEIXEIRA, A. **Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia,** apresentado como Anuário do Ensino do Estado da Bahia. Salvador, 1925. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/arquivo-pessoal/AT/textual/relatorio-da-inspetoria-geral-do-ensino-do-estado-da-bahia-apresentado-como-anuario-do-ensino-do-estado-da-bahia-bahia>. Acesso em: 10 set. 2021.

TORRES, Tatiane Aparecida Ribeiro. **O projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade.** 2016. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-104455/publico/TATIANE_APARECIDA_RIBEIRO_TORRES.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

TRÉZ, de Astrogildo. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: Um continuum entre a abordagem qualitativa e quantitativa. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 4, p. 1132-1157, dez. 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2898/2235>. Acesso em: 22 jan. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educ. ver.** Curitiba, n. 65, p. 19 – 34, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 out. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar do estudo: **As condições de oferta e tratamento em duas escolas de tempo integral da rede municipal de Fortaleza-CE**, realizado por Keifer Fortunatti, estudante do curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Nesse estudo pretendemos: analisar as condições de oferta e tratamento em duas escolas municipais de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza situadas em bairros com maior e menor IDH-B e com estruturas arquitetônicas diferentes e sua repercussão nos resultados de aprendizagem e na perspectiva de futuro de seus alunos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto deve-se à necessidade de compreender de que maneira os fatores extraescolares e intraescolares impactam o cotidiano dos alunos das Escolas de Tempo Integral no município de Fortaleza-CE.

Sua participação consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada que será realizada de maneira remota através de aplicativo Google meet, os dados preservam a identidade dos participantes, utilizarei o método de entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio ou vídeo para análise posterior. A entrevista durará em torno de duas horas, ficando o respondente à vontade para responder aos questionamentos. Ressalta-se que o material será guardado com o pesquisador em seus arquivos de estudos e pesquisa e será descartado após cinco anos a partir da data da entrevista. A entrevista será realizada de maneira *on line* pela plataforma virtual *Google meet*. Caso ocorra algum dano proveniente desta pesquisa, você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

O(a) senhor(a) será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador(a) ou pela instituição.

Esse estudo apresenta risco de cansaço físico ao responder às perguntas. Caso isso ocorra, você ficará na posição que gere maior conforto. Há também a

possibilidade de você sentir desconforto ou constrangimento ao responder às perguntas das entrevistas, mas esses sentimentos serão amenizados ao deixá-lo ciente e à vontade de que, caso isso ocorra, não precisa se aprofundar nas respostas, ou até não respondê-las, qualquer desconforto causado ao participante, o mesmo poderá a qualquer momento deixar de participar da pesquisa. Sua participação trará como benefícios a possibilidade de contribuir para o aprimoramento da política pública de Escolas de Tempo Integral no município de Fortaleza-CE

Serão garantidos o sigilo de identidade e privacidade dos dados coletados durante todas as fases da pesquisa. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Conforme prevê a resolução 510/2016 em seu Art. 2 O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização"

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o pesquisador responsável, e-mail: Keifer Fortunatti, keifer.fortunatti@aluno.uece.br e telefone 85 98601-0293, e com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, localizado na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-Ceará –UECE. CEP 60.714903- Fone. 3101.9890. Email: cep@uece.br. Horário de funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h de segunda a sexta. Acordando com esse Termo de Consentimento, você autoriza o(a) pesquisador(a) a utilizar os dados coletados em ensino, pesquisa e publicação, estando a sua identidade preservada.

Você concorda com o TCLE? Sim () Não ()

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA DO GESTOR ESCOLAR

QUESTIONÁRIO – GESTORES ESCOLARES

Data da Entrevista: ____/____/____

I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	
1.1. Nome do informante: _____	
1.2. Idade: _____ anos	1.3. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiro não declarar
1.4. Você se considera: ☐ Branco ☐ Pardo ☐ Negro ☐ Amarelo (asiático) ☐ Vermelho (indígena) ☐ Prefiro não declarar	
1.5. Estado civil: ☐ Solteiro(a) ☐ Casado(a) ☐ Viúvo(a) ☐ Separado(a) ☐ Divorciado(a) ☐ Prefiro não declarar	
1.6. Município: _____	1.7. Estado: _____
Nome da Escola: _____ Endereço: _____ Telefone da instituição para contato: (_____) _____ E-mail da Escola: _____ Código do Inep/MEC da Escola: _____ Dependência Administrativa: ☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Federal 1.15 Quantidade de alunos matriculados: _____ 1.16 Quantidade de turmas da Escola: _____ 1.17 Quantidade de professores da Escola: _____ 1.18 Quantidade de funcionários da Escola: _____ 1.19 Qual o nível de estrutura física de sua Escola? ☐ Estrutura física padrão FNDE ☐ Estrutura física adaptada 1.20 Sua escola possuiu outro(s) gestor escolar antes de você assumir a função? ☐ Sim ☐ Não Se SIM, quantos? _____ 1.21 Você já substituiu a algum membro do núcleo gestor dessa Escola? ☐ Sim ☐ Não Se SIM, qual função? _____	

