



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

QUITÉRIA CARMEM OLIVEIRA NOCRATO

A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO
SOBRE A FORMAÇÃO CIDADÃ E ACADÊMICA DOS ALUNOS EM UMA
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI) DO DISTRITO DE EDUCAÇÃO 6 NA REDE
MUNICIPAL DE FORTALEZA

FORTALEZA – CEARÁ

2019

QUITÉRIA CARMEM OLIVEIRA NOCRATO

A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO
SOBRE A FORMAÇÃO CIDADÃ E ACADÊMICA DOS ALUNOS EM UMA ESCOLA
DE TEMPO INTEGRAL (ETI) DO DISTRITO DE EDUCAÇÃO 6 NA REDE
MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador (a): Prof. Dr. Francisco Horacio da Silva Frota

Coorientador (a): Prof.^a Ms.^a Maria Andrea Luz da Silva.

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Nocrato, Quitéria Carmem Oliveira .

A implantação da política de educação integral: estudo de caso sobre a formação cidadã e acadêmica dos alunos em uma escola de tempo integral (ETI) do distrito de educação 6 na Rede Municipal de Fortaleza [recurso eletrônico] / Quitéria Carmem Oliveira Nocrato. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ⅝ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 113 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota.

Coorientação: Prof.^a M.^a Maria Andrea Luz da Silva.

1. Política Pública. 2. Educação Integral. 3. Formação do jovem. I. Título.

QUITÉRIA CARMEM OLIVEIRA NOCRATO

A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO CIDADÃ E ACADÊMICA DOS ALUNOS EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI) DO DISTRITO DE EDUCAÇÃO 6 NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

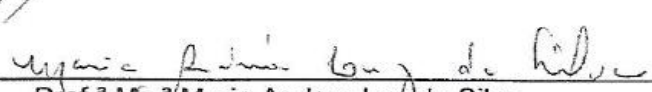
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 10/06/2019

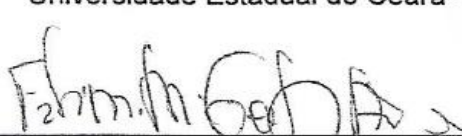
BANCA EXAMINADORA



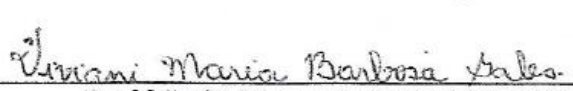
Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Ms.ª Maria Andrea Luz da Silva
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Dr.ª Fátima Maria Leitão Araújo
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Dr.ª Viviane Maria Barbosa Sales
Universidade Estadual do Ceará - UECE

“Ao meu querido pai Antônio Oton Oliveira, que perdi aos sete anos de idade. Minha mãe me falou, muito tempo depois, que ele admirava pessoas estudiosas. Eis-me aqui hoje pai, sua única filha, Mestra.”

AGRADECIMENTOS

A Deus, provedor de tantas bênçãos na minha vida.

À Nossa Senhora, mãe de todas as mães, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus queridos progenitores, Oton e Aldenira (in memória), que deixaram como herança os valores e seus exemplos de humildade, bondade, gratidão, mansidão e a pessoa que me transformei, para sempre estarão em meu coração.

Ao meu querido esposo, Francisco Nocrato, pela sua dedicação e inestimável apoio, mesmo nos momentos em que estive ausente por causa do Mestrado.

Aos meus três filhos, Suelen, Cybelle e Oton, pelas vezes que estive ausente fisicamente, mas presente de coração, quando estive na UECE ou em atividades do Mestrado, que essa vitória lhes mostre que somos capazes de realizar todos os nossos sonhos, fica meu exemplo.

Aos meus três netos, Beatriz, Heitor e Luís Henrique, meus amores.

Aos meus genros Arelano Reis e Luís Vinícius, pelo exemplo de profissionais.

À minha querida sobrinha Alessandra Marjorye, pela inestimável disponibilidade e consideração.

Ao Prof.^o Dr.^oHorácio Frota, meu Orientador, idealizador e Coordenador do Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas, por ter proporcionado a oportunidade de vivenciar estes anos, fundamentais em minha caminhada.

À minha Orientadora Andrea, pela sua calma e paciência no processo de Orientação, sempre me indicando os melhores caminhos, obrigada de coração.

Aos meus professores do Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas da UECE, as contribuições e aprendizados adquiridos me tornaram mais forte para enfrentar os desafios do mundo acadêmico e superar as dificuldades.

À minha prima-irmã, Prof^a. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo, o maior exemplo que tive de superação e vitória, minha fonte de inspiração.

À Prof^a Dr^a. Viviani Maria Barbosa Sales, pela disponibilidade e consideração em participar da “Banca de Qualificação e Defesa”, suas contribuições foram essenciais na concretização deste trabalho.

À minha querida professora Luciene, de Guaiúba, que me fez descobrir o prazer que existia na leitura dos livros escolares e nos contos de fada.

À Mestra Ozélia Horácio, idealizadora e incentivadora dos estudos em grupo, me fez

despertar e acreditar que seria possível a realização desse sonho.

À Professora Fátima Maria Garcia, pela oportunidade e confiança no meu trabalho, concedendo o acompanhamento às ETI no Distrito de Educação 6 (temática da minha pesquisa), uma das experiências mais gratificantes que vivenciei no campo profissional.

À minha grande amiga e companheira de trabalho Rosânia Freitas, pelos momentos de aprendizado e pela confiança em meu trabalho.

Ao mestre e amigo Luís Rebouças, pela inestimável ajuda durante esta caminhada.

Meus sinceros agradecimentos à amiga e mestra Fabíola Janebro, pela disponibilidade em todas as ocasiões.

Agradecimentos Especiais à querida amiga e mestra Roberlúcia Alves, pelo incentivo e por acreditar em minha capacidade.

Aos Drs. e amigos, Felipe Aragão, Lucimeire Rabêlo e Hamílton Perninck, pelas valiosas contribuições acadêmicas, essenciais nessa caminhada.

Aos meus familiares e amigos, obrigada pela força.

Aos “agentes” que participaram da minha Pesquisa, pela disponibilidade e acolhimento que recebi durante todo o processo e pelas valiosas contribuições.

A todos os meus amigos do Distrito de Educação (DE 6) que me ajudaram nesses dois anos de estudos associados ao trabalho com palavras de estímulo e torcida.

Obrigada aos meus amigos da “Turma 15” do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, pela oportunidade de vivenciar tantos momentos de aprendizado, grande admiração e respeito por todos(as) vocês.

Considero-me uma pessoa abençoada por ter conseguido concluir este “Projeto de Vida”, que durante muito tempo acreditei que fosse simplesmente um sonho. Hoje, ao receber o título de “Mestra em Planejamento e Políticas Públicas”, afirmo com a máxima certeza, que somos capazes de realizar todos os nossos sonhos. Tudo depende de esforço, determinação, perseverança e acreditar no nosso potencial.

“Educar é sempre uma aposta no outro. Ao contrário do ceticismo dos que querem “ver para crer”, costuma-se dizer que o educador é aquele que buscará sempre “crer para ver.” De fato, quem não apostar que existem nas crianças e nos jovens com quem trabalhamos qualidades que, muitas vezes, não se fazem evidentes nos seus atos, não se presta, verdadeiramente, ao trabalho educativo.”

(Antônio Carlos Gomes da Costa)

RESUMO

A Política Nacional de Educação Integral instituída pelo Ministério da Educação (MEC) “Educação Integral – texto referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009), enfatiza as perspectivas da educação integral, provocando um debate nacional que objetiva instigar gestores, professores, pais, estudantes, a Universidade e aos que se encontram voltados para a construção de novos olhares frente aos novos desafios. Nesse sentido, esse trabalho teve como objetivo geral Compreender o processo de Formação Cidadã e Acadêmica do jovem a partir da implantação da ETI na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), no recorte temporal de 2014 a janeiro de 2019, à luz dos requisitos estabelecidos pela Constituição Federal, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação e demais legislações correlatas; buscando analisar os resultados do processo de formação cidadã e acadêmica do jovem em uma escola de tempo integral. Foram utilizados como fonte de pesquisa, teóricos que dissertam sobre a trajetória histórica da Educação Integral nas três esferas governamentais. Dentre os principais, temos: Aranha (2006), que nos relembra as transformações históricas da escola pública; Moll (2012) que discute sobre a temática da educação integral e de ampliação do tempo escolar, como um processo que exige a implementação de políticas públicas; Costa (2010/2015) que nos ressalta o ideal formativo da proposta da ETI; Cavaliere (2010) e Maurício (2009) defendem que a Educação Integral que reconhece a pessoa em seus aspectos afetivo, cognitivo, físico e social. Machado e Nascimento (2018) ressaltam Anísio Teixeira, fundador das Escolas Parque. Trindade (2015), defensor de Darcy Ribeiro que lutou em prol da educação e das desigualdades sociais. Freire (1983), que reconhece o homem como objeto de sua própria cultura, e Jacques Delors (2012), ressaltando os Pilares da Educação. Para o levantamento de dados da pesquisa, foram realizadas consultas às fontes documentais (Legislação concernente ao tema) e aplicação de questionários com o gestor, dois professores coordenadores de área (PCA) e dois técnicos. Constatou-se como resultados que a escola apresenta-se se em pleno processo de mudança, tanto estrutural quanto em relação à proposta pedagógica inicial, observando-se um franco processo de amadurecimento e aprimoramento das práticas pedagógicas. Contudo, como desafio apontou-se manter o foco nos encaminhamentos pedagógicos em busca de atingir um maior destaque na formação acadêmica do jovem.

Palavras-chave: Política Pública. Educação Integral. Formação do jovem.

ABSTRACT

The National Policy of Integral Education, instituted by the Education Ministry (MEC) "Integral Education - reference text for the national debate" (BRAZIL, 2009), emphasizes the perspectives of integral education, causing a national debate that aims to instigate administrators, teachers, parents, students, the University, and the ones who focus on the construction of new perspectives before new challenges. In these terms, the main objective of this present study is to comprehend the juvenile process of academic and citizen formation from the implantation of "ETI" of Fortaleza Municipal Education Secretariat (SME), from 2014 to January 2019, under the requirements established by the Federal Constitution, Law of Directives and Bases of National Education, National Education Plan, and other correlated laws, aiming to analyze the results of the juvenile academic citizen formation process in a full-time school in Education District 6. As sources of research, it was used studies of theoreticians who disserted about the historical trajectory of Integral Education in the three governmental spheres. Among the main ones, there are: Aranha (2006), who recalls about the historical transformations of the public school; Moll (2012), who discusses about the integral education issue and school time expansion as a process that demands the implementation of public policies; Costa (2010/2015), who reinforces the ideal formative proposal of "ETI"; Cavaliere (2010) and Maurício (2009), who defend the Integral Education that recognizes the person in its social, physical, cognitive, and affective aspects; Machado and Nascimento (2018), who enhance Anísio Teixeira, founder of Park Schools; Trindade (2015), who is Darcy Ribeiro's defender and fought for education and social equality; Freire (1983), who recognizes the man as object of its own culture; and Jacques Delors (2012), highlighting the Pillars of Education. The data survey was based in questionnaires applied to the administrator, two coordinating teachers of the area (PCA), and two technicians. As a result, it was found that the school is in a full changing process, both structural and regarding the initial pedagogic proposal, noticing an honest process of maturity and improvement of pedagogical practices. However, as a challenge, it was pointed to maintain the focus on the pedagogical referrals aiming to reach more emphasis on the juvenile academic education.

Keywords: Public Policy. Integral Education. Juvenile Formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ASSEDI	Assessoria das Escolas de Tempo Integral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas
CF	Constituição Federal
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional
ETI	Escola de Tempo Integral
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GSA/PDT	Gestão da Sala de Aula do Professor Diretor de Turma
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCA	Professor Coordenador de Área
PEE	Plano Especial de Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
SEDUC	Secretaria de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação

TICS	Tecnologia da Comunicação e da Informação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	23
2.1	CONCEITOS HISTÓRICOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	23
2.2	ASPECTOS CONCEITUAIS EM TORNO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	31
2.3	FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL.....	40
3	REFERENCIAIS NORTEADORES DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO CEARÁ E NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA.....	46
3.1	A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO CEARÁ.....	46
3.2	O MODELO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL ADOTADO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM FORTALEZA.....	49
3.3	AS DISCIPLINAS DA PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO DA ETI..	56
3.4	O PAPEL DA GESTÃO DA SALA DE AULA DO PROFESSOR DIRETOR TURMA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	66
4	RESULTADOS APRESENTADOS A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO REALIZADO EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI) DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA / SME.....	76
4.1	O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA ETI E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO CIDADÃ E ACADÊMICA DO ALUNO.....	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	105
	APÊNDICES.....	111
	APÊNDICE A - TÓPICO GUIA DO ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....	112
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	113

1 INTRODUÇÃO

A Educação Integral tem se constituído, ao longo de sua trajetória, como uma estratégia para corrigir os baixos índices de aprendizagem dos alunos nas escolas públicas do Brasil.

Com esse intuito, a Legislação educacional institui as suas finalidades nas unidades escolares. A Constituição Federal (CF) de 1988 afirma, em seu artigo 205, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN nº 9394/96) garante em seu artigo 34, que “o período de permanência na escola será progressivamente ampliado”, complementando em seu parágrafo 2º, que o mesmo será ministrado a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 24).

O Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014) orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas no setor educacional, onde estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis a serem executados nos próximos dez anos.

O PNE assegura em sua “META 6” que o poder público deve oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014, p. 10).

A “META 3” do PNE, trata da universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, instituído pela Lei 13.005/2014, em conformidade com a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecendo ações conjuntas entre os entes federados, compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens.

A Educação Integral é garantida como dever do Estado e direito dos alunos na Rede Pública de Ensino Estadual e Municipal.

Após esta breve exposição das leis que subsidiam a implantação das escolas de tempo integral, nos deparamos com inúmeros desafios em torno de

avaliar o que a operacionalização desta política trouxe efetivamente de positivo em termos de melhoria do processo de desenvolvimento integral do aluno, quais os elementos dificultadores e as principais perspectivas e estratégias viáveis para que essa ampliação do tempo escolar na rede pública consiga atingir a melhoria da qualidade no ensino.

Esta dissertação se propôs a compreender o processo de formação cidadã e acadêmica do jovem, a partir da implantação das Escolas de Tempo Integral (ETI) no recorte temporal de 2014 a janeiro de 2019, da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), considerando os percursos históricos desse processo no Brasil e no Estado do Ceará, tendo como referência a Legislação Educacional Brasileira.

A motivação pessoal desta pesquisa diz respeito ao fato da pesquisadora ter adquirido um conhecimento maior pela proposta da ETI, por ter vivenciado todo o processo de implantação nas três primeiras escolas de Tempo Integral do Distrito de Educação 6, durante os anos de 2014 até o início de 2017. Dessa forma, a mesma passou a nutrir uma admiração particular pela proposta e uma crença de que este modelo de escola é o que mais se aproxima do ideal na educação das crianças e jovens; por proporcionar uma educação compatível com as expectativas geradas para o século XXI, mesmo tendo clareza que ainda será necessário um amplo processo de discussão e ajuste da proposta.

Em relação ao campo profissional, a expectativa maior se referiu ao impacto que esta pesquisa gerou; permitiu uma reflexão mais aprofundada sobre o aprimoramento da política de tempo integral, a superação dos obstáculos e principalmente a sensibilização dos Agentes Públicos, no sentido de incentivar a importância da replicabilidade deste modelo de Política Pública, conforme preceitua a “Meta 6” do PNE.

Para desenvolver esse trabalho percorreu-se um caminho direcionado pelo seguinte objetivo geral: Compreender o processo de Formação Cidadã e Acadêmica do jovem, a partir da implantação da ETI no recorte temporal de 2014 a janeiro de 2019. E por três objetivos específicos: Compreender o percurso histórico da Educação Integral no Brasil e no Ceará; Definir as categorias políticas públicas de educação integral e escola de tempo integral; Analisar os resultados do processo de formação cidadã e acadêmica do jovem em uma escola de tempo integral do Distrito de Educação 6.

Como fundamentação recorreu-se a teóricos que dissertam sobre a trajetória histórica das Escolas de Tempo Integral e defendem práticas inovadoras em educação. Dentre os principais autores que fundamentaram esta pesquisa, temos: Aranha (2006), que nos relembra as transformações históricas ocorridas no período de criação da escola pública.

Costa (2010;2015) nos ressalta o ideal formativo da proposta da ETI, esclarecendo pontos relevantes no propósito da abordagem interdisciplinar das Disciplinas Eletivas; considerando o educador como um aluno insaciável e como um professor incansável dos seus educandos. Maurício (2009) compreende que a Educação Integral reconhece a pessoa como um todo em seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros.

Moll (2012) e demais colaboradores, discutem sobre a temática da educação integral e de ampliação do tempo escolar, como um processo que exige a implementação de políticas públicas.

Colares, Jeffrey e Maciel (2018) ressaltam as proposições do educador Anísio Teixeira, idealizador e fundador das Escolas Parque tendo se constituído como a experiência de Educação Integral de maior expressão nacional. Trindade (2015), defensor da atuação do educador Darcy Ribeiro, que lutou em prol de amenizar as desigualdades sociais e realizou uma política justa e democrática.

Paulo Freire (1983) reconhece o homem como objeto de sua própria cultura pelos atos de sua criação, recriação e decisão vai dinamizando o seu mundo. Morin (2010), o autor cita o desenvolvimento humano como o conjunto das autonomias individuais e comunitárias.

Celso Vasconcelos (2003) e Tardif (2014) abordam o papel do professor como orientador na tomada de decisão dos alunos; Jacques Delors (2012) ressaltando os Pilares da Educação e sua importância na Gestão de Sala de Aula do Professor Diretor de Turma (GSA/PDT); Cavaliere (2010), que defende a ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos, dentre outros.

Utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa, realizada através da observação e análise dos processos que ocorrem no âmbito da ETI na SME. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, não foram encontrados documentos ou registros na Assessoria de Tempo Integral da SME que respondessem aos questionamentos solicitados pela pesquisa.

Por este motivo decidiu-se pelo método de “Estudo de Caso”, tendo como campo de pesquisa uma ETI.

A pesquisa qualitativa pressupõe o levantamento de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema escolhido, para que haja um maior aprofundamento dos seus conhecimentos e conceitos, material que fundamentou esta pesquisa e que foi aprofundado durante o processo de escrita da dissertação. Utilizou-se a pesquisa qualitativa por entender-se que sua proposta é a que melhor se aproxima da finalidade deste objeto de estudo.

“Na pesquisa qualitativa, existe interação entre o objeto de estudo e o pesquisador, permitindo envolvimento e objetividade com o tema estudado.” (GÜNTHER, 2006, p. 203).

Nesse tipo de pesquisa, a interação e a análise se dão a partir do contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Assim, é ressaltado mais o processo do que o produto e, deste modo, a preocupação está em retratar a perspectiva dos participantes ao significar ações construídas socialmente. (GUERRA, 2014).

Portanto, o processo de investigação utiliza-se de elementos fundamentais, como a interpretação do pesquisador sobre o objeto de estudo, a interação existente entre o objeto e o pesquisador, ressaltando sua imparcialidade, e o zelo pelas informações coletadas. Neste ponto, destaca-se a importância do investimento na coleta dos dados que foram examinados durante a pesquisa, bem como, o aprofundamento do estudo do tema, apropriando-se do seu conhecimento, para que sua autenticidade refletisse em dados reais na busca pelo conhecimento do tema pesquisado.

Dessa forma, foram adotados como instrumentos de pesquisa, “entrevistas semi estruturadas” realizadas com o gestor, dois professores coordenadores de área (PCA) e dois técnicos da escola pesquisada.

A escolha da ETI como *locus* da pesquisa deu-se pelo fato de a mesma ter finalizado o ciclo de estudos. Portanto, os alunos que iniciaram seus estudos de 6º ano em 2014 e concluíram o 9º em 2017. Assim, estes alunos concluíram o ciclo de estudos no Ensino Fundamental 2, o que permitiu uma avaliação mais completa sobre o processo e a aplicabilidade da proposta de Tempo Integral.

Conforme os dados levantados na pesquisa, realizou-se uma análise criteriosa em busca de verificar se as respostas e opiniões de todos os envolvidos no

processo correspondiam às expectativas propostas pela Legislação e pela política de tempo Integral implantadas no Município. Coube, neste momento, um maior aprofundamento sobre o objeto de estudo, de modo especial no campo das políticas públicas educacionais, alvo principal deste processo, como também, uma responsabilidade em responder a todos os questionamentos na busca das possíveis soluções propostas nesta pesquisa.

Para analisar os resultados apresentados a partir da política de educação em tempo integral considerando os limites e possibilidades deste modelo de escola, realizou-se uma pesquisa com critérios qualitativos, pois não objetivou-se quantificar dados.

Nesse sentido, Minayo (2002, p.17-18) descreve que a pesquisa está inserida na vida real, na sua indagação da ciência e construção do pensamento e da ação e que é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.

A autora evidencia “o processo investigativo como um movimento questionador. Os problemas surgem a partir da vida prática, essas questões relacionam-se a interesses e acontecimentos, inseridos na vida real.” (MINAYO, 2002).

Nesse contexto, tem-se como problemática dessa pesquisa o seguinte questionamento: Quais os resultados apresentados pelo estudo de caso que investigou a formação cidadã e acadêmica dos alunos em uma escola do Distrito de Educação 6, a partir da implantação da Política de Educação Integral/SME?

Esta pesquisa se propõe a analisar e a obter respostas a este questionamento, observando-se que a “abordagem qualitativa” adéqua-se a esta concepção por conter o levantamento de informações e por objetivar analisar os resultados da Política de Tempo Integral implantada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), no recorte temporal 2014-2019.

Minayo (2002) cita que a pesquisa qualitativa adéqua-se às pesquisas sociais, aproximando-se de uma realidade que trabalha com significados, atitudes e crenças, portanto não pode ser quantificada.

Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na

família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (ANDRÉ, 2013, p.97).

Para André (2013, p. 97), “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados). O autor ressalta, ainda, que o fundamento da abordagem qualitativa como uma forma de conhecimento construído pelos sujeitos sociais, visto que atuam na realidade, transformando-a e por ela sendo modificada, processo onde torna-se essencial a aproximação do pesquisador aos acontecimentos.

Minayo (2002) ressalta a importância das Ciências Sociais, sendo a mesma de cunho qualitativo. As Ciências Sociais, com seus instrumentos e teorias, aproximam-se da realidade dos seres humanos, absorvendo as expressões humanas e suas estruturas, nos seus processos e representações. Afirma ainda que “por fim é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente *qualitativo*. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante”.

A princípio, tinha-se como objetivo inicial desenvolver uma pesquisa documental com fontes primárias, através dos arquivos e registros disponíveis na SME, sobre a Política de implantação das ETI na rede municipal de ensino de Fortaleza, no período de 2014 a janeiro de 2019.

Contudo, ao solicitar-se da SME, através da ASSEDI – Assessoria das Escolas de Tempo Integral, as referidas fontes de pesquisa primárias, sobre os arquivos e registros disponíveis e relativos à Política de implantação das ETI na rede municipal de ensino, constatou-se que esses documentos não foram encontrados.

Foram fornecidos pela Assessoria alguns “slides com os resultados comparativos das ETI com outros programas da rede municipal”, como: as próprias Escolas de tempo regular da Rede Municipal, Escolas de Tempo Integral, Projeto Integração, Pró-técnico e Turmas Avançadas.

Os referidos dados não atendiam aos objetivos da pesquisa propriamente dita, pois especificavam somente os resultados comparativos das Avaliações Diagnósticas e Intermediárias (ADR) da Rede municipal, e estes dados não atendiam aos objetivos propostos.

Nesse contexto, decidiu-se pela realização de uma “Pesquisa de Campo”, a realizar-se em uma das escolas de tempo integral implantada na rede municipal de ensino a fim de colher os dados necessários para a obtenção dos objetivos da pesquisa.

O critério para a escolha do recorte histórico a partir do ano de 2014 relacionou-se ao período em que foram implantadas as seis primeiras ETIs na rede municipal de Fortaleza/SME (tendo sido implantada a princípio, uma ETI em cada Distrito de Educação), a configurar-se até o início de 2019, em busca de analisar quais avanços e entraves surgiram durante o percurso até o período final da pesquisa.

Em respeito aos aspectos éticos, optou-se em não identificar a escola e os agentes educacionais, assegurando-se o sigilo das informações e o melhor desenvolvimento da pesquisa.

Pesquisa de campo, segundo Lakatos; Marconi, (2003, p.186) “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Conforme as autoras supracitadas, o objetivo da Pesquisa de Campo é a obtenção de informações e aprendizados sobre um problema, a fim de conseguir respostas, a partir da coleta de dados e proceder-se com a análise dos mesmos. Segundo André (2013, p.98), Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural.

André (2013) ressalta, ainda, que os estudos de caso permitem avaliação em unidades educacionais relacionadas ao contexto e a rotina escolar. Nas abordagens Qualitativas utilizam-se técnicas que permitem diversificar os contextos escolares.

Para Ramos (2009), a Pesquisa de Campo “pressupõe a apreensão dos fatos/variáveis investigadas exatamente onde, quando e como ocorrem. Nesse caso, o investigador irá apreender a realidade, considerando as especificidades do que está sendo pesquisado.”

O critério para a escolha dos sujeitos foi o fato de terem participado do processo de implantação da ETI e atuarem no âmbito escolar em todo o período de 2014 a 2019.

Durante as primeiras visitas ao *lôcus* da pesquisa, em conversa individual com cada um dos “sujeitos”, foram apresentados a eles, os principais objetivos do trabalho a ser realizado. Na ocasião foram retiradas as dúvidas em relação a alguns aspectos do processo (como as datas do retorno do material) e definiu-se que o retorno do material coletado seria feito através de “email pessoal” a cada um dos agentes, que estes instrumentos após serem respondidos, seriam enviados para o email da Pesquisadora.

