



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES

ALISSON DAVYD DA SILVA BARROSO

**ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORES DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2023

ALISSON DAVYD DA SILVA BARROSO

ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissionalizante em Artes PROFARTES,
Campus Fortaleza, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Arte. Área de
concentração: Música.

Orientador: Prof. Dr. João Emanuel Ancelmo
Benvenuto.

FORTALEZA

2023

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

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B285e Barroso, Alisson Davyd da Silva.
Ensino de Música em Escolas de Tempo Integral: Um Estudo Exploratório Acerca das Experiências Pedagógicas de Professores de Arte da Rede Municipal de Fortaleza / Alisson Davyd da Silva Barroso. – 2023.
93 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. João Emanuel Ancelmo Benvenuto.

1. Educação Musical na Educação Básica. 2. Escola de Tempo Integral. 3. Educação Integral. I. Título.

CDD 700

ALISSON DAVYD DA SILVA BARROSO

ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissionalizante em Artes PROFARTES,
Campus Fortaleza, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Arte. Área de
concentração: Música.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Emanuel Ancelmo Benvenuto (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC) - *Campus* Sobral

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC) - *Campus* Fortaleza

Prof. Dr. Gabriel Nunes Lopes Ferreira
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Dedico este trabalho à minha esposa, Rebeca Barroso, por todo apoio, cuidado e palavras que me impulsionaram em momentos em que as circunstâncias me fizeram parar. Aos meus pais, Francisco Barroso e Aécia Silva, que, não tendo acesso à educação em todos os níveis, lutaram para que eu a tivesse todos os dias, me apresentando o estudar e o ir à escola como único caminho de mudança e alcance de sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, em quem depositei minha fé e confiança.

À minha esposa, Rebeca Barroso, por todo apoio, amor e cuidado nos bastidores dessa jornada.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Ao Prof. Dr. João Emanuel Ancelmo Benvenuto, pelas orientações, pelas palavras de encorajamento, pela paciência, empatia e sabedoria transbordada em todos os momentos no percurso da pesquisa.

Aos professores participantes da banca examinadora Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque e Prof. Dr. Gabriel Nunes Lopes Ferreira pelo tempo e pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores entrevistados, pelo tempo concedido, pelas palavras de esperança, pela conexão criada a partir desses encontros e pelo anseio em querer fazer mais pelos nossos estudantes e pela Música nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Fortaleza.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza, pelo afastamento parcial em horário de planejamento, sem o qual não seria possível o desenvolvimento desta pesquisa.

“Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido.”

Rubem Alves

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o Ensino de Música em Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI) de Fortaleza - Ceará. O interesse pela temática se origina a partir das práticas pedagógicas do autor nesse contexto, que provocaram inquietações ligadas ao ensino de música nessa nova conjuntura escolar. Nessa perspectiva, a pesquisa tem como pergunta de partida a seguinte questão: Qual(is) a(s) influência(s) do modelo escolar de tempo integral e seu currículo diversificado nas práticas pedagógicas em educação musical que são desenvolvidas pelos professores de Arte que atuam nas EMTI de Fortaleza? Portanto, o objetivo principal é analisar a(s) influência(s) do modelo escolar de tempo integral e seu currículo diversificado sobre as práticas pedagógicas em educação musical realizadas pelos professores de Arte nas EMTI de Fortaleza. Como objetivos específicos foram elencados os seguintes: a) investigar o modelo escolar a partir de leis, diretrizes e pesquisas que esclareçam seus conceitos norteadores, formação, currículo e direcionamentos pedagógicos; b) realizar o mapeamento das EMTI que tenham em seu quadro funcional professores de Arte com licenciatura em Música; e c) identificar os professores de Arte/Música que atuam nas EMTI, analisando as influências e possibilidades que esse contexto traz para as suas práticas pedagógicas. O referencial teórico desta pesquisa evidencia o campo da pesquisa, diretrizes legais, concepções de Educação Integral e direcionamentos pedagógicos acerca do ensino de música e das EMTI na rede municipal de Fortaleza. A metodologia classifica-se como qualitativa, tendo como estratégia o método Estudo Exploratório. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram formulário e entrevista semiestruturada. Acerca da análise de dados, foi possível identificar que o tempo integral e o currículo diversificado contribuíram para a boa relação interpessoal entre professores e estudantes; para maior desenvolvimento de atividades práticas; e para ampliação de percepção acerca do caráter interdisciplinar. Nas considerações finais, inferiu-se a necessidade de ampliação da carga horária da disciplina Arte; criação de nova disciplina curricular diversificada para a Arte e implementação de um espaço físico que comporte as práticas pedagógicas. Compreende-se que o currículo escolar deve ser revisado, de modo que suas fundamentações teóricas e objetivos proporcionem tempos letivos e espaços igualitários entre os saberes no Tempo Integral.

Palavras-chave: educação musical na educação básica; escola de tempo integral; educação integral.

RESUMEN

El tema de esta investigación es la Enseñanza de Música en Escuelas Municipales de Tiempo Completo (EMTI) en Fortaleza - Ceará. El interés de esta investigación surge de las prácticas pedagógicas del autor en este contexto, que provocaron inquietudes vinculadas a la enseñanza de la música en esta nueva situación escolar. Desde esta perspectiva, la investigación tiene como pregunta de partida la siguiente pregunta: ¿Cuál es la influencia(s) del modelo escolar de tiempo completo y su currículum diverso en las prácticas pedagógicas en educación musical que desarrollan los profesores de Arte que trabajan en EMTI en Fortaleza? Por lo tanto, el objetivo principal es analizar la(s) influencia(s) del modelo escolar de tiempo completo y su currículo diverso en las prácticas pedagógicas en educación musical realizadas por profesores de Arte en la EMTI de Fortaleza. Se enumeraron como objetivos específicos los siguientes: a) investigar el modelo de escuela a partir de leyes, directrices e investigaciones que esclarezcan sus conceptos rectores, formación, currículo y orientaciones pedagógicas; b) realizar el mapeo de las EMTI que cuentan en su plantilla con docentes de Arte con licenciatura en Música y; c) identificar docentes de Arte/Música que actúan en EMTI, analizando las influencias y posibilidades que este contexto trae a sus prácticas pedagógicas. El marco teórico de esta investigación destaca el campo de investigación, directrices legales, conceptos de Educación Integral y orientaciones pedagógicas sobre la enseñanza de la música y EMTI en la red municipal de Fortaleza. La metodología se clasifica como cualitativa, teniendo como estrategia el método del Estudio Exploratorio. Como instrumento de recolección de datos se utilizó un formulario y una entrevista semiestructurada. En cuanto al análisis de datos, fue posible identificar que el currículo diverso y de tiempo completo contribuyó a la buena relación interpersonal entre docentes y estudiantes; por un mayor desarrollo de las actividades prácticas; y ampliar la percepción sobre el carácter interdisciplinario. En las consideraciones finales se infirió la necesidad de incrementar la carga horaria de la asignatura Arte; creación de una nueva asignatura curricular diversificada para el Arte y creación de un espacio físico que acoja las prácticas pedagógicas. Se entiende que se debe revisar el currículo escolar, para que sus fundamentos teóricos y objetivos resalten los tiempos escolares y los espacios igualitarios entre los saberes en Tiempo Completo.

Palabras clave: educación musical en la educación básica; escuela de tiempo completo; educación integral.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1	- Mapa do Ceará com marcação da localização da cidade de Fortaleza.....	21
Figura 2	- Cidade de Fortaleza.....	22
Figura 3	- Padrão de prédio das Escolas Municipais de Tempo Integral de Fortaleza	23
Figura 4	- Prédio visto de ângulo lateral.....	24
Figura 5	- Localização dos Distritos de Educação no mapa de Fortaleza.....	25
Figura 6	- Escolas Municipais de Tempo Integral localizadas no mapa de Fortaleza..	27
Figura 7	- Quadra Poliesportiva.....	29
Figura 8	- Sala utilizada pelo Professor Diretor de Turma (PDT).....	30
Figura 9	- Laboratório de Matemática.....	31
Figura 10	- Laboratório de Ciências.....	31
Figura 11	- Sala de Inovação.....	31
Figura 12	- Laboratório de Informática.....	31
Figura 13	- Auditório	32
Figura 14	- Biblioteca.....	33
Figura 15	- Modelo Documental de Guias de Aprendizagem.....	56
Figura 16	- Modelo Documental de Planejamento.....	56
Figura 17	- Projeto de Vida e as Competências.....	58
Gráfico 1	- Qual é a sua área de formação profissional?	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universo de participantes da pesquisa.....	16
Quadro 2 – Bairros pertencentes a cada distrito de educação	26
Quadro 3 – Relação de escolas por Distritos de Educação	27
Quadro 4 – Currículo das Escolas Municipais de Tempo Integral de Fortaleza de Ensino Fundamental II.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF	Anos Finais (1º ao 9º ano)
AI	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)
AO	Aprendizagem Orientada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CETI	Célula de Educação em Tempo Integral
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EL	Eletiva
EMTI	Escola Municipal de Tempo Integral.
ETI	Escola de Tempo Integral
FC	Formação Cidadã
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OE	Orientação de Estudo
PJ	Protagonismo Juvenil
PV	Projeto de Vida
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PERCURSO METODOLÓGICO	16
2.1	<i>Universo da pesquisa</i>	16
2.2	<i>Método da pesquisa</i>	17
2.3	<i>Instrumento de coleta de dados</i>	18
2.4	<i>O procedimento de coleta de dados</i>	18
3	CONHECENDO O CAMPO DA PESQUISA	21
3.1	<i>Localização e Estrutura Física das Escolas Municipais de Tempo Integral</i>	23
4	MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: NORMATIZAÇÕES E CONCEPÇÕES	34
4.1	<i>Normatizações sobre o ensino de música no Brasil e na rede de Fortaleza</i>	35
4.2	<i>Normatizações sobre Tempo Integral e Educação Integral</i>	38
4.3	<i>Contextualização sobre concepções de Educação Integral em Tempo Integral</i>	42
4.3.1	<i>Educação Integral</i>	43
4.3.2	<i>Educação Integral em Tempo Integral</i>	47
4.4	<i>Proposta Pedagógica de Educação Integral em Tempo Integral das Escolas Municipais de Fortaleza</i>	49
4.4.1	<i>Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)</i>	54
4.4.2	<i>Parte Diversificada do Currículo</i>	57
4.4.2.1	Projeto de Vida	57
4.4.2.2	Eletivas	58
4.4.2.3	Protagonismo	59
4.4.3.4	Pensamento Científico - Práticas Experimentais e Metodologia do Pensamento científico	59
4.4.2.5	Aprendizagem Orientada	60
4.4.2.6	Formação Cidadã	60
4.4.2.7	Estudo Orientado	61
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	63

5.1	<i>Disciplina Arte - Música: Ser Professor(a) em Tempo Parcial x Tempo Integral</i>	64
5.1.2	<i>O Espaço Físico das EMTI e o Lugar da Arte</i>	70
5.2	<i>O Currículo Diversificado: Influência(s) e Possibilidade(s)</i>	72
5.2.1	<i>A Relação Interpessoal com os Estudantes</i>	72
5.2.2	<i>A inserção do professor de Arte - Música nas disciplinas diversificadas: Possibilidades práticas</i>	74
5.2.2.1	<i>Disciplina Eletiva e o Ensino de Música</i>	76
5.3	<i>Considerações dos Professores de Arte acerca do que mudariam nas EMTIs de Fortaleza</i>	80
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	86
	APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	91
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR	92
	APÊNDICE C - MODELO DE PLANEJAMENTO DAS ELETIVAS	93

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o ensino de Música nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Fortaleza (EMTI). O interesse nessa temática de investigação surge a partir das minhas práticas docentes como professor de Arte junto à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza em uma escola de Tempo Integral¹.

No cenário das EMTI, o tempo letivo foi ampliado para um mínimo de 7 horas diárias. O espaço físico foi reformulado com novos ambientes pedagógicos. Novas disciplinas foram inseridas no currículo para que esse novo modelo escolar se estruture em Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parte Diversificada².

A partir dessa conjuntura, surgem inquietações sobre a educação em tempo integral e a inserção de ensino de música nessa proposta pedagógica. Nesse sentido, esta pesquisa se justifica pela necessidade de esclarecer esse novo modelo escolar de Ensino Fundamental II (Séries Finais, do 6º ao 9º ano) e suas possíveis influências e possibilidades sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Arte com licenciatura em Música que atuam nesse contexto.

Considerando essas reflexões e as experiências pessoais do autor enquanto professor, surge o seguinte questionamento como pergunta de partida que guiará a presente investigação: Qual(is) a(s) influência(s) do modelo escolar de tempo integral e seu currículo diversificado nas práticas pedagógicas em educação musical desenvolvidas pelos professores de Arte que atuam nas EMTI de Fortaleza?

Assim, ressalta-se que o objetivo geral deste trabalho visa analisar a(s) influência(s) do modelo escolar de tempo integral e seu currículo diversificado sobre as práticas pedagógicas em educação musical realizadas pelos professores de Arte nas EMTI de Fortaleza.

Por fim, estabelecem-se como objetivos específicos desta pesquisa: a) investigar o modelo escolar a partir de leis, diretrizes e pesquisas que esclareçam seus conceitos norteadores, formação, currículo e direcionamentos pedagógicos; b) realizar o mapeamento das EMTI que tenham em seu quadro funcional professores de Arte com licenciatura em Música; e c)

¹ Nesse contexto, a escola de Tempo integral consiste em uma proposta curricular que tem seu horário de funcionamento distribuído em dois turnos com o mesmo grupo de alunos, dobrando o tempo de permanência deles na escola e inserindo novas disciplinas curriculares.