3.1. Tempo de Magistério	
3.2. Tempo de exercício nessa escola	
3.3. Tempo de exercício no cargo de direção	
3.4. Tempo de experiência no serviço público	
3.5. Tipo de vínculo: ☐ Efetivo Município de Fortaleza ☐ Efetivo de outro Município ☐ Efetivo Rede Estadual ☐ Cargo Comissionado	
3.6. Já exerceu cargo de gestão em escola de tempo parcial? Se sim, por quanto tempo?	

4.1. Você já havia exercido outra função numa Escola de Tempo Integral?

[] Sim [] Não Se SIM, qual? _____

Por quanto tempo? _____

4.2. Como se dá o processo de escolha para direção das Escolas de Tempo Integral?

4.3. Por que voce escolheu assumir a gestao de uma Escola de Tempo Integral?

4.4. Voce ja foi diretor em escola de tempo parcial?

4.5. Se sim, que semelhanças e diferenças voce identifica entre a gestão de uma escola de tempo parcial e uma de tempo integral?

V. FORMAÇÃO/ACOMPANHAMENTO

5.1. Você participou de formação específica para atuar como gestor de uma Escola de Tempo Integral?

☐ Sim ☐ Não Se SIM, quando (ano)? _____

5.2. Que tipo de formação foi? Carga horária e conteúdos abordados.

5.3 Sua equipe gestora recebeu formação específica para atuar numa Escola de Tempo Integral?

☐ Sim ☐ Não Se SIM, quando (ano)? _____

5.4. Que tipo de formação foi? Carga horária e conteúdos abordados.

5.5 Marque um X em todas as opções que se encaixam na seguinte pergunta: Quem realiza o acompanhamento pedagógico da Escola?

☐ Coordenador Pedagógico ☐ Superintendente Escolar

☐ Supervisor Escolar ☐ Célula de Educação Integral

5.6 Você considera que o seu corpo docente recebeu a formação necessária para atuar na Escola de tempo Integral?

☐ Sim ☐ Não

VI. MODELO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

6.1 Na sua opinião, qual(is) o(s) principal(ais) diferencial(ais) da Escola de Tempo Integral em relação às escolas de turno parcial?

6.2 Você considera o modelo pedagógico da Escola de Tempo Integral adequado para o aluno de ensino fundamental – anos finais? Por quê?

6.3 Quais disciplinas da Parte Diversificada do Currículo você considera fundamentais para o desenvolvimento de seus alunos? Por quê?

6.4 Quais as maiores dificuldades enfrentadas para a consolidação do modelo pedagógico das Escolas de Tempo Integral na sua Escola?

6.5 Na sua opinião, a Escola de Tempo Integral tem contribuído para a mudança de perspectiva dos alunos em relação ao seu futuro? De que maneira?

6.6 De que maneira a Secretaria Municipal de Educação poderia atuar para colaborar na superação dessas dificuldades?

6.7. Como você avalia a introdução da disciplina Projeto de Vida junto aos alunos de 6º ao 9º ano? Eles conseguem entender e se posicionar em relação a este tema?

VII. ESTRUTURA FÍSICA E ROTINA ESCOLAR

7.1 Você considera a estrutura física de sua escola adequada para acolher o modelo pedagógico e as rotinas escolares de uma Escola de Tempo Integral? Por quê?

7.2 Há algum espaço físico de sua escola que precisa ser construído/reformado para melhorar alguma rotina escolar ou prática pedagógica? Qual?

7.3 Quais os espaços físicos da Escola que são mais utilizados pelos professores da Parte Diversificada do Currículo?

7.4. Quais os espaços físicos da Escola que são mais utilizados pelos alunos?

7.5 Quais as principais mudanças que você percebe na postura dos alunos a partir da sua adaptação às rotinas

escolares de uma Escola de Tempo Integral?