Nos dias em que ocorreram essas visitas a escola, os participantes da pesquisa apresentaram-se disponíveis e relataram com entusiasmo as suas histórias de vida no campo pessoal e profissional, conforme as perguntas realizadas. Além disso, citaram que a participação deles na pesquisa era um momento importante, pois significava o registro das primeiras ações desenvolvidas no contexto escolar, a partir da implantação da Política de Educação Integral na Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Conforme se ressaltou anteriormente, a idoneidade dos fatos e a ética profissional dos agentes é fator preponderante para a seriedade do processo de pesquisa. Por essas razões, os entrevistados receberam nomes fictícios para preservar as suas verdadeiras identidades como Josias, Marília, Roger, Débora e Vera. Todos os agentes da pesquisa são servidores efetivos da Prefeitura Municipal de Fortaleza e atuam na educação há no mínimo 10 anos. Os agentes foram identificados da seguinte maneira: o diretor da escola pesquisada foi denominado como Josias. Os professores coordenadores de área são, respectivamente, o Roger e a Marília, e as técnicas participantes da pesquisa foram nomeadas como Débora e Vera.

O gestor, os três professores coordenadores de área (PCA) e as duas técnicas participantes da pesquisa, trazem presentes em suas falas, o envolvimento na luta pela educação integral, todos participaram do processo de formação dos professores da ETI (oferecido pela ASSEDI/SME) e da implantação da Política de Educação Integral na rede municipal de Fortaleza (2014/2019). A coordenadora da escola também foi convidada a participar da pesquisa, no entanto, a mesma não conseguiu enviar a pesquisa em tempo hábil, mesmo após ter sido estabelecido um novo prazo.

O período de realização da pesquisa persistiu em torno de três meses, iniciou-se logo após o período da “Qualificação”, onde se definiram o perfil das

perguntas de pesquisa.

A primeira visita realizada a escola aconteceu no dia 19 de dezembro de 2018, ocasião em que ocorreram as entrevistas com cada um dos agentes para expor a proposta da pesquisa e sua relevância para a sociedade como um todo. Em janeiro de 2019 ocorreram outros dois momentos com a realização de visitas nos dias 28 e 31, para a conclusão das falas individuais e para averiguação de alguns documentos internos da escola (Plano de Ação da escola, guias de aprendizagem, Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, Projeto Político Pedagógico) e demais documentos que subsidiaram o referencial teórico da pesquisa.

Vale ressaltar, que desde o princípio, os “sujeitos” demonstraram um profundo respeito e interesse em colaborar com os propósitos e os resultados da pesquisa, tendo havido receptividade por parte dos mesmos e também dos demais funcionários (secretária e agentes administrativos), que se disponibilizaram em atender a todas as solicitações da pesquisadora.

O tópico guia (conforme Apêndice A) organizado para o momento das entrevistas, originou-se das questões centrais da pesquisa e do objetivo geral. Nesse contexto, contemplou quatro questões abertas sobre o “impacto da política pública de tempo integral na formação humana e intelectual do jovem”. E outras quatro questões também abertas, relativas às principais considerações sobre o processo de implantação da Política de Tempo Integral a partir do ano de 2014, abordando a visão dos entrevistados em relação a “como a escola se apresenta hoje e quais as mudanças mais significativas desse processo.”

Durante a realização da coleta de dados, percebeu-se claramente nas falas de alguns dos sujeitos, a disponibilidade em participar da pesquisa, e suas respostas seguiram um encadeamento lógico de idéias, o que não gerou a necessidade de ampliar o número de agentes, pois as respostas encontradas foram representativas e suficientes, confirmando a veracidade dos dados coletados.

A maior dificuldade foi em relação ao retorno dos questionários por parte de alguns “sujeitos”, sendo necessários algumas mensagens e telefonemas solicitando a finalização do processo, e estabelecido novo prazo para a devolução dos mesmos.

De acordo com Bauer e Gaskell (2002), o pesquisador adquire o discernimento necessário para reconhecer o momento exato no processo de coleta de dados, onde as respostas encontradas são suficientes para encerrar a pesquisa e

iniciarem-se os debates.

Após a conclusão do processo de pesquisa, iniciou-se a organização e o estudo detalhado de todo o material, comparando as respostas dos “sujeitos e compilando-se os dados por categorias, para uma melhor compreensão das opiniões dos sujeitos e análise das respostas apresentadas.

Vale ressaltar, que durante o período em que se recorreu ao processo de pesquisa, foram realizados concomitantemente, todos os aprofundamentos e demais estudos teóricos sobre a Política de educação integral; pois a partir das considerações realizadas pela “Banca de Qualificação”, verificou-se serem necessárias novas leituras e o conhecimento de outras pesquisas nesse campo, o que veio a melhorar e aprofundar o referencial teórico deste trabalho e a enriquecer o campo científico da pesquisadora.

A dissertação está organizada em capítulos. No capítulo dois foi realizado um recorte histórico da Educação Integral no Brasil, sua fundamentação legal e os aspectos conceituais em torno da Educação Integral e da escola de tempo integral. O capítulo três aborda os Referenciais Norteadores das Escolas de Tempo Integral no Estado do Ceará e na Rede Municipal de Fortaleza, enfatizando a implantação dessa política na Rede Municipal de Ensino em Fortaleza. O capítulo quatro apresenta os resultados do “Estudo de Caso” realizado em uma escola de tempo integral (ETI) da SME, refletindo sobre a formação cidadã e acadêmica do jovem. No quinto capítulo apresenta-se as considerações finais do trabalho.

2 RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A trajetória histórica sobre o papel da escola como espaço democrático e de formação dos sujeitos evidencia que o processo educativo na perspectiva da educação integral perpassa por muitos desafios e seguem alguns paradigmas a serem ultrapassados no século XXI.

O percurso da Educação Integral revela que os conceitos e lutas por uma educação para todos transformaram-se com os movimentos políticos, econômicos, sociais e educacionais no decorrer dos tempos. Esses recortes foram marcados pela constante busca pela qualidade da educação, fator determinante do processo de Educação Integral.

Nesse contexto, faz-se necessário compreender os conceitos norteadores da educação integral e da escola de tempo integral e os principais teóricos que defendem a proposta, considerando o percurso histórico das Políticas de Educação no Brasil.

2.1 CONCEITOS HISTÓRICOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

O processo histórico de educação integral está diretamente ligado as lutas e aos debates constantes entre os governos, desde os primórdios da escola pública brasileira.

O MEC - Ministério da Educação ao longo dos anos vem retomando esse propósito, através de experiências bem sucedidas que tem sido observada nas redes de ensino estaduais e municipais brasileiras.

As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de educação integral, mas também apontam a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a educação integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. Com essas premissas, foi instituído o Programa Mais Educação no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. (MEC, 2009, p.09).

O Programa Mais Educação busca um diálogo constante entre as redes de educação, estabelecendo parcerias intersetoriais e intergovernamentais,

O Programa Mais Educação já é uma realidade que, como tudo que se faz em educação, será progressivamente aprimorada com a participação de educadores, educandos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, enfim, com todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os direitos de nossas crianças, adolescentes e jovens. (MEC, 2009, p.09).

Tendo como principal objetivo “a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes”, o programa busca estabelecer um projeto de educação integral que amplia o debate entre as escolas e a comunidade educativa, vencendo as distâncias e ampliando a dimensão das experiências educativas na vida dos estudantes, primando pela qualificação da educação pública brasileira. (MEC, 2009). De acordo com Leclerc (2012),

A política educacional brasileira conta hoje com um programa e uma agenda de educação integral. A Portaria interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), instituiu o Programa mais educação com a parceria formal dos ministérios do desenvolvimento social e Combate à Fome, da Cultura, do esporte e o da educação. O Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDDE/FNDE) operacionalizou o financiamento de suas ações desde 2008, desencadeando o processo de adesão das escolas e redes de ensino. O decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2010) regulamentou essa estratégia para induzir a ampliação do tempo diário de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola e em atividades educativas coordenadas pela escola. Trata-se de uma estratégia que reconhece as oportunidades educativas em experiências vivenciadas em nível de escolas, redes de ensino e organizações não governamentais e as transforma em ofertas educativas. Para propiciar escala a essa estratégia, a oferta é organizada por meio dos macrocampos de atividades de educação integral, prevendo-se no âmbito do território a constituição de Comitês metropolitanos locais e os Fóruns de educação integral, segundo os arranjos educativos locais. (LECLERC, 2012,p.307).

O Programa Mais Educação “propõe uma metodologia de trabalho capaz de fazer dos programas de governo que integram esta ação, um instrumento sensível de produção de conhecimento e cultura, pois considera a diversidade dos saberes”. (MEC, 2009, p.13).

A proposta é a composição de vários modelos, considerando as riquezas de saberes existentes no país. Dessa forma, apresenta-se mutável e aberta ao diálogo, onde as redes só têm a ganhar nessa busca através do conhecimento de saberes diferenciados.

Os desafios que envolvem a ampliação da jornada escolar com oferta de educação integral significa firmar que se tem uma oportunidade a mais para obter-se melhores condições de financiamento da política educacional, “na busca de saída para a organização da escola em relação ao seu prédio, seus equipamentos, sua

articulação com outros espaços potencialmente educativos e as condições de trabalho de seus profissionais”. LECLERC (2012).

Ao tocar na organização do tempo escolar estruturada por meio de turnos, o Programa mais educação promove o encontro do tempo presente com a instalação do sistema escolar no Brasil, com suas condições históricas, econômicas, socioculturais, geográficas. Contar com uma agenda pública nacional de educação integral significa reconhecer que a temática está pautada no conjunto das políticas para qualificação da educação. (LECLERC, 2012, p.309).

As políticas educacionais brasileiras sempre foram pautadas no contexto das lutas por uma escola pública de qualidade e pela diminuição das desigualdades sociais das crianças e jovens; o mesmo ocorreu com os ideais e propostas dos educadores que defenderam a “educação integral” e algumas experiências de ampliação da jornada escolar nas diversas redes do país.

No Brasil temos como propulsor do ideal de educação integral, o educador Anísio Teixeira, principal idealizador das grandes mudanças ocorridas na educação durante o século XX, onde fez parte do movimento de renovação do ensino, chamado de Escola Nova¹.

Em 1932, temos como marco o debate gerado em torno da educação integral e da escola em tempo integral, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendiam a responsabilidade do Estado em garantir aos cidadãos o acesso à “educação integral”. Conforme os autores explicam:

Contribuiu significativamente com este documento e com estas proposições o educador Anísio Teixeira. Inspirado na filosofia de John Dewey, esse expoente da educação nacional defendia que o processo educativo fosse considerado a própria vida e não como preparação para a vida e que, portanto, toda a escola brasileira precisava ser reformulada para se aproximar da realidade social vivenciada pelos alunos. Foi ele, ainda, que idealizou e construiu a Escola-parque, em 1950, em Salvador (BA), que se constituiu na experiência de educação integral de maior expressão nacional. Deste período até a atualidade alguns eventos reforçam a importância do tema no cenário nacional. (COLARES, JEFFREY E MACIEL, 2018, p. 14).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi lançado por um grupo

¹Anísio Teixeira exerceu o cargo de Secretário de Educação do Distrito Federal no período de 1932 a 1935. Ocasão em que introduziu diversas reformas no sistema educacional, dentre as quais merecem destaque: a criação da Universidade do Distrito Federal, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Universidade São Paulo. Em outros estados, como Rio de Janeiro e Pernambuco também ocorreram mudanças inspiradas nos princípios do Manifesto.

de 26 educadores e intelectuais e teve como objetivo propor princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro, beneficiando toda a população.

O esboço de programa educacional contido no Manifesto dos pioneiros da educação nova previa um sistema completo de educação, destinado a atender às necessidades de uma sociedade que ingressava na era da técnica e da indústria. Esse sistema deveria atender também a toda a população, e não apenas a uma minoria privilegiada, constituindo um instrumento de libertação não só da ignorância como da miséria. Os encargos do sistema educacional deveriam ser assumidos pelo Estado, com a cooperação de todas as instituições sociais. (CPDOC/FGV, 2009, p. 01).

As propostas educacionais de Anísio Teixeira nos anos 30, ampliam a função da escola, ao mesmo tempo em que empreendem um sentido social e cultural de maior amplitude na sociedade, contribuindo para a efetivação das políticas de educação integral nos dias atuais. As amplas inovações pedagógicas realizadas durante sua administração contribuíram para o desenho das propostas institucionais e a concretude da própria educação integral. (COELHO; CAVALIERE; 2002).

A implementação dessas inovações pedagógicas foram pautadas pelos princípios da Escola Nova. [...] A administração de Anísio Teixeira é uma continuidade do que Carneiro Leão iniciou e Fernando de Azevedo aprofundou. E são os princípios da Escola Nova que norteiam o pensamento e a ação desses três administradores que, distantes dos primeiros anos da República, já puderam lutar de forma mais efetiva por uma escola pública igual para todos e que tivesse como base uma educação integral. (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 47).

Após a reforma de Fernando de Azevedo, percebe-se o desenho de uma nova proposta mais moderna de educação integral nas escolas do antigo Distrito Federal e a necessidade de implantar um maior número de escolas e imprimir uma melhor qualidade ao ensino. Tendo como base, a formulação de novos métodos de ensino e novas formas de aprendizagem, Anísio Teixeira procura elaborar o seu projeto educacional com o objetivo de organizar um novo sistema de ensino. (COELHO; CAVALIERE; 2002).

Conforme os propósitos defendidos, percebe-se que o ideal de Anísio Teixeira é pautado na defesa de uma educação de direito e de qualidade para todos, desprivilegiando as elites. Observa-se uma preocupação em ressaltar que a educação precisa “preparar o aluno integralmente”, Teixeira destaca os valores éticos, morais, artísticos e a devida preparação pautada no exercício do trabalho e da cidadania.

Instalava-se assim, uma nova concepção pedagógica, pautada pelo sistema *Platoon*², e estimulou uma série de atividades culturais e sociais, cujo objetivo era ampliar a ação da escola promovendo atividades intelectuais, recreativas, cívicas e artísticas. (COELHO; CAVALIERE; 2002).

[...] Fica claro que a educação integral das escolas que adotaram esse sistema, de fato, amplia o significado do ensino, que se inova metodologicamente a partir da manutenção do princípio conteudístico, que se baseia na memorização. Por sua vez, essa constatação possibilita que se conclua que a Escola Nova, ao contrário do que se quis que pensassem, não furtou os alunos de se apropriarem do conhecimento já sistematizado, mas simplesmente tentou mudar a forma de sua absorção, que deveria ser feita de maneira ativa, com o aluno se envolvendo diretamente no processo de ensino/aprendizagem. (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 57).

Essas inovações serviram para a implementação das premissas da Escola Nova no Rio de Janeiro dos anos 30, que necessitava estabelecer relações sólidas entre sociedade e escola e tinha como objetivo contribuir para a produção de valores e atitudes em prol de promover mudanças na própria sociedade. (COELHO; CAVALIERE; 2002).

Nesse sentido, é correto afirmar que a educação integral promovida por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, nos anos 30, sem sombra de dúvida inspira a educação de tempo integral dos dias de hoje muito mais pelo seu modo globalizado de enxergar o ensino que ainda pressupõe uma construção arquitetônica escolar adequada, do que pelo seu tempo escolar integral que, apesar de tudo, já naquela época constituía-se como uma possibilidade para o futuro de uma escola primária de boa qualidade. (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 58).

As propostas e contribuições de Anísio Teixeira se consolidaram a nível nacional e internacional, sendo adaptadas por outros seguidores.

Darcy Ribeiro foi um dos defensores das proposições de Anísio Teixeira, tendo ocupado vários cargos políticos de destaque como: Chefe da Casa Civil, Ministro da Educação, Vice-Governador, Senador. Obteve grande destaque visto como um educador que lutava em prol de uma educação que amenizasse as desigualdades sociais. De acordo com COSTA (2010),

Darcy conheceu Anísio Teixeira quando este era presidente do INEP (1952-1964) e a partir de então abraçou os princípios da Escola Nova defendidos pelo educador a quem Darcy se referia como “a inteligência mais brilhante que conheci. Inteligente e questionador, por isso filósofo” (RIBEIRO, 1994 apud COSTA, 2010, p. 36).

² Sistema de ensino, que ficou conhecido por Anísio Teixeira por ocasião de suas visitas aos Estados Unidos nos anos de 1927 e 1928.

Ainda se referindo a Anísio Teixeira, merece destaque a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em 1962, as famosas escolas parque, vistas como a retomada da proposta de tempo integral direcionada à rede pública e apoiadas pelos princípios escolanovistas. A proposta inicial previa a construção de nove centros de formação, no entanto, apenas este foi inaugurado. (TRINDADE, 2015).

No intuito de suprimir as desigualdades sociais e implementar um ideal de escola que viesse a corrigir as deficiências nas regiões mais pobres, instaladas em áreas onde houvesse maior vulnerabilidade social, Darcy Ribeiro implanta os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) por meio do Plano Especial de Educação (PEE).

“Na década de 30, após a aprovação da reforma do ensino baiano, Anísio Teixeira apresentou ao governo da Bahia uma proposta, defendendo a educação em tempo integral. Ressaltou a necessidade da escola preparar o cidadão para atuar em uma democracia e conviver em sociedade – pressuposto que iria inspirar a Escola Parque, criada em 1950. Este complexo foi, mais tarde, aplicado ao sistema educacional de Brasília e modificado em sua estrutura, mas mantido em seus princípios, pelo Estado do Rio de Janeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro e Oscar Niemayer.”(COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 228).

Nessa época, Darcy havia sido eleito Vice-Governador do Estado do Rio de Janeiro, na chapa que tinha a frente Leonel Brizola, oportunidade de realizar uma política justa e democrática. (TRINDADE, 2015).“No entanto, a proposta dos CIEP de Darcy Ribeiro constitui o melhor exemplo desse modelo de escola, cuja inspiração está relacionada com os mesmos argumentos de Anísio Teixeira, quando da criação do CECR.” (TRINDADE, 2015, p. 07).

As concepções e práticas de Anísio e Darcy expressam os mesmos ideais de educação, quando visam o desenvolvimento pleno das capacidades físicas, cognitivas, artísticas, humanas e a busca por uma escola que desenvolva hábitos, atitudes e aspirações, preparando os alunos para o processo civilizatório. A respeito das experiências de escolas de tempo integral existentes no Brasil, temos a seguinte reflexão de Giolo (2012),

É comum ouvir-se a tese de que, no Brasil, a escola de tempo integral teve presença precária e restrita. Citam-se, como exemplos comprobatórios dessa assertiva, o caso da escola Parque, concebida por Anísio Teixeira e inaugurada em Salvador em 1950, o dos ginásios Vocacionais de São Paulo, dos anos de 1960, e até o dos CIEPs (Centros integrados de educação

Pública), instituídos no Rio de Janeiro, nas gestões do governador Leonel Brizola (1983/1986 e 1991/1994), entre outros. Essas experiências, de fato, foram truncadas ou descaracterizadas, via de regra, sob a alegação principal de que eram muito onerosas para os cofres públicos e, de qualquer modo, nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira. Mas essa não é toda a verdade. No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da república, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. (GIOLO, 2012,p.94).

Na década de 60, houve um período de efervescência, marcados por movimentos intelectuais e sociais e por uma reforma de uma educação popular.

Nesta época, a função da escola primária passa a capacitar para a realização de determinadas atividades práticas, o ensino médio objetivava a preparação profissional necessária ao desenvolvimento econômico e social do país e ao ensino superior coube a formação da mão de obra especializada. Durante este período, merece destaque a participação de Anísio Teixeira na organização do sistema educacional em Brasília, a nova Capital do país, tendo por base o modelo de Salvador que pretendia ser referência para todo o país.

Anísio Teixeira também se destacou como relator das propostas que desembocaram na LDB de 1961, tendo sido relator do Plano e apresentado parecer sobre as bases em que este documento deveria ser estabelecido e elaborando sugestões para garantir a necessária unidade e articulação das instâncias federal, estadual e municipal de educação. (CAVALIERE, 2010).

Em todo o processo de discussão que veio a desembocar na LDB de 1961, Anísio Teixeira teve posição ativa e de destaque. O Plano Nacional de Educação, dela decorrente, elaborado pelo Conselho Federal de Educação e aprovado em 1962, tinha entre suas metas qualitativas a instauração do dia completo para as duas últimas séries do ensino primário (ampliado então para seis anos). As 5ª e 6ª séries deveriam incluir em seu programa o ensino das artes industriais. O mesmo plano propunha ainda, para o ensino médio, o estudo dirigido e a extensão do dia letivo para seis horas de atividades, compreendendo estudo e práticas educativas. O ensino superior deveria contar com pelo menos 30% de alunos e professores de tempo integral. (CAVALIERE, 2010, p. 257).

Anísio Teixeira idealizava uma escola que ampliasse as oportunidades dos alunos, abrindo caminhos para a igualdade social com pleno acesso aos ideais de vida do mundo contemporâneo. (CAVALIERE, 2010).

A referida autora ressalta: “Após seu afastamento da vida política, na ditadura militar iniciada em 1964, suas propostas, como o Centros Educacionais,

não lograram continuidade. A concepção de educação integral esteve esquecida por cerca de 20 anos.” (CAVALIERE, 2010, p. 258).

Destacam-se nos anos 80, novas experiências relacionadas à Educação Integral, como os mais de 500 Centros Integrados de Educação Pública CIEPs (1983/1986 e 1991/1994), – construídos no Estado do Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro e inspirados nos ideais de Anísio Teixeira.

Nos anos 80 e 90, o programa dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro se apresentou como uma espécie de *aggiornamento* da proposta de Anísio Teixeira. Há enormes convergências entre as duas propostas. (CAVALIERE, 2010, p. 258).

As demais experiências que podemos citar a nível nacional referem-se às iniciativas dos governos de Fernando Collor (Centros integrados de atendimento à Criança – CIACS) e Itamar Franco (Centros de atenção integral a Crianças – CAICS), (GIOLO, 2012, apud MOLL, p.95).

No século XXI, surgem no Brasil novas experiências no campo da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral, conforme Cavaliere (2010),

No Brasil do século XXI, surgiram inúmeros programas educacionais de governos estaduais e municipais que incorporam o conceito de educação integral. Em 2007, por meio da Portaria interministerial n.17, envolvendo os ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Esporte, foi lançado o programa *Mais Educação*, cujo objetivo é orientar recursos para “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas no contraturno escolar”.

As concepções de educação integral idealizadas por Teixeira e seus seguidores, permanecem presentes no contexto das políticas educacionais, onde seu legado histórico inspira uma nova visão de educação aos estudantes e a sociedade.

Nos tópicos 2.2 e 2.3, expõem-se os aspectos conceituais sobre a educação integral, a escola de tempo integral e a legislação vigente, dialogando sobre as diversas interpretações existentes entre os vários conceitos que permeiam o estudo dos principais teóricos que defendem a efetivação da política de educação integral.

2.2 ASPECTOS CONCEITUAIS EM TORNO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Resgatar a trajetória histórica das experiências vivenciadas no processo de educação integral, nos remete ao século XX, período em que a universalização do acesso ao ensino fundamental no Brasil passou por uma reestruturação nas formas de distribuição das verbas destinadas aos aspectos financeiros e, sobretudo humanos, resultado de uma demanda quantitativa que absorvesse os alunos que necessitavam de vaga na Educação Básica.

Época em que a demanda por vagas nas escolas públicas registrou um aumento significativo no número de matrículas, situação que levou grande parte das instituições escolares a atenderem além do limite de sua capacidade lógica, ocasionando um processo de racionalização dos recursos públicos onde algumas escolas passaram a funcionar em três turnos regulares de trabalho, comprometendo a estrutura física, o gerenciamento financeiro dos recursos e a qualidade da aprendizagem dos estudantes. (SANTOS, 2013)

A partir desse período, observou-se uma maior preocupação em atingir uma melhor qualidade na educação pública. Discussão que marcou, principalmente, as últimas décadas do século XX perdurando até o início do século XXI.

Porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola. Este pode ser um significado importante: tentar respostas políticas ao avanço da consciência do direito a mais tempo de educação. (ARROYO, 2012, p.33).

O Ministério da Educação – MEC implantou programas como “Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada” em muitas escolas e redes municipais e estaduais. Esta centralidade de programas representa significados políticos na oferta de ampliação dos espaços-tempos na educação de crianças e adolescentes populares (ARROYO, 2012).

Mostram a consciência política de que ao estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos de seu viver, de socialização. Programas que ampliam o dever político do estado e do sistema educacional. (ARROYO, 2012, p.33).

Entretanto, as políticas e redes escolares precisam estar atentas as intenções desses programas. “Diante da rigidez e organização estrutural do sistema escolar, programas isolados têm dificuldade de se afirmarem quando se contrapõem a políticas de Estado e à lógica do próprio sistema” (ARROYO, 2012).

As políticas públicas educacionais precisam assumir o compromisso com a educação pública, no sentido de garantir que programas como estes se consolidem como políticas de Estado, para que os direitos das classes menos favorecidas assegurem o verdadeiro direito à educação integral dessas crianças e jovens. Conforme Yus (2002),

O que precisamos é de uma mudança de paradigma, e esse paradigma tem estado presente na história da educação, sempre de maneira marginal, sendo conhecido atualmente como *educação holística*, cujas raízes estão no pensamento de filósofos e educadores inovadores que, ao longo do século XX, foram trazendo uma visão integral ou holística para a educação. (YUS, 2002, p.09).

A Educação Integral surge com o propósito de estabelecer um ensino que contemple, além da formação acadêmica do aluno, o desenvolvimento de competências indispensáveis para uma educação que seja compatível ao atendimento das novas expectativas do século XXI.

Yus (2002) defende que a educação integral “deve dar atenção a todas as dimensões humanas, respeitando as potencialidades dos estudantes, estabelece o conceito de educação integral como sendo,

É importante esclarecer conceitualmente essa expressão, pois sempre a vemos ligada a aspectos concretos da pessoa. Isso se deve ao fato de que a idéia de integralidade que temos pode estar muito influenciada pela concepção que temos de pessoa. A tradição cartesiana não só nos mostrou a importância de separar dimensões humanas (mente-emoção, corpo-espírito), mas também de hierarquizá-la, favorecendo algumas (por exemplo mente, corpo) e reprimindo outras por considerá-las primitivas (exemplo: emoção), ou por serem imaginárias ou irracionais (exemplo: espírito). (YUS, 2002, p.08).

Ao conceituar a educação integral, Yus (2002), não se limita aos aspectos definidos das pessoas, ressalta a importância de separar as dimensões humanas, e coloca em destaque “mente e corpo”.