² Propostas de saberes complementares aos objetivos propostos pela rede de Fortaleza em consonância com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), tais como: Projeto de Vida, Aprendizagem Orientada, Formação Cidadã, Protagonismo Juvenil, Método Experimental, Práticas Experimentais e Estudo Orientado.

identificar os professores de Arte/Música que atuam nas EMTI, analisando as influências e possibilidades que esse contexto traz para as práticas pedagógicas musicais junto à disciplina de Arte.

A pesquisa possui a seguinte estrutura de organização investigativa: a) Percurso Metodológico; b) Conhecendo o Campo da Pesquisa; c) Música na Educação Básica, Educação Integral e Tempo Integral: normatizações e concepções; d) Análise e Discussão dos Dados; e e) Considerações Finais.

No capítulo II, “Percurso Metodológico”, evidencia-se o universo da pesquisa; o método de investigação; o instrumento e os procedimentos para coleta de dados, os quais detalham os caminhos do trabalho da pesquisa de campo e, também, as estratégias encontradas para alcançar os professores licenciados em Música.

No capítulo III, “Conhecendo o Campo da Pesquisa”, foi apresentada, brevemente, a cidade de Fortaleza - CE, descrevendo a localização geográfica da cidade, sua situação demográfica e seu alcance em níveis de escolarização. Além disso, abordou-se a infraestrutura física das EMTI de Ensino Fundamental II, dando ênfase aos espaços pedagógicos do modelo escolar.

O capítulo IV, que trata sobre a "Música na Educação Básica, Educação Integral e Tempo Integral: Normatizações e Concepções", foi subdividido em: Normatizações sobre o Ensino de Música; Normatizações sobre Tempo Integral e Educação Integral; Concepções de Educação Integral em Tempo Integral; e Proposta Pedagógica das Escolas Municipais de Tempo Integral de Fortaleza. Essa seção elenca leis e diretrizes de âmbito nacional, estadual e municipal que norteiam os municípios e suas respectivas Secretarias Municipais de Educação (SME) acerca da política pública de Tempo Integral e o Ensino de Música. Posteriormente, foram contemplados alguns referenciais teóricos sobre o modelo escolar de tempo integral e suas diferentes concepções, até adentrarmos as EMTI de Fortaleza, possibilitando, deste modo, uma melhor compreensão sobre a fundamentação conceitual que levou à escolha dessa proposta curricular de Educação Integral em Tempo Integral para os estudantes do nosso município.

Na sequência, elaborou-se o capítulo V, “Análise e Discussão dos Dados”, no qual se entrelaçam as referências apresentadas com a percepção dos professores que atuam no modelo de tempo integral de Fortaleza, haja vista que são os principais agentes de consolidação dessas ações curriculares no cotidiano escolar, com foco na observação das práticas voltadas para o ensino de Música.

Por fim, ressaltam-se as "Considerações Finais", em que são expostos os resultados específicos, as influências, as possibilidades dessa nova conjuntura escolar em relação à prática

pedagógica dos professores participantes da pesquisa. Além disso, elenca-se possíveis investigações que podem ser desenvolvidas a partir deste trabalho.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Universo da pesquisa

O público-alvo deste trabalho contemplou 12 professores inseridos nas EMTI da rede de ensino da cidade de Fortaleza que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, tendo como recorte temporal de investigação o período situado entre 2021.1 e 2022.2. O **Quadro 01** abaixo detalha informações sobre o perfil de participantes desta investigação. Ressalta-se que as contribuições dos participantes de outros componentes curriculares de Arte foram consideradas na explanação acerca de tempo letivo e espaço pedagógico. Contudo, o foco foi, principalmente, na análise das práticas pedagógicas em educação musical relatadas pelos docentes licenciados em Música.

Quadro 1: Universo de participantes da pesquisa.

Participantes	Área de Formação
Professor A	Artes Visuais
Professor B	Música
Professor C	Teatro
Professor D	Música
Professor E	Música
Professor F	Teatro
Professor G	Música
Professor H	Música
Professor I	Música
Professor J	Teatro
Professor K	Música
Professor L	Música

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Os critérios delimitados para a escolha do(a)s participantes desta investigação foram a lotação como professores de Arte nas EMTI da rede de Fortaleza durante o

desenvolvimento da pesquisa e a formação específica em uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

2.2 Método da pesquisa

Foi utilizada uma abordagem qualitativa por tratar-se de uma inserção direta do investigador no campo investigado. Esse método foi escolhido por permitir um aprofundamento sobre as particularidades envolvidas na investigação que não podem ser quantificadas. “Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (DESLANDES, 1994, p. 21-22). A partir da coleta qualitativa, destacam-se, por exemplo, as diferentes situações de lotação e disciplinas nas quais os professores de Arte podem atuar no currículo diversificado do modelo escolar estudado.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28)

Portanto, foi adotado o método de pesquisa exploratória, considerada mais adequada aos objetivos desta investigação, tendo em vista as particularidades e necessidades da recente inserção do professor de Arte no espaço das EMTI e uma melhor análise da conjuntura de ações e perspectivas desenvolvidas pelos agentes junto ao campo de atuação.

Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 107) afirmam que as pesquisas exploratórias “ajudam o pesquisador a se familiarizar com fenômenos desconhecidos, obter informações para realizar uma pesquisa mais completa de um contexto específico, estabelecer prioridades para pesquisas futuras ou sugerir afirmações e postulados.”

Com base nas contribuições de Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como intuito “proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p. 27). De forma complementar, o referido autor compreende que a “pesquisa exploratória tem como principal objetivo desenvolver, esclarecer, e modificar conceitos e ideias” (GIL, 1978, p. 44).

A partir disso, constata-se a necessidade de aprofundamento na exploração do tema, no intuito de alcançar os objetivos específicos elencados à luz das referências identificadas e ampliadas e das contribuições dos professores de Arte, permitindo transitar por diferentes fontes bibliográficas, documentais e formas de coletas de dados.

2.3 Instrumento de coleta de dados

Os instrumentos e estratégias utilizados no percurso de coleta e organização de dados qualitativos foram a aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com os professores de Arte.

O questionário construído via *google forms* objetivou consolidar um mapeamento das unidades escolares de tempo integral da rede municipal de Fortaleza, da formação dos professores de Arte que atuam nessas escolas e suas respectivas configurações de lotação em disciplinas diversificadas.

A entrevista semiestruturada visou captar, no relato dos professores, as impressões sobre suas práticas pedagógico-musicais dentro do contexto das EMTI, no intuito de identificar como o modelo pedagógico tem influenciado nas ações de educação musical promovidas nos espaços das EMTI.

2.4 O Procedimento de Coleta de Dados

O caminho investigativo descrito abaixo considerou particularidades do contexto de ensino ligadas à dimensão geográfica da cidade, à quantidade de escolas e ao tempo disponível para a realização da pesquisa de campo. Essas variáveis ditaram o ritmo da coleta de dados e a necessidade do uso das estratégias encontradas para delimitar e localizar os professores participantes.

Com base nessas particularidades, foi dado início ao mapeamento das EMTIs de Fortaleza de modo a identificar professores de Arte. Inicialmente, buscou-se estabelecer contato com servidores que atuam no distrito de educação e suas regionais, no intuito de encontrar dados gerais em rede que mostrassem a área específica dos professores que atuam na disciplina de Arte em EMTIs, por exemplo, a identificação de professor de área específica "Arte - Teatro" ou "Arte - Música". No entanto, o sistema não traz essas informações. Tendo em vista essa dificuldade no processo de coleta de dados, acatou-se a sugestão feita por colegas de trabalho de entrar em contato com secretários(as) das escolas para alcançar essas informações.

Em paralelo às tentativas de ligações para as escolas, outra estratégia utilizada foi consultar as listas de contato compartilhadas em grupos de *whatsapp*, as quais foram criadas entre 2020 e 2021, no período da pandemia do covid-19. Assim, foi possível identificar alguns professores e suas respectivas áreas de formações.

Posteriormente, surgiu a oportunidade de realizar uma busca por tais profissionais durante a formação presencial para professores que atuam em disciplinas diversificadas do currículo das EMTI, como Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida. Essas duas disciplinas são comuns para a lotação dos professores de Arte nesse modelo escolar. Por esse meio, foi possível

aplicar um questionário identificando alguns professores de Arte, além de colher dados sobre a formação profissional específica no campo da Arte e a escola de lotação.

Ao final desse procedimento de coleta de dados, foram identificados 9 professores das 27 escolas de Tempo Integral do Ensino Fundamental II (6º ao 9º).

Diante da situação ocasionada pela pandemia de covid-19, que alterou a relação das Secretarias de Educação e das instituições de ensino com os espaços das redes sociais, transformando-as em ferramentas de contato com estudantes e de divulgação de ações pedagógicas das instituições de ensino, outra alternativa adotada durante o processo de pesquisa foi a consulta por informações junto ao Instagram de cada escola. Essa coleta possibilitou localizar agentes mais acessíveis e aprofundar sondagens, além de facilitar aproximações junto às EMTI para confirmação e contato com os profissionais responsáveis pela disciplina de Arte de cada escola para o agendamento de entrevistas.

Em seguida, elaborou-se um instrumento de coleta de dados de duas formas: a) Entrevistas³ *in loco*, feitas com professore(a)s licenciado(a)s em Música; e b) formulário virtual⁴, encaminhado de forma remota através de link no *google forms*, para outros professores(as) de Arte, o qual foi enviado a grupos específicos de Arte e a representantes dos professores de Arte nas EMTIs que estavam registrados em um grupo sindical⁵.

A escolha pelo envio remoto considerou a lentidão no processo de mapeamento e os desencontros no procedimento de realização de entrevistas com alguns professores. Considerando a dimensão da cidade de Fortaleza e a experiência das primeiras visitas de campo, estipulou-se que seria possível visitar uma escola por dia ou, talvez, duas instituições, a depender do tempo de cada entrevista. Diante disso, fez-se necessário antecipar-se ainda mais em relação à presença e formação dos professores, visando possibilitar um melhor aproveitamento do tempo disponível para a elaboração da coleta de dados.

A escolha da primeira escola visitada se deu por uma questão de proximidade geográfica, além do conhecimento prévio de possuir um professor de Arte com formação na área de Música. Ressalta-se que essa primeira visita teve um caráter exploratório com o objetivo de experimentar a qualidade da formulação do questionário de perguntas, de observar e de testar

³ Vide Apêndice B - Entrevista Semiestruturada.

⁴ Vide Apêndice A - Pesquisa Exploratória.

⁵ O sindicato mencionado surgiu em 15 de dezembro de 1991, por ocasião do III Congresso de Unificação dos Trabalhadores em Educação do Ceará. Como forma de estruturar e agilizar a comunicação entre professores, o sindicato possui os representantes escolares e distritais. Para cada escola e distrito há um grupo no *whatsapp*., assim como há grupos específicos para pautas como as EMTIs de Fortaleza. Nesses grupos também são agendadas plenárias. Disponível em: <https://sindiute.org.br/diretoria/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

quanto à clareza do instrumental a ser utilizado na pesquisa. Tal estratégia possibilitou reformular o conjunto de perguntas idealizadas inicialmente, de modo a ter maior qualidade e aprofundamento nas respostas catalogadas ao longo da investigação.

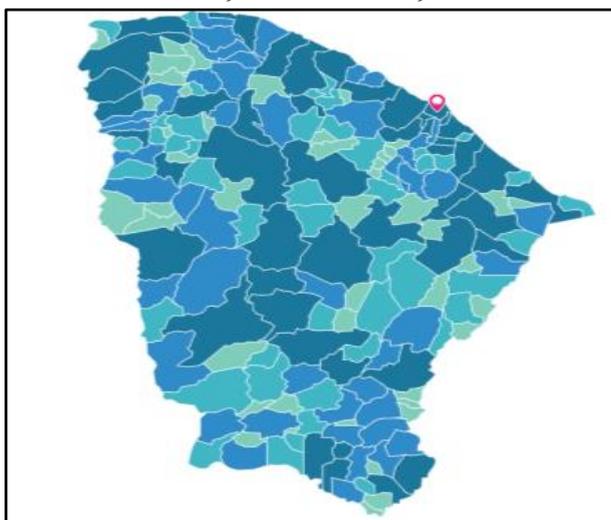
Com relação ao procedimento de coleta, destaca-se que foi utilizado um gravador de voz na entrevista para posterior transcrição e triangulação dos dados, bem como para garantir o anonimato aos participantes desta investigação e evitar quaisquer constrangimentos aos envolvidos.

3 CONHECENDO O CAMPO DA PESQUISA

Este capítulo do trabalho tem como propósito apresentar uma breve contextualização da localidade em que está situado o objeto de investigação, além de informações e características educacionais da rede de ensino de Fortaleza - CE, com atenção especial para as Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI) de Ensino Fundamental (Anos Finais).

A cidade de Fortaleza é a capital do estado do Ceará e tem uma população estimada de 2.428.678 habitantes em uma área territorial de 312.353 km². Com densidade demográfica de 7.775,43 habitantes por km², a cidade é considerada a quinta maior capital do Brasil (IBGE, 2023).

Figura 1: Mapa do Ceará com marcação da localização da cidade de Fortaleza.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

Segundo dados do IBGE (2023), o Ceará possui uma área territorial de 148.894,447 km² com área urbanizada de 1.594,42 km². Estima-se uma população residente de 8.791.688 de pessoas, com densidade demográfica de 59,05 habitantes por km². Em seu último censo, o estado apresentou o número de 1.161.434 matrículas no Ensino Fundamental.

Figura 2: Cidade de Fortaleza.



Fonte: Foto de Carlos Marlon (2020).

No contexto educacional, o município de Fortaleza possui uma taxa de escolarização de 96,1% para crianças de 6 a 14 anos de idade. O número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) foi de 294.251 mil estudantes em 951 escolas para 12.423 docentes. Tais números se distribuem na rede de ensino de Fortaleza em Educação Infantil, Ensino Fundamental, que se divide em dois ciclos, Anos Iniciais (1º ao 5º) e Anos Finais (6º ao 9º), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (REDE DE ENSINO, 2022). No Ensino Médio, foram matriculados 101.021 estudantes em 301 escolas para 5.620 educadores.