VIII. COMUNIDADE

- 8.1 Quais os principais problemas que você identifica no bairro em que sua escola está localizada?
- 8.2 De que maneira esses problemas interferem na rotina escolar dos alunos?
- 8.3 Na sua opinião, qual o papel da Escola na melhoria desses problemas advindos da comunidade?
- 8.4. Na sua percepção, como os pais/responsáveis dos alunos avaliam a oferta de tempo integral?
- 8.5. Os pais/responsáveis se fazem presentes nas reuniões convocadas pela escola?
- 8.6. Quais as reclamações mais frequentes dos pais/responsáveis no que diz respeito a escolarização dos filhos nas escolas de tempo integral?
- 8.7. Como você avalia a expectativa dos pais/responsáveis em relação ao fato dos filhos estarem frequentando uma escola de tempo integral? Eles acham que isso possibilitará que seu filho consiga alcançar níveis de escolaridade mais alta, como ensino superior, por exemplo?

IX. ACADÊMICO

- 9.1 Quais as estratégias desenvolvidas pela Escola para melhorar a frequência dos alunos?
- 9.2 Quais as estratégias adotadas pela Escola para melhorar as taxas de aprovação dos alunos?
- 9.3 De que forma o corpo docente da escola participa na melhoria desses indicadores?
- 9.4 Quais as estratégias adotadas pela Escola para participar das avaliações de larga escala?
- 9.5. A escola organiza atividades preparatórias para melhorar o desempenho dos alunos no Spaece? Quais e em que período do ano letivo?
- 9.6. As disciplinas eletivas ajudam de alguma forma na preparação para as avaliações de larga escala? Como?
- 9.7. Os componentes curriculares das escolas de tempo integral são os mesmos das escolas de tempo de parcial?
- 9.8. Do ponto de vista de práticas docentes, você acha que existem diferenças entre os trabalhos desenvolvidos pelos professores das escolas de tempo integral e de tempo parcial? Os professores das escolas de tempo integral recebem algum tipo de formação para desenvolver um trabalho diferenciado em sala de aula?
- 9.9. A permanência do professor na mesma escola durante o dia todo contribui para melhorar o engajamento dele com a instituição? Você pode dar exemplo que confirme isso?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

QUESTIONÁRIO – COORDENADOR PEDAGÓGICO

Data da Entrevista: ____/____/____

I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	
1.1. Nome do informante: _____	
1.2. Idade: _____ anos	1.3. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiro não declarar
1.4. Você se considera: ☐ Branco ☐ Pardo ☐ Negro ☐ Amarelo (asiático) ☐ Vermelho (indígena) ☐ Prefiro não declarar	
1.5. Estado civil: ☐ Solteiro(a) ☐ Casado(a) ☐ Viúvo(a) ☐ Separado(a) ☐ Divorciado(a) ☐ Prefiro não declarar	
1.6. Município: _____	1.7. Estado: _____
Nome da Escola: _____ _____	
Você passou por seleção pública para atuar na Escola? ☐ Sim ☐ Não	
Você atua em outra(s) Escola(s)? ☐ Sim ☐ Não Se SIM, de qual rede? ☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Privada	

II. FORMAÇÃO			
	Nível	Situação	Curso/Instituição
2.1. Graduação	Licenciatura	☐ Concluído ☐ Em andamento	
	Bacharelado	☐ Concluído ☐ Em andamento	
2.2. Pós-	Especialização (360 horas)	☐ Concluído ☐ Em andamento	
	Mestrado Profissional	☐ Concluído ☐ Em andamento	

Graduação	Mestrado Acadêmico	☐ Concluído ☐ Em andamento	
	Doutorado	☐ Concluído ☐ Em andamento	

III. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL/ Experiência em (Duração do exercício em anos)

3.1. Tempo de Magistério

3.2. Tempo de exercício nessa escola

3.3. Tempo de exercício em Escola de Tempo Integral

3.4. Tempo de experiência função de Coordenador Pedagógico

3.5. Tipo de vínculo: ☐ Efetivo ☐ Temporário

IV. EXPERIÊNCIA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

4.1. Você já havia exercido outra função numa Escola de Tempo Integral?

☐ Sim ☐ Não Se SIM, qual? _____ Por quanto tempo? _____

V. FORMAÇÕES

V.1. Você participou de formação específica para atuar numa Escola de Tempo Integral?