O autor promove uma reflexão sobre o tipo de educação que os professores, pais e mães tem dispensado aos seus filhos e alunos em uma sociedade onde o conhecimento acadêmico pode tornar-se defasado ou ser

ampliado de acordo com o acesso às redes de comunicação. Ressalta “nós, seres humanos, precisamos de escolas que nos dotem para não perdermos nossas marcas de identidade, o sentido de nossa existência”, instiga a compreensão do estabelecimento da criticidade em relação às informações, e complementa “sem que com isso deixemos de ser pessoas completas.” (YUS, 2002).

O Ministério da Educação também ressalta este propósito da educação integral focado na cidadania participante dos processos de desenvolvimento dos alunos, consciente de seus direitos e deveres:

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (MEC, 2019, p.01).

A Política de Educação Integral tem permanecido em debate constante entre os mais conhecidos educadores, em busca de aprimorar um princípio presente na legislação educacional brasileira e atingir o maior número possível de escolas públicas.

O conceito de Educação Integral supera várias interpretações que surgem como parâmetro direcionador para uma formação mais humanizada, que busca no tempo integral, uma estratégia de superação das desigualdades sociais, ressaltando critérios que reconhecem a pessoa em sua integralidade.

Ainda que represente uma escolha de saberes e de valores, entre outras, a educação não pode preestabelecer de maneira restrita “modelos de pessoas”. não pode pré-criar “padrões de sujeitos” como atores sociais antecipados e treinados para realizarem, individual e coletivamente, um estilo social de ser. Só é humano o que é imprevisível, e toda a educação que humaniza trabalha sobre as suas incertezas a respeito não tanto dos seus princípios, mas do destino daqueles a quem educa. (BRANDÃO, 2012, p. 59).

Levando em consideração os vários conceitos que definem a educação integral e ainda os diversos estudiosos da temática, temos a seguinte definição:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente. (MAURÍCIO, 2009, p.54-55).

Maurício (2009), quando cita “a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado”, destaca a relevância de determinados aspectos do desenvolvimento, antes desconsiderados no ato de educar, ressaltando a importância da educação integral.

Nessa perspectiva, esta definição atinge um sentido mais abrangente em termos de educação integral, considerando a ligação entre os campos físico e intelectual, onde necessário se faz refletir além do processo educativo em busca de superar antigos paradigmas que rotulavam determinadas situações escolares e colocavam os alunos em desvantagem em relação aos processos de aprendizagem.

Relembro que Paulo Freire cria a expressão “educação bancária” para fazer a crítica de um ensino fundado na figura do professor competente, autoritário e disciplinador diante de uma “turma de alunos” passiva, ouvinte, repetitiva e disciplinada a força, e continuamente mensurada e hierarquizada. Uma instrução em que quem “sabe e ensina” transfere conhecimentos para quem não “sabe e aprende”. Uma educação descolada da realidade do mundo era exercida e, por consequência, preparava indivíduos competentes para adaptarem-se produtivamente à sua sociedade, em vez de buscarem formar pessoas conscientes e capazes de transformarem, criativamente, o mundo em que viviam. (BRANDÃO, 2012, p. 54).

Explicitando melhor, tempos atrás não havia preocupação em diversificar os métodos de ensino, os alunos simplesmente eram formados pelo método tradicional e tinham que aceitar as normas dos educadores, pois o diálogo era praticamente inexistente.

Freire estabeleceu o conceito de “educação bancária”, com o propósito de criticar a metodologia usada pelos métodos tradicionais de ensino, onde os alunos eram considerados os “depositários de um saber” repassado pelo professor. A consciência crítica, a reflexão, o debate, eram consideradas atitudes impróprias ao ambiente escolar.

Com o advento das diversas concepções e partindo do princípio da integralidade do ser, o conceito de educação integral adquiriu várias conotações, na tentativa de estabelecer uma ligação que fortalecesse o pleno desenvolvimento e o constante processo de transformação do educando.

No tocante ao modelo de educação integral a ser implantado no Brasil, ocupam lugar de destaque as atividades previstas para o dito contraturno. O próprio termo contraturno poderá merecer sérios questionamentos a depender do que se fizer, de prático, no tempo por ele compreendido. A princípio, a educação de tempo integral não deve ter turno e contraturno, pois trata-se, simplesmente, de ampliar o tempo escolar, não sendo, em essência, diferentes as ações feitas pela manhã e pela tarde. É certo que o tempo integral permitirá adicionar ao currículo escolar propriamente dito uma série de outras atividades, quase impossíveis de serem realizadas em uma escola de turno único. Essas atividades devem, contudo, permanecer profundamente conectadas ao conjunto dos trabalhos escolares, sem, em momento algum, obscurecer a importância da sala de aula. Por mais que se possa usar a criatividade para introduzir outros componentes formativos, a escola de tempo integral não deverá perder de vista que o grande desafio da educação básica é fazer com que os alunos aprendam os conteúdos previstos em sua matriz curricular, sendo esta a razão principal a exigir a ampliação do tempo escolar. (GIOLO, 2012,p.104-105).

Nesse aspecto são considerados traços da personalidade, disciplina, organização, padrões, respeito e solidariedade, valores considerados fundamentais na construção de uma educação integral.

A educação integral está na agenda da educação no Brasil no contexto de um projeto democrático de sociedade. Nas duas últimas décadas várias conquistas no campo do direito das crianças e dos adolescentes têm balizado o cenário nacional, marcado por um forte movimento pela educação integral no Brasil. Por todo o território vêm surgindo iniciativas impulsionadas por governos municipais e estaduais, pela União e por organizações da sociedade civil que visam a propiciar a crianças e adolescentes múltiplas oportunidades de aprendizagem, por meio da ampliação de tempo e de acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia. (CENPEC, 2018, p 03).

Portanto, a educação integral, encontra-se presente na agenda da educação brasileira, sendo ponto de debate constante entre educadores e a sociedade, onde a ampliação do tempo escolar se apresenta como uma necessidade presente na vida contemporânea.

Segundo Cavaliere (2014), a carga de responsabilidades da escola ampliou-se consideravelmente. Além da instrução escolar, a escola absorveu outras responsabilidades, diretamente ligadas à educação para a cidadania, a educação cultural, física e moral, a educação para a sociedade da informação e da comunicação, sendo responsável, também, pela educação primária das crianças e pela formação do jovem para o mundo do trabalho.

Dada a multiplicidade de significados atribuíveis à expressão educação integral, é necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos: ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é

dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. E, acrescentaríamos, somente é defensável, em uma versão escolarizada, se tiver como prática e horizonte um radical sentido público e democrático. (CAVALIERE, 2014, p.1215).

Sobre essa multiplicidade de funções, a autora complementa “Quando a escola se propõe a ultrapassar a mera instrução escolar, ela se encontra frente à sensível fronteira entre as esferas da vida pública e da vida privada dos indivíduos – alunos e professores.”(CAVALIERE 2014).

Cavaliere (2014) expressa preocupação entre os deveres do Estado e da família na educação das crianças, ressaltando a importância na distinção de papéis e nas responsabilidades de cada um deles.

De acordo com outras concepções, a educação deve ser pautada em um processo dialógico entre professor e aluno, com vivências humanizadas e diálogos afetivos, onde os atores vão se constituindo como seres conscientes de seu papel na sociedade. De acordo com Henz (2012),

Trata-se de ir construindo processos em que todos, dialógica e reflexivamente, vão se assumindo como sujeitos do que fazer pedagógico e social, descobrindo-se capazes de (re)humanizar a escola e a sociedade, capazes de (re)humanizar a si mesmos na inteireza do seu corpo consciente. Da escola levamos o que vivenciamos, na totalidade e complexidade das dimensões em que vamos aprendendo e constituindo o nosso “ser mulher” e/ou “ser homem”, não importa se como educandos ou como educadores. Ou a educação é dialógico-afetiva e humanizadora, ou não é educação. (HENZ, 2012, p.82).

No contexto contemporâneo, um dos conceitos de Educação Integral define-se como uma:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. (CAVALIERE, 2010, p. 07).

Essa formação integral citada pela autora busca ampliar os princípios formadores de valores nos estudantes, princípios que foram construídos, ao longo de suas vivências e nos diversos espaços nos quais se relaciona; como a família, os amigos, nos espaços onde se pratica a religiosidade, na escola e nos lugares que proporcionam uma base sólida para sua formação. A constituição desta base e a formação dos valores busca apoiar o estudante, em suas escolhas e decisões nas

práticas de autonomia, auxiliando na construção do projeto de vida dos estudantes.

Rabelo (2012) sinaliza no sentido de ressignificar os tempos e espaços escolares através de uma educação integral,

Considero a educação, mais que um traço da nossa cultura castradora, um modo de encontrarmos uns com os outros, um lugar onde nos constituímos em humanidade, onde aprendemos a ser livres para, criticamente, exercermos os pactos morais e legais que se impõem à nossa espécie culturalmente definida. Para o desenvolvimento integral do ser autêntico, é preciso um olhar para a educação de modo amplo, integral e que acolha em seu debate a arte de re-significar tempo e espaço. É preciso instituir o território das potencialidades humanas onde nos revelamos integralmente uns com os outros. O ser-estudante deve poder ser liberto para ser diferente. Essa é sempre a possibilidade de uma concepção de educação em que a autenticidade nos transporta para a busca real do sentido do ser. A educação integral abre possibilidades para questionamentos ontológicos e provoca a desacomodação necessária ao desenvolvimento humano holístico, porque oportuniza ao ser-estudante a sair de si e ir em direção ao que quer ser. (RABELO, 2012, p. 126).

A autora apresenta a educação integral como uma possibilidade a mais na vida do “ser-estudante”, vista como a capacidade de ampliar seus horizontes e a consciência plena do viver.

Jaqueline Moll (2012) retrata o esforço empreendido, por meio do “Programa Mais Educação”, nos últimos anos em torno da educação brasileira através de recursos orçamentários que indicam práticas pedagógicas em torno das perspectivas de educação integral, tomando como referência as experiências das escolas-parque de Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro, além da importância de ambos, no debate da educação escolar para a democracia brasileira e o enfrentamento das desigualdades sociais.

Tomando tais referências, pouco a pouco explicitaram-se desafios para a efetiva construção de um projeto de educação integral vivenciado em uma escola de tempo integral, superando-se as “minguadas” quatro horas diárias que caracterizam nossa “escola de turno”. (MOLL, 2012, p. 28).

O discurso de Moll (2012) ressalta experiências anteriores de países como a França e a Inglaterra que conseguiram universalizar a educação básica, muito antes do Brasil, investindo em projetos de formação humana e garantia de aprendizagens escolares através da ampliação da jornada escolar no contraturno.

“A ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada de trabalho dos professores e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros diferenciados para garantia da qualidade necessária aos processos de mudança, entre outros elementos. a

concretização de tais mudanças requer processos de médio prazo que permitam aos sistemas de ensino e às escolas, em seu cotidiano, a (re)construção e o reordenamento material e simbólico do seu *modus operandi*.” (MOLL, 2012, p. 28).

Para tanto, a discussão sobre a temática da educação integral busca superar os limites e possibilidades de ampliação desse tempo escolar, configurando-se aos poucos, como um processo que exige a implementação de políticas públicas que possibilitem minimizar as vulnerabilidades sociais atuando em outros “tempos e espaços educativos”

Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar. (MOLL, 2012, p. 28-29).

Arroyo (2012) adverte-nos diante da possibilidade de ampliação desse tempo escolar, trazendo como enfoque o debate e a reflexão das práticas docentes curriculares e didáticas dissociadas do viver, do corpo, dos tempos-espaços nos processos de formação humana e do sentido da aprendizagem para as infâncias-adolescências das classes populares, onde lhes é negado o direito mais básico do viver.

Os conteúdos, as didáticas, as avaliações terão de ser repensados para assegurar o direito primeiro aos educandos de recuperar, ao menos nas salas de aula, seu viver, sua condição corporal, espacial, temporal inseparáveis do direito ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação plena como humano. (ARROYO, 2012, p.43)

Ampliar tempos e espaços no cotidiano escolar implica o reconhecimento desse direito e torna-se fundamental à prática de políticas públicas igualitárias que contemplem, além dos espaços-tempos, ações concretas que possibilitem dignidade e um viver mais justo.

Conforme a LDB estabelece, em seu parágrafo 2º do Artigo 34 “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” Sobre a ampliação desse tempo ressalta Coelho (2002),

Acreditamos que o termo progressivamente[...]abre campo para uma política pública consistente. Em outras palavras, existindo vontade política, os sistemas de ensino poderão investir seriamente no ensino fundamental, ampliando seu tempo e procurando parcerias capazes de constituir, na escola, a partir dessa “ampliação de tempo físico, um locus realmente educativo, em que múltiplas atividades político-pedagógicas e outras, mais amplas em natureza, sejam complementares à formação integral do aluno nesse nível de ensino.” (COELHO apud COELHO; CAVALIERE, 2002, p.139).

Aliada a ampliação desse tempo, Martha Coelho questiona sobre a relação entre educação integral e tempo integral ressaltando a necessidade de criação de uma “política de formação continuada para o profissional da educação”, que busque ampliar seu campo de conhecimento, vivências e concepções políticas na área educacional, um projeto em que o professor seja verdadeiramente valorizado. (COELHO, 2002).

Rabelo (2012) faz referência à educação integral como uma política pública consolidada nacionalmente, que se propõe ao desafio de ressignificar o desenvolvimento integral e holístico do ser humano.

Uma das inferências de uma síntese fenomenológica ingênua é que a educação integral como está posta hoje – tomada como uma política pública, e não como experiências pontuais em uma ou outra unidade da federação brasileira –, não fica no âmbito da aparência, uma vez que em seu traçado, ou seja, em seus princípios e diretrizes, proporciona um novo desafio: o de transformar uma experiência classicamente cognitiva (dos saberes) em uma possibilidade de desenvolvimento humano integral e holístico, permitindo interferir, de diversas formas, em aspectos até então desconhecidos e genuínos. A educação integral, ao propor um mergulho em direção à essência dela mesma, vai, em todo percurso, tocando o ser humano em sua integralidade e completude. (RABELO, 2012,p.120).

Arroyo (2012) retrata sobre o compromisso da educação básica perante as “infâncias-adolescências, como responsabilidade social da sociedade como um todo, ou seja, o direito efetivo do “tempo escolar” precisa de vivências que ultrapassem paredes e conteúdo, e que de fato possibilitem práticas acolhedoras e significativas no espaço escolar.

Se a universalização da escola básica é vista como um novo tempo, olhemos para que infâncias-adolescências chegam, ainda que tarde, e deixemos-nos interrogar por seu indigno e injusto viver. Respondamos com outras políticas, outra escola, outros ordenamentos, outras vivências de outros tempos-espacos, de um viver mais digno e mais justo. Radicalizemos esses programas para se tornarem políticas de estado. (ARROYO, 2012 p.45).

Proporcionar um viver mais digno e justo requer um “novo olhar” dos governantes e empenho na luta de todos os agentes educativos pela transformação das políticas de governo em políticas de Estado.

O Plano Municipal de Educação (Lei nº 10.371, de 24 de junho de 2015), estabelece como objetivo para a implantação da política de educação integral,

Proporcionar o desenvolvimento de uma educação integral que contemple o

pleno desenvolvimento humano (afetivo, cognitivo, artístico, espiritual, esportivo, sociocultural), garantindo a infraestrutura necessária e a ampliação dos tempos e espaços educativos. Contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho docente, no sentido do uso de metodologias que favoreçam a execução de uma dinâmica curricular comprometida com a efetiva aprendizagem do aluno. (PME, 2015, p.34).

Constituir-se como uma política pública de Estado no campo educacional, requer a análise criteriosa das legislações pertinentes nas esferas federal, estadual e municipal.

A melhor forma de garantir o pleno cumprimento das políticas educacionais por parte dos governantes pressupõe o conhecimento da fundamentação das leis, decretos e documentos oficiais que regem a política de educação integral.

Para tanto, no próximo tópico apresenta-se as legislações vigentes em termos de educação integral, na busca de assegurar a garantia desse direito aos alunos da escola pública, exigindo dos agentes governamentais sua efetivação e cumprimento.

2.3 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Atualmente, a legislação estabelece princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), pelo Conselho Nacional de Educação (1999) e o próprio Plano Nacional de Educação (2014), além das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios Brasileiros e dos projetos político pedagógico das escolas, e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (2016), todos esses documentos norteiam a elaboração de políticas públicas educacionais. Conforme Moll (2012),

Se as políticas de educação básica no Brasil não tiveram no século XX a continuidade necessária ao seu amadurecimento, para universalização qualificada de todos os seus níveis e modalidades, as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas foram florescendo em expressões locais, em legislações democráticas e em grandes fóruns que, de norte a sul, reviveram projetos de uma educação democrática e unitária inspirada em Anísio, Darcy, Freire e outros. (MOLL, 2012, p.130)

O processo de redemocratização do país surge com experiências em diferentes tempos, onde vivenciou-se, por muitos anos, o ideal de muitos brasileiros

de usufruírem de direitos básicos e do exercício da cidadania.

Experiências como a escola viva (Campinas/SP), a escola Candanga (Brasília/DF), a escola Plural (Belo Horizonte/MG), a escola Construtivista e Cidadã (Porto Alegre/RS), entre tantas outras, somadas aos Fóruns Sociais Mundiais, surgem como referência na luta pela ampliação dos direitos educacionais.

A Legislação educacional institui as suas finalidades nas unidades escolares. A Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, em seu artigo 205, estabelece que o objetivo da educação formal refere-se ao “pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). De acordo com Moll (2012),

A Constituição de 1988, grito represado por décadas, expressa desejos que deveriam (devem) nos conduzir ao enfrentamento das desigualdades de raiz que ao longo do processo de colonização nos fizeram uma sociedade cindida, dividida, dilacerada pelo abandono com que foram tratados milhões de sujeitos nascidos aqui, por sua “condição de berço”.(MOLL, 2012, p.131).

Neste sentido, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, no capítulo que se refere à Educação, garante, em seus artigos 34 e 87, o estabelecimento de garantias para a efetivação dos direitos e compromisso com a ampliação do tempo escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em suas tensões e contradições, consegue, de alguma maneira, colocar em marcha questões historicamente pendentes, relativas à educação básica, considerada em todos os seus níveis e modalidades, da educação infantil ao ensino médio, incluindo a educação de jovens e adultos, a educação profissional integrada à formação geral e a educação especial. Especificamente em relação à escola de tempo integral, seus artigos 34 e 87 encaminham o debate, prevendo a ampliação gradativa da jornada escolar e a conjugação de esforços dos entes da federação para esse fim. (MOLL, 2012, p.131).

Na íntegra, versa o art. 34, “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” (BRASIL, 2017).

O art. 87 institui a década da educação, tendo início um ano após a publicação da lei. O parágrafo 5º do mesmo artigo estabelece: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.” (BRASIL, 2017).

Conforme verifica-se nos artigos acima, o período de ampliação das horas de efetivo trabalho em sala de aula e a progressão entre as redes escolares para serem transformadas em escolas de tempo integral, estão assegurados na LDB.

Atualmente temos o PNE - Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), Lei nº 13.005/2014, considerado como um dos mais importantes instrumentos do Estado Democrático de Direito, o referido Plano orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas no setor educacional, onde estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis, a serem executados nos próximos dez anos.

Especificamente no campo da educação integral, o PNE propõe, em sua meta seis, “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.” (BRASIL, 2001).

O PNE representa ampla importância no cenário educacional por ser uma lei viva, que deve ser lida, revisitada e observada. A publicação do texto desta Lei e seu cumprimento garantem o monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas Comissões de Educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e pelo Fórum Nacional de Educação.

Em relação a documentos e projetos que preveem o desenvolvimento de uma política educacional comprometida com a escola municipal de qualidade, pode-se citar o PME – Plano Municipal de Educação de Fortaleza, instituído pela “Lei 10.371, de 24 de junho de 2015.”

Fruto de amplos debates, o referido documento cumpre diretriz da organização federativa do Estado brasileiro, tendo como marco inicial o Plano Nacional de Educação (PNE), o referido plano conta com a elaboração e o alinhamento dos planos decenais de educação dos estados e municípios.

A exemplo do que representa o PNE/2014, o PME de Fortaleza não é meramente um projeto ou soma de projetos da educação escolar da rede municipal. Mencionado Plano favorece uma organização sistêmica, englobando ações de todas as esferas administrativas atuantes no município: rede estadual de ensino, instituições federais de educação, escolas privadas e unidades de ensino municipal. Assim, mesmo a rede privada sendo de livre iniciativa, deve colaborar e viabilizar o cumprimento da Lei em que se converterá o PME. (PME, 2015, p.02).

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza estabelece no documento do PME, o fortalecimento da política de ampliação da jornada escolar propiciando um número maior na oferta de matrícula na educação integral, garantia da qualidade do tempo escolar destinado ao aluno no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola de tempo integral. (PME, 2015).

Tem-se como uma das principais metas e estratégias de operacionalização do PME (2015-2025):

“Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades interdisciplinares e de acompanhamento pedagógico, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a, pelo menos, metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.” (PME, 2015, p.34).

As demais metas do plano referem-se a institucionalização do regime de colaboração, reestruturação das escolas públicas municipais, estimular a oferta de atividades voltadas a ampliação da jornada escolar, readequação da estrutura curricular e desenvolvimento de atividades que tornem a escola interessante e competente no desenvolvimento de sua função social.

A Legislação que endossa a necessidade de o Estado ofertar nas instituições públicas a educação integral é reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990); o documento expressa, em seu artigo 53, o seguinte texto: “associar ao desenvolvimento integral uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção.”

Outra lei que resguarda a Educação em Tempo Integral refere-se ao FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007, (BRASIL, 2007a), que destina às matrículas de tempo integral, uma diferenciação das ponderações para distribuição proporcional de recursos; e ainda, o Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007b), em seu artigo 4º entende que “educação básica em tempo integral é a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007b, p. 02).

Em relação a uma proposta com desenvolvimento de caráter normativo, temos implantada recentemente a Base Nacional Comum Curricular, em cumprimento a atribuição do Ministério da Educação (MEC). O referido documento cumpre a atribuição de encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), “a garantia de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, pactuada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.” (BRASIL, 2016, p. 05).

Além do caráter normativo, a BNCC define o conjunto orgânico de “aprendizagens essenciais”, em critério ao desenvolvimento de conhecimentos básicos que devem ser obtidos pelos alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

O referido documento define-se em consonância ao que orienta os princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN): “A BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2016, p. 07).

Nesse sentido, a BNCC determina com clareza os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender. Sendo referência nacional para os currículos e redes escolares dos entes federados, pois propõe um processo de formação dos professores, avaliação de políticas e os critérios para a promoção de infraestrutura, garantindo o direito de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e influenciando ao pleno desenvolvimento da cidadania.

Outro documento relevante sobre a temática de atenção integrada aos jovens, denominado “Estatuto da Juventude” (Lei nº 12.852, promulgada em agosto de 2013), o referido título institui em seu teor:

Estabelece que os segmentos etários situados dos 15 aos 29 anos devem ser objeto de políticas públicas capazes de lhes propiciar condições de desenvolver autonomia e emancipação, entendida esta como “uma trajetória de inclusão, liberdade e participação na vida em sociedade” (IPEA, 2016, p. 98).

O reconhecimento da criança e do adolescente culminou com a criação do Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), no ano de 1990, onde a juventude passou a ter maior visibilidade e atenção das Políticas Públicas (BRASIL, 1990).

Diante dessa constatação, faz-se necessário avaliar essa proposta e

aprofundar o debate sobre a juventude, discussão iniciada em meados de 1980, a partir de movimentos sociais, visto que, o objetivo maior do “tempo integral” pretende proporcionar novas perspectivas de superação das desigualdades sociais dos estudantes.

Portanto, o reconhecimento desse jovem em sua plenitude, significa afirmar que a concepção de sua educação não pode estar desvinculada de um projeto mais amplo de sociedade. Visto que, para refletir sobre um conjunto de práticas que possa abranger a educação integral do ser humano, faz-se necessário alguns questionamentos relacionados a quais habilidades humanas, atribuições, qualidades ou inteligência seriam necessárias desenvolver para proporcionar a educação plena ao jovem.

Conforme se aprofunda o debate em torno das políticas públicas de educação integral e as legislações pertinentes, torna-se latente o desejo de ampliar o conhecimento sobre como esta política apresenta-se hoje, em nível Estadual e Municipal no Estado do Ceará.

O terceiro capítulo intitulado “Referenciais Norteadores das Escolas de Tempo Integral no Estado do Ceará e na Rede Municipal de Fortaleza”, contextualiza a criação e o panorama das EEEPs (Escolas Estaduais de Educação Profissional), ressaltando a legislação e os critérios adotados pela SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Ceará) na implantação da Rede de Educação Profissional no Estado.

Dando prosseguimento a discussão, apresenta-se uma visão geral sobre o processo de implantação das ETI (Escolas de Tempo Integral) na rede pública municipal de ensino de Fortaleza (2014), referenciando-se a proposta pedagógica e as principais premissas desse modelo de escola.

No tópico seguinte, amplia-se o debate elencando o papel da GSA/PDT (Gestão da Sala de Aula do Professor Diretor de Turma), suas práticas e vivências no âmbito da proposta das escolas de tempo integral em Fortaleza.

3 REFERENCIAIS NORTEADORES DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO CEARÁ E NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

O principal objetivo deste capítulo visa demonstrar como tem se processado a implantação das Escolas de Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, a partir de 2014, ocasião em que teve início o funcionamento das primeiras seis escolas, sendo uma em cada Distrito de Educação.

O tópico 3.1 faz uma abordagem sobre a importância do processo de implantação das EEEPs (Escolas Estaduais de Educação Profissional), ressaltando os critérios adotados pela SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Ceará).

No tópico 3.2, abordam-se aspectos da crise vivenciada pela escola pública no século XXI, evidenciando a implantação das escolas de tempo integral como uma estratégia da Prefeitura Municipal de Fortaleza em busca de superar o déficit na aprendizagem dos alunos. Apresentam-se aspectos relativos à proposta pedagógica, à formação humana e ao desenvolvimento de habilidades indispensáveis na busca do jovem que seja autônomo, solidário e competente, elencando as principais premissas desse modelo de escola.

Em relação ao tópico 3.3, realiza-se uma abordagem sobre o papel das “Disciplinas da Parte Diversificada do Currículo”, com o objetivo de esclarecer os principais aspectos e metodologias aplicadas nas aulas destas disciplinas.

No tópico 3.4, evidencia-se o papel da GSA/PDT (Gestão da Sala de Aula do Professor Diretor de Turma), elencando o contexto educacional, a proposta pedagógica e as práticas vivenciadas pelo Professor Diretor de Turma no âmbito da Escola de Tempo Integral.