Fortaleza foi destaque nacional, sendo considerada a 1ª capital em cobertura no atendimento em Ensino Fundamental; a 4ª maior rede do Brasil e 1ª do Nordeste em número de matrículas; a 1ª capital do Brasil e 1ª do Norte e Nordeste em cobertura no atendimento em Tempo Integral; o 2º lugar no país em números absolutos no segmento de jornada ampliada, 3ª capital do Brasil e 1ª do Norte e Nordeste em matrículas na Educação Inclusiva e 1ª capital do Nordeste em matrículas na Educação Infantil (CANAL EDUCAÇÃO, 2022).

No que diz respeito às Escolas Municipais de Tempo Integral de Fortaleza, o município conta hoje com um total de 31 escolas, sendo 27 Escolas de Ensino Fundamental II e 4 Escolas de Ensino Fundamental I. A prefeitura de Fortaleza objetiva ampliar o número de escolas nesse modelo para 50 unidades até o ano de 2024⁶. Atualmente, 4 novas Escolas de Tempo Integral se encontram em construção, seguindo o mesmo padrão arquitetônico e curricular que será evidenciado nesta pesquisa. Ressalta-se ainda que, no ano de 2023, foi sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva a Lei nº 14.640, que prevê investimentos de 4 bilhões de reais para fomentar a ampliação de matrículas no âmbito das Escolas de Tempo Integral.

⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=219396235734903>.

3.1 Localização e Estrutura Física das Escolas Municipais de Tempo Integral de Fortaleza

Objetivando uma maior aproximação com o contexto da pesquisa, apresentam-se algumas características da estrutura física das EMTIs, de modo a evidenciar seus espaços pedagógicos e os usos atribuídos de tais equipamentos. Além disso, elencam-se alguns aspectos organizacionais da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, a qual está dividida em distritos de educação situados em diferentes regiões da cidade. A **Figura 3**, que segue, ilustra o padrão de infraestrutura das EMTIs definidas pelo município de Fortaleza.

Figura 3: Padrão de prédio das Escolas Municipais de Tempo Integral de Fortaleza.



Fonte: Internet.

A partir das visitas feitas aos prédios das EMTIs, constatou-se que eles mantêm uma identidade visual arquitetônica unificada e os espaços físicos permanecem com funções pedagógicas semelhantes. Contudo, foi possível notar algumas nuances em relação à maneira como cada gestão escolar – na figura de Diretores e Coordenadores Pedagógicos – se organiza para permitir o uso de determinados espaços, como auditório e laboratórios, visando a sua manutenção e cuidados a longo prazo.

O espaço da EMTI possui, ao todo, uma infraestrutura que comporta 12 salas de aula com 38 cadeiras cada; 01 Quadra Poliesportiva; 01 sala para Professor Diretor de Turma; 01 Laboratório de Matemática; 01 Laboratório de Ciências; 01 Auditório, 01 Biblioteca; 01 Laboratório de informática; 01 Sala de Inovação; refeitório; pátio; sala de coordenação; direção; secretaria; sala dos professores; e sala para coordenação financeira da escola.

Vale dizer que, por mais que a escola possua um mesmo número de salas e mantenha um padrão arquitetônico único e cores padronizadas, em espaços como pátio, sala

dos professores, refeitório e secretarias, há algumas diferenças que caracterizam tais ambientes conforme a proposta de atuação das pessoas ali presentes.

Visando garantir o sigilo da identidade dos participantes desta pesquisa, será dado enfoque à apresentação dos espaços pedagógicos do modelo escolar.

Figura 4: Prédio visto de ângulo lateral.



Fonte: Site Fortaleza Digital⁷.

O padrão arquitetônico apresentado tem sido o modelo adotado desde 2016, sofrendo pequenas atualizações à medida que novos prédios vão sendo construídos, conforme demonstrado na **Figura 4** acima, na qual a escola conta com inovações ligadas à fonte geradora de energia a partir do uso de placas fotovoltaicas.

Segundo informações coletadas junto aos professores, as alterações implementadas nos modelos dos prédios giram em torno de particularidades atreladas a estrutura física, materiais usados em portas, *layout* de entrada, saída, estacionamento, forro de teto, redes de proteção nos andares acima, escadas e elevador. Tais mudanças estão diretamente ligadas a manutenção e atualizações dos prédios com base em constatações no uso cotidiano dos

⁷Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-inaugura-primeira-escola-de-tempo-integral-a-funcionar-com-energia-solar>. Acesso em: 2 jan. 2023.

equipamentos de quais materiais foram menos resistentes e quais defeitos surgiram ao longo do tempo após mudanças climáticas.

Atualmente, em 2023, observou-se também que alguns ambientes foram adaptados para outros fins devido a mudanças no projeto pedagógico, como é o caso da sala dos Professores Diretores de Turma. Como essa função não existe mais, o aproveitamento do espaço ficou em aberto para novas qualificações, a depender das necessidades de cada instituição de ensino.

Na **Figura 5**, expõe-se como está estruturada a localização dos distritos de educação no mapa do município de Fortaleza:

Figura 5: Localização dos Distritos de Educação no mapa de Fortaleza.



Fonte: Site Fortaleza Digital / Educação/ Mapa de localização⁸ das unidades

No mapa, cada cor representa um distrito de educação. Ao todo, Fortaleza conta com 6 distritos de educação que abrangem dezenas de bairros. Cada distrito de educação contempla uma gama de bairros e múltiplas unidades escolares, dentre elas, as EMTIs.

⁸ Disponível em: <https://sites.google.com/educacao.fortaleza.ce.gov.br/mapaescolas/mapa/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

Os distritos de educação são responsáveis pela coordenação e apoio às escolas pertencentes a cada região e bairro onde se situam. Dentre as atribuições de cada distrito de educação destacam-se: a) a realização de atendimentos a famílias de estudantes e professores; b) a coordenação de deslocamentos e lotações de servidores; c) a promoção de ações específicas para o distrito, de acordo com suas demandas regionais e resultados acadêmicos; d) o intuito de garantir uma desmassificação do acompanhamento educacional para promover a democratização e a qualidade na oferta de ensino público; e e) o acompanhamento diário de frequência, infrequência e matrículas.

No **Quadro 2** abaixo, estão listados os bairros pertencentes a cada distrito de educação. Durante o processo de coleta de dados, foram visitadas EMTIs em todos os distritos de educação.

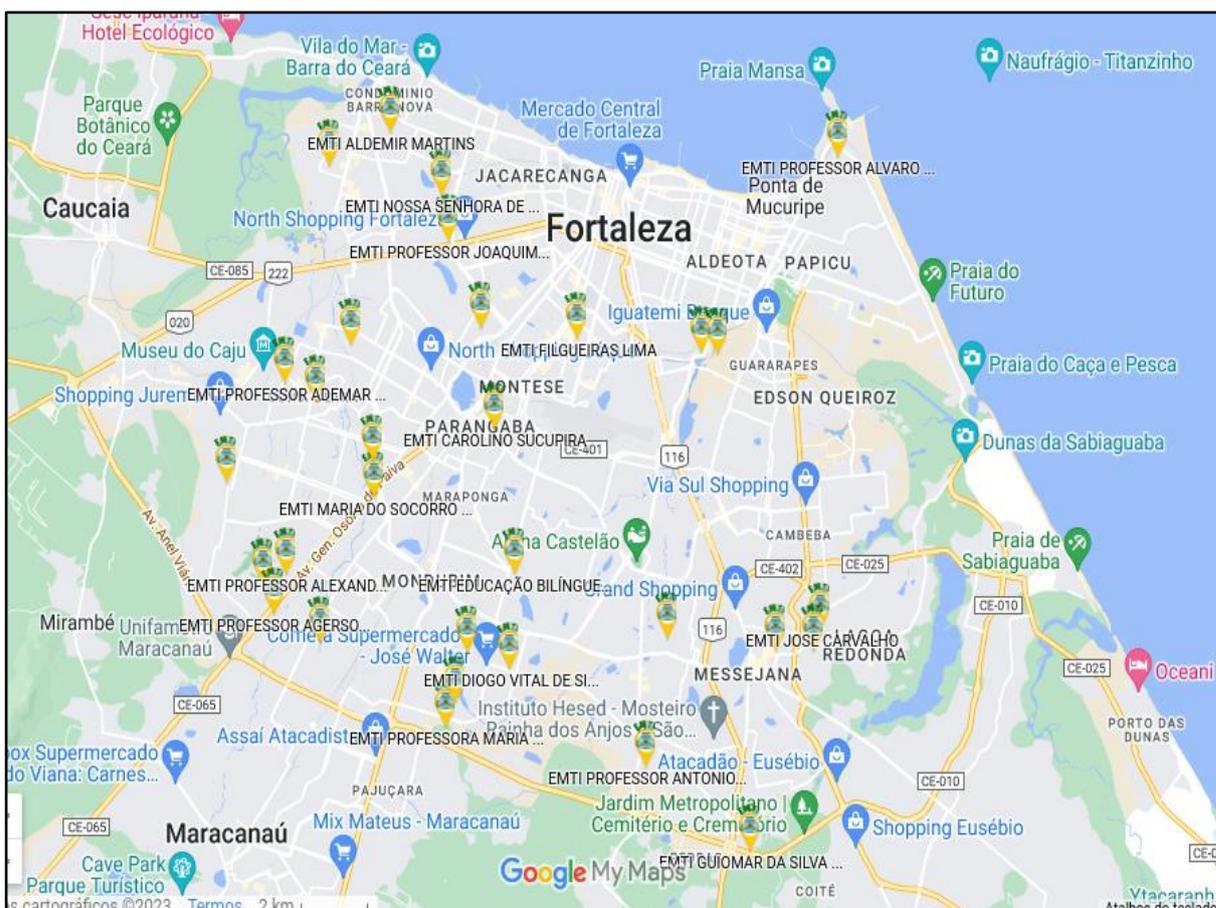
Quadro 2: Bairros pertencentes a cada distrito de educação.

Distrito 1	Álvaro Weyne, Barra do Ceará, Carlito Pamplona, Centro, Cristo Redentor, Floresta, Jacarecanga, Jardim Guanabara, Jardim Iracema, Moura Brasil, Pirambu, Praia de Iracema, Vila Velha.
Distrito 2	Aldeota, Cais do Porto, Cidade 2000, Cocó, De Lourdes, Dionísio Torres, Edson Queiroz, Engenheiro Luciano Cavalcante, Guararapes, Joaquim Távora, Manuel Dias Branco, Meireles, Mucuripe, Papicu, Praia do Futuro I, Praia do Futuro II, Sabiaguaba, Salinas, Sapiranga/Coité, Tauape, Varjota, Vicente Pinzón.
Distrito 3	Amadeu Furtado, Antônio Bezerra, Autran Nunes, Bela Vista, Conjunto Ceará I, Conjunto Ceará II, Couto Fernandes, Demócrito Rocha, Dom Lustosa, Ellery, Farias Brito, Genibaú, Henrique Jorge, João XXIII, Jóquei Clube, Monte Castelo, Olavo Oliveira, Padre Andrade, Panamericano, Parque Araxá, Parquelândia, Pici, Presidente Kennedy, Quintino Cunha, Rodolfo Teófilo, São Gerardo.
Distrito 4	Aeroporto, Benfica, Boa Vista/Castelão, Bom Futuro, Damas, Dendê, Dias Macêdo, Fátima, Itaoca, Itaperi, Jardim América, José Bonifácio, Montese, Parangaba, Parque Dois Irmãos, Parreão, Passaré, Planalto Ayrton Senna, Prefeito José Walter, Serrinha, Vila Peri, Vila União.
Distrito 5	Aracapé, Bom Jardim, Bonsucesso, Canindezinho, Conjunto Esperança, Granja Lisboa, Granja Portugal, Jardim Cearense, Manoel Sátiro, Maraponga, Mondubim, Novo Mondubim, Parque Presidente Vargas, Parque Santa Rosa, Parque São José, Siqueira.
Distrito 6	Aerolândia, Alto Da Balança, Ancuri, Barroso, Cajazeiras, Cambeba, Cidade dos Funcionários, Coaçu, Conjunto Palmeiras, Curió, Guajeru, Jangurussu, Jardim das Oliveiras, José de Alencar, Lagoa Redonda, Messejana, Parque Iracema, Parque Manibura, Parque Santa Maria, Paupina, Pedras, São Bento.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

É possível observar, na **Figura 6**, a localização no mapa das Escolas de Tempo Integral do município de Fortaleza.

Figura 6: Escolas Municipais de Tempo Integral localizadas no mapa de Fortaleza.



Fonte: Site Fortaleza Digital / Educação/ Mapa de localização das unidades escolares.

Além disso, explicita-se no **Quadro 3** a distribuição das EMTIs no município de Fortaleza conforme o distrito de educação em que estão alocadas:

Quadro 03: Relação de escolas por Distritos de Educação.

Distrito de Educação ⁹	Escolas
1	EMTI Nossa Senhora de Fátima EMTI Aldemir Martins

⁹ O conceito de distrito de educação está diretamente ligado a um determinado espaço geográfico na cidade onde se localiza um grupo de escolas.