☐ Sim ☐ Não

5.2. Você participa de formações periódicas destinadas a Coordenadores Pedagógicos?

☐ Sim ☐ Não

5.3. Você promove formações em serviço sobre o modelo pedagógico da Escola de Tempo integral?

☐ Sim ☐ Não

VI. MODELO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

- 6.1. Na sua opinião, qual(is) o(s) principal(ais) diferencial(ais) da Escola de Tempo Integral em relação às escolas de turno parcial?
- 6.2. Você considera o modelo pedagógico da Escola de Tempo Integral suficiente para o aluno de Ensino Fundamental – Anos Finais? Por quê?
- 6.3. Quais disciplinas da Parte Diversificada do Currículo você considera fundamentais para o desenvolvimento de seus alunos? Por quê?
- 6.4. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades enfrentadas para a consolidação do modelo pedagógico das Escolas de Tempo Integral na sua Escola?
- 6.5. De que maneira a Secretaria Municipal de Educação poderia atuar para colaborar na superação dessas dificuldades?
- 6.6. Na sua opinião, a Escola de Tempo Integral tem contribuído para a mudança de perspectiva dos alunos em relação ao seu futuro? De que maneira?

VII. ESTRUTURA FÍSICA E ROTINA ESCOLAR

- 7.1. Você considera a estrutura física de sua escola adequada para acolher o modelo pedagógico e as rotinas escolares de uma Escola de Tempo Integral? Por quê?
- 7.2. Há algum espaço físico de sua escola que precisa ser construído/reformado para melhorar alguma rotina escolar ou prática pedagógica? Qual?

VIII. COMUNIDADE

- 8.1. Quais os principais problemas que você identifica no bairro em que sua escola está localizada?
- 8.2. De que maneira esses problemas interferem nas rotinas escolares/práticas pedagógicas?
- 8.3. Na sua opinião, qual o papel da Escola na melhoria desses problemas advindos da comunidade?
- 8.4. Qual a melhor maneira das famílias colaborarem para o aprendizado de seus alunos?
- 8.5. Qual a maior dificuldade que você encontra na relação entre família/escola?
- 8.6. Você acredita que a realidade socioeconômica de seus alunos interfere no aprendizado dos mesmos?
- 8.7. A participação dos pais é satisfatória na sua Escola? Comente.

IX. ACADÊMICO

- 9.1. Quais as principais formas de acompanhamento discente? E docente?
- 9.2. Quais as suas estratégias para melhorar as taxas de aprovação dos alunos?

9.3 Na sua opinião, qual o seu papel na melhoria desses índices?

9.4 Sua escola realiza preparação específica para as avaliações externas? De que maneira?

9.5 Na sua opinião, quais são as razões para as ETIs terem melhores resultados nas avaliações de larga escala em relação às escolas de tempo parcial?

X. GESTÃO

10.1 Na sua opinião, qual o papel da gestão escolar no sucesso/insucesso de seus alunos?

10.2 Na sua opinião, qual o papel da gestão escolar na melhoria de aprendizagem dos alunos?

10.3 Na sua opinião, de que maneira a gestão escolar faz a diferença no sucesso dos alunos nas avaliações externas? E na aprovação dos alunos em seleções de Escolas profissionalizantes, IFCE...?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

Data da Entrevista: ____/____/____

I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	
1.1. Nome do informante: _____	
1.2. Idade: _____ anos	1.3. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiro não declarar
1.4. Você se considera: ☐ Branco ☐ Pardo ☐ Negro ☐ Amarelo (asiático) ☐ Vermelho (indígena) ☐ Prefiro não declarar	
1.5. Estado civil: ☐ Solteiro(a) ☐ Casado(a) ☐ Viúvo(a) ☐ Separado(a) ☐ Divorciado(a) ☐ Prefiro não declarar	
1.6. Município: _____	1.7. Estado: _____
. Nome da Escola: _____ . Disciplina da BNCC que leciona na Escola: _____ . Disciplina(s) da Parte Diversificada do Currículo que leciona na Escola: _____ . Quantidade de turmas que leciona na Escola: _____ . Você passou por seleção pública para atuar na Escola? ☐ Sim ☐ Não . Você atua em outra(s) Escola(s)? ☐ Sim ☐ Não Se SIM, de qual rede? ☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Privada	

II. FORMAÇÃO			
Nível		Situação	Curso/Instituição
2.1. Graduação	Licenciatura	[] Concluído [] Em andamento	
	Bacharelado	[] Concluído [] Em andamento	
2.2. Pós-Graduação	Especialização (360 horas)	[] Concluído [] Em andamento	
	Mestrado Profissional	[] Concluído [] Em andamento	
	Mestrado Acadêmico	[] Concluído [] Em andamento	
	Doutorado	[] Concluído [] Em andamento	

III. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL/ Experiência em (Duração do exercício em anos)	
3.1. Tempo de Magistério	
3.2. Tempo de exercício nessa escola	
3.3. Tempo de exercício em Escola de Tempo Integral	
3.4. Tempo de experiência no serviço público	
3.5. Tipo de vínculo: [] Efetivo [] Temporário	

IV. EXPERIÊNCIA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	
4.1. Você já havia exercido outra função numa Escola de Tempo Integral?	
[] Sim [] Não Se SIM, qual? _____ Por quanto tempo? _____	

V. FORMAÇÕES	
--------------	--

V.2. Você participou de formação específica para atuar numa Escola de Tempo Integral?

☐ Sim ☐ Não

5.2. Você participa de formações periódicas para atuar nas disciplinas na Parte Diversificada do Currículo?

☐ Sim ☐ Não

5.3. Sua Escola promove formações em serviço sobre o modelo pedagógico da Escola de Tempo integral?

☐ Sim ☐ Não

VI. MODELO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

6.1. Na sua opinião, qual(is) o(s) principal(ais) diferencial(ais) da Escola de Tempo Integral em relação às escolas de turno parcial?

6.2. Você considera o modelo pedagógico da Escola de Tempo Integral suficiente para o aluno de Ensino Fundamental – Anos Finais? Por quê?

6.3. Quais disciplinas da Parte Diversificada do Currículo você considera fundamentais para o desenvolvimento de seus alunos? Por quê?

6.4. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades enfrentadas para a consolidação do modelo pedagógico das Escolas de Tempo Integral na sua Escola?

6.5. De que maneira a Secretaria Municipal de Educação poderia atuar para colaborar na superação dessas dificuldades?

6.6 Na sua opinião, a Escola de Tempo Integral tem contribuído para a mudança de perspectiva dos alunos em relação ao seu futuro? De que maneira?

VII. ESTRUTURA FÍSICA E ROTINA ESCOLAR

7.1 Você considera a estrutura física de sua escola adequada para acolher o modelo pedagógico e as rotinas escolares de uma Escola de Tempo Integral? Por quê?

7.2 Há algum espaço físico de sua escola que precisa ser construído/reformado para melhorar alguma rotina escolar ou prática pedagógica? Qual?

7.3 Quais os espaços físicos da Escola que você mais utiliza para trabalhar os conteúdos da Parte Diversificada do Currículo?

7.4. De que maneira a estrutura física da Escola colabora para o desenvolvimento de sua prática docente?

7.5. De que maneira a estrutura física da Escola limita o desenvolvimento da sua prática docente?

VIII. COMUNIDADE

- 8.1 Quais os principais problemas que você identifica no bairro em que sua escola está localizada?
- 8.2 De que maneira esses problemas interferem na sua prática docente?
- 8.3 Na sua opinião, qual o papel da Escola na melhoria desses problemas advindos da comunidade?
- 8.4. Qual a melhor maneira das famílias colaborarem para o aprendizado de seus alunos?
- 8.5. Qual a maior dificuldade que você encontra na relação entre família/escola?
- 8.6. Você acredita que a realidade socioeconômica de seus alunos interfere no aprendizado dos mesmos?

IX. ACADÊMICO

- 9.1 Quais as suas estratégias para melhorar a frequência e participação dos seus alunos?
- 9.2 Quais as suas estratégias para melhorar as taxas de aprovação dos seus alunos?
- 9.3 Na sua opinião, qual o seu papel na melhoria desses índices?
- 9.4 Você conhece as avaliações em larga escala? De que maneira você colabora na preparação dos seus alunos para essas avaliações?

X. GESTÃO

- 10.1 Na sua opinião, qual o papel da gestão escolar no sucesso/insucesso de seus alunos?
- 10.2 Como você avalia o trabalho da gestão junto ao corpo docente e discente?
- 10.3 Na sua opinião, a gestão escolar faz grande diferença no cotidiano de uma ETI? De que maneira?

ANEXO A – TERMO DE ADESÃO DO ALUNO

TERMO DE ADESÃO DO ALUNO

Eu _____, responsável pelo estudante: _____, assino e tomo ciência do referido Termo de Adesão, mediante as condições aqui descritas.