3.1 A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO CEARÁ

O ano de 2008 consolidou-se como um marco na educação pública no Estado do Ceará. Neste mesmo ano, a Secretaria de Educação (SEDUC) implantou a Rede de Educação Profissional no Estado, propondo-se a garantir a permanência do jovem no espaço escolar, e conseqüentemente, a ampliação das oportunidades.

O principal objetivo dessas escolas refere-se à promoção de um sistema integrado para os alunos do ensino médio ao nível técnico, oferecendo educação em

tempo integral aos jovens do Ceará. (CEARÁ, 2018).

A educação profissional dá maior amplitude à concepção do direito à educação por criar condições para que se estabeleça um diálogo com o mundo do trabalho. Ao privilegiar o ensino integrado, o Governo do Ceará oferece aos que concluíram o ensino fundamental a matrícula única para o Ensino Médio e formação técnica, abrindo a possibilidade de ingressarem nas Escolas Estaduais de Educação Profissional. (CEARÁ, 2018, p.01).

Torna-se necessário o Investimento em Políticas Públicas que proporcionem a qualificação, o que pressupõe melhores condições de ingresso dos jovens no campo de trabalho.

A partir da implementação da Lei de Nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, que dispõe sobre a criação das escolas estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria de Educação, foram assegurados na forma da lei os requisitos de âmbitos pedagógicos, administrativos e financeiros capazes de ofertar ensino médio técnico e formas de preparação para o trabalho, oferecendo corpo docente especializado e jornada de tempo integral.

Vale ressaltar, a parceria realizada entre os governos, Estadual e Federal, através do Programa Brasil Profissionalizado. O referido Programa busca o fortalecimento do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica nas redes públicas estaduais de ensino. (CEARÁ, 2018).

A criação das EEEPs propõe-se a oferecer especial atenção a essas escolas, por se tratar da ampliação da Política de Ensino Médio desenvolvida a nível nacional e vinculada a educação profissional.

O Programa teve início a partir da implantação de 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) em 20 municípios, que ofereciam quatro cursos profissionais de nível técnico, dentre os quais: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho.

O critério adotado pela SEDUC para a escolha dos municípios que iriam receber as primeiras escolas profissionais foi, além da capital, ser município sede das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE). A secretaria também seguiu alguns parâmetros para eleger as escolas estaduais que se tornaram escolas de educação profissional se situarem em áreas de vulnerabilidade social; apresentarem indicadores educacionais abaixo do esperado como forma de revitalizá-las e estarem em condições mínimas necessárias à implantação. (CEARÁ, 2018, p. 01).

Merece destaque, também, a escolha dos cursos oferecidos nessas escolas, onde foram consideradas as características socioeconômicas dos

municípios, através do diálogo referente ao desenvolvimento econômico e produtivo do Ceará.

Após onze anos de implantação do Projeto (implantado em 2008), essas escolas consolidam-se como referência na educação nacional, “desenhando a possibilidade de um futuro mais justo e com maiores oportunidades para os jovens cearenses, antes não havia escolas com essa modalidade de ensino” (CEARÁ, 2018). Conforme o site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC:

Nessas unidades, é ofertado o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, com duração de três anos, com funcionamento diário em tempo integral, das 7h às 17h. Dessa forma, os alunos aprendem uma profissão ao mesmo tempo em que fazem os três últimos anos da educação básica. Durante o terceiro ano, o Governo do Estado propicia o acesso ao estágio curricular obrigatório e remunerado. Para isso, os alunos recebem uma bolsa. Ao todo, 4,5 mil empresas são parceiras nos programas de promoção de estágio profissional com a previsão de atendimento de 15 mil estudantes. (CEARÁ, 2018, p. 01).

No que se refere ao quantitativo de municípios contemplados, constata-se um número bastante expressivo, dando um salto de 20 para 95 cidades no Estado do Ceará. Em relação ao número de cursos técnicos ofertados, a rede ampliou de quatro para 52 cursos distribuídos nas diversas áreas de atuação. (CEARÁ, 2018).

As EEEPs contam com uma estrutura pedagógica adequada com laboratórios de informática, de Biologia, Física, Química e Matemática, biblioteca com acervos específicos da área da formação técnica, além dos laboratórios tecnológicos de acordo com o curso implantado na escola. Desde 2011, as escolas construídas são padronizadas e oferecem 12 salas de aula, auditório, biblioteca, bloco pedagógico-administrativo, laboratórios para cursos específicos, além de ginásio poliesportivo e teatro de arena. É possível identificar que 60,8% dos alunos que finalizam os estudos nas EEEPs estão inseridos no mercado de trabalho ou em uma universidade. De 2010, ano de formação das primeiras turmas da educação profissional, até 2017, foram 76.320 alunos formados. (CEARÁ, 2018, p. 01)

As EEEPs possuem uma estrutura pedagógica que favorece a aprendizagem, contando com laboratórios de Informática, de Biologia, Física, Química e Matemática, Biblioteca, além de laboratórios tecnológicos. Vale destacar que a Biblioteca dispõe de acervos específicos para a área de formação técnica do aluno. As escolas construídas a partir de 2011 são padronizadas, contando com doze salas de aula, auditório, biblioteca, laboratórios específicos, ginásio poliesportivo e teatro. (CEARÁ, 2018).

Percebe-se, que a implantação das EEEPs, tem ampliado,

consideravelmente, as oportunidades dos alunos matriculados nas escolas da Rede Estadual de Ensino.

No entanto, este novo desenho institucional necessita de maiores investimentos em termos de infraestrutura e acréscimo no número de vagas nas EEEPs.

Este investimento representará avanços significativos em termos de Políticas Públicas de Juventude no Estado do Ceará.

No próximo tópico, apresentam-se as principais características do modelo de escola de tempo integral adotado pela Rede Municipal em Fortaleza.

3.2 O MODELO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL ADOTADO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM FORTALEZA

O atual panorama político e econômico do país perpassa um período de constantes incertezas. A mídia tem noticiado fatos baseados em acontecimentos recentes envolvendo políticos de renome, escândalos sobre corrupção, descrédito da população e expectativas frustradas em relação aos nossos governantes gerados por uma crise econômica, política e social que se abateu sobre o país.

A Prefeitura Municipal de Fortaleza elaborou um “Planejamento Estratégico” para o período de 2017 à 2020, que viabiliza uma missão voltada para elaboração e implantação de políticas educacionais que garantam a oferta e a qualidade da educação pública no município de Fortaleza, tendo como foco o sucesso da aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento de suas competências cognitivas e socioemocionais.

O planejamento visa à educação para todos, com qualidade, acesso digno, promoção, permanência com sucesso e inserção social a partir de 2014. Valores como: respeito à dignidade e ao direito de aprender do educando, compromisso com a escola cidadã, gestão democrática, participativa e transparência na gestão da educação pública municipal, fazem parte do Planejamento Estratégico. (SME, 2018).

No entanto, o demonstrativo de indicadores anteriores de aprendizagem demonstra, que até o ano de 2012, as avaliações externas de aprendizagem apresentavam índices abaixo das expectativas esperadas. Diante deste quadro,

surgiu a necessidade de implementar políticas públicas em busca da superação das desigualdades sociais.

A política de ampliação da jornada escolar em Fortaleza, que já atende a cerca de 10 mil alunos, é um programa que visa não somente o aumento da permanência do aluno no ambiente educacional, mas a potencialização do ensino e das aptidões das crianças e jovens matriculados na rede municipal de ensino. O principal projeto dessa natureza são as Escolas Municipais de Tempo Integral (ETIs), que já são 22 unidades em Fortaleza. (SME, 2018, p. 01).

A implantação das ETIs em Fortaleza configura-se como uma estratégia imediata para superar esse déficit no processo de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de fortalecer a proposta pedagógica, a formação humana e o desenvolvimento de habilidades indispensáveis para a construção de um jovem que seja autônomo, solidário e competente.

Atualmente, vivenciamos um momento de mudanças significativas na sociedade, que tem influência direta no contexto social e educativo das crianças e jovens que se encontram em idade escolar.

A implementação de Políticas Públicas tornou-se imprescindível para se encontrar soluções favoráveis para o exercício da cidadania.

Na perspectiva de garantir o padrão de qualidade da ação escolar, a SME vem providenciando a reestruturação das escolas em funcionamento, por meio da construção e restauração de quadras poliesportivas, laboratórios de Matemática e Física, Biologia e Química e Informática Educativa, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, vestuários e outros equipamentos, bem como produção de material didático e formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (PME, 2015, p.34).

Observa-se, que a busca pela melhoria da qualidade no ensino tem sido um fator primordial na ampliação desse tempo.

Em termos de uma Política Pública de Educação, o tempo integral oportuniza aos alunos, o desenvolvimento de diversas dimensões, sejam elas: cognitivas, psicológicas, afetivas e sociais.

No campo das políticas públicas, diversas pesquisas, teses e dissertações têm procurado demonstrar o papel fundamental do Estado em proporcionar educação pública de qualidade, garantindo o acesso e permanência das crianças e jovens nas escolas; analisam-se, criteriosamente, os caminhos e as rupturas no percurso das políticas públicas educacionais a partir de uma análise

focada em uma abordagem no contexto das políticas educacionais brasileiras; procura-se apontar as fragilidades assumidas em diferentes panoramas históricos e políticos.

Nosso papel como professores, gestores, pesquisadores é de colaborar para a qualificação desse debate, bem como explicitar a agenda de compromissos que se impõe para a consolidação da educação integral como política pública, de caráter irreversível, na educação básica brasileira. (MOLL, 2012, p.137).

Percebe-se, claramente, que as relações entre as políticas educacionais sofrem várias influências, na tentativa de induzir certos atores políticos na busca de seus interesses. Portanto, existe uma constante interação entre os interesses constitutivos da sociedade e as relações de poder do Estado. Este movimento contribui para que seja gerado um “conflito distributivo”, configurando-se como sendo a forma que os atores se organizam para disputar os recursos.

Diante deste panorama e das reflexões em processo, percebe-se que a ETI é vista como uma estratégia que busca condições inovadoras para esta nova realidade social e educativa. O PME (2015) retrata o início da implantação das ETI na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

No ano de 2013, a SME, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e Instituto Natura, inicia o processo para implantação da política de educação integral em seis escolas de Ensino Fundamental, anos finais, adaptando suas estruturas física e organizacional, contemplando cada Distrito de Educação, com base em indicadores como: alto nível de vulnerabilidade socioeconômico da localidade, que geram indicadores de violência; e, no que diz respeito ao aluno: retenções consecutivas, abandono escolar. Em 2014, portanto, é implementada a jornada escolar de oito horas diárias, atendendo 1.969 estudantes, nas seis primeiras Escolas de Tempo Integral (ETI) da rede de ensino municipal de Fortaleza. Em 2015, a SME fez adaptações em mais seis (6) escolas também de Ensino Fundamental, anos finais, atendendo mais 1.699 alunos, totalizando doze (12) escolas e 3.668 alunos contemplados com esse tipo de atendimento. (PME, 2015 p.33).

No âmbito da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, a proposta adotada constituiu-se com base nas concepções do ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, o referido Instituto foi criado por um grupo de empresários no ano de 2003, em Recife, sendo uma entidade privada sem fins econômicos, que visa, primordialmente, à melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, através da concepção e de soluções educacionais inovadoras em conteúdo, método e gestão. (ICE, 2003).

Tendo como objetivo conceber um novo modelo de escola e resgatar o

padrão de excelência do Ginásio Pernambucano do Recife; o ICE apresenta em sua visão:

Ser reconhecida como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, transformando estas práticas em políticas públicas. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2003 p. 01).

O Instituto adota como missão:

Contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, tendo como fundamentos: uma causa: o ensino público de qualidade; uma marca: a corresponsabilidade; um desafio: a criação de novos desenhos institucionais. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2003, p. 01).

O Instituto dedica-se a atividades diretamente ou com outras organizações, interagindo com órgãos do setor público da área de educação e afins.

Gomes nos explica o papel do ICE nesta tarefa, e na educação de nossos jovens: “O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação se dedicou a formular as bases para a concepção de um modelo, com inovações em conteúdo da ação educativa daquilo que se ensina e daquilo que se aprende.” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 24).

Conforme o exposto e com base na análise da proposta implantada pela Rede de Ensino de Fortaleza, a proposta das ETI segue os preceitos da proposição do “Guia Políticas de Educação Integral”, elaborado pelo CENPEC e UNICEF, que tem como objetivo auxiliar prefeitos e secretários de educação na implantação e execução dos mecanismos necessários para uma educação em tempo integral.

Para garantir os serviços e profissionais capacitados para desenvolver as propostas necessárias para uma Educação de Tempo Integral, o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas), e a Fundação Itaú Social em parceria com o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), através de ampla sistematização e de estudos nessa área, elaboraram o documento “Guia Políticas de Educação Integral”. O referido documento foi criado em busca de auxiliar Prefeitos e Secretários de Educação que pretendam implantar Políticas de Educação Integral em seus municípios e Estados. (CENPEC, 2018).

O material disponibiliza todo o suporte técnico para educadores, gestores e pesquisadores interessados no tema da Educação Integral, auxiliando também, na elaboração das Políticas de Tempo Integral. Conforme o próprio documento orienta:

Nesse sentido, as assessorias às Secretarias de Educação de estados e municípios realizadas ao longo dos últimos anos, imprimem à Fundação Itaú Social e ao CENPEC acúmulo de saberes para contribuir na implementação e monitoramento de projetos e programas de educação integral, identificando as alternativas e soluções encontradas em território nacional para garantia do direito de aprender mais e melhor nas redes de ensino. (CENPEC 2018, p. 04).

Portanto, na visão do ICE (2003), imprimir qualidade e inovação ao ensino contribuindo para a melhoria da qualidade educacional, requer a formação de uma equipe que lute por um ideal comum, vislumbrando métodos que sejam propícios a aprendizagem, bem como a visão de teóricos que defendam a proposta da ETI.

Transformar os saberes historicamente construídos faz parte de outro grande desafio que a escola enfrenta no contexto atual.

Nesse sentido, a pedagogia divulgada por Paulo Freire propõe-se ao desenvolvimento de saberes de forma crítica, que dialogue e articule esses saberes com o conhecimento de mundo e as vivências dos alunos.

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1983, pág. 41).

Freire (1983), nos leva a compreensão do homem como objeto de sua própria cultura, onde o mesmo se constrói como um ser em constante aprendizado, o próprio autor ressalta:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos... E na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1983, pág. 43).

Conforme observa-se o diálogo empreendido por Freire (1983) compartilha com os ideais da ETI e conseqüentemente, com as propostas da Política de Educação Integral; que tem como princípio proporcionar uma educação

vinculada aos processos de aprendizagem, tendo como principal vertente a construção do jovem autônomo, solidário e competente.

A dinâmica citada pelo autor vai de encontro com os argumentos e a visão do ICE, que busca a criação de novos desenhos institucionais. Permitindo aos alunos tornar-se o ator principal de sua história, incentivando dessa forma, o “Protagonismo e o Projeto de Vida” (disciplinas da Parte Diversificada do currículo dos alunos da ETI), ao mesmo tempo idealiza o pensamento de Freire “de que ele mesmo é o fazedor”, criando e recriando o seu mundo. Brandão (2012) acrescenta,

A educação, mais do que multicultural, é coletiva e pessoalmente múltipla. Diferentes formas de criar saberes e de fazer uma experiência de diálogo e de partilha possuem em si mesmas o seu valor. Cada pessoa, cada grupo humano, cada cultura é uma experiência única e irrepetível de saber. “Somos diferentes, na medida em que nossas diferenças não nos desqualifiquem. Somos iguais, na medida em que nossa igualdade não nos uniformize.” (BRANDÃO, 2012,p. 51).

Brandão (2012) retrata em suas palavras o documento da UNESCO a respeito da educação para o novo século (o nosso século XXI), estabelecendo as bases para uma educação do presente e do futuro próximo.

O mesmo diálogo, também se projeta na teoria de Morin (2010), em sua obra, “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, o autor ressalta: “Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.”

Freire (1983) corrobora com as proposições de Morin (2010) e Brandão (2012), suas teorias ressaltam que a educação do futuro deve promover diversos saberes e contemplar vários aspectos da condição humana, percebendo a natureza em toda a sua plenitude, considerando a diversidade cultural dos seres humanos como algo inerente a estes. Brandão (2012) destaca,

Relembro que Paulo Freire cria a expressão “educação bancária” para fazer a crítica de um ensino fundado na figura do professor competente, autoritário e disciplinador diante de uma “turma de alunos” passiva, ouvinte, repetitiva e disciplinada a força, e continuamente mensurada e hierarquizada. Uma instrução em que quem “sabe e ensina” transfere conhecimentos para quem não “sabe e aprende”. Uma educação descolada da realidade do mundo era exercida e, por consequência, preparava indivíduos competentes para adaptarem-se produtivamente à sua sociedade, em vez de buscarem formar pessoas conscientes e capazes de transformarem, criativamente, o mundo em que viviam. (BRANDÃO, 2012,p.54).

As ideias de Paulo Freire fundamentam o pensamento de educadores de todo o mundo, destacando a singularidade e a originalidade dos alunos.

Nas palavras de Brandão (2012), “cada pessoa é uma fonte única de vida, de sentimentos, de sentidos de vida e de saberes. Tudo o que posso fazer com uma pessoa que educa é colocar-me ao seu lado e dialogar com ela.”

Para tanto, necessário se faz reconhecer a nossa própria condição de sujeitos culturais, fruto das influências e vivências individuais, culturais e sociais.

Torres (2017) utiliza-se do termo “transcendência” debatido anteriormente por Freire, ressaltando que a aprendizagem não se processa de forma unilateral, conforme explicita em suas palavras:

O grande entrave que muitas vezes o ensino tradicional apresenta é a redução do Outro ao mesmo, ao que existe, ou seja, não existe nada de novo para receber do Outro, pois o que existe, aqui no caso o conhecimento já está em mim, neutralizando assim toda a questão da alteridade presente nas relações pedagógicas. Elimina toda a possibilidade de transcendência. (TORRES, 2017, p. 51).

Percebe-se que a questão da “alteridade” citada por Torres (2017) aplica-se como a existência do ser, a partir da relação com o outro, enquanto a transcendência busca aprofundar o conhecimento de outras realidades, na perspectiva de descobrir o desconhecido, saindo do próprio egocentrismo em busca de compartilhar novos conhecimentos e saberes.

Torna-se necessário identificar essa multiplicidade no espaço escolar onde o debate dos teóricos identifica que não existe espaço para acomodação por parte dos atores escolares (gestores, professores e alunos), seus papéis ultrapassam o de meros espectadores que duvidam de suas capacidades, e transformam-se em atores do próprio destino, capazes de intervir, de mudar o rumo dos acontecimentos e construir sua verdadeira história. Moll (2012) ressalta o papel dos professores da ETI,

Uma escola de tempo integral que pretenda construir uma pauta curricular de educação integral deverá contar com “professores integrais” que possam dedicar-se aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, ao seu acompanhamento, ao trabalho coletivo na escola, ao diálogo com seus pares, ao preparo do material didático-pedagógico, ao diálogo com a comunidade, além de poder usufruir das possibilidades culturais, estéticas, literárias, tecnológicas que lhes permitam construir pontes com o universo simbólico de seus estudantes. (MOLL, 2012, p.140)

O modelo de escola de tempo integral proposto pelo ICE, se caracteriza

em um modelo pedagógico que está fundamentado em quatro princípios educativos ICE (2015), de acordo com o documento proposto pelo Instituto,

Esses princípios servem para o alinhamento conceitual dos referenciais filosóficos às perspectivas de formação do jovem idealizado ao final da Educação Básica: autônomo, solidário e competente, capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos e desafios, limites e possibilidades trazidos pelo novo século e atuar sobre eles. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 17).

O Protagonismo, os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação interdimensional são os quatro princípios educativos propostos no modelo pedagógico do ICE e serão explicitados no tópico seguinte.

Este capítulo expõe o processo de implantação das ETI onde foram apresentados os aspectos relativos à proposta pedagógica do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação adotada pela rede municipal de ensino em Fortaleza.

No próximo tópico apresentam-se as bases dos modelos de (gestão e pedagógico) e as proposições das disciplinas da parte diversificada do currículo das ETI, realizando uma exposição dos objetivos e aplicabilidade das mesmas no desenvolvimento curricular e na proposta pedagógica da escola.

3.3 AS DISCIPLINAS DA PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO DA ETI

O documento oficial elaborado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação que trata sobre as bases do modelo pedagógico da “Escola da Escolha” (codinome utilizado pelo ICE) e seus princípios educativos descrevem aspectos relevantes na compreensão da proposta pedagógica das ETI na rede municipal de Fortaleza.

O Modelo da “Escola da Escolha” utiliza-se de uma estratégia fundamental que se caracteriza pela ampliação do tempo de permanência de todos os agentes educativos. A ampliação desse tempo se materializa como um mecanismo que busca viabilizar o projeto escolar fundamentado em duas estruturas essenciais (o modelo pedagógico e o modelo de gestão). Costa (2015) descreve a proposta dos modelos de gestão e pedagógico,

{...} O modelo de Gestão e o modelo Pedagógico, guardam uma relação de interdependência e se alimentam mutuamente por meio dos seus princípios, conceitos e mecanismos operacionais. São estruturas indissociáveis e tornam possível transformar o plano estratégico da escola em efetiva e cotidiana ação. Os dois modelos dão sustentação para a Escola da Escolha. O Modelo de Gestão por meio da Tecnologia de Gestão Educacional – TGE é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará a “intenção educativa” em “ação efetiva”. O Modelo Pedagógico é o sistema que opera um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p.06).

As bases para o desenvolvimento da proposta fundamentam-se em quatro princípios educativos: o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional.

Esses princípios servem para o alinhamento conceitual dos referenciais filosóficos às perspectivas de formação do jovem idealizado ao final da Educação Básica: autônomo, solidário e competente, capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos e desafios, limites e possibilidades trazidos pelo novo século e atuar sobre eles. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p.17).

Torna-se necessário, uma breve explanação sobre cada um desses princípios para compreender-se sua relação com a proposta da ETI. Para tanto, inicia-se com “os Quatro Pilares da Educação”.

No início da década de 1990, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO criou uma agenda de debates, relacionando educação e sociedade, constituindo-se uma Comissão composta por educadores de diferentes países sob a coordenação do então Ministro da Cultura da França “Jacques Delors”.

O Relatório da Comissão, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir” de 1996, trouxe a reflexão em torno da busca de uma concepção e de uma prática educacionais que revelem o valor da vida, possibilitando a disseminação de talentos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015).

Brandão (2012) faz referência ao documento,

Educamos e aprendemos para saber fazer (criar contextos criativos e cooperativos do saber-fazer através de uma modalidade de trabalho); para aprender a aprender (aprender para partilhar saberes entre diálogos e partilhas e não para acumular conhecimentos e informações); aprender a conviver (uma complexa ética do viver e conviver depende do quem somos e

seremos, e somos e seremos o que em boa medida aprendemos através de uma modalidade de educação); aprender a ser (em contraste com visões utilitárias da educação-instrução, devemos aprender para realizar em nós e, sobretudo, entre-nós, a vocação humana de sermos quem somos e virmos a ser o que podemos ser através, também, do saber.(BRANDÃO, 2012, p.51-52).

Os Quatro Pilares da Educação articulam-se com as aprendizagens do campo teórico para sua aplicação no campo metodológico, sendo um dos maiores desafios para os educadores.

O professor Antônio Carlos Gomes da Costa realizou esforços desde meados de 1990 nessa direção. É ancorado nos seus estudos que invocamos os Quatro Pilares como um dos princípios educativos do modelo pedagógico. Baseados nos seus estudos, podemos migrar da teoria e trazer os Quatro Pilares da Educação para a prática pedagógica. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p.34).

Os pilares articulam-se com o desenvolvimento das competências, fator indispensável para que os estudantes enfrentem os desafios do século XXI, fatores que comungam com a Educação Interdimensional.

O princípio da “Educação Interdimensional”, segundo a perspectiva apontada pela UNESCO em seu Relatório sobre a Educação para o século XXI, sugere uma educação que contribua para o desenvolvimento integral da pessoa. Relacionar-se consigo mesmo e com os outros, a construção de sentidos, conhecimentos relevantes, úteis e as relações duradouras tornam-se essenciais para a construção e reconstrução de sentidos, valores e atitudes que ultrapassam o campo educativo.

Ao tratar-se da parte vinculada ao currículo da ETI são disponibilizados, além dos conhecimentos das disciplinas da Base Comum Nacional e documentos institucionais, as disciplinas da Parte Diversificada do Currículo. Estas disciplinas asseguram o suporte necessário para que o aluno obtenha uma aprendizagem mais consistente.

As disciplinas da Parte Diversificada das ETI integram-se ao desenvolvimento da Base Nacional Comum do currículo, elencando inovações pedagógicas que favoreçam ao pleno desenvolvimento do estudante. De acordo com Moll (2012),

Nessa mesma perspectiva, inscreve-se o desafio de superar o paralelismo entre turno e contraturno e de fazer interagir o que pode parecer “dois currículos”. O sentido da expansão da experiência formativa, associado ao diálogo com as linguagens infantis e juvenis e os temas contemporâneos relacionados às culturas digitais, pode colaborar com os processos de

atualização dos modos de abordagem das áreas de conhecimento previstas como bases comuns para a educação nacional. Não se trata, portanto, de criar novas disciplinas ou de simplesmente ampliar a carga horária dos atuais componentes curriculares, mas de rearticulá-los a partir da perspectiva explicitada pelas diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos. (MOLL, 2012, p. 141).

A estruturação da parte diversificada do currículo precisa considerar a regionalidade local existente em cada sistema educacional.

Dentre estas disciplinas, tem-se a “Pedagogia da Presença” como um dos aspectos de maior importância trabalhados no contexto da ETI, por ser considerado um exercício cidadão que fundamenta e influencia fortemente a teoria de Costa (2015).