Distrito de Educação⁹	Escolas
	EMTI Deputado Roberto Mesquita
2	EMTI Professor Álvaro Costa EMTI Professora Antonieta Cals EMTI Alberto Gomes de Queiroz EMTI Ambiental Dra. Francisca de Assis Canito da Frota
3	EMTI Professor Prisco Bezerra EMTI Maria da Hora EMTI Professor José Júlio da Ponte EMTI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho EMTI Professor Ademar Nunes Batista EMTI José Carlos de Oliveira Neto
4	EMTI Professor Edgar Linhares Lima EMTI Filgueiras Lima EMTI Leonel de Moura Brizola EMTI Diogo Vital de Siqueira EMTI Carolino Sucupira EMTI Educação Bilíngue Francisco Sunderland EMTI Roberto Cláudio Frota Bezerra
5	EMTI Hildete Brasil de Sá Cavalcante EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque EMTI Dom Antônio de Almeida Lustosa EMTI Professora Maria José Ferreira Gomes EMTI Professor Expedito Parente EMTI Maria do Socorro Alves Carneiro EMTI Professor Agerson Tabosa Filho EMTI Luiz Teixeira Matos EMTI Pastor Florêncio Nunes EMTI Francisca Fernandes EMTI Professora Maria Mirtes Bastos Mangueira EMTI Francisco Antonio Magalhaes
6	EMTI Maria Odete da Silva Colares EMTI Guiomar da Silva Almeida EMTI Laís Rodrigues de Almeida EMTI Professor Antônio Girão Barroso EMTI José Carvalho EMTI José Haroldo Cavalcante Mota

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Através de conversas informais com membros da Célula de Educação em Tempo Integral (CETI), constatou-se que as EMTI seguem um padrão arquitetônico estipulado pelo Ministério da Educação (MEC), que é disponibilizado pelo Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁰, o qual realiza atualizações desses projetos anualmente (MEC, 2022).

No trecho a seguir, serão apresentadas fotografias dos espaços pedagógicos da escola para ilustrar e exemplificar os aspectos de infraestrutura que estão disponíveis nas EMTIs. Na **Figura 7**, pode ser visto o espaço da Quadra Poliesportiva:

Figura 7: Quadra Poliesportiva.



Fonte: Registro elaborado pelo autor da pesquisa.

A Quadra Poliesportiva é o ambiente direcionado para as aulas de Educação Física da escola. Comumente, o ambiente também é usado para reunir os estudantes em momentos de acolhida e eventos que necessitam comportar todos os alunos da escola na arquibancada.

A **Figura 8** contempla o espaço destinado à atuação do Professor Diretor de Turma (PDT¹¹). Nessa função, os professores eram lotados na Disciplina de Formação Cidadã, e possuíam carga horária fora de sala de aula para realizarem acompanhamento individual dos estudantes, além de atendimento a familiares.

¹⁰ É possível visualizar alguns projetos em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquiteticos-para-construcao>

¹¹ Desde o ano de 2017, quando o autor desta pesquisa começou a lecionar no modelo das EMTI, foi possível acompanhar algumas mudanças curriculares, como a ampliação da carga horária das disciplinas de Matemática, História e Inglês. Outro aspecto considerado foi a redução da disciplina de Aprendizado Orientado. No ano de 2022, houve a redução da lotação do professor em disciplina Eletiva e, também, a retirada da figura do PDT.

Figura 8: Sala utilizada pelo Professor Diretor de Turma (PDT).



Fonte: Registro elaborado pelo autor da pesquisa.

A função de PDT era conhecida entre o(a)s aluno(a)s como "pai da turma" devido à proximidade estabelecida pelos encontros e acompanhamentos mais constantes. Em linha com o modelo escolar, essa função foi criada para desmassificar o acompanhamento pedagógico, permitindo vínculo e conhecimento de maiores particularidades ligadas a questões diversas dos estudantes na escola. Para professores de Arte com lotação de carga horária de 200 horas era comum estarem lotados nessa função, tendo em vista a necessidade de assumir o componente para completar a carga horária junto à escola.

Outros ambientes localizados durante o processo de observação dos espaços das EMTIs foram os Laboratórios de Matemática e de Ciências. A finalidade desses espaços é consolidar experiência e demonstrações práticas de tais áreas de conhecimento na vida, de modo a permitir descobertas e fortalecimento do pensamento científico.

Figura 9: Laboratório de Matemática¹²

Fonte: Registro elaborado pelo autor da pesquisa.

Figura 10: Laboratório de Ciências¹³.

Fonte: Registro elaborado pelo autor da pesquisa.

Na proposta das EMTIs, existe uma disciplina do currículo diversificado chamada de Prática Experimental (PE), cuja lotação é restrita a professores de Matemática e Ciências¹⁴. Com base nesse direcionamento, os professores dessas duas áreas, além de terem sua carga horária comum curricular ampliada no modelo, também tiveram seu tempo pedagógico ampliado através da criação dessa disciplina.

Ressaltam-se ainda outros ambientes existentes na estrutura escolar da EMTI que são a Sala de Inovação e a Sala de Informática, conforme apresentados logo abaixo:

Figura 11: Sala de Inovação.

Fonte: Registro elaborado pelo autor da pesquisa.

Figura 12: Laboratório de Informática.

Fonte: Registro elaborado pelo autor da pesquisa.

¹² Sala pedagógica de uso exclusivo dos professores de Matemática.

¹³ Sala de uso exclusivo dos professores de Ciências.

¹⁴ O Laboratório de Ciências possui ferramentas voltadas para experimentos químicos. Devido à sua especificidade, a sala não comporta adequações para outros tipos de práticas curriculares.

Inicialmente a escola possuía duas salas de informática com notebooks disponíveis para 1 turma de 28 estudantes. Posteriormente, após consolidação de parceria com o *Google* e compra de equipamentos *Chromebooks* junto à empresa, uma das salas de informática foi caracterizada como Sala de Inovação, como mostra a **Figura 11**. A proposta de tais salas é ofertar atividades pedagógicas atreladas a inovações em tecnologias digitais.

A **Figura 13** ilustra o espaço do auditório das EMTIs, que é multiuso, conta com uma média de 220 lugares e é voltado para atividades pedagógicas variadas da escola e do distrito como um todo.

Figura 13: Auditório.



Fonte: Registro elaborado pelo autor da pesquisa.

Esse ambiente pode ser utilizado para realização de palestras, formações, aulas voltados para avaliações externas, aulas diárias de diferentes matérias, exposição de filmes e apresentações artísticas.

Durante a visita nas escolas, o auditório foi um dos espaços que mais apresentou diferenças na maneira pela qual seu uso é permitido por parte da gestão escolar, diretores e coordenadores pedagógicos. Por exemplo, foi possível notar em algumas escolas o uso do espaço a partir de agendamento em folha de reserva, que possui os dias da semana e horários a serem reservados por todos os professores. Em outras escolas, o uso ainda não era permitido para atividades diárias, e esse espaço era aberto apenas em situações de eventos externos, reuniões com pais e professores e eventos bimestrais.

A **Figura 14** ilustra o ambiente da biblioteca, que é um espaço voltado para o

estímulo e a organização de processos de leitura.

Figura 14: Biblioteca.



Fonte: Registro elaborado pelo autor da pesquisa.

A Biblioteca conta com um funcionário de apoio pedagógico, que além de auxiliar no controle do uso desse espaço, acompanha professores que o reservam para atividades de área. Comumente, o espaço é mais usado pela área de Linguagens, mas também possui uso multidisciplinar, não sendo vetado para outras áreas do currículo.

Algumas bibliotecas contam com recurso audiovisual, como pode ser observado na **Figura 14** acima (no ambiente à direita da imagem), que pode ser utilizado para projeções diversas, a depender dos planos de cada professor.

Portanto, a caracterização acima mencionada objetivou uma aproximação com o *locus* da pesquisa, contextualizando informações referentes a estado, cidade, distritos e espaços pedagógicos das EMTIs, de modo a compilar dados sobre localização geográfica e especificidades organizacionais envolvidas no decorrer da investigação.

O próximo capítulo trará uma exposição sobre documentos normatizadores, leis, diretrizes e concepções acerca do ensino de Música na Educação Básica, além da perspectiva histórica relacionada à proposta de educação em tempo integral. Nesse sentido, a ideia é promover um maior entendimento sobre os fundamentos diretamente relacionados às práticas pedagógicas de Música nessa nova conjuntura escolar.

4 MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: NORMATIZAÇÕES E CONCEPÇÕES

As discussões acerca da Educação Integral e Educação Integral em Tempo Integral ganharam força devido ao crescimento de políticas públicas municipais, estaduais e federais voltadas para a implementação dessa proposta escolar, o que contribuiu para o reavivamento do tema. Muitos trabalhos acadêmicos surgiram a partir disso, e entre os importantes autores que referenciam esse campo de estudo estão Lourenço (2015), Souza (2016), Coelho (2009), Barbosa (2006) e Guará (2006), os quais apresentam reflexões, conceitos, argumentações, percursos histórico-políticos e análises relevantes para a melhor compreensão sobre o campo da pesquisa.

Inicialmente, este capítulo apresentará leis e diretrizes que fundamentam e justificam a presença da música na escola e a proposta de educação integral em tempo integral, objetivando esclarecer o contexto de ensino e suas propostas pedagógicas.

Esse ponto de partida teórico se justifica também pelo entendimento de que, apesar da autonomia das escolas na construção de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e da autonomia do(a) professor(a) em relação a metodologias e didáticas escolhidas para uso em sala, ainda há objetivos, fundamentações e conteúdos comuns à educação brasileira como um todo que devem ser considerados.

Enquanto professor da rede pública de ensino do município de Fortaleza, é comum ouvir nos discursos de gestores e agentes administrativos da Educação da cidade que as práticas pedagógicas desenvolvidas junto às instituições de ensino estão alinhadas com os documentos oficiais vigentes, a saber: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Para exemplificar, explicita-se o trecho que segue:

No campo da Educação, um conjunto de diplomas legais estabelece normas e mecanismos voltados para a execução de políticas públicas comprometidas com a educação de qualidade a ser ofertada à população brasileira. Toda essa legislação tem como escopo a transformação da realidade ética, social e econômica do país. Tal legislação tem como estratégia básica uma política educacional que, contando com a firme decisão política das diversas instâncias do governo e da sociedade, contribui para a construção de um novo paradigma de justiça social. (CEARÁ, 2019, p. 28)

Com base nesse prisma, as Orientações Pedagógicas das Escolas Municipais de Tempo Integral de Fortaleza ressaltam seu compromisso com a concepção de Educação

Interdimensional, prevista nas normatizações que serão apresentadas a seguir, podendo influenciar nas escolhas dos professores e nas suas demandas documentais, como: planos semanais, guias de aprendizagem e planos de ação.

4.1 Normatizações sobre o Ensino de Música no Brasil e na rede de ensino de Fortaleza - CE

A respeito dessa temática foi realizada, inicialmente, uma consulta sobre os principais documentos oficiais que tratam da concepção da Música no currículo da Educação Básica, com o intuito de compreender as normas e referências legais existentes no país que instituem as práticas e ações formativas em Arte/Música no contexto escolar.

Com base na análise da Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi possível constatar no artigo 26¹⁵ que:

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

Na sequência, observou-se que o § 2º do respectivo artigo enuncia que "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica"¹⁶. Ainda no artigo 26, no § 6º, estabelece-se que "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo"¹⁷ (BRASIL, 1996).

Na resolução nº 2, de maio de 2016, do Conselho Nacional de Educação (CNE), são apresentadas diretrizes para a operacionalização do Ensino de Música. Em seu § 1º, nota-se o direcionamento sobre aquilo que compete às escolas, como a inclusão do ensino de Música em seus Projetos Políticos Pedagógicos (CNE, 2016).

Ainda no mesmo inciso, a resolução nº 2 pontua a necessidade de criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música e orienta no que concerne ao quadro funcional.

IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino; V - promover a formação

¹⁵ De acordo com a redação vigente, dada pela Lei nº 12.796, de 2013, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>.

¹⁶ Redação atualizada a partir da Lei nº 13.415, de 2017, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2>.

¹⁷ Redação dada pela Lei nº 13.278/2016, a qual está disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1>.

continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais (CNE, 2016).

No que diz respeito ao município onde se desenvolve a pesquisa, o Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME), em sua Resolução nº 9 de 2013, regulamenta como as escolas devem proceder quanto ao ensino de Música no componente curricular Arte de sua rede de ensino. Em parágrafo único, compreende-se a Educação Musical como “o ensino fundamentado na imersão sonora que oportuniza a formação do ser humano, mediante a participação ativa deste, como ouvinte, intérprete e compositor de obras musicais.” (CME, 2013, p. 1)

No art. 2º da referida Resolução Municipal, são apresentados objetivos gerais para o ensino de Música na rede de ensino de Fortaleza, destacando a presença da música na escola e sua contribuição para os propósitos da Educação Integral:

I – oportunizar aos estudantes, através das práticas musicais compartilhadas, a ampliação de referências a partir do contato com diferentes linguagens artísticas; o reconhecimento de continuação da Resolução CME/CEF Nº 009/2013 vários gêneros e formas de expressão sonora; a apropriação das contribuições histórico culturais dos povos e, principalmente, da diversidade cultural do Brasil, para a garantia da formação estética e ética do cidadão;

II - tornar a escola um lugar privilegiado de vida e aprendizado musical, contribuindo para os propósitos da educação integral. (CME, 2013, p. 1)

No Capítulo II da CME/CEF Nº 009/2013, em seu art. 3º, são explanados princípios estéticos, políticos e éticos da Música, entendida como “fundamental para a formação integral da personalidade humana; desenvolve a percepção, desperta a sensibilidade, revela valores éticos e estéticos, tornando o ser humano mais sensível e criativo.” (CME, 2013, p. 2). Já no Capítulo III, a resolução orienta sobre o "Currículo e Proposta Pedagógica", além de direcionar acerca de ações de cunho administrativo visando à implementação da referida resolução.

No que compete a "Currículo e Proposta Pedagógica", destacados no art. 4º, esclarece-se que deve ser dada prioridade às práticas coletivas de ensino, buscando oportunizar o aprendizado compartilhado, “a educação municipal deve dar ênfase ao trabalho coral e ao uso de instrumentos musicais” (CME, 2013). No inciso II do art. 4º, a Resolução determina que o ensino de Música deve ser contemplado também na Educação Infantil e que deve se efetivar de modo a garantir o desenvolvimento estético dos estudantes.