1 - FREQUÊNCIA:

A assiduidade é um fator importante para o aprendizado o estudante, portanto o estudante, só deverá faltar caso haja necessidade. Nessa circunstância, deverá ser apresentado atestado médico ou a justificativa escrita pelos pais/responsáveis, à Coordenação Pedagógica ou ao Professor Diretor de Turma.

2 - ENTRADA E SAÍDA:

O horário de entrada do estudante será das 7h até às 7h30. Após este horário, somente será permitida a entrada em sala de aula com a devida justificativa do atraso. A recorrência dos atrasos implicará em registro e após o terceiro atraso ao mês será comunicado à família. A saída da escola no horário das aulas só será permitida com solicitação por escrito da família à Coordenação Pedagógica ou ao Professor Diretor de Turma, apresentando motivo (doença na família, médico, problemas pessoais e familiares graves ou outros, analisados pelos profissionais da escola).

3 - UNIFORME:

O uniforme é composto de blusa padronizada, calça comprida jeans e tênis. O estudante deverá participar das atividades escolares, uniformizado adequadamente.

4 - MATERIAL DIDÁTICO:

O (A) estudante é responsável pelo material didático utilizado por ele (a) durante as aulas (livros, apostilas, equipamentos, recursos pedagógicos e outros).

5- ROTINA ESCOLAR:

5.1- O estudante deverá aproveitar de maneira produtiva os momentos pedagógicos realizados no ambiente escolar e extraescolar;

5.2- É vedado ao estudante comportar-se desrespeitosamente durante os momentos de aprendizagens: usando celulares, MP3 ou similares, ausentar-se de sala de aula sem a devida

autorização do professor, interromper o andamento das aulas de sua turma ou de outras turmas.

5.3- O estudante deverá alimentar-se somente das refeições oferecidas pelo cardápio escolar. Desta forma, não será permitido a entrada de outros alimentos, exceto em casos excepcionais de estudantes que, munidos de laudo médico, sejam clinicamente considerados como celíacos, diabéticos, com alergia ou intolerância alimentar e outras patologias congêneres.²³

5.4- Em caso de descumprimento dessas indicações será registrada a ocorrência e comunicada aos pais/responsáveis.

6 - CONSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR:

O estudante deverá contribuir para a manutenção e conservação da limpeza e organização do ambiente escolar. Caso ocorram atitudes contrárias aos princípios éticos que norteiam as normas da escola, tais como depredação, vandalismo e outros o(s) autor (es) será responsabilizado e deverá ressarcir o “bem público e individual ” pelas possíveis perdas.

7 - ZELO NA CONVIVÊNCIA COM O OUTRO:

Não será permitido ao estudante trazer para a escola objeto ou material que desviem a atenção – sua e dos / das colegas e/ou que ameace a integridade física ou moral da comunidade escolar: cartazes, revistas abusivas, jogos explosivos, bebidas alcoólicas, cigarros, entre outros.

Fortaleza, _____ de _____ de 20__.

(Pai/Mãe ou Responsável)

(Estudante)

²³ Resolução nº 12.982 de 28 de maio de 2014 e a Resolução do Conselho Municipal nº11 de 12 de março de 2014.

ANEXO B – TERMO DE ADESÃO DO PROFESSOR

TERMO DE ADESÃO DO PROFESSOR

Eu, _____, Professor (a) da disciplina _____, Matrícula nº _____, assino e tomo ciência do referido Termo de Adesão, mediante as condições aqui descritas.

A Escola Municipal de Tempo Integral - ETI tem como princípios educativos o Protagonismo, os quatro Pilares da Educação (Delors), a Educação Interdimensional e a Pedagogia da Presença. Resultando assim, em sua essência, na formação do estudante autônomo, competente e solidário. Para isso, se faz necessário um educador corresponsável por essa proposta, atuando efetivamente para o cumprimento desses princípios, ampliando sua perspectiva de educação a partir da Proposta Pedagógica da ETI. O Professor deve, então, estar comprometido com o aluno, com a escola e com seu Programa de Ação.

Condições para o Professor aderir a Proposta de Escola Municipal de Tempo Integral:

- Ter disponibilidade para 200 horas de trabalho diurno, em período integral, com carga horária multidisciplinar;
- É vedado seu desempenho em qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de trabalho na Escola;
- Participar obrigatoriamente das formações da Tecnologia de Gestão Educacional –TGE e demais formações de acordo com calendário estabelecido pela SME;
- Participar de uma avaliação de desempenho semestral;
- Manter atitude em sala de aula e em todo o ambiente escolar condizente a Proposta da ETI.

Fortaleza, ____ de _____ de 202__.