Ao promover a Pedagogia da presença, a equipe escolar utiliza-se de atitudes afirmativas que envolvem a participação dos alunos além do espaço da sala de aula, gerando atitudes de respeito, consideração, afetividade e reciprocidade entre educadores e alunos. Conforme COSTA (2008),

{...} Todo ser humano possui sede de presença. É por ela e nela que nos descobrimos frágeis e essencialmente incompletos. Nós não nos bastamos. A presença é uma exigência real e extremamente concreta na vida de cada um de nós. Ela é a afirmação do concreto, do singular, portanto, uma negação do genérico, do abstrato. A presença é a base de toda atividade (amor): da maternidade, da paternidade,, da amizade, da afetividade, da eroticidade, da sociabilidade e do sentimento profundo de humanidade. É uma força. É algo concreto, que age, que faz a diferença, que muda o significado e o valor do que existe.(COSTA, 2008, p.58).

A Pedagogia da Presença também se processa nos espaços externos da ETI, ou seja, durante o horário de almoço, o gestor, o corpo docente, alunos e funcionários têm a oportunidade de vivenciarem momentos de entrosamento e interação onde os diversos espaços (pátio, refeitório, laboratórios, auditório, sala dos PDT e demais áreas externas da escola), utiliza-se esse tempo, no intuito de promover interação e compartilhamento de experiências, possibilitando aos alunos mais autonomia e um melhor aprendizado.

“Trabalhar aspectos da Pedagogia da Presença nos espaços de convivência da escola, nada tem de misterioso, consiste na escuta atenta e cuidadosa, na observação ampla de tudo o que acontece a cada momento e em um movimento de descoberta”. (COSTA, 2008).

Conforme o ICE (2015), a essência da Pedagogia da Presença se processa de forma abrangente na vida do educando:

A essência da Pedagogia da Presença é a reciprocidade. O objetivo central é a mudança da forma de o educando se relacionar consigo mesmo e com os outros, no processo de Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer, conforme norteiam os Quatro Pilares da Educação propostos pela UNESCO e outro dos princípios educativos presentes. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 35).

O ICE (2015) retrata em seu documento, que a “ampliação dos espaços de aprendizagem além da sala de aula e o autoconhecimento”, permitem ao aluno o desenvolvimento e o aprimoramento de competências na formação e elaboração do seu Projeto de Vida. Nesse aspecto, o papel do educador deve favorecer o estabelecimento de vínculos entre os alunos, colaborando com apoio e incentivo ao desenvolvimento das atividades propostas durante as aulas.

Na prática, a presença pedagógica se traduz em compartilhamento de tempo, experiências e exemplos entre educador e educando. No ato de educar, educando e educador se tornam visíveis, perceptíveis, e se fazem presentes em seu meio, em seu tempo e suas histórias, enquanto indivíduos e enquanto membros de suas gerações. O que torna isso possível para o jovem {...} é o fato de o jovem perceber que “alguém compreendeu e acolheu suas vivências, sentimentos, e aspirações, filtrou-os a partir de sua própria experiência e comunicou-lhe com clareza a solidariedade e a força para agir. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p.35).

Observa-se que a “Pedagogia da Presença” se mostra vigente em vários momentos na ETI, as disciplinas eletivas (outra disciplina da parte diversificada do currículo) expressam esses propósitos.

Durante as aulas de “Eletivas” elencam-se valores como o entrosamento entre os alunos, o autoconhecimento, a disponibilidade, o diálogo, a criticidade, o respeito, a atenção, o acolhimento, a responsabilidade, dentre outros princípios.

A proposta consiste na junção de dois professores de disciplinas da base comum, onde os mesmos elaboram um “Projeto” que vise à interdisciplinaridade e à superação das dificuldades dos alunos em algumas disciplinas. Após a escolha do tema (voltados sempre para as disciplinas onde os alunos apresentaram maior dificuldade durante a etapa), os professores se reúnem e planejam os conteúdos e metodologias que serão utilizadas durante as aulas, dessa forma, são desenvolvidos vários aspectos da Pedagogia da Presença, ao final de cada semestre, o resultado da aprendizagem desse projeto é apresentado durante uma “culminância”, para ao final de cada semestre, ser apresentado a toda a escola.

O documento elaborado pelo ICE (2015) traz a importância da

disponibilidade do professor em incentivar nos alunos a “disposição de aprender, de ser educado”, sendo esta característica, definida como essencial no educador. Nesse aspecto, salienta o desenvolvimento dos métodos utilizados em sala de aula, onde os mesmos devem ser frutos da dedicação, do esforço e do empenho desprendido pelo professor, capaz de realizar uma leitura crítica da realidade cotidiana dos processos escolares. Conforme Costa (2010) expõe em suas palavras:

Aprender com a própria prática é uma disposição que pulsa no coração da nossa proposta metodológica. O educador, por isso mesmo, nunca será apenas um educador. Será sempre, isto sim, um educador-educando. Alguém disposto a agir sempre como um “aluno insaciável” e como um “professor incansável” dos seus educandos, os quais, por sua vez, como nos ensina Paulo Freire, tornam-se, no interior desse mesmo processo, educandos-educadores. (COSTA, 2010, p. 07).

Neste aspecto, as concepções do autor retratam o legado imposto pelos ideais iluministas que embasaram o projeto político que teve como resultado as revoluções francesa e americana, fruto de um processo histórico onde nasce a escola moderna e os sistemas educacionais (públicos, gratuito, laico, universal e obrigatória) manifestando-se e se espalhando por todo o mundo. (COSTA, 2008).

O autor propõe uma educação interdimensional, utilizando-se de novas formas de desfragmentação dos conhecimentos, buscando novos métodos e o diálogo entre as disciplinas.

Nossa proposta é a criação de uma nova educação, uma educação interdimensional..Trata-se de abrir os projetos pedagógicos para outras dimensões do humano, acolhendo, valorizando e dignificando aspectos como a sensibilidade, a corporeidade, a transcendentalidade, a criatividade, a subjetividade, a afetividade, a sociabilidade, a convivência e tantas outras dimensões... (COSTA, 2008, p. 12).

Na íntegra, Costa (2008) sugere uma educação para transformação do jovem, onde o protagonismo ocupe um lugar de destaque.

Importa salientar a construção de um novo tempo, de uma educação que forme para o futuro, para atender às novas expectativas, às novas aprendizagens, compartilhando o que se aprende e o que se ensina, transformando-se, dessa forma, em um processo dialógico entre ensino e aprendizagem.

Diante desta perspectiva, a ETI propõe o desenvolvimento de três eixos fundamentais, sendo estes: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação para o desenvolvimento das competências para o século XXI.

Considerando, que para assegurar que esta formação acadêmica tenha uma base sólida e garanta de fato o desenvolvimento integral do aluno, torna-se necessária a discussão permanente entre os atores sociais envolvidos neste processo, dentre estes: poder público, gestores, professores e comunidade escolar.

Retomando-se a discussão sobre as disciplinas da parte diversificada, o “Projeto de Vida”, apresenta-se como uma das metodologias de êxito oferecidas aos estudantes.

No modelo Escola da Escolha o foco é o adolescente e o seu Projeto de Vida. Isso significa que todos reúnem os esforços para a sua realização por meio do Projeto Escolar, que se estrutura para esse fim, porque a escola provê as condições para a oferta de uma formação acadêmica de excelência associada a uma sólida formação em valores fundamentais para apoiar os estudantes nas decisões que tomarão ao longo das suas vidas e no desenvolvimento de competências, que os permitirão transitar e atuar diante dos imensos desafios e possibilidades que encontrarão. Esse conjunto deverá criar as condições e apoiar os estudantes nas decisões relativas à continuidade dos seus estudos em nível médio, reconhecendo a imprescindibilidade dos processos educativos para a construção de um projeto para a sua vida. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p.11).

Durante as aulas de “Projeto de Vida”, são trabalhadas competências como: solidariedade, iniciativa, autonomia, responsabilidade, respeito, autoconfiança, além de incutir no educando a capacidade de fazer escolhas; pois durante as aulas, os alunos de 6º e 7º anos recebem orientações sobre identidade, valores, responsabilidade social e desenvolvimento das competências para o século XXI, partindo do autoconhecimento até a consolidação de habilidades específicas, que se integram às vivências e práticas desenvolvidas na escola e que serão registradas em um “portfólio” construído pelo aluno ao longo do ano letivo.

Durante os dois últimos anos do Ensino Fundamental são trabalhados os eixos: “*Sonhar com o Futuro e Planejar o Futuro*”. Ao final do 9º ano, espera-se que os alunos sejam capazes de darem direcionamento aos seus projetos, seja pela continuidade de seus estudos de ensino médio ou mesmo pela opção de educação profissional, ou qualquer outra carreira que atenda às suas expectativas.

Alinhado ao que propõe a BNCC em relação ao Ensino Fundamental – Anos Finais, tem-se:

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro como também com a continuidade dos estudos, no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada um quer ser no

futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.(BRASIL, 2016, p. 05).

A BNCC propõe um diálogo com a diversidade de acordo com as vivências dos processos educativos com o objetivo do enfrentamento das dificuldades e dos desafios, conforme orientações do mesmo documento:

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2016, p. 58).

A Escola precisa refletir sobre o seu papel no desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, sobre os anseios e aspirações dos estudantes, como construir um futuro sólido, para atingir seus objetivos, precisa de planejamento das ações e estratégias para o desenvolvimento das possibilidades pessoais e a socialização do jovem.

Observa-se na proposta da ETI, que as disciplinas da base comum e da parte diversificada do currículo, dialogam entre si, aumentando o repertório de aprendizados no aluno e os recursos pedagógicos do professor.

Na escola da escolha, os componentes curriculares são elementos fundamentais do processo de formação e de construção do Projeto de Vida e as Eletivas são uma oportunidade para a ampliação do seu repertório de conhecimentos. O diálogo que se pretende entre as Eletivas e o Projeto de Vida está na possibilidade de ampliação do menu, de coisas para se pensar a respeito, de coisas para se descobrir e, assim, iniciar um processo de enriquecimento e diversificação do repertório de conhecimentos e vivências culturais, artísticas, esportivas, científicas, estéticas, linguísticas, etc. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p.21).

O professor precisa articular-se como o principal gestor desse processo, atuando como líder, organizador e orientador junto aos jovens, devem ser oferecidos espaços e condições ao desenvolvimento dos estudantes, com proposições de desafios para o alcance das metas dos estudantes.

A disciplina “Estudo Orientado” refere-se a uma metodologia de êxito da parte diversificada do currículo, que objetiva o estímulo ao desenvolvimento de competências cognitivas, qualificando o tempo do aluno para a realização de atividades relativas aos seus estudos.

Na disciplina “Estudo Orientado”, o estudante utiliza-se de técnicas, procedimentos e estratégias de planejamento para planejar seus estudos diários,

espera-se que o jovem adquira mais autonomia, organização e responsabilidade com suas obrigações escolares, possibilitando a criação de rotinas diárias de estudo.

No capítulo que trata sobre a Etapa do Ensino Fundamental, a BNCC faz referência ao processo de autonomia do jovem: “Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.” (BRASIL, 2016, p. 56).

Reafirmando ao que se propõe o referido documento, durante a elaboração dos planejamentos na disciplina de “Estudo Orientado”, os professores devem estar sempre atentos às possíveis solicitações dos alunos, subsidiando-os em suas principais dificuldades, considerando os perfis de cada um, o foco principal deve ser a aprendizagem dos estudantes. Compete ao professor o incentivo ao desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, a descoberta de seus ritmos, assegurar as condições de espaços e de mecanismos de escuta e participação, oferecer atividades que favoreçam o pleno desenvolvimento das competências e participação autêntica dos educando se um processo contínuo de formação continuada dos professores.

O “Protagonismo”, importante disciplina da parte diversificada, é bastante vivenciado pelos estudantes no espaço escolar e no seu entorno social, composto de ações concretas e intencionais, encontra-se presente em todas as ações da ETI. De acordo com Brandão (2012),

Ainda creio em uma educação que, ao mesmo tempo em que capacite pessoas para serem úteis profissionalmente, ouse formar pessoas cuja vida vá muito além de “qualquer emprego”, do shopping e do Big Brother Brasil. uma educação que forme pessoas para serem solidárias e sujeitos participantes da transformação de si mesmos, de suas próprias vidas e destinos, de seus outros ao longo de suas vidas interconectadas, dos mundos sociais em que vivem suas vidas. Uma educação que conspire contra todo o processo em marcha de robotização do humano, de horizontes curtos e funcionais, de um individualismo que de forma alarmante torna-se, depressa demais, a maior das virtudes, em um mundo em que o “sucesso na vida” parece ser tudo o que as melhores escolas prometem e em que um mundo pleno de “privê” parece ser o único paraíso pelo qual vale a pena estudar e “vencer na vida”. (BRANDÃO, 2012, p. 49-50).

Conforme Brandão (2012), a reciprocidade da troca entre o ensinar e o aprender, deve ser um mecanismo de intercâmbios, saberes e significados, propiciando um saber coletivamente construído e compartilhado.

O Protagonismo apresenta-se como um princípio educativo, tendo sido implementado na concepção do Modelo Pedagógico, alinhando-se à perspectiva de educação do Modelo da “Escola da Escolha” quanto à formação do jovem idealizado ao final da Educação Básica. (ICE, 2015).

As ações protagonistas mais comuns na ETI são a formação dos clubes juvenis, onde o jovem tem a oportunidade de propor soluções para problemas identificados na escola, através de ações e campanhas que possibilitam a conscientização dos estudantes e educadores, relacionando-se com os espaços e os recursos da escola.

O Protagonismo possibilita ao educando o exercício de práticas e vivências de situações de aprendizagem por meio das quais exercitará as condições essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social, que tem sua base na própria construção da identidade e no desenvolvimento da autoestima – marcos fundamentais do Projeto de Vida. {...} O Protagonismo trata também de um dever quando implica as questões ligadas ao bem comum. Tanto quanto sujeito que pratica a ação protagonista, o educando é, ao mesmo tempo, o objeto desta mesma ação. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p.20).

Deve-se considerar que durante a construção deste processo de aprendizagem, torna-se indispensável, além da formação em serviço, o trabalho integrado de educadores, orientando as experiências dos estudantes, a fim de que possam gerar novos conceitos e mudanças de atitude, em favor de uma prática educativa autônoma e responsável. De acordo com Costa (2010) “Concebemos o homem como ser capaz de assumir-se como sujeito da sua história e da história, agente de transformação de si e do mundo, fonte de iniciativa, liberdade e compromisso nos planos pessoal e social.”

A concepção do modelo de escola que apresenta-se como um exemplo de ações protagonistas, precisa permear seus espaços em torno de atividades que exercitem a participação, escuta ativa e vivências que influenciem no desenvolvimento da autoafirmação, das competências e habilidades que repercutam-se ao longo da vida pessoal, profissional e social do educando.

Destaca-se a corresponsabilidade pelos resultados em educação, como um compartilhamento deveres entre o poder público, o setor privado e a família. Dessa forma, família e Estado devem assumir a tarefa da responsabilidade compartilhada pela educação das crianças e dos jovens. De acordo com a Lei Nº 9394/96, que regula as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu

Artigo 2º que trata “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, em seu Título II, expressa:

Art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 07).

Portanto, família e Estado não podem se eximir de suas responsabilidades no papel de educar as crianças e jovens segundo os princípios da LDB, ou seja, com base em ideais de liberdade e solidariedade; sendo papel da escola, além do desenvolvimento intelectual, a preparação do jovem para o desenvolvimento da sua cidadania, agindo como sujeito transformador no mundo, com capacidade crítica e competência participativa, capaz de lutar por seus direitos e cumprir com seus deveres.

No próximo tópico apresenta-se um breve relato sobre o processo de implantação da proposta da gestão de sala de aula do professor diretor de turma no Estado do Ceará e no âmbito das ETI na rede municipal de ensino em Fortaleza. Expõem-se as dimensões administrativas e pedagógicas inerentes aos Gestores, Coordenadores e Professores.

3.4 O PAPEL DA GESTÃO DA SALA DE AULA DO PROFESSOR DIRETOR TURMA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) foi implantado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, no início do ano letivo de 2013, em seis escolas de Tempo Parcial de Ensino Fundamental II, e em outras doze, no período de 2014 e 2015 nas Escolas de Tempo Integral. Em 2016 foram inauguradas mais duas escolas de Ensino Fundamental II de Tempo Integral, onde a GSA/PDT foi implantada. Conforme Dias (2016),

O PPDT é uma experiência que passou a ser conhecida no Estado do Ceará, por volta de 2007, por via de um Congresso da ANPAE, no qual a professora Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite apresentou um trabalho relacionado ao referido projeto. Inicialmente, o PPDT foi implementado nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, nos municípios de Canindé e Madalena, no interior do Ceará, e de Eusébio, na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). Foi desde esse evento, e com base nos projetos-piloto da rede municipal, que o PPDT foi apresentado à SEDUC-CE. (DIAS, 2016, p. 26).

Conforme Dias (2016), o Projeto Professor Diretor de Turma teve origem no Brasil no ano de 2007, durante o encontro da ANPAE-SEÇÃO do Ceará, ocasião em que foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Em virtude dessa apresentação, os municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram com um projeto piloto do Professor Diretor de Turma. Em 2008 foi implantado em vinte e cinco escolas de Educação Profissional, tendo se expandido em 2009 para outras vinte e seis escolas. Em 2010, diante dos resultados satisfatórios obtidos com o Projeto, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), implanta o mesmo nas escolas de Ensino Regular (DIAS, 2016).

O contexto educacional vigente na proposta da Gestão de Sala de Aula do Professor Diretor de Turma deve fomentar todos os processos pedagógicos que envolvem a aprendizagem dos nossos jovens.

A GSA/PDT (Gestão de sala de aula do Professor Diretor de Turma) tem por finalidade proporcionar a integração plena entre professor e aluno, estabelecendo objetivos claros e vínculos mais consistentes, práticas que precisam ocorrer constantemente nas escolas onde o Diretor de Turma atua.

Entretanto, a realidade retratada na maioria das escolas públicas municipais, difere do modelo proposto na Gestão de Sala de Aula do Professor Diretor de Turma, torna-se necessário sua implantação nas séries finais do Ensino Fundamental de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Casassus (2009) destaca essa distância existente entre o real e o ideal na educação de nossos jovens:

Nossa observação do que acontece nas escolas diz que os problemas não estão nas pessoas que trabalham na educação. Os docentes, auxiliares, pais de família, diretores, sempre estiveram dispostos a melhorar a educação. Sempre foi possível ver que há disposição para ajudar e acolher as crianças. A distância entre o ideal da educação e a falta de conectividade do sistema com o seu tempo está mais centrada no sistema – suas políticas e suas estruturas – do que nas pessoas. A discrepância aparece nos sistemas e não nas pessoas. Ela está nas diferenças de concepção e práticas que prevalecem numa escola antiemocional em relação à concepção e práticas próprias de uma escola emocional. (CASASSUS, 2009, p 213).

Diante deste contexto, o Professor Diretor de Turma assume um papel de suma importância no desenvolvimento das potencialidades do estudante.

A GSA/PDT (Gestão de Sala de Aula do Professor Diretor de Turma)

propõe um conjunto de práticas pedagógicas que ressignificam o fazer pedagógico da escola, e traz consigo ações que precisam ser desenvolvidas pelo diretor de turma, pelos professores, pais, estudantes, coordenador pedagógico, gestor, agentes administrativos e outros funcionários da escola. Embora este seja um modelo de gestão de sala de aula, muitas de suas práticas transcendem esse espaço, onde o professor atua como articulador deste processo.

O Diretor de Turma é {...} um educador; ele é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de orientação, de maturação dos alunos e de orientação e de comunicação entre os docentes, alunos, pais/encarregados de educação e restantes agentes da ação educativa. O DT assume-se com o papel de “tutor”, no sentido de protetor, conselheiro, regulador/estabilizador e orientador do desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno, definindo-se como um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena e lidera uma equipe pedagógica, que aproxima todos os elementos dessa equipe e que estimula e monitoriza a concepção e a realização de projetos e das atividades que estes projetos envolvem. Ele é o elo entre escola-aluno, escola-pais, alunos-escola. (TAVARES, 2011, p.456).

A principal proposta deste modelo, diz respeito à criação de uma escola que tenha como premissa a “desmassificação do ensino.” Uma escola que eduque para a razão e a emoção, considerando as transformações e especificidades de cada aluno.

Entretanto, no contexto atual o educador insere-se em uma jornada dupla de trabalho em salas de trinta ou mais alunos, este cenário cria, muitas vezes, tensões que influem no exercício da docência e geram frustrações, conduzindo o professor a utilizar-se de práticas autoritárias para impor disciplina em sala de aula, que possuem como objetivo corrigir e controlar, sem escutar as reais necessidades dos seus alunos. Um educador, incapaz de realizar uma leitura de sua turma ou de se colocar no lugar do outro. Em outras ocasiões, o professor escolhe a omissão como forma de manter a distância necessária, e com isso, não estabelece vínculos mais sólidos de afetividade.

Este perfil difere totalmente das práticas vivenciadas pelo PDT, onde a proposta de “desmassificar o ensino” conduz os processos formativos vivenciados pelo professor de forma direcionada; tem-se como foco o desenvolvimento nas posturas dos alunos aliadas ao compromisso com suas tarefas, responsabilidade consigo mesmo e com o outro, respeito pela coletividade, ou seja, trabalhar em prol do exercício do bem comum, consciente de seu papel como cidadão que participa

diretamente e exerce influência nas ações diárias vivenciadas no espaço escolar. Este processo é amplamente experimentado durante as aulas de “Formação Cidadã”, uma das disciplinas propostas na GSA/PDT. Perfil que condiz com os ideais do grande educador Paulo Freire, quando reafirma em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, a importância do engajamento da educação na transformação da nossa realidade cultural, conforme o autor:

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. (FREIRE, 2005, p. 64).

A GSA/PDT traduz-se em uma proposta de desmassificar o ensino. O pensamento de Freire em recriar novos formatos de conhecimento, refazendo-se a realidade em busca de conseguir práticas libertadoras, condiz com a referida proposta.

Essa proposta se mostra presente durante as aulas de Formação Cidadã, tendo como propósito desenvolver nos alunos a competência necessária para o exercício da cidadania, promovendo o desenvolvimento da autoestima, de regras de convivência e de respeito mútuo, de forma a contribuir na formação de cidadãos autônomos, participativos, tolerantes e civicamente responsáveis por suas ações, desenvolvendo valores de solidariedade respeito pelas diferenças.

Durante as aulas da disciplina de “Formação Cidadã”, trabalham-se as temáticas e práticas relativas ao Meio Ambiente, Direitos Humanos, Saúde e hábitos saudáveis de alimentação.

Estabelecem-se ações que proporcionem momentos reflexivos sobre a vida da turma, da escola e da comunidade, bem como, princípios de democracia que orientam o seu funcionamento.

Estabelecem-se situações de expressão de opinião, de tomada de decisão com respeito pelos valores da liberdade e democracia participativa, ações que induzem os alunos a consolidarem conhecimentos importantes para a compreensão do funcionamento da sociedade e de suas instituições.

Durante as aulas de Formação Cidadã, desenvolvem-se dinâmicas de aprendizagem com o intuito de potencializar situações de reflexão, cooperação, expressão de opiniões, de sentimentos, partilha de preocupações, confrontações de

ideias, discussões, negociações, decisões, identificação e resolução de problemas, dinâmicas de grupo e aprofundamento de estudos nas respectivas disciplinas.

Observa-se que todos esses mecanismos levam o aluno à participação ativa na vida da escola; estabelecendo-se a autoavaliação contínua das competências adquiridas, desenvolvidas e demonstradas no espaço escolar, proporcionando-se momentos de esclarecimentos e debates em grupos ou Assembleias de Turma.

Conforme o exposto, o trabalho desenvolvido na Formação Cidadã sugere temas voltados para as dimensões humana, cultural, social e ambiental.

No âmbito da dimensão escolar, propõe-se o funcionamento da Assembleia de Turma, a eleição dos líderes e vice-líderes, a participação do aluno na vida da escola, a preservação do patrimônio escolar, a Orientação Vocacional e Profissional, Normas de Higiene e Segurança na escola.

Na Dimensão Humana trabalham-se temas voltados para os direitos humanos, o trabalho infantil, a violência, o racismo, a xenofobia, a discriminação, a paz, a tolerância, a amizade, a solidariedade, o respeito e valorização aos grupos vulneráveis, a prostituição infanto-juvenil, o tráfico de mulheres, drogas, alcoolismo juvenil, gangues, dentre outras temáticas pertinentes.

Na Dimensão Cultural estabelecem-se práticas de valorização da cultura local, regional e nacional, cultura indígena, cultura afrodescendente, ecumenismo, e ainda, o conhecimento dos hinos nacional e municipal e suas respectivas bandeiras.

Ao tratar-se sobre a Dimensão Social, o PDT vivenciam-se temas voltados para a família, a educação sexual, a educação para a saúde, primeiros socorros, direitos do consumidor, prevenção de comportamentos de riscos (droga, álcool e outros), educação para o trânsito, agricultura familiar, papel dos meios de comunicação social, inclusão digital e etc.

Ao tratar-se de Educação Ambiental, a Formação Cidadã priorizará temáticas que abordem a poluição (atmosférica, aquática, dos solos, sonora e visual), as energias renováveis e não-renováveis, a agricultura orgânica e o desmatamento.

Vale ressaltar, que todas essas dimensões classificam-se de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, respeitando-se a faixa etária e o nível de cognição dos mesmos.

Atividades de caráter interdisciplinar/transdisciplinar possibilitam a

cognição de competências transversais prioritárias da Matriz Curricular da Turma, favorecem à aquisição de competências sociais, permitindo-se um trabalho cada vez mais autônomo.

O critério de avaliação desta disciplina realiza-se de forma descritiva, sendo utilizados os seguintes termos: satisfaz, não satisfaz, satisfaz bastante e excelente. Sendo da responsabilidade do Conselho de Turma, que deve atribuir um conceito bimestralmente a cada estudante.

Mediante o exposto, a GSA/PDT propõe-se a transformar-se em uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão. Existem ainda, outras práticas pedagógicas consideradas relevantes, como o Mapeamento de Sala e o Estudo Orientado.

O Mapeamento de Sala refere-se a uma intervenção pedagógica que contribui no aumento dos níveis de concentração e atenção da turma, torna a sala de aula mais organizada e amplia os níveis de protagonismo dos estudantes.

Componente da área curricular transversal, o Estudo Orientado, desenvolve-se com práticas em regime de monitoria e cooperação, onde os estudantes que compreendem melhor uma determinada disciplina orientam outros que têm pouco domínio. Enfatiza-se o desenvolvimento de métodos de estudo onde os alunos tornem-se autônomos para assumirem o papel de protagonistas nos grupos de estudos e pesquisas. Diante deste novo prisma educacional, tem-se a opinião de Tardif (2014)

A fim de aprender, os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles. Transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor. (...)Ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro. (TARDIF, 2014, p. 221-222).