III - para o cumprimento do que dispõe o caput desse artigo, as escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza deverão reorganizar suas propostas pedagógicas e regimentos escolares, fundamentando-os no que determina a presente Resolução.

§ 1º Para a efetivação do ensino de música serão necessárias estruturas materiais adequadas, bem como o estabelecimento de normas e rotinas escolares, que assegurem o cumprimento desta Resolução.

§ 2º Compete às mantenedoras orientarem as escolas para que sejam realizados estudos e adequações necessárias nas propostas pedagógicas, nos regimentos escolares, nos planos de estudos, segundo o previsto na presente Resolução. (CME, 2013, p. 3)

O CME (2013) foi publicado na intenção de fomentar a preparação da rede educacional de Fortaleza para a inserção do ensino de Música e de garantir as adequações necessárias para a implementação das propostas pedagógicas. Aqui, destaca-se que, apesar dos esforços, o autor desta pesquisa não conseguiu identificar nas escolas visitadas adequações com base nos apontamentos contemplados na resolução acima. Porém, ao mesmo tempo, ressalta-se que o documento referenciado abre a discussão para que sejam realizados estudos e adequações pertinentes para efetivar, da melhor maneira, a oferta do componente de Música na Educação Básica de Fortaleza.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) se apresenta como uma ferramenta para complementar e adequar as Leis de Diretrizes e Bases e a BNCC, inserindo particularidades contextuais ligadas à pluralidade e diversidade do Estado do Ceará.

O DCRC (2019) apresenta conteúdos curriculares e objetivos almejados para o Ensino de Arte e seus componentes obrigatórios para os Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano). No contexto dos Anos Iniciais, ainda não são empregados professores especialistas na rede de Fortaleza, ficando a cargo dos professores pedagogos a execução das práticas propostas. Porém, considerando o enfoque desta pesquisa, irei me concentrar na observação dos Anos Finais, nos quais atuam os professores de Arte participantes da pesquisa.

Entre conteúdos e objetivos específicos listados no DCRC (2019), estão listados, sobre Música para os estudantes dos Anos Finais, os seguintes elementos:

1. Análise crítica e reflexiva, por meio da apreciação e análise musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, utilizando projeções audiovisuais paralelamente a análise de material de notação musical, relacionado aos elementos constitutivos do som e da música (altura, intensidade, densidade, timbre, duração, nota, escalas, melodia, acordes, tonalidades, harmonia, pulso, andamento, ritmo, compasso, entre outros), em contextualização com a história da música.
2. Análise crítica e reflexiva de diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical utilizando as mais diversas notações musicais convencional e não convencionais, relacionando com os elementos constitutivos do som e da música (altura, intensidade, densidade, timbre, duração, nota, escalas, melodia, acordes, tonalidades, harmonia, pulso, andamento, ritmo, compasso, entre outros).
3. Reconhecimento e apreciação do papel de músicos e grupos de música cearenses, brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais dialogando com as mais diversas notações musicais convencional e

não convencional e relacionando com os elementos constitutivos do som e da música (altura, intensidade, densidade, timbre, duração, nota, escalas, melodia, acordes, tonalidades, harmonia, pulso, andamento, ritmo, compasso, entre outros) que consolidaram um papel de relevância nos diversos cenários musicais.

4. Diálogo com as mais diversas notações musicais convencional e não convencional e a relação com os elementos constitutivos do som e da música (altura, intensidade, densidade, timbre, duração, nota, escalas, melodia, acordes, tonalidades, harmonia, pulso, andamento, ritmo, compasso, entre outros).

5. Manuseio e análise de elementos constitutivos do som e da música (altura, intensidade, densidade, timbre, duração, nota, escalas, melodia, acordes, tonalidades, harmonia, pulso, andamento, ritmo, compasso, entre outros), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais, em diálogo com as mais diversas notações musicais convencional e não convencional.

6. Análise de fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos, dialogando com as mais diversas notações musicais convencional e não convencional e relacionando com os elementos constitutivos do som e da música (altura, intensidade, densidade, timbre, duração, nota, escalas, melodia, acordes, tonalidades, harmonia, pulso, andamento, ritmo, compasso, entre outros).

7. Reconhecimento e interação com a notação musical tradicional relacionados aos elementos constitutivos do som e da música (altura, intensidade, densidade, timbre, duração, nota, escalas, melodia, acordes, tonalidades, harmonia, pulso, andamento, ritmo, compasso, entre outros), reconhecimento e interação com diferentes formas de registro musical (partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.

8. Análise e realização de improvisos, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, tendo em vista a expressão de ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa em diálogo com as mais diversas notações musicais convencional e não convencional e sua relação com os elementos constitutivos do som e da música (altura, intensidade, densidade, timbre, duração, nota, escalas, melodia, acordes, tonalidades, harmonia, pulso, andamento, ritmo, compasso, entre outros) bem como o reconhecimento da importância de cada aspecto na realização proposta. (DCRC, 2019, p. 335-338)

Esses são todos os objetivos específicos e conteúdos listados no DCRC (2019) para o ensino de Música nos Anos Finais. O documento apresenta os conceitos sem direcioná-los a cada ano letivo e não apresenta detalhes sobre a abrangência de cada conteúdo de Música.

4.2 Normatizações sobre Tempo Integral e Educação Integral.

Sobre escolas de tempo integral, a legislação aponta, no art. 34 da Lei nº 9394/1996, que o tempo de sala de aula dos estudantes terá o mínimo de quatro horas aulas diárias, passando a ser ampliado gradativamente. No § 2º, explica-se que essa ampliação do tempo irá acontecer em acordo com a realidade de cada município (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteado por princípios éticos e pelo desejo de consolidar uma educação integral do ser humano, pontua que:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as

necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2017, p. 14)

No que concerne à sociedade contemporânea e à Educação Integral, a BNCC faz ressalva à necessidade de ir além do acúmulo de informações em todos os níveis e busca desenvolver capacidades que permitam aos estudantes uma maior autonomia para lidar com:

[...] a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

A BNCC reconhece a Educação Integral dentro do contexto da educação básica objetivando o que ela chama de formação de desenvolvimento humano global. Esse objetivo:

[...] implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação, acentua a autonomia dos sistemas educacionais para as escolhas feitas em relação aos seus programas de tempo parcial e integral:

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico. (MEC, 2010)

Para direcionar escolhas de programas e unificar metas, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, responsável por definir metas e estratégias para a política educacional até o ano de 2024, firma, em sua meta 6, o objetivo de “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.” (MEC, 2010)

Para atingir o objetivo mencionado, o PNE estabelece, em sua estratégia 6.1, a disponibilização de Educação Pública em Tempo Integral, com oferta de atividades multidisciplinares, culturais e esportivas. O ponto 6.1 estipula um tempo de permanência nessas escolas igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante o ano letivo e a ampliação da jornada do professor nesse modelo escolar (PNE, 2014/2024).

Na orientação 6.2, estabelece-se a construção de escolas com padrão arquitetônico e equipamentos adequados para comportar a implementação do tempo integral, priorizando a consolidação desses prédios em comunidades pobres para garantir acesso para crianças em situação de vulnerabilidade social (PNE, 2014/2024).

O ponto 6.3 do referido plano define um programa nacional de ampliação e reestruturação de escolas públicas para comportarem as atividades em tempo integral. A diretriz regulamenta equipamentos e espaços pedagógicos básicos, assim como a necessidade de se pensar na produção de material didático.

6.3) instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; (PNE, 2014/2024)

No critério 6.4, determinam-se articulações da escola com diferentes espaços educativos e culturais, tais como parques, museus, teatros, cinemas e planetários. Já no ponto 6.5, estimula-se uma forma de ampliação da jornada escolar de estudantes das escolas públicas em atividades privadas de serviço social de modo articulado com a rede pública de ensino. Nas estratégias 6.6 e 6.7 apresentam-se as seguintes orientações:

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; (PNE, 2014/2024)

No direcionamento 6.8, visa-se garantir a educação em tempo integral para crianças e adolescentes entre 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos com transtornos globais de desenvolvimento, deficiências, altas habilidades e superdotação (PNE, 2014/2024). Na medida 6.9, enfatiza-se a necessidade de considerar medidas para potencializar o tempo dos estudantes na escola por meio do trabalho escolar somado a atividades recreativas, esportivas e culturais (PNE, 2014/2024).

O DCRC (2019) faz uma compilação de competências e habilidades que buscam garantir aos estudantes participação em práticas sociais variadas.

Com o DCRC, acreditamos garantir as bases curriculares comuns para: a) que todos os alunos do norte ao sul do Ceará desenvolvam as mesmas aprendizagens consideradas essenciais; b) que os aspectos da diversidade nacional, nordestina e cearense sejam explorados e respeitados; e, c) que o professor e a escola entendam ser o desenvolvimento curricular, uma efetiva vivência da busca do princípio educativo da equidade, fortalecendo-se no passo a passo da dinâmica escolar, pelo exercício da liberdade com responsabilidade. (DCRC, 2019, p. 28)

No que se refere a seu papel junto aos municípios, o DCRC (2019) esclarece que objetiva fornecer apoio através de orientações que corroborem com a elaboração de seus currículos e propostas. Tendo em vista seus direcionamentos, “Esperamos que seja cumprido o que estabelece o Documento e que isso resulte no desenvolvimento de concepções pedagógicas que favoreçam a construção de uma sociedade mais humana e socialmente justa, além de atendidas as especificidades regionais e locais.” (DCRC, 2019, p. 28).

O DCRC (2019) faz ressalvas sobre seu caráter enquanto documento norteador, explicando que não se caracteriza como um currículo, e sim, um “pré-curriculo”, pois possibilita aos municípios autonomia para se organizarem a partir de suas contextualizações¹⁸, em conformidade com suas particularidades. Segundo o DCRC (2019), essa visão permite ir além do objetivo de definir o que ensinar para o que ele redige como “delineamento de concepções pedagógicas norteadoras da educação” (DCRC, 2019, p. 28).

Em referência à Educação Integral, o DCRC (2019) compreende o conceito como um princípio que deve fazer-se presente em todos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e se concretizar dentro de cada matéria a partir de ações docentes que objetivem o desenvolvimento e a consolidação dessa “formação global” (DCRC, 2019, p. 34).

Precisamos, assim, romper com a visão reducionista em que ainda prevalece a ação prioritária com a dimensão cognitiva do desenvolvimento humano. A criança, o adolescente, o jovem e o adulto precisam ser considerados em sua integralidade, o que implica reconhecer a complexidade e a não linearidade do citado desenvolvimento, como também, as diferentes infâncias e juventudes. (DCRC, 2019, p. 34)

O DCRC (2019) apresenta uma reflexão importante sobre a relação dessa busca por uma educação de qualidade para todos, considerando o princípio da Educação Integral, com a

¹⁸ Segundo DCRC, refere-se à “inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural”. (DCRC, 2019, p. 30)

jornada escolar. O documento explica que o tempo pode ser ampliado como “Tempo Integral”, a exemplo do que foi feito nas escolas de tempo integral onde se desenvolve esta pesquisa, porém esclarece que:

[...] essencialmente, implica ampliação dos espaços e da criação de múltiplas oportunidades de aprendizagem, que vão além dos saberes tradicionalmente escolares, para integrar saberes provenientes das artes, do esporte, da cultura, da ciência e das tecnologias. (DCRC, 2019, p. 30)

No que diz respeito à ampliação de oportunidades atreladas a arte, cultura e esporte, o DCRC (2019) destaca o efetivo acesso a esses saberes por todos os estudantes como pressuposto fundamental para se efetivar qualquer projeto de formação humana, integral, social e cidadã.

4.3 Contextualização sobre concepções de Educação Integral em Tempo Integral

Inicialmente, é importante compreender que, segundo Paiva, Azevedo e Coelho (2014), não parece haver uma definição hegemônica sobre educação integral, por isso é necessário olhar para cada contexto para reconhecer o que levou a cada concepção. Há ideologias, concepções e aspectos sócio-políticos distintos em cada caso. Por essa razão, entendemos que se faz necessário olhar para o Brasil pós-pandemia e refletir sobre o que se espera que a educação integral contemple em nossa atualidade.

De acordo com Souza (2016), é preciso compreender também que uma educação que se propõe a ofertar práticas e saberes para uma formação integral do ser humano, possui, por consequência, uma conotação política, visto que se trata de uma reestruturação e mudança no projeto educacional que já está posto e vinculado a um projeto de sociedade. Essa característica implica escolhas políticas e mudanças sociais que se evidenciam nas concepções de Educação Integral e nos currículos construídos na Educação Básica.

A partir desse entendimento, não pretendo me aprofundar em toda a bibliografia relacionada com a história de cada concepção de educação tempo integral, uma vez que não é o objetivo deste estudo. Porém, serão explanadas, a seguir, contextualizações que nos ajudarão a ter uma visão do todo, do que já se fez e de como foram se consolidando essas concepções e propostas de escolas e projetos de Educação Integral no Brasil, de modo a ter um subsídio para entender o modelo de educação integral em tempo integral de Fortaleza.

4.3.1 Educação Integral

A primeira alusão a uma proposta de formação humana completa remonta à antiguidade, na Paidéia grega, onde se pode perceber uma semente do que, posteriormente, viria a ser entendido como Educação Integral (COELHO, 2009).

Sobre a concepção de formação humana grega, segundo Jaeger (2001 *apud* Coelho 2009), há um sentido de completude que busca formar o “ser” do humano em suas variadas dimensões intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas e que considera a visão social do mundo. Para Coelho (2009), essa é a natureza do que se entende por educação integral:

[...] uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social: o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais (COELHO, 2009, p. 86)

Segundo Guará (2006), é possível notar, em discussões teóricas, que Educação Integral pressupõe ir além do enfoque em um aspecto único do ser humano.