A conectividade ao qual refere-se o autor diz respeito ao modo como o professor acolhe seu aluno, respeitando sua individualidade, compreendendo suas limitações, livre de preconceitos ou rótulos. Estabelecer-se um ambiente emocional favorável reflete na melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes.

Diante da necessidade emergente da implantação de uma nova escola, faz-se necessário que práticas pedagógicas inovadoras sejam de fato vivenciadas na Educação. Neste ponto Casassus (2009) esclarece,

A compreensão emocional que surge quando os professores estabelecem vínculos com os alunos e fazem desses vínculos o suporte da aprendizagem cria condições propícias para a aprendizagem e para resultados acadêmicos de alto nível, gera sentimentos de satisfação e bem-estar profissional nos professores, transforma a tarefa educativa numa aventura comum, vitaliza os fazeres do ensinar. Podemos, então, olhar a sala de aula como um espaço de interação com o propósito de que as pessoas envolvidas aprendam. (CASASSUS, 2009, p. 214).

Todas as práticas pedagógicas deste “modelo de Gestão” têm como foco a ampliação dos níveis de protagonismo e autonomia nos estudantes, tanto no âmbito acadêmico como nas suas atitudes e comportamentos, estabelecidas pelos propósitos citados por CASASSUS (2009), que essas “interações são plenas de conteúdo emocional.”

A Gestão de Sala de Aula do Professor Diretor de Turma fundamenta-se nos quatro pilares da educação proposto no Relatório de Jacques Delors.

Jacques Delors, renomado economista e político francês, cursou economia em Sobornne, tendo sido professor visitante na Universidade Paris-Dauphine (1974-1979) e na Escola Nacional de Administração da França. No período de 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO³, período em que foi autor do relatório “Educação, um Tesouro a descobrir” (SEED/PR 2018).

O referido Relatório, editado sob a forma de livro, “Educação: Um Tesouro a Descobrir” (1991), propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação.

Durante o processo de elaboração deste Relatório foram realizadas amplas discussões, além de consultas a diversos membros de organizações governamentais e não governamentais no plano nacional e internacional. Os membros também participaram de grupos de trabalho composto por estudantes, professores, pesquisadores, integrantes de governo, dentre outros.

Para que tenhamos uma melhor compreensão sobre estes Pilares, a importância do documento e o que ele representa para o atual cenário educacional, necessita-se de algumas colocações pertinentes sobre o teor do Relatório. Para tanto, Jacques Delors explica em seu livro, como se deu este processo:

³A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), compõe-se como uma agência especializada das Nações Unidas, com sede em Paris (1946), fundada com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, sociais/humanas e comunicações/informação. (UNESCO, 2018).

A Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 1991, convidou o Diretor Geral “a convocar uma Comissão Internacional para refletir sobre a educação e a aprendizagem no século XXI”. Assim, Federico Mayor solicitou a Jacques Delors para assumir a presidência dessa Comissão, que reuniu outras 14 personalidades de todas as regiões do mundo, oriundas de diversos horizontes culturais e profissionais. A Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI foi criada oficialmente no início de 1993. Financiada pela UNESCO e dispondo de um secretariado posto à sua disposição por esta Organização, a Comissão pôde tirar partido dos preciosos recursos de que dispõe a UNESCO e da sua experiência internacional, assim como de um impressionante acervo de informações; no entanto ela empreendeu seus trabalhos e elaborou suas recomendações com toda a independência (DELORS, 2012, página 39).

Durante o período em que desenvolveu seu trabalho na UNESCO, Delors apontou como principal consequência da sociedade do conhecimento, a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares (SEED/PR, 2018).

Os Pilares apontam como base o desenvolvimento das seguintes habilidades: “Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os outros e aprender a ser”, eleitos como os quatro pilares fundamentais da Educação.

As quatro aprendizagens básicas de que o documento trata, referem-se ao desenvolvimento de algumas competências básicas que o ser humano precisa desenvolver para enfrentar os desafios da formação em pleno início do século XXI.

Na aprendizagem denominada como “Aprender a conhecer”, tem por objetivo estimular nas crianças e nos jovens o desejo de conhecer, de compreender e de descobrir o prazer de estudar.

Portanto, os educadores devem valorizar e incentivar a curiosidade e a autonomia dos alunos, para que eles estejam prontos para atuarem diante das variadas situações impostas pelas novas tecnologias e pela sociedade do conhecimento, conduzindo para a compreensão dos diversos aspectos da realidade, e na construção de alunos críticos, autônomos, solidários e competentes, conceitos considerados essenciais na proposta da ETI.

Os Pilares “Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer”, são considerados “indissociáveis”, ou seja, um depende do outro, neles desenvolvem-se a competência de habilidades básicas como criatividade, solidariedade e colaboração para inserir-se no mundo do trabalho. Aprender a fazer, envolve a competência de habilidades básicas como criatividade, solidariedade e colaboração.

Em face das rápidas mudanças e constantes evoluções impostas pelo mundo do trabalho, o principal investimento deve priorizar o desenvolvimento da

competência pessoal do trabalhador, no intuito de desenvolverem-se as habilidades necessárias. O foco principal deve priorizar a iniciativa, o trabalho coletivo, a resolução de conflitos e a capacidade de se adaptar a novas situações.

“Aprender a conviver”, refere-se a um dos maiores desafios da educação para o século XXI, devido às inúmeras situações de conflito vivenciadas em diversos espaços de convivência e entre os diferentes grupos sociais. Neste pilar, idealiza-se uma educação voltada para o desenvolvimento de uma cultura de paz, orientando e estimulando o respeito às diferenças e uma convivência solidária e pacífica, aprendendo a viver e a conviver com as pessoas em diferentes espaços.

A escola precisa estabelecer relações afetivas mais sólidas entre os pares, formação ética, cidadania, respeito e solidariedade no processo educativo. Compreende-se como a capacidade do jovem perceber-se em um mundo de constantes mudanças, estando em permanente processo de aprendizagem.

O pilar “Aprender a ser”, empreende o conceito de educação ao longo da vida. Refere-se à construção da identidade, da autoestima, da autoconfiança, realização pessoal, ou seja, o jovem deve referendar seu “projeto de vida”, tanto no aspecto pessoal como no profissional.

Na prática, “aprender a ser” significa a busca constante por novos desafios e aprendizagens, processo de redescoberta do próprio potencial e criatividade. Aspectos que contribuem para a compreensão do conceito de felicidade, um sujeito comprometido com os ideais da coletividade. Ao perceber-se neste grau de entendimento, o jovem projeta suas ações na busca do seu “projeto de vida”, considerado a espinha dorsal das práticas e concepções contidas na proposta da escola de tempo integral.

Diante desta proposta de redescoberta, o conhecimento adquire um novo sentido, conforme mencionam Ghedin; Pimenta (2005):

(...) compromisso de transformação radical da sociedade, e se ele tem algo a dizer é justamente isto: conduzir-nos a uma ação comprometida eticamente com as classes excluídas para que possam lançar mão deste referencial como exigência de mudança, emancipação e cidadania (GHEDIN; PIMENTA, 2005, p. 144).

Neste sentido, o jovem assume o papel de protagonista das suas ações, capaz de lutar contra a desigualdade, tornando-se solidário às causas sociais, ciente de seu poder transformador, que busca nos ideais de cidadania, meios propícios

para a solução dos problemas, um cidadão capaz de refletir e questionar-se sobre o seu papel na sociedade.

O documento do ICE (2015) nos ressalta o ideal formativo do Relatório, quando fundamenta, no teor dos Quatro Pilares da Educação, o talento pessoal que cada indivíduo possui para desenvolver seu potencial. Diante disso, menciona ainda:

(...) Aqui se entende com mais clareza a metáfora anunciada no título do Relatório, a de que cada pessoa traz em si um tesouro a descobrir desde que submetida a um processo educativo, seja a Educação Básica, a Educação Profissional, a Educação Superior, a Educação Empresarial, entre outros âmbitos nos quais se realiza uma ação educativa. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p.25).

Diante dessas reflexões, a GSA/PDT propõe-se a ressignificar o papel social da escola, inserida hoje em um espaço de profundas mudanças, confrontando-se com os desafios da sociedade contemporânea.

Neste contexto, percebe-se a necessidade de repensar o papel social da escola enquanto espaço de mudanças.

A escola insere-se diante dos desafios da sociedade contemporânea, estabelecendo um novo paradigma, onde o aluno assume o papel de protagonista das práticas e vivências exercidas na Gestão de Sala de Aula do Professor Diretor de Turma.

No próximo capítulo apresentam-se os resultados da pesquisa, elencando-se as respostas fornecidas pelos “sujeitos da pesquisa”.

4 RESULTADOS APRESENTADOS A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO REALIZADO EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI) DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA / SME

A área em que a escola está inserida é de extrema vulnerabilidade social. O processo de implantação de escola regular para ETI apresentou alguns percalços. A comunidade resistiu no primeiro momento, mas após alguns diálogos com o conselho escolar, estabeleceu-se um processo de aceitação da nova proposta.

A partir desse momento, a escola começou a ser reformada e o processo de adequação demorou três anos para ser concluído. As demandas estruturais não impediram o crescimento da escola (em resultados) e fortalecimento da equipe.

A formação proporcionada pelo ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o acompanhamento da Assessoria das Escolas Integral (ASSEDI) do Município favoreceram a compreensão da proposta e balizaram o desenvolvimento do trabalho desenvolvido na ETI.

Desde então, a escola tem se tornado vetor de transformação e referência para os jovens, as famílias que habitam no seu entorno e para a Rede Municipal de Educação.

Os vínculos estabelecidos com a comunidade e a participação da mesma em todo o processo de implantação e consolidação da proposta proporcionam visão e análise amplas, principalmente em relação aos aspectos intangíveis relacionados à comunidade escolar e a referência positiva que a escola traz para o contexto social. O processo de implantação trouxe desafios diversos e várias quebras de paradigmas para todos os envolvidos no processo

Alguns ajustes foram realizados em 2018, com a finalidade de alavancarem os resultados acadêmicos, tendo em vista que a parte diversificada do currículo estava consolidada, favorecendo o equilíbrio com a Base Comum. Fator imprescindível ao desenvolvimento do protagonismo, do projeto de vida e da formação para a cidadania.

Neste capítulo apresentam-se os resultados da pesquisa, elencando-se as respostas fornecidas pelos “sujeitos”.

Desta forma, confrontam-se os resultados da pesquisa, revelando-se o que dizem as falas dos sujeitos, as percepções do pesquisador e a fundamentação teórica dos principais autores abordados neste trabalho.

Pretende-se, através deste confronto, estabelecer um parâmetro entre a teoria e a prática, com o intuito de desvendar novos caminhos para a melhoria das Políticas Públicas de Tempo Integral e despertar o interesse de outros pesquisadores.

4.1 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA ETI E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO CIDADÃ E ACADÊMICA DO ALUNO

Para compreender o processo de implantação da ETI e seu impacto na formação cidadã e acadêmica do aluno, utilizaram-se entrevistas realizadas com cinco sujeitos de pesquisa, os referidos sujeitos foram nomeados com nomes fictícios em busca de preservar suas identidades e a idoneidade da pesquisa. Desta maneira, o diretor da escola recebeu o nome de Josias. Os dois professores coordenadores de área foram nomeados como Roger e Marília, e as técnicas participantes da pesquisa receberam os nomes de Débora e Vera. Os tópicos subdividiram-se com as principais partes desse processo. Desta forma, organizaram-se as falas (semelhantes ou divergentes) dos sujeitos com o objetivo de consolidar os dados coletados e com o intuito de dar importância aos relatos dos mesmos que participaram e contribuíram com a pesquisa acadêmica que abordou a temática da Educação Integral.

A temática que abordou a implantação das escolas de tempo integral na rede pública municipal de Fortaleza investigou os principais impactos desta política pública na formação acadêmica e cidadão dos alunos. No período delimitado para essa pesquisa iniciaram-se as entrevistas envolvendo os cinco profissionais da área com a seguinte pergunta: Você participou do processo de transição da escola de “Escola Regular para Escola de Tempo Integral?” Se a resposta for sim, relate as principais mudanças na infraestrutura e/ou na proposta pedagógica da escola.

Dos cinco participantes da pesquisa (um gestor, dois PCA, e dois técnicos), três deles foram unânimes em relatar que o início do processo de implantação da ETI trouxe vários desafios e quebra de paradigmas, principalmente em relação à infraestrutura e a proposta pedagógica. Uma das técnicas relatou sobre a resistência dos pais em relação à garantia do transporte dos filhos, e os professores em relação a sua lotação na escola. Vera, a outra técnica não respondeu a pergunta, a mesma alegou que embora estivesse na escola nesta

época, não participou efetivamente desse processo, portanto não se sentia segura para opinar.

Com relação ao processo de transição da escola regular para a escola de tempo integral, o diretor afirma que:

O processo de implantação trouxe desafios diversos e várias quebras de paradigma para todos os envolvidos no processo. Não só pela ampliação da jornada, mas pela possibilidade de desmassificar o ensino, de conhecer de perto histórias de vida, de gerar o anseio de contribuir progressivamente com o desenvolvimento interdimensional dos nossos jovens. (JOSIAS, DIRETOR DA ESCOLA)

A Marília, um dos professores coordenadores de área diz que:

Houve modificação tanto na infraestrutura quanto na proposta pedagógica da escola. Primeiramente, o impacto se deu mais quanto à proposta pedagógica, que era bem diferente do que já se vinha trabalhando na escola pública. Já a infraestrutura sofreu mudanças mais no decorrer dos anos, para se adaptar ao que o modelo de escola integral sugeria. (MARÍLIA, PROFESSORA COORDENADORA DE ÁREA).

Para Róger, outro professor coordenador de área:

A proposta pedagógica inovou-se, considerando as escolas regulares. Criava-se um novo ambiente educacional e houve, pelo menos, uma reorganização estrutural. (ROGER, PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA).

Débora, técnica participante da pesquisa, descreve, na sua visão, processo de transição da escola regular para escola de tempo integral:

No momento da transição da Escola de tempo parcial para Integral, participei de algumas reuniões, lembro da resistência de professores e pais. Os primeiros temiam pela sua lotação, considerando que a maioria era polivalente, não haveria espaço para eles na nova proposta. Os pais temiam pela localização, sobretudo aqueles que iriam deslocar seus filhos de unidades escolares mais distantes, não acreditavam que a Prefeitura fosse lhes garantir o transporte. (DÉBORA, TÉCNICA).

Conforme os entrevistados, esse processo de implantação das ETI trouxe inovações no âmbito escolar, tanto em relação à infraestrutura e adaptação dos espaços quanto ao que se refere à proposta pedagógica.

Nesse contexto evidenciou-se, que embora o processo de transição de escola regular para ETI tenha trazido mudanças estruturais, organizacional e pedagógica para o contexto escolar, tais mudanças foram consideradas fator de

impacto na proposta pedagógica. Tendo o gestor respondido que os vínculos estabelecidos favoreceram a afetividade e a qualidade do processo de ensino aprendizagem. Uma das técnicas referiu-se somente ao receio dos pais que temiam se realmente haveria transporte para os alunos e os professores que receavam perderem sua lotação na escola. A outra técnica não respondeu a pergunta solicitada.

E mesmo diante dos inúmeros desafios e em busca de adaptar-se ao novo modelo de escola, “criou-se um novo ambiente educacional”, conforme um dos professores, sendo referenciado pelo gestor, “a ampliação da jornada trouxe a possibilidade de desmassificar o ensino, de conhecer de perto histórias de vida, de gerar o anseio de contribuir progressivamente com o desenvolvimento interdimensional dos nossos jovens.”

Um novo paradigma de educação integral vem sendo construído e, portanto, vive-se um período de transição, de mudanças de representações, de relações de poder. O momento parece exigir que estejamos alerta às armadilhas do instituído, daquilo que nos é comum, familiar e, por isso, confortável, para que estejamos abertos a todas essas novas configurações e formas de fazer educação. (TITTON E PACHECO, 2012,p.153).

As falas das autoras supracitadas corroboram com as ideias do gestor da escola no ponto em que ele descreve que o processo de transição trouxe desafios e quebra de paradigmas, transformando as relações e a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Nesse contexto, evidencia-se a implantação das ETI na rede pública municipal de ensino de Fortaleza como um fator de referência positiva para o contexto social e pedagógico dos alunos e de toda a comunidade escolar.

No questionamento seguinte os agentes responderam sobre o impacto da Política Pública de Tempo Integral no processo de formação do jovem.

A humanização dos professores, gestão e todos os demais que fazem parte do cotidiano escolar é proporcionada pela proximidade em diálogos constantes e abertura para a participação dos jovens estudantes. São parte da rotina reuniões com o grêmio escolar, presidentes de clubes, conselhos e formações das lideranças de sala, reuniões abertas á participação de todos que queiram fazer parte da solução das demandas educacionais. (JOSIAS, DIRETOR DA ESCOLA).

Para Marília:

Avanços quanto à participação nas atividades do dia a dia; responsabilidade

na realização e entrega de trabalhos; e aceitação de suas dificuldades e permanência nos projetos de reforço da escola são exemplos de atitudes que propiciaram uma melhoria no processo de aprendizagem dos nossos alunos. (MARÍLIA, PROFESSORA COORDENADORA DE ÁREA).

Na opinião de Roger:

Penso que existia uma possibilidade intencional impactante no aspecto humano e intelectual. Nos estudos iniciais, era proposto um olhar de interdimensionalidade do ser. (ROGER, PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA).

A resposta da Débora a esta questão diverge dos demais:

Em relação a esse ponto, preciso ressaltar que só estou há dois anos na escola, mas penso que se levarmos em consideração as avaliações externas, não há diferença na formação intelectual do aluno da ETI e da Escola parcial, na verdade tenho observado as mesmas dificuldades de aprendizagem, os alunos daqui também tem problemas de leitura, escrita, matemática na mesma proporção dos demais, a ETI não conseguiu resolver isso, por enquanto. Em relação á formação humana, penso que o espaço de fala e protagonismo aberto na escola, tem ajudado bastante, sobretudo o investimento em formação humana que o diretor vem fazendo. Durante o processo de eleições de 2018, pude observar o quanto alguns alunos estavam maduros em relação à situação econômica, político e social do país, acredito que essa maturidade venha desse investimento acadêmico. (DÉBORA, TÉCNICA).

De acordo com Vera:

Este desafio é complexo, por sua característica interdimensional, por sua natureza pluri-inter-multidisciplinar e por envolver sujeitos inseridos em contexto de problemáticas sociais e econômicas graves. (VERA, TÉCNICA)

Quando solicitados a responderem sobre o impacto da política pública de tempo integral na formação humana e intelectual do jovem, os cinco participantes foram unânimes em esclarecer que a formação humana e intelectual do jovem sofreu forte impacto a partir das mudanças estabelecidas no cotidiano escolar, o processo de humanização, a participação dos alunos nos grêmios, nos clubes, os conselhos, as formações de lideranças nas salas, todas essas práticas citadas, favoreceram a aceitação das dificuldades por parte dos alunos e a permanência dos mesmos nos projetos. Na opinião dos participantes da pesquisa, todos esses fatores possibilitam o exercício do protagonismo e a melhoria no processo de aprendizagem dos alunos.

Os aspectos humanos e intelectuais também foram citados por dois professores, um deles ressaltou esses aspectos como uma possibilidade intencional

impactante, e o outro destacou que a formação humana tem ampliado o protagonismo e os diálogos abertos em sala.

Uma das técnicas aponta que “durante o processo de eleições de 2018, pôde observar o quanto alguns alunos estavam maduros em relação à situação econômica, política e social do País. Acreditando que essa maturidade seja fruto desse desempenho acadêmico e enfatizando o investimento em formação humana realizado pelo gestor. No entanto, quando a mesma técnica cita o aspecto acadêmico entra em contradição, pois considera que não existe diferença entre o nível dos alunos da ETI e da escola de tempo regular, destaca em sua fala, que esses alunos apresentam as mesmas dificuldades: “de leitura, escrita, matemática na mesma proporção dos demais, a ETI não conseguiu resolver isso, por enquanto.”

A técnica Vera, traduz esse impacto como interdimensional, um desafio complexo, pois envolve alunos inseridos em graves contextos sociais e econômicos. De acordo com o ICE (2015), os alunos adquirem práticas autônomas, solidárias e competentes quando desenvolvem uma visão de futuro capaz de transformar sua realidade.

Apenas um jovem que desenvolve uma visão do seu próprio futuro e é capaz de transformá-la em realidade reunirá as condições para atuar nas três dimensões da vida humana – pessoal, social e produtiva – dotado da capacidade de iniciativa (ação) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p.10).

Percebe-se na fala dos agentes educativos, que o impacto a partir da implantação da ETI vem transformando a realidade dos alunos e da comunidade escolar. Essa reflexão leva-nos a crer que embora se apresentem visível nas percepções dos participantes, “o diferencial positivo em relação à formação humana, ao protagonismo a liderança e ao diálogo”, ainda persiste a necessidade de um maior investimento em estratégias que alavanquem os resultados dos índices acadêmicos dos alunos da ETI.

Com relação ao papel do Projeto de Vida na Formação Humana dos alunos, os entrevistados deram as seguintes respostas:

O projeto de vida é uma disciplina essencial, considerada espinha dorsal do modelo, serve para auxiliar os nossos estudantes e se projetarem a terem uma visão positiva de futuro, contribui para que encontrem os seus

propósitos e se percebam como agente de transformação das suas vidas, projeções que podem impactar positivamente na família e na comunidade em que estão inseridos. Desencadeando um círculo virtuoso a conseqüente transformação da sociedade. (JOSIAS, DIRETOR DA ESCOLA)

O Projeto de Vida se mostrou desde o início peça fundamental para o amadurecimento dos alunos e apropriação de sua história e planejamento futuro. É a partir do Projeto de Vida que o aluno se enxerga dentro de sua realidade, se conhece mais a fundo e propõe para si um caminho a ser traçado, como sujeito responsável pelas suas escolhas e protagonista de sua vida. (MARÍLIA, PROFESSORA COORDENADORA DE ÁREA).

Ao trabalhar a proposta de projeto de vida, os estudantes são levados a um processo de reflexão de sua própria caminhada, resgatando valores e construindo perspectivas e sonhando novos ares. (ROGER, PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA).

Considero este conteúdo essencial no processo de construção da autonomia dos alunos, especialmente na consolidação da sua capacidade de ingerência do próprio percurso de vida. As metodologias que estão sendo desenvolvidas resultam em amadurecimento de consciência e reforçam a busca por crescimento pessoal e isto se reflete na rotina escolar, quando os alunos demonstram mais responsabilidade e empatia. (VERA, TÉCNICA)

Sobre esse assunto, a técnica Débora tem uma opinião divergente:

Penso que o projeto de vida já foi melhor trabalhado, todas as vezes que uma criança/adolescente desce para a sala do PDT, sempre lhe pergunto pelo seu projeto de vida, e ultimamente os alunos tem respondido que não sabem, isso tem me chamado a atenção, e acredito que esse descuido venha a partir da busca por resultados nas avaliações externas. Os alunos participam de simulados semanalmente, claro que essa situação vai tomando espaços do projeto de vida. (DÉBORA, TÉCNICA).

A necessidade de compreender o papel do Projeto de Vida na formação humana dos alunos direcionou a terceira pergunta dirigida aos agentes na coleta de dados: 3 - Qual a sua opinião sobre o papel do Projeto de Vida na Formação Humana dos alunos?

Nas falas sobre o papel do Projeto de Vida na formação humana dos alunos, encontraram-se quatro concepções semelhantes nas respostas dos agentes, e uma opinião divergente na resposta de uma das técnicas.

Pode-se considerar, que esse resultado se deu devido o fato de que as concepções sobre o projeto de vida são compostas pela história de vida pessoal e profissional de cada um, reflexo também das formações iniciais oferecidas a partir de 2014, pela ASSEDI/SME, baseada na proposta do ICE. Instituto que forneceu as bases necessárias para a implantação do modelo de escola em tempo integral na

rede municipal de ensino em Fortaleza

A princípio, toda a equipe da ETI participou de formações iniciais onde se trabalhou as metodologias necessárias a serem desenvolvidas a partir das disciplinas da parte diversificada do currículo no cotidiano escolar. Durante essas formações, o “Projeto de Vida” constou como uma das disciplinas de relevância, considerada espinha dorsal de todo o processo.

Dessa forma, evidencia-se que as concepções repassadas pela equipe de formação (ASSED/ SME), impactaram, positivamente, nas práticas dos educadores, repercutindo-se nos processos formativos dos alunos e no cotidiano escolar.

A formação realizada pelo ICE em parceria com a SME contribuiu para assegurar a identidade do trabalho da ETI, delimitando o público alvo, o atendimento aos agentes educativos e o caráter dos modelos de gestão e pedagógico, além de ter reforçado o papel dos professores e da escola como um todo, conforme se evidenciou na fala de Josias: “O projeto de vida é uma disciplina essencial, considerada espinha dorsal do modelo, serve para auxiliar os nossos estudantes e se projetarem a terem uma visão positiva de futuro.”

Reverbera também nas falas de Marília, “O Projeto de Vida se mostrou, desde o início peça fundamental para o amadurecimento dos alunos e apropriação de sua história e planejamento futuro.” O professor Roger ressalta sua visão: “Ao trabalhar a proposta de projeto de vida, os estudantes são levados a um processo de reflexão de sua própria caminhada, resgatando valores e construindo perspectivas e sonhando novos ares.” A técnica Vera também sinaliza positivamente sobre a proposta do projeto de vida, que na sua concepção além de propiciar a autonomia dos alunos, o torna capaz de gerenciar seu percurso; ressalta também, a importância da metodologia que proporciona o amadurecimento pessoal refletindo-se na rotina escolar, quando os alunos demonstram responsabilidade e empatia em suas tarefas.

No entanto, a técnica Débora posiciona-se de maneira contrária, para ela a busca por resultados nas avaliações externas por parte da escola, tem desviado o foco do projeto de vida dos alunos, e de certa forma os simulados (avaliações semanais realizadas internamente) têm contribuído para o distanciamento do trabalho realizado com o projeto de vida dos alunos, portanto, cabe a escola refletir e reavaliar a aplicabilidade desses simulados. De acordo com Costa (2008),

Quanto mais a pessoa for capaz de conhecer a si mesma, sua circunstância, onde se encontra e a trajetória a ser percorrida para chegar até aqui, maior será a sua capacidade de visualizar aonde pretende ir e de traçar um caminho para chegar lá. Assim, ao tornarmos-nos seres verdadeiramente autopropostos, estamos aptos para responder proativamente aos desafios da vida. Um ser humano torna-se autoproposto quando adquire um projeto de vida, quando traça um caminho claro entre o “ser” e o “querer ser”. (COSTA, 2008, p. 53).

As concepções retratadas pelos agentes escolares em relação ao papel do projeto de vida condizem com a concepção de Costa (2008).

Percebe-se que a condução dos processos de ensino e de aprendizagem na ETI, estão diretamente ligadas ao projeto de vida dos alunos, e estes, por sua vez, assumem o papel de protagonistas de suas histórias, projetando seu futuro em uma possibilidade real de crescimento pessoal e acadêmico.

No tópico a seguir há uma indagação sobre a construção do currículo das disciplinas de Formação Cidadã e Protagonismo, com base nos relatos das respostas fornecidas pelos agentes da pesquisa.

Para o diretor da escola:

A formação cidadã é conduzida de acordo com as demandas das turmas. O protagonismo é bastante evidenciado na nossa escola. Instigá-los a identificar problemas e fazer parte da solução, trazer propostas sobre situações que impactam no funcionamento da escola, gera um ambiente fértil que é consolidado no momento das aulas, onde são realizados debates e reflexões acerca da importância dessa participação. (JOSIAS, DIRETOR DA ESCOLA)

A Marília expõe sua opinião:

As disciplinas de Formação Cidadã e Protagonismo tem como objetivo o desenvolvimento de valores necessários ao jovem em formação e capacitação desse jovem como ser autônomo, solidário e competente; autor de sua própria história e corresponsável pelo seu papel de aprendiz dentro da escola. (MARÍLIA, PROFESSORA COORDENADORA DE ÁREA).

Para Roger:

Formação Cidadã aborda valores e discute comportamentos cidadãos. O protagonismo se insere no desenvolvimento de ações para o coletivo social, formando atmosfera de solidariedade. (ROGER, PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA).

Débora, não soube responder:

Eu não sei responder sobre isso, apesar de ser supervisora na escola, nunca fui convidada a participar de nada nesse sentido. (DÉBORA, TÉCNICA).

A resposta da Vera é a seguinte:

Ao longo do tempo e a cada ano letivo, a partir de reflexões que são feitas, os procedimentos metodológicos e as ferramentas de trabalho são revisados, compreendidos, assimilados e, ou repetidos ou transformados, buscando encontrar os melhores meios de lidar com o processo de educação institucional em tempo integral. (VERA, TÉCNICA)

Conforme se evidenciou nas respostas dos participantes da pesquisa, as disciplinas de Formação Cidadã e Protagonismo cumprem um papel fundamental para o pleno desenvolvimento do projeto de vida dos alunos na ETI. Evidenciou-se, nas falas dos “agentes de pesquisa”, o investimento que vem sendo realizado pela escola em termos de formação cidadã e como isso tem repercutido positivamente na construção do aluno autônomo, solidário e competente (premissas da proposta da ETI).

Portanto, a quarta pergunta teve como intenção confirmar os propósitos discutidos no questionamento anterior, a respeito do papel do projeto de vida dos alunos.

Para Josias, a condução da formação cidadã é realizada pelo PDT, através do mapeamento dos assuntos que merecem destaque em busca de solucionar os problemas coletivamente. Vivencia-se o protagonismo em todos os espaços escolares através dos debates e reflexões acerca da importância da participação dos alunos nos processos decisórios. De acordo com Delors:

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e de agir. Deve levar a pessoa a tomar consciência de si e do próprio e do meio que a cerca, bem com a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. (DELORS, 2012, p.87).

Na opinião de Marília e Roger, as referidas disciplinas, têm como objetivo o desenvolvimento dos valores e da cidadania. Os dois concordam, que essas ações contribuem para as práticas protagonistas e para uma plena convivência na escola e na sociedade como um todo. Constatou-se na fala de DELORS (2012), esse mesmo discurso, para ele a educação é uma construção contínua conduzindo a pessoa a desempenhar seu papel social no mundo do trabalho e na comunidade onde atua.

A técnica Vera ressalta que a cada ano letivo são feitas reflexões em busca de descobrir mecanismos para lidar com a educação institucional em tempo

integral, dessa forma, os procedimentos e as metodologias são revisados, repetidos ou transformados. A técnica Débora não soube responder, alegando nunca ter sido convidada a participar desse processo.

Após constatar-se a opinião dos “agentes” sobre o impacto desta política na formação humana e intelectual dos alunos, faz-se necessário averiguar como se apresenta o comportamento/discurso de alunos e professores após o período de implantação da ETI.

Sobre este questionamento, seguem as respostas dos entrevistados.

A diferença é evidenciada cotidianamente e nos surpreende. Os estudantes têm atitude pró ativa, muitos dialogam com maturidade e propriedade incríveis. Os professores também apresentam postura diferenciada, mostrando-se sensíveis às demandas sócio emocionais trazidas pelos estudantes, colocam-se como parceiros e apoiam na superação dos conflitos existenciais tão comuns nessa fase da vida. (JOSIAS, DIRETOR DA ESCOLA)

Os primeiros anos da implantação da ETI foram de adaptação tanto para os estudantes quanto para os professores, que estavam em processo de reconhecimento e apropriação dos novos conteúdos e propostas. No entanto, é notória a mudança constatada em muitos jovens no que se refere ao amadurecimento de comportamento e discurso, com base no que aprendeu e vivenciou dentro da escola. (MARÍLIA, PROFESSORA COORDENADORA DE ÁREA).

A modificação dos estudantes é visível. Ao longo dos dias, é palpável na fala e na postura deles. a autonomia se manifesta nas atitudes que eles adquirem ao passar do tempo de vivência na ETI. (ROGER, PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA).

Os professores conhecem seus alunos pelo nome, conhecem suas histórias de vida, tem mais tempo com os estudantes, participam da vida desses meninos e meninas. Já os alunos, encontram apoio nos professores, buscam se fortalecer nas características pedagógicas de cada profissional, além disso, o tempo na escola favorece a apreensão do aluno ao projeto escolar. (DÉBORA, TÉCNICA).

Desde 2014, quando foi implantada a nova modalidade de educação, que houve grande avanço do amadurecimento e aperfeiçoamento de práticas e comportamentos. No primeiro ano de tempo integral, principalmente, a escola enfrentou grandes desafios de caráter institucional, alguns relacionados com a adaptação ao novo currículo e, outros, em função da resistência de alunos a permanecerem dois turnos na escola. Ao longo do tempo, a comunidade escolar vem se adaptando e as problemáticas estão sendo mais bem superadas. (VERA, TÉCNICA)

Em relação ao comportamento e discurso de alunos e professores após o período de implantação da ETI, pode-se perceber que todos os agentes educativos ressaltam as mudanças nas posturas e discurso dos alunos.

Alex ressalta que tal mudança é evidenciada no cotidiano das práticas

pedagógicas exercidas em âmbito escolar através dos diálogos e atitudes proativas. Em relação aos professores, estes também demonstram postura diferenciada, colocando-se como parceiros, sensíveis as causas dos alunos.

Para a professora Marília, no início da implantação da ETI professores e alunos passaram por um processo de adaptação a proposta escolar, em seguida, houve uma mudança no comportamento dos professores e alunos, ficando visível a prática dos conceitos estudados com a proposta de escola integral.

Roger ressalta que a mudança na postura e autonomia dos alunos é visível em suas falas e vivências. As técnicas Débora e Vera consideram grande avanço e amadurecimento nas práticas e comportamentos dos alunos.

Para Vera, houve um processo de adaptação ao novo currículo e em relação à permanência dos alunos nos dois turnos, conforme a técnica ao longo do tempo a comunidade escolar tem se adaptado e superado as dificuldades.

A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade. Mas, principalmente, a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social. (GHEDIN; PIMENTA, 2005, p. 76).

Nesse sentido, pode-se considerar que de acordo com os autores, o ambiente escolar é um local propício ao desenvolvimento da criticidade, propiciando a autonomia e o pleno exercício da cidadania.

Desta forma, os agentes escolares dialogam com as ideias dos autores, os mesmos afirmaram com segurança que a partir da implantação da proposta da ETI professores e alunos apresentaram mudanças significativas em seus perfis, atitudes e comportamentos.

Conforme se observa nas falas dos agentes, valores como autonomia, criticidade, dialocidade e atitudes proativas são trabalhados diariamente no cotidiano das ETI, os alunos, por sua vez, tornam-se protagonistas de suas histórias, adquirem senso crítico, demonstram disponibilidade para o novo buscando alternativas viáveis para o alcance de seus objetivos.

Sobre os limites e possibilidades da ETI em favor de uma das principais premissas deste modelo de escola, ou seja, “a formação de um jovem autônomo, solidário e competente”, os entrevistados deram as seguintes opiniões:

Os limites estão na resistência dos profissionais em arriscar assumir uma

postura diferenciada, sair do patamar de “detentor de saberes” e passar a ser um colaborador do desenvolvimento. Atuar na escola integral requer uma atitude colaborativa e de crescimento mútuo. A autonomia, solidariedade e competências acadêmicas, são desenvolvidas na medida em que ocorre a abertura para o novo de todos os atores do processo educacional, isso vai desde o acolhimento mútuo, a convivência harmônica, a mediação de conflitos e todas as outras possibilidades de intervenção pedagógicas e de desenvolvimento das competências emocionais, sociais e produtivas. (JOSIAS, DIRETOR DA ESCOLA)

As possibilidades da escola integral para a formação do jovem autônomo, solidário e competente são abrangentes, uma vez que permitem uma mudança real na vida do jovem frente às dificuldades normalmente enfrentadas por um estudante da escola pública. A proposta de escola integral não se refere somente ao tempo de permanência em seu local de ensino, mas proporciona a ideia de que cada jovem é capaz de alcançar seus objetivos, caso ele se dedique, escreva sua história abraçando a ideia e transformando-a em realidade. (MARÍLIA, PROFESSORA COORDENADORA DE ÁREA).

Os fatores externos são críticos e extremamente limitantes. Interferem de forma fundamental no desenrolar das ações da escola. E assim, essa formação autônoma, solidária e competente é comprometida. (ROGER, PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA).

A realidade social é muito complexa, isso provoca interrupções/rupturas no processo de formação cidadã. (DÉBORA, TÉCNICA).

Do ponto de vista institucional não há limites para os impactos da educação em tempo integral na formação autônoma, competente e solidária de jovens. Acredito que o aprimoramento, amadurecimento, universalização de cobertura e ampliação do atendimento institucional deve possibilitar melhoria crescente nos índices de ensino e aprendizagem e proporcionar a elevação do nível educacional e de formação para a cidadania de forma sustentável. (VERA, TÉCNICA)

Conforme se observa nas respostas fornecidas, dois professores e um técnico ressaltam que as realidades dos alunos são fatores limitantes e os fatores externos interferem, pois os alunos estão inseridos em um entorno social de carência econômica e afetiva.

Para a técnica Débora a realidade social é bastante complexa, o que dificulta o processo de formação cidadã.

Para Marília, as possibilidades são limitadas devido a fatores externos, muitos alunos não enxergam suas possibilidades, “suas realidades falam mais alto que seus sonhos”, visto que muitos alunos não têm família ou não são apoiados por essas famílias para seguir em busca de seus projetos de vida.

Nas áreas circunvizinhas as escolas, são detectados casos de violência e tráfico de drogas, fatores que tem influenciado alguns jovens a abandonarem seus estudos para fugirem da realidade que os cerca.

Para Roger, estes fatores comprometem o desenvolvimento das ações

propostas pela escola, prejudicando a concretização da formação autônoma, solidária e competente.

Na visão de Josias, os limites estão na resistência dos profissionais que se recusam a assumir uma postura diferenciada, declara que o professor precisa sair do papel de “detentor do saber” e passar a ser um colaborador nesse processo; em sua opinião, os jovens demoram um tempo para compreenderem esse novo formato, enquanto alguns iniciam ocupando os espaços positivamente, outros demandam mais atenção e estímulos. De acordo com Ghedin e Pimenta (2005),

É importante que os(as) educadores(as) tenham a firmeza de juntar os esforços, de somar as lutas em torno da profissão magistério e na defesa do lugar do(a) educador(a), como elemento de transformação social e de humanização do homem. (GHEDIN; PIMENTA, 2005, p. 173).

Os autores defendem uma postura diferenciada por parte dos educadores, os mesmos devem somar esforços e assumirem o papel de transformadores da realidade social; exatamente o que Josias expõe ao mencionar que o professor deve assumir uma postura diferente e passar a ser um colaborador no processo educativo.

Na opinião de Marília, a escola de tempo integral oferece inúmeras possibilidades, permite o enfrentamento das dificuldades próprias aos estudantes da escola pública, otimizando as práticas para a formação do jovem autônomo, solidário e competente.

A técnica Débora acredita que as possibilidades precisam ser socializadas, cita como sugestão um melhor direcionamento da disciplina de “estudo orientado”. Em sua opinião, os alunos poderiam iniciar suas experiências com a pesquisa científica, tornando as aulas mais harmônicas através da socialização de projetos, citando como exemplo: o projeto desenvolvido pelo professor de inglês.

A partir da perspectiva institucional, a técnica Vera afirma que não existem limites para os impactos da educação em tempo integral e a plena formação autônoma, solidária e competente dos jovens. Destaca a importância do aprimoramento, amadurecimento e a ampliação do tempo escolar como uma possibilidade de melhoria crescente nos índices educacionais e formação para a cidadania. De acordo com Delors (2012),

A educação holística deve levar em conta as múltiplas facetas – físicas, intelectuais, estéticas, emocionais e espirituais – da personalidade humana e tender, assim, para a realização deste sonho eterno: um ser humano perfeitamente realizado, vivendo num mundo em harmonia. (DELORS, 2012, p. 203).

Portanto, a educação para o século XXI precisa ser concretizada como um ideal de todos os participantes no cenário educativo.

Conforme se observa nas respostas fornecidas, dois professores e um técnico ressaltam que as realidades dos alunos são fatores limitantes e os fatores externos interferem, pois os alunos estão inseridos em um entorno social de carência econômica e afetiva, onde seja possível ressignificar as ações realizadas pela “escola da escolha”, um trabalho integrado e transformador com o propósito de formar alunos autônomos, solidários e competentes.

Após diagnosticar os limites e possibilidades para a concretização do trabalho desenvolvido na ETI, necessário se faz averiguar os resultados do processo de aprendizagem acadêmica dos alunos.

Sobre os resultados do processo de aprendizagem dos alunos da ETI, o diretor da escola afirma que:

A aprendizagem na escola integral é favorecida pela possibilidade de intervenções pontuais e bem direcionadas, de acordo com os déficits apresentados nas avaliações diagnósticas de rede e outros processos avaliativos. Tivemos aprovações no IFCE, resultados no SPAECE que estão acima da média da rede municipal de educação. O IDEB da escola é 5.3 e as competências intangíveis que ampliarão as possibilidades de realização dos sonhos e inserção no mercado de trabalho são as mais variadas. (JOSIAS, DIRETOR DA ESCOLA)

As respostas da Marília e do Roger convergem com a do diretor da escola:

Durante esses 4 anos de permanência como professora da Escola Integral, pude experimentar muitos avanços e modificação na maneira de entender e avaliar os alunos no que refere ao processo de aprendizagem. Já tivemos muitas aprovações dos nossos alunos para as escolas profissionalizantes e Instituto de Educação, o que nos motiva a continuar a incentivá-los na busca de seus objetivos. Constatamos também muitos avanços na postura e, conseqüentemente, no aprendizado de alunos que no início nos parecia uma grande barreira a ser ultrapassada. (MARÍLIA, PROFESSORA COORDENADORA DE ÁREA).

Já a resposta da Débora diverge das anteriores:

Penso que os dados estatísticos do sistema de avaliação da SME, assim como o SPAECE respondem essa pergunta.

Mas poderíamos apontar a aprovação de alguns para o IFCE, entretanto, costumo dizer que a ETI não apresenta vantagens em relação às escolas de tempo regular.

Pelos dados o Pró- Técnico tem aprovado mais alunos no IFCE, com condições bem inferiores a ETI. (DÉBORA, TÉCNICA).

A opinião da Vera é a seguinte:

A educação em tempo integral prioriza o desenvolvimento em uma perspectiva holística, englobando múltiplas dimensões da clientela assistida. A equipe pedagógica precisa dar conta de alcançar metas nos índices acadêmicos, mas, ao mesmo tempo, não pode desconsiderar a formação para o exercício da cidadania, o que implica em intervenções a nível subjetivo. Até o momento, eu percebo que nossa escola vem se esforçando para equacionar este duplo desafio, procurando utilizar ferramentas pedagógicas que melhorem os níveis quantitativos de aprendizagem e instrumentos educacionais que auxiliem nos processos de formação pessoal dos alunos. (VERA, TÉCNICA)

Em relação aos resultados sobre o processo de aprendizagem dos alunos da ETI, pôde-se constatar unanimidade nas respostas de três dos participantes da pesquisa. Os pesquisados citaram os resultados satisfatórios dos alunos nas ADR (Avaliações Diagnósticas de Rede), no SPAECE, superando a média da rede municipal de educação, e no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Com relação ao IFCE, três agentes apontam que a escola obteve aprovações de vários alunos para o Instituto.

Josias compreende que o processo de aprendizagem na escola integral favorece a criação de possibilidades de intervenções pontuais e bem direcionadas, encaminhando o jovem para a inserção no mercado de trabalho e realização dos seus sonhos.

A professora Marília considera inúmeros avanços, destacando as várias aprovações dos alunos para as escolas profissionalizantes e no IFCE, o que estimula o professor a incentivar os alunos na conquista de seus objetivos, destacando os inúmeros avanços na postura e no aprendizado dos alunos. Ressalta positivamente, a mudança em sua forma de avaliar os alunos no processo de aprendizagem.

Para Roger, o bom desempenho na parte protagonista não foi acompanhado por um desempenho acadêmico satisfatório, houve uma maior valorização e investimento na “parte diversificada do currículo”, em detrimento de uma melhor percepção da visão científica. Em sua opinião a escola não conseguiu

avaliar a competência acadêmica adequada à proposta da ETI.

Na percepção de Débora, em termos de resultados acadêmicos, a ETI não apresenta vantagens em relação às escolas de tempo regular.

A técnica Vera compreende a educação em tempo integral em uma perspectiva holística que atende a clientela assistida em múltiplas dimensões. Em seu conceito, a escola tem buscado superar ao duplo desafio de alcançar as metas em nível acadêmico e proporcionar a formação para o exercício da cidadania.

Para atingir este objetivo, a equipe pedagógica vem utilizando ferramentas pedagógicas e instrumentos educacionais favoráveis aos níveis quantitativos de aprendizagem e que auxiliem nos processos de formação pessoal dos alunos.

Pattaro e Machado (2014) apresentam uma visão positiva sobre a educação integral,

Assim, entende-se que esse modelo educacional é democrático por seu caráter integrador das multidimensões humanas, potencializadas nas intersecções das relações sociais vivenciadas no interior da escola e da sociedade como um todo, sem excluir nenhum indivíduo das novas gerações, não importando a qual grupo social pertença. Esse aspecto igualitário responsabiliza toda a sociedade pelo processo de educar integralmente e, na união desses esforços, nascem práticas educativas minimizadoras das desigualdades sociais, transcendendo uma visão assistencialista comumente relacionada à educação na atualidade. (PATTARO; MACHADO, 2014, p. 123).

Na visão das autoras, o modelo educacional apresenta um aspecto igualitário, possui caráter integrador potencializado nas relações sociais vivenciadas na escola e na sociedade, responsabilizando a todos. Desse empenho nascem práticas educativas igualitárias que minimizam as desigualdades sociais.

Nesse sentido, Josias, Vera e Marília corroboram com a concepção das autoras, ao compreenderem a educação integral em uma perspectiva holística, onde a aprendizagem se processa através de intervenções pontuais e bem direcionadas possibilitando os avanços do aluno no campo acadêmico.

As diversas concepções dos agentes educacionais estão presentes em suas falas e indicam muitos avanços e perspectivas no processo de aprendizagem dos alunos na ETI.

Entretanto, percebem-se algumas lacunas em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na ETI.

Conforme as proposições apresentadas na visão dos agentes educativos,

o trabalho com as disciplinas da parte diversificada do currículo encontra-se em processo de ascensão. Com base nas respostas anteriores, o projeto de vida dos alunos, a formação cidadã e o protagonismo são enfatizados, internalizados e vivenciados no cotidiano da ETI.

A escola como um todo compreende seu papel e responsabilidade no desempenho das práticas educativas direcionadas ao aluno e seu “projeto de vida”, considerado como fator imprescindível para o alcance do desempenho pessoal e acadêmico dos mesmos.

No entanto, apesar dos resultados acadêmicos satisfatórios obtidos nas referidas avaliações externas (IDEB, SPAECE, IFCE e Escolas Profissionalizantes), deve-se considerar que, desde a sua implantação em 2014, inúmeros investimentos foram feitos, principalmente ao que se refere a “ampliação da jornada escolar”, vetor que diferencia o percentual de oportunidades em relação aos alunos que estudam na escola de tempo regular. Bezerra (2012) sugere o investimento em formação continuada dos professores,

Seja para atuar na escola de tempo integral ou nas escolas de turno único (quatro horas), o processo de formação continuada oportuniza aos professores novas significações e novos sentidos para a prática docente, que permite, por meio da reflexão, a produção coletiva de conhecimento. Concebe-se, assim, que a formação inicial, por si só, não é suficiente para desenvolver um ensino que resulte em habilidades e capacidades humanas, que possibilitem aos sujeitos sobreviverem e terem êxito na sociedade do conhecimento, e a formação continuada seria o caminho. (BEZERRA, 2012, p. 07-08).

Nesse sentido, Bezerra (2012) aponta o processo de formação continuada como um caminho para a promoção da prática acadêmica desenvolvida em âmbito escolar, oportunizando aos professores ressignificar a prática docente através do processo reflexivo da produção coletiva do conhecimento.

Pensando a formação continuada em seu sentido estrito – aperfeiçoamento intencional e organizado que estimula o docente, por meio da ação, reflexão e interação, ao aprimoramento de sua prática e à apropriação de saberes para se conquistar a autonomia profissional – é que buscamos as concepções e práticas subjacentes ao projeto de formação continuada de professores na perspectiva da educação integral. (BEZERRA, 2012, p. 08).

A visão do autor condiz com a opinião de Marília, quando ressalta positivamente, a mudança em sua forma de avaliar os alunos no processo de aprendizagem.

Roger sinaliza que faltou “auto-avaliação” por parte dos agentes escolares no sentido de efetivar a aprendizagem dos alunos da ETI.

Considerando essa reflexão, percebe-se que o processo de formação continuada dos professores da ETI precisa ser reestruturado, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre as disciplinas da base comum do currículo com as disciplinas da parte diversificada.

Nesse contexto, considerando-se as opiniões do autor e dos agentes educativos, apresenta-se como proposição um olhar diferenciado da SME, através da Célula de Formação, responsável pela formação dos professores da rede, onde se faça presente um processo dialógico entre as disciplinas da base comum e a parte diversificada do currículo.

Atualmente, a formação ofertada pela rede municipal através da Célula de Formação/SME (2019) oferece a formação continuada para professores (as) acontecendo em dois momentos, a saber: formação nos pólos e formação no contexto da escola.

A formação continuada para professores(as) é um processo permanente de aprimoramento dos saberes necessários à atividade docente, realizada após a formação inicial, com o objetivo de manter o profissional capaz de se adaptar às diversas e rápidas mudanças no campo educacional e em constante reflexão sobre sua prática. Nessa direção, a formação continuada tem como compromisso promover a reflexão acerca do conhecimento socialmente constituído e historicamente determinado, a fim de fomentar o processo formativo para o alcance de sujeitos críticos e leitores analíticos das realidades sociais. A formação continuada para professores(as) deve pautar-se na figura do agente transformador que se transforma e propõe a transformação daqueles com quem constroem as relações. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 21).

Conforme o exposto, o processo de formação continuada da rede municipal de ensino vem sendo vivenciado pelos coordenadores e professores da rede municipal de ensino de Fortaleza.

A partir da implantação das ETI, a formação dos professores foi conduzida pela ASSEDI, período em que houve várias formações que contemplaram as disciplinas da parte diversificada do currículo, nesta época os agentes escolares da ETI receberam orientações pedagógicas para desenvolver o trabalho pedagógico a ser realizado pelos gestores, coordenadores e professores.

Portanto, nesse contexto de educação integral, percebe-se uma lacuna em relação ao processo de formação continuada dos professores e os conteúdos da

base nacional comum, ação que comprometeu o diálogo e a formação entre essas duas vertentes que se complementam, e formam um projeto completo a ser vivenciado na ETI.

Nesse sentido, apresenta-se como sugestão que se utilize o momento da formação no “contexto da escola”, realizada pelo coordenador pedagógico, para estabelecer caminhos que viabilizem o diálogo entre a formação, acadêmica e cidadã, desses jovens.

O próximo questionamento evidencia a visão dos agentes educativos e suas percepções sobre como a ETI se apresenta atualmente e quais foram as mudanças mais significativas nesse processo.

Visão dos entrevistados sobre como se apresenta a escola hoje e quais foram às mudanças mais significativas nesse processo são as seguintes:

A escola tem se tornado vetor de transformação e referência para os jovens, as famílias que habitam no entorno e para a Rede Municipal de Educação. Alguns ajustes foram realizados em 2018 com a finalidade de alavancarmos os resultados acadêmicos, tendo em vista que a parte diversificada estava consolidada e favorecendo equilíbrio com a base comum. Esse ajuste corrobora com o desenvolvimento do protagonismo acadêmico, o projeto de vida, a formação para a cidadania, enfim para a formação efetiva e afetiva de jovens autônomos, solidários e competentes. (JOSIAS, DIRETOR DA ESCOLA)

Com o passar dos anos, a escola se modificou um pouco no que diz respeito à proposta pedagógica inicial. Inicialmente, as salas de aula eram temáticas, porém não foi possível a permanência dessa modalidade na nossa escola frente à dinamicidade desta, problemas de dispersão de alunos no ambiente escolar e diminuição efetiva do tempo de aula. Muitos foram os benefícios trazidos pela obra recente que recebemos, adequando nossa escola para alcançar um patamar alto comparado às escolas regulares de ensino da Prefeitura de Fortaleza. (MARÍLIA, PROFESSORA COORDENADORA DE ÁREA).