A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado — ou seja — a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (GUARÁ, 2006, p. 16)

Sobre esse aspecto, Paiva, Azevedo e Coelho (2014) apresentam fundamentações para as concepções de Educação Integral e jornada integral, tais como as “sócio-históricas” ou as “contemporaneamente referenciadas”. A partir dessas fundamentações, é possível observar que:

A concepção de educação em tempo integral sócio-histórica destaca a formação humana em suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento e a educação integral na perspectiva contemporânea apresenta, conforme Coelho (2009), caracterizações que podem ser expressas pelas seguintes relações: educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola. (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014, p. 48 *apud* COELHO, 2009)

Conforme Coelho (2009), o tema Educação Integral é antigo e, assim como outras áreas de conhecimento, sofre influência de visões liberais, socialistas e conservadoras, de modo que, ao longo da história, diferentes respostas foram sendo dadas para o que se

compreende por educação integral e o que se deseja que seja ofertado e alcançado nessas escolas.

[...] de acordo com a forma como vêem e entendem o mundo, conservadores, liberais e socialistas (re) apresentam concepções de educação cujas características – diversas em sua(s) natureza(s) – engendram práticas também diversas. Visto sob a perspectiva da dinâmica em que se inserem as sociedades complexas, há pontos em que elas convergem e há pontos – a grande maioria em que divergem. Mas, fundamentalmente, são as divergências que as individualizam e fomentam os grandes embates ideológicos. (COELHO, 2009, p. 85)

Com base em Coelho (2009), no século XVIII, com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, o sentido de Educação Integral assumiu uma visão Jacobina que agregava à oferta escolar o cuidado com o ser físico, moral e intelectual, deixando de fora, por exemplo, aspectos estéticos.

Posteriormente, segundo Bakunin (1979 *apud* Coelho 2009), foram consolidadas as bases para uma concepção crítica libertária de educação integral com ideias ligadas a autonomia, liberdade e igualdade. A partir delas, são feitos questionamentos e críticas sobre o conhecimento em sua totalidade, ao qual a burguesia teria acesso e as massas não, desse modo se estabelecendo uma relação de poder e controle desigual.

Segundo as autoras Paiva, Azevedo e Coelho (2014), os Anarquistas representavam uma corrente socialista contrária à ideologia política do período de 1920 a 1930 e almejavam uma formação completa para a classe operária. O objetivo era garantir o acesso aos mecanismos de poder usados pela classe dominante da época e alcançar conhecimento crítico-emancipador.

De acordo com Souza (2016), o Anarquismo se caracterizava pela busca pela “liberdade individual do sujeito e capacidade para viver”, que se trata de dar ênfase a uma mudança social que tenha como centro valores “como a solidariedade, igualdade e autonomia, objetivando o desenvolvimento pleno dos seres humanos” (SOUZA, 2016, p. 32).

Na consolidação de propostas de Educação Integral sob influências de uma concepção anarquista, é possível identificar um tripé entre cuidado com a saúde física dos estudantes, instrução profissional e variadas expressões artísticas.

[...] múltiplas atividades artísticas, como música, dança, escultura, pintura, literatura, não apenas para desenvolver o gosto pela produção e pela apreciação da arte mas para além do desenvolvimento do prazer estético – exercitar percepções sensitivas e habilidades manuais e corporais. (ROBIN¹⁹, 1995, p. 112 *apud* COELHO, 2009, p. 87)

¹⁹ Paul Robin materializou sua proposta de educação integral tendo por base o racionalismo científico no Orfanato Prévost, em Cempuis, na França, entre 1880 e 1894. A experiência abrigava meninos e meninas no mesmo espaço

No Brasil, segundo Coelho (2009), diferentes compreensões surgiram em torno da educação integral, como a Católica, que se estabeleceu em paralelo a outras propostas anarquistas. A ótica Católica é considerada politicamente conservadora e mantém diálogo com ideais integralistas:

A doutrina integralista fundamentava-se em valores morais, religiosos, e num ideal nacionalista, sintetizado no próprio lema da AIB: "Deus, Pátria e Família". O Manifesto de Outubro assinalava a influência de uma concepção espiritualista cristã que definia o progresso moral como a finalidade superior do ser humano: Deus dirige o destino dos povos. O homem deve praticar sobre a terra as virtudes que o elevam e o aperfeiçoam. O homem vale pelo trabalho, pelo sacrifício em favor da família, da Pátria e da Sociedade." (BARBOSA, 2006, p. 69)

A concepção Integralista, identificada em meados de 1930, visava alcançar um caráter formativo “completo” a partir de objetivos conectados a áreas de conhecimento como Física, Espiritual-Religiosa, Artística, Moral e Civil. Esse juízo Integralista era exposto por meio de conceitos centrais ligados a Deus, Pátria e Família, o que, para eles, firmaria a formação do “homem ideal”.

O movimento integralista implementou cerca de 3.000 núcleos constitutivos municipais pelo país na década de 1930, nos quais, em conformidade com sua complexidade e estrutura física, funcionavam escolas de alfabetização, bibliotecas, ambulatórios médicos e áreas para a prática esportiva, além de aulas de moral e cívica que buscavam incutir por meio da formação moral, religiosa, física, intelectual e profissional a visão nacionalista e o ideário do movimento. (SOUZA, 2016, p. 33)

Nesse período, Anísio Teixeira²⁰, que, segundo Coelho (2009), lutou pelo alcance e a qualidade do sistema público no Brasil, buscou consolidar uma escola que ofertasse para as crianças um programa claro voltado para aritmética, escrita, mais “ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança,

e privilegiava a formação física, intelectual e moral para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, aliando formação intelectual e profissional, por meio de oficinas, granjas e laboratórios, nos quais as crianças tinham contato com uma formação com base científica associada às atividades produtivas (SOUZA, 2016, p. 33)

²⁰ Segundo Souza (2016), inspirado nas ideias do filósofo e educador John Dewey, com o qual entrou em contato quando estudou na Universidade de Columbia, em 1928, Anísio apropriou-se dos ideais pragmatistas para a elaboração de suas obras e experiências como educador, assumindo algumas premissas como o rompimento com o ensino tradicional, livresco e homogeneizador; a defesa de um processo de aprendizagem baseado no interesse do aluno, que considerasse a sua individualidade e possibilitasse seu papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, além da defesa de uma escola de tempo inteiro, que atendesse aos estudantes em jornada ampliada, relacionando o processo educativo à própria vida.

visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p. 79 *apud* COELHO, 2009, p. 88).

Conforme Teixeira (1959 *apud* Coelho, 2009), havia ainda uma preocupação com os hábitos, o cultivo dos sonhos e a civilização em um olhar técnico-industrial. Segundo Coelho (2009), é possível, a partir desse entendimento, identificar as características da compreensão de educação integral entendida por Anísio Teixeira como:

[...] uma formação completa, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações) [...] formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País. (COELHO, 2009, p. 89)

De acordo com Souza (2016), Anísio Teixeira foi um dos autores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento lançado na época ao governo com ideais de defesa da democratização e oportunidade para todos.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objecto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de "qualidade socialmente útil", conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (TEIXEIRA, 1984, p. 411 *apud* Souza, 2016, p. 34).

Hoje no Brasil, Tempo Integral surgiu no contexto das escolas públicas com a prerrogativa de tentar trazer maior equidade, melhorando a qualidade da educação (COELHO, 2014, p. 48). Com base nisso, pode-se enxergar a necessidade e o potencial da ampliação do tempo parcial para integral, considerando a ampliação do tempo um primeiro passo para se pensar e almejar uma Educação Integral pouco acessada pela maioria dos estudantes nas escolas públicas.

No Brasil, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal no 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e partindo do pressuposto

de que o acesso ao ensino fundamental consiste em um fato efetivado, os sistemas de ensino, tanto no âmbito federal, estadual e municipal, têm buscado se organizar para ofertar o tempo integral na escola e, assim, cumprir o que determina a legislação nacional, mais especificamente em seus artigos 34 e 872. (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014, p. 48)

As iniciativas ligadas à ampliação progressiva da jornada escolar podem ser exemplificadas por políticas públicas como o "Mais Educação"²¹. Em paralelo a essa ação, escolas de Ensino Médio se formataram no intuito de ofertar cursos profissionalizantes e oficinas de Cultura, Arte e Esporte em seu tempo integral, conforme as experiências de Lourenço (2015) e Souza (2016).

As pesquisas desses autores evidenciaram alguns problemas relacionados à conjuntura de suas escolas, como a falta de uma proposta clara para atuação dentro das práticas ofertadas e o acesso restrito dos alunos a práticas culturais e artísticas devido a seleções internas com vagas limitadas.

Outro apontamento de Lourenço (2015) está relacionado à concepção de oficinas como algo fora do currículo, periférico e com atuação direcionada à produção de apresentações, isto é, produtos a curto prazo sem fim pedagógico claro, o que fragilizava as oficinas minimizando seu potencial formador integral.

Além disso, Souza (2016) explica que a falta de integração do Ensino de Música ao Projeto Político Pedagógico (PPP) ocasiona preconceitos sobre ações ligadas à Arte, muitas vezes compreendida como entretenimento ou ferramenta para motivação ao aprendizado de outra matéria.

4.3.2 Educação Integral em Tempo Integral

Considerando o ser humano como multidimensional, constatamos uma demanda que a escola deve almejar que é possibilitar o desenvolvimento desse ser humano cognitivo, afetivo, social, lúdico, estético, físico, biológico, tecnológico e outras diversas particularidades que podem surgir a partir de cada contemporaneidade (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014).

Essa constatação, segundo Guará (2014), também coloca o educador na condição de desenvolver-se de forma ampla, dando maiores significados a suas práticas pedagógicas para conseguir ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano dos seus estudantes.

²¹ Criado em 2007 pelo Governo Federal, o Programa Mais Educação visa à indução da ampliação da jornada escolar, centralizando a oferta do tempo integral na escola, por meio da promoção de atividades diversificadas articuladas a políticas e programas, equipamentos públicos e atores sociais que possibilitem uma riqueza de vivências, buscando construir uma agenda para a oferta pública de educação integral em tempo integral sustentável. (SOUZA, 2016, p. 67)

[...] para que uma criança ou adolescente se desenvolva intelectualmente, emocionalmente, socialmente e moralmente, é preciso que participe progressivamente de atividades recíprocas complexas, de modo regular, pelo período de toda sua formação, relacionando-se com uma ou mais pessoas e estabelecendo, com elas, um vínculo emocional, mútuo e forte (BRONFENBRENNER, 1990 *apud* GUARÁ, 2006, p. 17)

Há concepções de Educação Integral que apresentam propostas ligadas a projetos que consideram, além do processo pedagógico, os espaços de aprendizagem. De forma prática, a ideia do projeto é integrar saberes de esfera acadêmica à vida social, como saberes sociais²².

Essas são tarefas de toda uma vida. Para dar conta delas, há um conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar e também há as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que conformam a base da vida cotidiana e que, somados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade. (GUARÁ, 2006, p. 17)

O Tempo Integral, segundo Guará (2006), está entrelaçado ao alcance dos objetivos da Educação Integral na jornada de tempo ampliado. Nesse sentido, surgem diversas e distintas experiências que se apresentam como proposta de Educação Integral em Tempo Integral, por exemplo, os projetos Escola - Classe e Escola - Parque, desenvolvidos na Bahia em 1950, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de 1980, que foram reproduzidos como Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) em 1990, e o Programa de Formação Integral a Criança (Profic).

Sobre esses exemplos, o Profic atuava de modo a estabelecer parcerias com entidades e escolas visando minimizar custos. O CIEPs e a Classe - Escola consolidaram suas práticas no contexto da escola regular, mas, depois de um tempo, os programas tiveram descontinuidade devido a questões ligadas ao financeiro, à frequência dos estudantes e às dificuldades em sustentar seu papel enquanto escola ou entidade de proteção social (GUARÁ, 2006, p. 18).

Ainda sobre o Tempo Integral, Guará (2006) considera um consenso da sociedade que o tempo disponível hoje nas escolas está muito distante de ser suficiente para dar conta do que é necessário para lidar com os desafios do século XXI. Além disso, a autora enfatiza que não há um modelo pronto e único de implementação de propostas de Educação Integral em Tempo Integral: ela pode acontecer tanto apenas no âmbito da escola quanto através da presença

²² “o conjunto de conhecimentos, práticas, habilidades, ritos, mitos e valores que permitem que uma sociedade possa sobreviver, conviver, produzir e dar sentido à vida” (TORO, 1998 *apud* GUARÁ, 2006, p. 17).

de outras instituições em parcerias com as escolas. Então, há liberdade para seguir com escolhas diversas, desde que estejam alicerçadas em parâmetros legais.

Para Coelho (2009), falar de Educação integral é falar de tempo integral, não sendo possível, ou muito difícil, propor uma educação com grande abrangência sem que haja tempo suficiente para ofertá-la.

Adiante, iremos nos debruçar sobre a fundamentação teórica de educação integral construída na cidade de Fortaleza e seu currículo atual, objetivando compreender o modelo pedagógico no qual estão inseridos os professores participantes desta pesquisa.

4.4 Proposta Pedagógica de Educação Integral em Tempo Integral das Escolas Municipais de Fortaleza,

Segundo a Célula de Educação em Tempo Integral (CETI)²³, em seu documento de Orientações Pedagógicas - Rotina, Parte Diversificada e Currículo²⁴, a criação das EMTIs está vinculada ao objetivo de melhorar a qualidade do ensino público e foi inaugurada através da publicação em Diário Oficial do Município em 11 de dezembro de 2013. Atualmente, existem 27 Escolas de Tempo Integral em Fortaleza, sendo 04 com ofertas para os Anos Iniciais de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e 23 com ofertas para os Anos Finais de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) (CETI, 2022, p. 4).

Segundo a CETI (2022), a proposta educacional das Escolas Municipais de Tempo Integral visa à formação integral dos estudantes, tendo como premissa uma integralidade que considera cognição, natureza, sentimentos e relacionamento, o que resume como uma Educação Interdimensional (CETI, 2022, p. 4).

A educação interdimensional é a proposta pedagógica que procura articular os fins e os meios da ação educativa, visando tornar real esta expectativa com base numa visão do homem, do mundo e do conhecimento consistente com as exigências dos novos tempos. Em vez de privilegiar apenas a dimensão do logos (racionalidade), a educação interdimensional valoriza o eros (corporeidade), o pathos (sentimentalidade), e o mytho (espiritualidade). (OPRPDC, 2022, p. 9)

²³ “Vinculada à Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF), tem como atribuições o acompanhamento do processo de implementação do modelo pedagógico de inovação curricular, tecnológico e de gestão das escolas de tempo integral, com a realização de formações iniciais e de aprofundamento ao longo do ano letivo, bem como do acompanhamento das ações pedagógicas para consolidação das referências conceituais dos componentes curriculares da parte diversificada, fortalecendo, assim, os princípios da Escola de Tempo Integral em Fortaleza.” (CETI, 2022, p.4)

²⁴ Tem o objetivo de apresentar informações gerais sobre o funcionamento das Escolas Municipais de Tempo Integral de Fortaleza por meio do Modelo de Gestão com seus princípios, premissas e instrumentais de operacionalização e orientações pedagógicas a serem desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem. (CETI, 2022, p. 4)

O modelo escolar tem como referência conceitual "os Quatro Pilares da Educação": Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser – a Educação Socioemocional, a Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional e o Protagonismo.

De acordo com o CETI (2022), **Aprender a Conhecer** está relacionado a uma construção e descoberta do conhecimento. Essa ótica tem a intenção de estimular o autoconhecimento, o senso crítico, a curiosidade intelectual e, conseqüentemente, a autonomia para fazer escolhas e chegar a considerações próprias em diferentes circunstâncias. No Aprender a Fazer, espera-se desenvolver nos estudantes competências que lhes permitam o exercício de fazer escolhas e o trabalho em equipe (CETI, 2022, p. 7).

O **Aprender a Conviver** considera o desdobramento sobre as competências do outro e a “percepção das interdependências - realizar projetos comuns e se preparar para gerenciar conflitos”. No Aprender a Conviver, estimula-se o respeito a “valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (CETI, 2022, p. 7).

Aprender a Ser é um exercício constante de autonomia no cotidiano e responsabilidade;

Para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a Educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (CETI, 2022, p. 7)

A **Educação Socioemocional**, segundo o CETI (2022), se vincula diretamente com padrões de comportamentos, pensamentos e sentimentos. Nesse ângulo, espera-se estar atento para auxiliar os estudantes no conhecimento sobre suas emoções em circunstâncias variadas, como administração de conflitos, relacionamentos com outras pessoas, “cultivar a empatia, manter relações positivas, fazer escolhas éticas, contribuir com a sociedade e atingir metas de vida” (CETI, 2022, p. 8).

A **Pedagogia da Presença** está relacionada com a postura profissional dos professores junto ao modelo escolar e aos estudantes. Conforme o CETI (2022), a presença do professor deve ter um significado maior enquanto significado e influência afirmativa e positiva no relacionamento com os estudantes de modo a agregar,

[...] à convivência, à colaboração, à solidariedade, aos valores e à profissionalização. A presença educativa é uma presença intencional e deliberada. Tem a intenção de exercer no outro uma influência construtiva, estar próximo, estar com alegria, sem oprimir nem inibir; sabendo afastar-se, no momento oportuno, encorajando a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade. (CETI, 2022, p. 8)

A **Educação Interdimensional** se propõe a ir além de aspectos entendidos hoje como ligados apenas à racionalidade. Dessa forma, essa visão de educação objetiva privilegiar também a corporeidade, a sentimentalidade e a espiritualidade. (CETI, 2022, p. 9)

De acordo com a CETI (2022), essa definição implica reformulações e mudanças em relação a conteúdos, método e gestão de sala de aula. Para explicar essa mudança, as Orientações Pedagógicas apresentam o conceito de Ética Biofílica, do autor Erich Fromm²⁵. A Ética Biofílica pode ser entendida a partir de quatro cuidados básicos,

[...] respeito pela vida em todas as suas manifestações, que se traduz em quatro cuidados básicos. Autocuidado (cuidar de si mesmo), altercuidado (cuidar do outro), ecocuidado (cuidar do ambiente em que vive) e transcuidado (cuidar dos significados, sentidos e valores que presidem a sua existência). A educação interdimensional é, por isso mesmo, uma educação para valores. [...] Haja visto que com exceção das dimensões que compreende o Logos (racionalidade) as outras dimensões parecem passar despercebidas nos sistemas escolares. A proposta interdimensional dedica especial atenção à visão integral dos sujeitos, já que essas dimensões são postas como estruturadoras do ser humano. (CETI, 2022, p. 9)

A partir desse entendimento, o CETI (2022) espera enfatizar o papel da escola além da transmissão de conteúdos, se colocando, portanto, como uma instituição que olha para o ser humano como um todo, agindo e reconhecendo as dimensões que o constituem.

O conceito de Protagonismo das EMTIs tem como visão o estudante no centro de todas as ações educativas. Segundo as Orientações Pedagógicas, “É nesta perspectiva que discutimos Educação Integral: pensando no homem como um ser que traz consigo uma história particular, além de suas crenças, sua cultura, seus valores, seus conceitos políticos e suas ideologias” (GARCIA, 2013, p. 47 *apud* CETI, 2022). Desse modo, no conceito de Protagonismo, espera-se que seja fortalecida no aluno a consciência dele como agente transformador de si mesmo e de seu meio.

Com base nessas fundamentações da Proposta Pedagógica, o CETI (2022) define aquilo que compreende como Eixos Fundamentais para a formação integral do estudante, sendo eles, “formação acadêmica de excelência formação para a vida e desenvolvimento das competências para o século XXI, por meio dos quais a prática pedagógica se realiza.” (CETI, 2022, p. 11)

²⁵ Formou-se em Psicologia e Sociologia na Universidade de Heidelberg, onde também se doutorou, completando sua formação na Universidade de Munique – Doutorado em Filosofia – e no Instituto Psicanalítico De Berlim, se especializando em Psicanálise. Nascido em Frankfurt, em 1900, emigrou para os Estados Unidos quando Hitler subiu ao poder, instituindo o Nazismo.

No que concerne à Formação Acadêmica de Excelência, a CETI (2022), em suas Orientações Pedagógicas, esclarece sobre o objetivo de garantir eficácia no ensino e aprendizagem, assim como em todo o processo, dando ênfase à verificação e ao acompanhamento para melhoramento da aprendizagem dos discentes. Além disso, explicita a intenção de garantir o domínio por parte dos estudantes sobre a gama de conhecimentos fundamentais do currículo escolar, de modo a garantir que ele ocorra dentro do tempo previsto para cada etapa de ensino. “Possibilitando o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, de modo que eles identifiquem e busquem superar seus limites (não se frustrar e não desacreditar), explorando e ampliando suas possibilidades.” (CETI, 2022, p.11).

Em introdução ao Eixo Fundamental, Formação para a Vida, a CETI (2022) apresenta a necessidade de se considerar a relevância das responsabilidades pessoais e sociais em diferentes áreas, especificando os contextos escolar, familiar e comunitário. Essa importância considera a necessidade de, desde sempre, enfrentar os desafios do século XXI. Nessa premissa,

O eixo formação para a vida trata da aquisição, do fortalecimento e da consolidação de valores e ideais, bem como da capacidade de fazer escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. Tal eixo fortalece as condições para que o estudante veja valor em si, na sua vida e nas experiências que configuram sua trajetória para que se conheça mais e melhor, identificando seus interesses e necessidades, bem como os caminhos necessários para superar as dificuldades na busca da realização de seus sonhos. (CETI, 2022, p. 11)

Em seu terceiro Eixo Fundamental, Competências para o Séc. XXI, a CETI (2002) ressalta a necessidade de evidenciar aspectos da aprendizagem enquanto competências que estão muito à frente das cognitivas. É necessário, segundo a CETI (2022), dar enfoque à resolução de problemas a partir da criatividade, vivendo de forma ética, com desenvolvimento de empatia e equidade:

Conforme Ban Kin-Moo sugere que: “A educação deve produzir mais do que indivíduos que consigam ler, escrever e contar. Ela deve nutrir cidadãos globais, que consigam enfrentar os desafios do século XXI.” É preciso desenvolver nos estudantes habilidades e competências que possibilitem uma postura crítica e ativa na construção da sociedade. (CETI, 2022, p. 12)

De acordo com a CETI (2022), a BNCC, em suas aprendizagens fundamentais, objetiva garantir as dez competências gerais diretamente ligadas aos fundamentos pedagógicos; estes visam, de modo central, assegurar a Educação Integral e o desenvolvimento de competências: "As Dez Competências Gerais preconizadas na BNCC visam a formação de

cidadãos com a capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, argumentar, defender seu ponto de vista com criticidade e empatia” (CETI, 2022, p. 24).

As Dez Competências descritas acima são as seguintes: Conhecimento, Pensamento Científico, Crítico e Criativo, Repertório Cultural, Comunicação, Cultura Digital, Trabalho e Projeto de Vida, Argumentação, Autocuidado e Autoconhecimento, Empatia e Cooperação, Responsabilidade e Cidadania.

Conhecimento: utilização e valorização dos conhecimentos construídos sobre o mundo social, físico e cultural; Pensamento científico, crítico e criativo: exercício de curiosidade intelectual e uso de abordagem própria das ciências a fim de elaborar hipóteses;

Repertório cultural: desenvolvimento de senso estético, visando valorizar e reconhecer as várias manifestações culturais e artísticas;

Comunicação: utilização de conhecimento das linguagens artística, multimodal, científica, matemática, digital e tecnológica;

Cultura digital: utilização de tecnologias digitais de informação e de comunicação de forma significativa, crítica, reflexiva e ética;

Trabalho e projeto de vida: compreensão das relações do mundo do trabalho e tomadas de decisões alinhadas ao projeto de vida profissional, pessoal e social;

Argumentação: estímulo à argumentação com base em informações e fatos confiáveis para negociar, formular e defender pontos de vista e ideias;

Autocuidado e autoconhecimento: reconhecimento das próprias emoções e das emoções do outro para cuidar da saúde física e mental e manter relações saudáveis;

Empatia e cooperação: exercício de diálogo, empatia, cooperação e resolução de conflitos, fazendo-se respeitar e promover o respeito ao outro;

Responsabilidade e cidadania: estímulo à ação pessoal e coletiva com responsabilidade, desenvolvidas junto aos estudantes. (CETI, 2022, p. 24)

A CETI (2022) classifica as competências em Cognitivas; Emocionais; Sociais e Éticas.

- a) Cognitivas: nos referimos à compreensão de ideias e à aplicabilidade delas. Estão conectadas a capacidades motoras, de percepção da realidade. As orientações pedagógicas citam os jogos e o xadrez como exemplos de atividades que podem estimular criatividade e raciocínio lógico.
- b) Emocionais: capacidade de lidar, reconhecer e nomear sentimentos e emoções. Para a CETI (2022), se trata de um constante exercício de autoconhecimento que pode permitir uma compreensão sobre como as emoções e os sentimentos podem influenciar nas reações do corpo.
- c) Sociais e Éticas: estão ligadas à capacidade de compreensão e uso de regras sociais, funções e rotinas, de modo a ser capaz de reagir ao estado emocional de outros empaticamente.

4.4.1 Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)

A Célula de Educação em Tempo Integral (CETI) apresenta, a partir das fundamentações explanadas anteriormente, orientações em nível de gestão escolar através da ferramenta Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). Interessa, para a explanação atual, apresentá-la na intenção de conhecer as rotinas de reuniões e seus objetivos atrelados à consolidação de instrumentos de planejamento e reflexão/avaliação sobre as práticas desenvolvidas dentro do contexto da escola e suas possíveis articulações. É nesses momentos, fora de sala de aula, que as decisões são tomadas e os alinhamentos são almejados, influenciando diretamente nas ações dos professores. O modelo de TGE visa

A organização da Agenda Bimestral, em conformidade com o calendário letivo da SME; A realização das reuniões de fluxo com a equipe escolar (com grupos específicos e reunião. geral); A realização dos Ciclos de Melhoria Contínua – PDCA; A elaboração e revisão dos instrumentais de operacionalização da TGE: Plano de Metas, Plano de Ação e Programas de Ação; A elaboração e socialização dos Guias de Aprendizagem. (CETI, 2022, p. 12)

A organização da agenda bimestral, segundo a CETI (2022), consiste em um alinhamento com o calendário da rede municipal e com o Plano de Ação da escola e outras especificidades próprias da escola, como culminâncias, eventos, projetos, avaliações externas e internas. Na prática, é uma agenda de desejos e compromissos, aquilo que a escola, com gestão e professores, trouxe como prioridade.

Outra particularidade são as Reuniões de Fluxo e Planejamento que, de modo geral, objetivam descentralizar a gestão escolar, estimulando corresponsabilidade entre os participantes. Está diretamente ligada ao planejamento das aulas, ao compartilhamento de ações e estratégias e à possibilidade de discussões curriculares em nível didático e metodológico.

Os Instrumentos de Operacionalização da TGE são o Plano de Ação, o Programa de Ação e as Guias de Aprendizagem. Conforme a CETI (2022), o Plano de Ação possui um caráter estratégico e de coordenação por parte do gestor escolar, enquanto o Programa de Ação possui um sentido de execução a partir de alinhamentos e planejamentos sobre aquilo que foi evidenciado no plano estratégico anterior. Na prática, por exemplo, pode significar considerar resultados avaliativos, positivos ou negativos e, a partir deles, desenvolver ações.