Há um desfoco na estrutura do encaminhamento pedagógico. reconheço que algumas correções deveriam ser feitas a fim de que o campo acadêmico adquirisse um destaque notável. (ROGER, PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA).

A escola inspira confiança, a comunidade acredita na escola, e isso é importante, principalmente quando nos reportamos ao momento da implantação da ETI no bairro. A estrutura da escola hoje, favorece um trabalho de formação acadêmica e humana mais efetivo. (DÉBORA, TÉCNICA).

Hoje, a escola está em franco processo de amadurecimento e aprimoramento de práticas pedagógicas: abordagem e desenvolvimento de conteúdos educacionais para uma clientela localizada em área de risco e vulnerabilidade social e econômica. (VERA, TÉCNICA)

A última pergunta respondida teve como principal objetivo revelar a partir

da visão dos agentes educativos, as mudanças mais significativas ocorridas durante esse processo e como a escola se apresenta após cinco anos de implantação da proposta de ETI.

Josias afirma que a escola tem se tornado vetor de transformação e referência para os jovens, para a comunidade escolar e seu entorno e para a Rede Municipal de Educação. Reafirma que em 2018 foram realizados alguns ajustes com a finalidade de fomentar os resultados acadêmicos, em sua opinião os objetivos das disciplinas da parte diversificada foram consolidados, o que favorece o equilíbrio com a base comum.

Segundo Josias, esses ajustes são necessários, visto que colaboram para o desenvolvimento do “Protagonismo Acadêmico” para o projeto de vida e a formação da cidadania, fatores que contribuem para a formação efetiva e afetiva de jovens autônomos, solidários e competentes.

Marília, Roger, Débora e Vera, comungam da mesma idéia, eles admitem que a escola encontra-se em pleno processo de mudança, tanto estrutural quanto em relação à proposta pedagógica inicial, hoje existe um avanço nas ações do currículo que compõe a ETI.

Para Marília, a reforma e adequação do prédio trouxeram inúmeros benefícios, alcançando um alto patamar, comparado às escolas regular de ensino da Rede Municipal de Fortaleza.

Na concepção de Roger, os professores que estão desde o princípio na escola identificam um progresso nas ações que compõem o currículo da ETI, mas, apesar disso, ainda necessita manter o foco nos encaminhamentos pedagógicos em busca de atingir um maior destaque no campo acadêmico.

Entretanto, em sua opinião persiste uma visão de ensino tradicionalista que ocorre nas escolas regulares, que hipervaloriza o ensinar/aprender; esta visão evidencia os resultados acadêmicos, mas estes resultados não podem ser o fator de maior importância.

De acordo com Débora, a escola inspira confiança, existe credibilidade por parte da comunidade escolar, a gestão escolar estabeleceu o diálogo e uma boa relação com os pais. Em suas palavras, a estrutura física atual favorece ao desenvolvimento do trabalho de formação acadêmica e humana mais efetiva.

Na opinião de Vera, existe um franco processo de amadurecimento e aprimoramento de práticas pedagógicas, a abordagem e o desenvolvimento de

conteúdos educacionais são elaborados de acordo com a clientela localizada em área de vulnerabilidade social e econômica.

Os relatos dos agentes revelam um considerável avanço a partir do período de implantação da ETI em 2014 até janeiro de 2019 (período em que esta pesquisa foi finalizada).

A partir das opiniões dos agentes, algumas considerações precisam ser pontuadas.

De acordo com os resultados coletados pela pesquisa, conclui-se que, em termos de estrutura física, a escola oferece área apropriada ao desenvolvimento da proposta acadêmica e de formação cidadã.

No entanto, as evidências sinalizam para a necessidade de alinhamento entre as duas principais vertentes de sustentação da proposta da ETI: o estabelecimento do diálogo entre as disciplinas da base comum com as disciplinas da parte diversificada do currículo.

As colocações dos agentes educativos são reveladoras e, portanto nos levam a concluir que a formação cidadã sempre esteve presente no planejamento e nas ações do cotidiano escolar.

Vale ressaltar, que a formação proporcionada pelo ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação forneceu as bases necessárias para a implantação da proposta das escolas de tempo integral na rede pública municipal de ensino de Fortaleza.

O referido Instituto também realizou a formação dos técnicos da SME e dos Distritos de Educação que ficaram responsáveis pelo acompanhamento dos modelos de gestão e pelo modelo pedagógico em âmbito escolar.

O acompanhamento ao trabalho dos técnicos do Distrito e a formação dos gestores e professores foram realizados pelos técnicos da Assessoria das Escolas Integral (ASSEDI/SME), favorecendo a compreensão da proposta e subsidiando o desenvolvimento do trabalho realizado na ETI.

Segundo os dados coletados, as disciplinas da parte diversificada (projeto de vida, formação cidadã e protagonismo) possuem um papel essencial no desenvolvimento das práticas vivenciadas pela escola pesquisada, os alunos e a comunidade escolar participam de atividades diversificadas, existe diálogo e abertura para o debate com a gestão escolar.

Nesse sentido, pode-se considerar que o processo formativo realizado no recorte histórico da pesquisa com os professores da ETI, apresentou avanços referentes ao trabalho que os mesmos deveriam desenvolver, especialmente com as disciplinas da parte diversificada do currículo.

O processo formativo iniciado em 2014 objetivou esclarecer os aspectos metodológicos aplicados em sala de aula destinados ao público-alvo, gestores, professores e alunos, sobre os conceitos abordados nas disciplinas eletivas, no projeto de vida, na formação cidadã, no protagonismo, ao trabalho com a comunidade escolar e as funções do PCA e do PDT.

Nesta época, a Gestão de Sala de Aula do Professor Diretor de Turma, tinha como coordenador, o professor Jéferson Christian Almeida (no período de setembro de 2014 a julho de 2017), que disponibilizou formação e acompanhamento da proposta da GSA/PDT, inclusive foi criada uma coordenação em cada Distrito de Educação, responsável pelo suporte e acompanhamento aos PDTs e atendimento das especificidades relativas ao seu campo de atuação.

Contudo, a partir dos resultados obtidos com base nessa pesquisa, percebeu-se que houve uma proposta de formação direcionada a instrumentalizar gestores e professores sobre as vertentes que envolviam a “parte diversificada do currículo.”

Todos esses aspectos apontam outros caminhos em busca de soluções possíveis e pontuais que possam dinamizar o tempo e o espaço da escola, em favor do fortalecimento de práticas pedagógicas que oportunizem elevar os índices acadêmicos dos alunos da ETI. De acordo com Libâneo (2000),

“A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora dela. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”. Essa formação deve ser uma busca constante do professor, isso significa que o conhecimento humano, em qualquer área, está em constante/contínua transformação e construção. (LIBÂNEO, 2000, p.123).

Segundo Libâneo (2000), a formação continuada assume o espaço de transformação das práticas e construção do conhecimento, por meio do debate o professor consegue refletir sobre suas ações.

Nesse sentido, conforme sugerido anteriormente torna-se necessário que, o coordenador pedagógico, responsável pela formação realizada no contexto da escola, estabeleça mecanismos que possibilitem aos professores refletirem a

respeito de suas práticas em busca de aprimorar o diálogo entre a formação acadêmica e cidadã desses jovens.

De acordo com os dados verificados na pesquisa, os agentes escolares diagnosticaram em suas falas essa necessidade. Conforme mencionado nos questionários, no ano de 2018 foram realizados alguns ajustes com o propósito de alinhar a proposta de formação cidadã com os resultados acadêmicos obtidos na escola, visto que os objetivos da parte diversificada haviam sido consolidados, o que favoreceu o equilíbrio com a base comum. Para Coelho (2002),

Todavia, debater a formação profissional é atividade laboriosa, e discutir a sua formação contínua é um labor complexo que requer pesquisa. Consequência disto, os estudos da/sobre/para a formação continuada dos professores, que atuam na educação básica, se revela tarefa não muito simples, pois há variadas concepções para essa formação, desde as tradicionais (cursos de “reciclagem” em serviço ou fora dele), quanto as que consideram a proposta de formação contínua como “processo de reflexão sobre a prática” (COELHO, 2002, p. 135).

Conforme a autora, a temática da formação profissional requer embasamento teórico no campo da pesquisa, pois existem diversas concepções que rodeiam a prática do professor da educação básica. Canário (2006) retrata os processos de autoformação,

A otimização do potencial formador dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formadoras que propiciem que as experiências vividas no cotidiano profissional transformem-se em aprendizagens, a partir de um processo de autoformação, marcado pela reflexão e a pesquisa, em níveis individual e coletivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham. (CANÁRIO, 2006, p. 74).

Canário (2006) destaca o papel da formação realizada no contexto escolar, onde através de mecanismos e práticas formadoras transformam-se em aprendizagens, a partir desse processo de autoformação. Articulação que permite descobrir novas maneiras de organizar a formação e propicia mudanças nas práticas dos professores.

Dessa forma, a formação em contexto precisa abordar as questões presentes no cotidiano escolar, visto que, as ETI possuem especificidades próprias de seu contexto social e realidade. Essa formação em serviço pautada nas

particularidades da escola e nas suas características pessoais objetiva interagir com as práticas educativas do núcleo gestor e dos professores.

O processo de formação em contexto reforça a importância das formações promovidas pela SME para os professores da ETI, ressignificando e fornecendo novos nuances ao processo formativo realizado na escola.

Somente a formação realizada no espaço escolar, é capaz de fornecer uma nova visão ao ensino, pois permite ao professor refletir em conjunto com seus pares no próprio espaço de atuação.

Dessa forma, acredita-se que o reconhecimento do seu papel seja um passo importante na caminhada do professor em busca de decifrar novos olhares e perspectivas para a realização do trabalho na escola.

As proposições apresentadas nesta pesquisa permanecerão em aberto, por entender-se que a Política de Educação Integral da rede municipal de Fortaleza completou cinco anos de implantação, sendo necessário um período de ajuste e reavaliação da proposta das ETI. Portanto, ainda precisará de um processo de amadurecimento, que permita aos gestores governamentais avaliar os impactos desta política em nível de rede.

A discussão que se iniciou a partir dessa pesquisa foi a primeira a descrever sobre o processo de implantação das ETI na rede municipal de ensino em Fortaleza, pois até a finalização deste trabalho, não foram encontrados registros de pesquisas anteriores que tratassem sobre a implantação da política de tempo integral na rede de ensino municipal em Fortaleza.

O fato de ter sido a pioneira a discutir sobre a política de tempo integral implantada pela rede municipal de ensino em Fortaleza contribuiu para reforçar o compromisso em disponibilizar estudos de fontes fidedignas.

O referencial teórico buscou explicitar e resgatar a trajetória histórica da política de educação integral nas três esferas governamentais, com a intenção de suscitar a curiosidade de outros pesquisadores que desejem aprofundar os estudos sobre a temática de educação integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado buscou compreender o processo de formação cidadã e acadêmica do jovem a partir da implantação da ETI na SME, no recorte temporal de 2014 (ano de implantação das ETI na rede municipal de ensino em Fortaleza) a janeiro de 2019 (período de finalização da pesquisa), tendo como referência as teorias e as legislações pertinentes a esta temática.

O estudo apresentou três objetivos específicos: Compreender o percurso histórico da Educação Integral no Brasil e no Estado do Ceará, considerando as Políticas Públicas Educacionais no processo de implantação das ETI's; Definir as categorias políticas públicas de educação integral e escola de tempo integral; Analisar os resultados do processo de formação cidadã e acadêmica do jovem em uma Escola de Tempo Integral da SME.

Para percorrer o caminho da pesquisa investigaram-se as respostas dos agentes de pesquisa em relação aos seguintes questionamentos: Você participou do processo de transição de Escola Regular para Escola de Tempo Integral? Observar o impacto desta Política Pública na formação humana e intelectual do jovem. O papel do Projeto de Vida para a Formação Humana dos alunos. Relate sobre o processo de construção do currículo das disciplinas de Formação Cidadã e Protagonismo. Diferença no comportamento/discurso de alunos e professores após este período de implantação da ETI? Na sua visão, quais são os limites e possibilidades da ETI para a Formação de um jovem autônomo, solidário e competente? Com relação ao processo de aprendizagem, quais os resultados mais significativos apresentados pela Educação em Tempo Integral para os alunos? Na sua visão, como se apresenta a escola hoje e quais foram às mudanças mais significativas?

Conforme se evidenciou em relação aos dados coletados através desta pesquisa, o objetivo geral deste trabalho era realizar um estudo de caso em uma ETI do Distrito de educação 6, em busca de compreender o processo de formação cidadã e acadêmica do jovem a partir da implantação desta política pública na rede municipal de ensino em Fortaleza.

Os resultados dos questionários apontaram que esse processo de implantação das ETI trouxe inovações no âmbito escolar, tanto em relação à infraestrutura e adaptação dos espaços quanto ao que se refere à proposta

pedagógica, sendo a escola fator de referência positiva para o contexto social e pedagógico dos alunos e de toda a comunidade escolar.

Em relação ao impacto desta política na formação humana e intelectual do jovem, constatou-se que a partir das mudanças estabelecidas no cotidiano escolar, através da participação dos alunos nos grêmios, nos clubes, nos conselhos e nas formações de lideranças nas salas criaram-se condições para o exercício do protagonismo e a melhoria do processo de aprendizagem. Entretanto, os agentes ressaltam a necessidade de um maior investimento em estratégias que alavanquem os resultados dos índices acadêmicos dos alunos da ETI.

Percebeu-se que a condução dos processos de ensino e de aprendizagem na ETI, estão diretamente ligados ao projeto de vida dos alunos, e estes, por sua vez, assumem o papel de protagonistas de suas histórias.

Conforme se evidenciou nas respostas dos participantes da pesquisa, as disciplinas de Formação Cidadã e Protagonismo cumprem um papel fundamental para o pleno desenvolvimento do projeto de vida dos alunos na ETI.

Em relação ao comportamento e discurso de alunos e professores após o período de implantação da ETI, pode-se perceber que todos os agentes educativos ressaltam as mudanças nas posturas e discurso dos alunos e professores.

Revelou-se nas respostas fornecidas sobre os “limites e possibilidades da ETI na formação humana dos alunos”, que suas realidades são fatores limitantes e que os fatores externos interferem nos processos, pois os alunos estão inseridos em um entorno social de carência econômica e afetiva.

Os professores que estão desde o princípio na escola identificam um progresso nas ações realizadas na ETI, mas apesar disso reconhecem que necessitam manter o foco nos encaminhamentos pedagógicos em busca de atingir um maior destaque no campo acadêmico; para compor o diálogo e a formação entre essas duas vertentes que se complementam (formação cidadã e acadêmica), e formam um projeto completo a ser vivenciado na ETI.

Nesse sentido, apresenta-se como sugestão que se utilize o momento da formação no “contexto da escola”, realizada pelo coordenador pedagógico, para estabelecer caminhos que viabilizem metodologias a serem aplicadas durante a formação com os professores.

Os resultados da pesquisa apontaram que a escola apresenta-se se em pleno processo de mudança, tanto estrutural quanto em relação à proposta

pedagógica inicial, hoje existe um avanço nas ações do currículo que compõem a ETI, observando-se um franco processo de amadurecimento e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Portanto, a pesquisa realizada conseguiu desvendar o questionamento proposto e obteve as respostas necessárias, atingindo o objetivo geral, como também, o objetivo específico, que tratou sobre a análise dos resultados da formação acadêmica do jovem da ETI.

Dois objetivos específicos foram contemplados na temática abordada no capítulo 2, que descreveu sobre o percurso histórico da Educação Integral no Brasil e no Estado do Ceará, no município de Fortaleza, como também, as Políticas Públicas Educacionais de Educação Integral. O capítulo explicitou as categorias “políticas públicas de educação integral e escola de tempo integral”, complementando com o tópico que tratou sobre a fundamentação legal das ETI.

Este capítulo representou grande importância para este trabalho, pois promoveu um relato sobre a trajetória histórica da Educação Integral nas três esferas governamentais.

Em âmbito municipal, ocorreu uma descrição detalhada sobre a política pública de tempo integral implantada na rede municipal de ensino em Fortaleza, temática principal deste trabalho.

Ao final deste trabalho, ressalta-se a relevância acadêmica, pessoal e profissional empreendida durante o período em que se realizaram os estudos de abordagem teórica e o processo de pesquisa realizado na ETI.

No que diz respeito à relevância acadêmica, a pesquisa proporcionou de forma inédita, a possibilidade do público de compreender o processo de implantação da Política de Educação Integral da rede municipal de ensino em Fortaleza. Espera-se que, a partir desta compreensão, suscite em outros pesquisadores a busca de outras nuances ao campo de pesquisa das escolas públicas de tempo integral.

Em relação ao aspecto profissional, o aprendizado representou avanços significativos no campo acadêmico, pois as teorias estudadas foram essenciais para abolir a distância entre a teoria e a prática da pesquisadora. Novos conhecimentos permitem novas interpretações e outras perspectivas de avanço empreendido no trabalho educacional.

Entretanto, a maior contribuição diz respeito à relevância pessoal, conceitos foram internalizados e as práticas ressignificadas. Os conhecimentos

adquiridos foram essenciais para que surgisse uma nova criatura, pronta para enfrentar os desafios e as mudanças na atual sociedade do conhecimento.

Foram inúmeras as contribuições da Coordenação, do corpo docente e dos colegas do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas. As disciplinas estudadas propuseram uma base acadêmica consistente, fortalecendo o processo de pesquisa e atuação profissional.

A diversidade de profissionais e os diversos campos de atuação dos colegas do Mestrado possibilitaram discussões enriquecedoras em sala de aula, além de acrescentar o conhecimento de outras áreas acadêmicas.

A coragem em enfrentar o pioneirismo dessa pesquisa, remeteu ao compromisso de dispensar esforços para que esse trabalho atendesse aos objetivos propostos e despertasse a curiosidade de outros pesquisadores em busca de ampliar o campo de pesquisa.

Portanto, as reflexões realizadas neste trabalho permanecem em aberto, considerando-se a necessidade de novos olhares em busca de aprofundar o tema das políticas públicas de educação integral.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22,n.40, p.95-103, jul./dez.2013. Disponível em: <[//revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/753/526](http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/753/526)>. Acesso em: 22 mar.2019.
- ARANHA, Maria Lúcia de Almeida. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**.3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: ARROYO, Miguel. G. e MOLL. Jaqueline (org.) e Colaboradores. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522465989/cfi/225!/4/4@0.00:21.2.///>> .Acesso em: 06 fev. 2019.
- BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva.Os professores e a escola de tempo integral: formação e concepções. **Educação, cultura e tecnologia**, v. 7, n. 7, p.33-37, 2012. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/548>>. Acesso em: 05 abr.2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje.In: BRANDÃO, Carlos. Rodrigues e MOLL. Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522465989/cfi/225!/4/4@0.00:21.2.///>> . Acesso em: 06 fev. 2019.
- BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versão.revista.pdf>>. Acesso em: 08 out.2018.
- _____. Ministério da Educação. **Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino**. Brasília: MEC/SASE, 2014.
- _____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 nov.2007.
- _____. Lei nº 11.494, de 01 de janeiro de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 01 jan. 2007a.

_____. Lei nº 10.179/01. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2001. <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/ensino-fundamental>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

_____. Ministério da Saúde. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 jul.1990.

_____. **Constituição Federal**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?: das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.129, p.1205-1222, out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio - ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

CEARÁ. **Secretaria de Educação do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2018. Disponível em: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=128>. Última atualização: 24 de setembro de 2018. Acesso em: 01 nov. 2018.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS – CENPEC. **Guia políticas de educação integral**. São Paulo: ITAÚ Social, 2018. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/516/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2011. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf>. Acesso em: 03 jan.2018.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (organizadoras). **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, Lígia M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (orgs.). **Educação brasileira e(em) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COLARES, Maria L. I. S.; JEFFREY, Débora Cristina; MACIEL, A. Carlos. A Educação Integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços. In: **Educação Integral e Escola de Tempo Integral: panorama da produção em periódicos de 2008 à 2016**. Santarém:[s.n], 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/.../1906LivroProcadIcprontovolume1_Optimized.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. 2. ed. Belo Horizonte:[s.n], 2010.

_____. **Educação: uma perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2009. Disponível em: <<https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/.../manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova.>>. Acesso em: 27 out. 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012.

DIAS, Francisco Auricélio Rodrigues. **O Projeto Professor Diretor de Turma na Gestão do Protagonismo Juvenil e da relação escola-família: o caso da EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba- CE**. 2016. 138f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <www.mestrado.caedufjf.net/o-projeto-professor-diretor-de-turma-na-gestao-do-protag..>. Acesso em: 09 dez. 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: GIOLO, Jaime; MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522465989/cfi/225!!4/4@0.00:21.2.///>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro - Coleção Educadores – MEC**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Ânima Educação, 2014.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a Questão? **Teoria e Pesquisa**, v. 22, n.2, p. 201 - 210, maio/ago. 2006.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a Educação Integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: HENZ, Celso; MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522465989/cfi/225!/4/4@0.00:21.2. ///>>. Acesso em: 06 fev.2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **PINA**. Recife:ICE, 2003. Disponível em: <<https://www.icebrasil@icebrasil.org.br>. > Aceso em: 16 out. 2018.

_____. **Introdução às bases teóricas e metodologias do modelo escola da escolha**. Recife: ICE, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas** Brasília: IPEA,2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: LECLERC, Gesuína; MOLL. Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522465989/cfi/225!/4/4@0.00:21.2. ///>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522465989/cfi/225!/4/4@0.00:21.2. ///>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alli, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: cadernos para professores e diretores de escolas**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Educação integral**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

_____. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Acesso em: 24 set. 2018.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522465989/cfi/225!/4/4@0.00:21.2.///>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128, jan/abr. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/198464444796>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Fortaleza: PME, 2018. Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: RABELO, Marta Klumb Oliveira; MOOL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

RAMOS, Albenides. **Metodologia da pesquisa científica: como uma monografia pode abrir o horizonte do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2009. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522465989/cfi/225!/4/4@0.00:21.2>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

RIBEIRO, Francieli Bispo. **Educação escolar: aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais**. [S.l; s.n], 2015. Disponível em: <www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Francieli-Bispo-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

SANTOS, Juliana de Paula Guedes de Melo. A escola de tempo integral no Brasil: histórico, reflexões e perspectivas. **XI Encontro de pesquisadores do programa de pós-graduação em educação: currículo, tempos, espaços e contextos**. São Paulo: EdPUC-SP, 2013. Disponível em: <https://www.pucsp.br/webcurriculo/.../juliana_paula_guedes_melo_santos.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SANTOS, Magda. A Abordagem das Políticas Públicas Educacionais para além da relação Estado e Sociedade. **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012. Disponível em: <<https://www.docplayer.com.br/11366691>>. Acesso em: 30 out. 2018.

SILVA. Gilma Vieira da; DIAS. Kathleen de Oliveira; JESUS. Liliâne Ventura Santos. **III Foro Latino americano:** as Políticas Públicas no Brasil e seu papel social na atualidade. Buenos Aires, agosto de 2016. Disponível em: <https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/gilma_gt_16.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (SEED/PR). Curitiba, 2018. Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=>. Acesso em: 09 dez. 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SME). Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://intranet.sme.educacao.fortaleza.ce.gov.br/>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

_____. **Orientações Pedagógicas 2019:** orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental. Fortaleza: SME, 2019. Disponível em: <<http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/ensino/category/70-orientacoes-sme>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Andrevaldo Glaidson Pereira. O professor diretor de turma como mediador do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Pedagógica – Unochapecó**, v.02, ano14, n.27, jul./dez. 2011.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação Integral: A construção de novas relações no cotidiano. In: TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira e MOLL. Jaqueline (org.) e Colaboradores. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso Editora, 2012. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522465989/cfi/225!/4/4@0.00:21.2.///>>>. Acesso em: 06 fev.2019.

TORRES, Paulo César Munhoz. **Alteridade e Natalidade:** uma possível resposta aos desafios da educação escolar. Joaçaba: UNOESC, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança - por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

WORTHEN, Blaine R. **Avaliação de programas:** concepção e práticas. São Paulo: Gente, 2004.

YUS, Rafael. **Educação integral:** uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Tópico Guia do Roteiro de Entrevistas semi-estruturadas

➤ (Agentes da Pesquisa: Professor Coordenador de Área/Coordenador/Diretor)

1 - Você participou do processo de mudança da escola de “Escola Regular para Escola de Tempo Integral?” Se a resposta for sim, relate as principais mudanças na infraestrutura e/ou na proposta pedagógica da escola.

2 - Observar o impacto desta Política Pública na formação humana e intelectual do jovem.

3 – Qual a sua opinião sobre o papel do Projeto de Vida para a Formação Humana dos alunos?

4 – Relate sobre o processo de construção do currículo das disciplinas de Formação Cidadã e Protagonismo?

5 – Você percebe alguma diferença no comportamento/discurso de alunos e professores após este período de implantação da ETI? Cite a sua opinião sobre esse processo.

6 – Na sua visão, quais são os limites e possibilidades da ETI para a Formação de um jovem autônomo, solidário e competente?

7 – Com relação ao processo de aprendizagem, quais os resultados mais significativos apresentados pela Educação em Tempo Integral para os alunos?

8 – Na sua visão, como se apresenta a escola hoje e quais foram às mudanças mais significativas?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna Quitéria Carmem Oliveira Nocrato do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPPP) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que disponibiliza como contato o e-mail quiterianocrato@hotmail.com e telefone (85)9.8840.0756. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar questionários com o gestor, técnicos e professores da Escola de Tempo Integral pesquisada, visando, por parte da referida aluna a realização de uma dissertação intitulada “A implantação da Política de Educação Integral: Estudo de Caso sobre a formação cidadã e acadêmica dos alunos em uma escola de tempo integral (ETI) do Distrito de Educação 6 na rede municipal de Fortaleza”. Minha participação consistirá em responder uma Entrevista que será transcrito para a Dissertação. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos serão divulgados com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade.

Assinatura

Fortaleza/CE, _____ de _____ de 2019