Conforme a CETI (2022), os Guias de Aprendizagem são um recurso metodológico, que orienta sobre planejamento e intenciona atuar de modo intencional junto a professores, estudantes e familiares. Para os professores, funciona como uma exposição de planejamento detalhado de atividades, conteúdos, materiais, objetivos, competências e habilidades. Para os

estudantes, as Guias agem sob a premissa de estimular a autorregulação com base no conhecimento prévio sobre os conteúdos explicitados. Já para as famílias, tem a finalidade de ser mais um suporte de comunicação e acompanhamento das atividades escolares (CETI, 2022, p. 16-17).

Nessa perspectiva, o Guia de Aprendizagem é: Orientação objetiva do processo ensino-aprendizagem de cada componente curricular; Instrumento que apresenta atividades de docência, atividades de grupo e estudos individuais; Pensado de maneira a considerar as necessidades, os interesses e os propósitos dos estudantes; Indicação das fontes de referência e pesquisa destinadas aos estudantes; Indicação das Atividades Complementares, Temas Contemporâneos e os Valores a serem trabalhados no período (etapa). (CETI, 2022, p. 17)

Os Guias de Aprendizagem são elaborados no início de cada bimestre por cada componente curricular e validados pelo Professor Coordenador de Área (PCA)²⁶. Como seu objetivo é serem disponibilizados para estudantes e familiares, devem possuir uma linguagem mais objetiva e clara, evitando linguagens mais técnicas e detalhamentos sobre as implicações práticas envolvidas nos conteúdos descritos como objetos de estudo de cada etapa bimestral.

Para essa pesquisa, as Guias Bimestrais se apresentam como possível fonte de dados por serem o documento mais completo e alinhado com a proposta de planejamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e característico da EMTI de Fortaleza. De modo prático, os Guias significam traçar estratégias e fazer escolhas a partir das competências²⁷ e habilidades.

O planejamento docente é uma conquista salutar para as práticas docentes e seu registro ocorre a partir de instrumentos de registro disponibilizados por cada rede de ensino. Nas EMTIs, são disponibilizados os Guias de Aprendizagem, Diários de Classe²⁸ e Cadernos de Planejamento²⁹. Veja o exemplo abaixo:

²⁶ Professor Coordenador de área específica exerce o papel de aliado da coordenação pedagógica da escola para garantir parâmetros mínimos de consolidação das práticas desenvolvidas no modelo escolar como um todo.

²⁷ Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8 *apud* CETI, 2022)

²⁸ Documento de registro de diário de frequência, atividades desenvolvidas, avaliações e resultados acadêmicos dos estudantes.

²⁹ Instrumental para registro de estratégias e conteúdos semanais semelhante aos Guias de Aprendizagem.

Figura 15: Modelo documental de Guias de Aprendizagem.

Fonte: Célula de Educação em Tempo Integral.

As guias de aprendizagem são um recurso de organização e registro de conteúdos bimestrais. Seu uso está relacionado à publicização de conteúdos prévios para pais e estudantes anexos nas paredes das salas de aula.

Figura 16: Modelo documental de planejamento.

Fonte: Caderno de Planejamento 2022.

4.4.2 Parte Diversificada do Currículo

Nesse tópico, irei me debruçar sobre as disciplinas que compõem a Parte Diversificada do currículo das Escolas Municipais de Tempo Integral de Fortaleza, evidenciando como suas disciplinas se apresentam enquanto proposta pedagógica.

4.4.2.1 Projeto de Vida

A primeira disciplina explanada pela CETI (2022) em seu caderno de orientações pedagógicas é o Projeto de Vida (PV). Em sua apresentação, são expostas conceitualizações, mapas de aula com temas geradores e material de acolhimento como ponto de partida das atividades a serem desenvolvidas.

De modo geral, o documento ressalta que é importante, ao final das atividades letivas anuais, ter sido consolidado nos estudantes o entendimento de que seu Projeto de Vida pode direcioná-lo para vários caminhos a partir de uma visão de futuro ligada a dimensões pessoais, sociais e produtivas.

Apesar das considerações alcançadas, espera-se que seja comum a compreensão, por parte dos estudantes, de que todos os caminhos estão alicerçados na escolha que estes devem fazer, que é a de estudar.

A proposta pedagógica do componente curricular Projeto de Vida é pautada em referências importantes para a concepção de Educação Integral, como: os Quatro Pilares da Educação (Unesco, 1996), desenvolvimento socioemocional, a pedagogia da presença e o protagonismo. É importante salientar que o componente está fundamentado em princípios que orientam o Projeto Escolar e, por consequência, compreendem a prática pedagógica na perspectiva de uma formação que permitirá, ao longo da Educação Básica, que os estudantes desenvolvam uma visão de futuro, sendo capaz de transformá-la em realidade para atuar nas três dimensões da vida humana: pessoal, social e produtiva. (CETI, 2022 p. 54)

Com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), a CETI (2022) esclarece sobre uma visão de Educação Integral que se coloca na posição de romper com um ponto de vista de particionamento e hierarquização de aspectos intelectuais, sociais e emocionais. Essa visão compreende que a BNCC engloba pontos de vista cognitivos e socioemocionais.

Em conformidade com esse entendimento, as orientações pedagógicas enfatizam a necessidade de se aprofundar a ótica que abrange as competências socioemocionais e explica que estas estão ligadas a “capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos”. (CETI, 2022, p. 55)

Com base nesse entendimento, na **Figura 17** abaixo, exemplifica-se a disciplina Projeto de Vida, suas perguntas norteadoras e fundamentações reflexivas de embasamento para

ações pedagógicas ligadas ao desenvolvimento das habilidades listadas em cada “pilar”: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer.

Figura 17: Projeto de Vida e as Competências.



Fonte: Coordenadoria de Ensino Fundamental Célula de Educação em Tempo Integral.

4.4.2.2 Eletivas

As disciplinas eletivas são oferecidas de forma semestral e objetivam enriquecer os conteúdos da BNCC ao permitirem aprofundamento de conteúdos específicos de diferentes áreas que podem ofertar a disciplina. “O currículo deve contemplar os objetos de conhecimento e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva.” (CETI, 2022, p. 20)

De forma prática, um professor de Arte pode lecionar, por exemplo, uma disciplina intitulada “Música e Cinema” e analisar o tema ao longo de seis meses com um grupo de 38 estudantes participantes.

As disciplinas eletivas são divididas entre dois professores de áreas de atuação diferentes, e o projeto é construído a partir da relação das duas áreas de atuação. A disciplina é apresentada para todos os estudantes do 1º ciclo (6º e 7º ano) e para estudantes do 2º ciclo (8º e 9º ano). Dessa forma, cada Eletiva terá estudantes de diferentes séries de cada ciclo.

Após a apresentação para os estudantes, estes irão escolher o tema que mais lhes interessou e participarão de um sorteio, já que cada eletiva comporta apenas 38 estudantes, mas

pode acontecer de 350 alunos se inscreverem em uma única Eletiva ligada à Música ou a outra área.

Ao final de cada semestre, ocorre a culminância das eletivas, que consiste em uma mostra de trabalhos elaborados ao longo do semestre para a comunidade escolar como um todo (CETI, 2022).

4.4.2.3 Protagonismo

Segundo a CETI (2022), formar jovens autônomos, competentes e solidários é foco principal. Nessa ótica, a disciplina de protagonismo foi criada com a premissa de oportunizar a presença ativa do estudante durante seu processo de aprendizagem.

No desenvolvimento dessas ações de Protagonismo o estudante vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e, competente para compreender o seu entorno e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida. (CETI, 2022, p. 57)

Dentro da proposta da disciplina, há uma ação intitulada Clube de Protagonismo, ligada à criação de clubes de interesse dos estudantes, que busca estimular a autonomia e autogestão do(a)s aluno(a)s.

4.4.2.4 Pensamento Científico - Práticas Experimentais e Metodologia do Pensamento científico

A disciplina é ofertada para estudantes de 8º e 9º ano e objetiva proporcionar o que a CETI (2022) intitula de “alfabetização científica”. Essa alfabetização consiste na combinação do conhecimento científico com a habilidade dos estudantes de tomar decisões baseadas em evidências. Proporciona a oportunidade de experimentar com tratamento de dados reais, levantamento de hipóteses e criatividade.

A proposta do Pensamento Científico é proporcionar ao estudante o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas que os instiguem a ter novas ideias e formular conhecimento. Competências como a iniciativa, a curiosidade e o compromisso contínuo com os estudos são desenvolvidas através de temas geradores que advêm da importância de estabelecer um ponto inicial para o processo de construção da descoberta e da formulação do conhecimento. Os temas geradores que aqui serão discutidos são: Conhecimento, Método, Pesquisa e Projeto. (CETI, 2022, p. 60)

Outro aspecto trabalhado nessa disciplina é a construção do conhecimento que, para o CETI (2022), significa introduzir os estudantes no uso social da lógica e da linguagem

científica para consolidar de forma prática o conhecimento fundamentado na ideia de uma sociedade sustentável.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem encontraram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervindo, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002 *apud* CETI, 2022, p. 61)

Com base na CETI (2022), esses conhecimentos devem atualizar os estudantes no desenvolvimento de habilidades como organização de pensamento de maneira lógica e crítica; capacidade de identificar e justificar a investigação de um problema; ser capaz de desenvolver e mensurar técnicas de investigação; selecionar fontes de informações etc. Vale ressaltar que a lotação nessas disciplinas está restrita a professores de Ciências e Matemática.

4.4.2.5 Aprendizagem Orientada

A disciplina se propõe a viabilizar um momento de organização de estudos individuais e/ou em grupos para colocarem em prática seus planos de estudo. Esse é um período para realização de atividades diversas e reforço sobre matérias específicas em que os alunos estejam com dificuldades (CETI, 2022).

A fim de potencializar as aprendizagens, os estudantes são estimulados a formar grupos de estudos, por áreas afins, em que necessitam de consolidação, utilizando a aprendizagem cooperativa, uma estratégia educacional que promove e desenvolve as competências e habilidades necessárias para o estudo em grupo ser eficiente e eficaz. (ANDRADE, 2019 *apud* CETI, 2022, p. 62)

4.4.2.6 Formação Cidadã

Essa matéria propõe atividades voltadas para o desenvolvimento de senso de responsabilidade, postura crítica, conscientização sobre o papel que os estudantes podem exercer na transformação de suas realidades e alcance de seus objetivos, tendo como pressuposto os quatro pilares citados anteriormente, aprender a aprender, a ser, a fazer e a conviver (CETI, 2022).

Área curricular transversal que estimula a reflexão e a ressignificação de valores, atitudes e comportamentos, levando estudantes a assumirem novas formas de ser e de conviver. A Formação Cidadã é uma área curricular transversal não disciplinar que oportuniza a troca de experiências entre alunos e professores, promovendo o desenvolvimento da autoestima, de regras de convivência e respeito mútuo. (CETI, 2022, p. 71)

O CETI (2022) direciona em suas propostas pedagógicas que sejam estimuladas discussões sobre cultura, política, religião, sociedade, meio-ambiente, escola e humanidade, possibilitando a partilha e a resolução de inquietações, problemas que podem vir a afetar o desempenho dos alunos. Orienta-se também o estímulo à expressão de sentimentos e ideias e ao confronto de ideias divergentes, para que se aja de acordo com a competência 10 da BNCC: “autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, garantido a competência de Responsabilidade e Cidadania.” (CETI, 2022, p. 72).

4.4.2.7 Estudo Orientado

Essa disciplina tem como principal objetivo desenvolver estratégias de estudo e apresentar métodos que estimulem a autonomia e o protagonismo dos estudantes. A CETI (2022) orienta que, nesses encontros, o professor oportunize atividades metacognitivas ligadas ao aprender a aprender e ao aprender a conviver.

Com base nesse entendimento, as atividades esperam direcionar os alunos para a solução de problemas ligados a aspectos acadêmicos e interpessoais:

Assim, ele é instigado a refletir e a responder certos questionamentos (Como aprendo? Como estudo? Como me comunico? Como escuto? Como organizo os registros de cada disciplina? De quais ajudas preciso? Quais as minhas potencialidades cognitivas? Como posso ajudar os outros? que contribuirão para tornar mais significativas suas próprias aprendizagens e sua condição como produtor de sentidos e transformador de seu meio. (CETI, 2022, p. 74)

De acordo com a CETI (2022), destaca-se o alinhamento dessa disciplina com BNCC e DCRC quanto às competências 1 e 8:

COMPETÊNCIA 1 que desenvolve a habilidade de valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, garantido a competência do Conhecimento;

COMPETÊNCIA 8 que desenvolve a habilidade de conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, garantido a competência do autoconhecimento e autocuidado. (CETI, 2022, p. 74)

Considerando o que foi exposto até aqui, a proposta de educação integral em tempo integral de Fortaleza se consolidou com o seguinte currículo e distribuição de tempo curricular:

Quadro 04: Currículo das Escolas Municipais de Tempo Integral de Fortaleza de Fundamental II.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Parte Diversificada
Matemática (7h)	Aprendizagem Orientada (1h)
Língua Portuguesa (6h)	Metodologia do Pensamento Científico (1h)
Ciências (3h)	Práticas Experimentais (1h)
Geografia (3h)	Eletivas (2h)
História (3h)	Protagonismo Juvenil (1h)
Ensino Religioso (2h)	Projeto de Vida (2h)
Educação Física (2h)	Formação Cidadã (1h)
Inglês (3h)	Estudo Orientado (1h)
Arte (1h)	

Fonte: Caderno de Planejamento/Currículo de 2022 (2021).

É possível notar que a conceitualização sobre Educação Integral está sujeita ao tempo contemporâneo e às leituras de quem tem o poder simbólico para definir um currículo, disciplinas diversificadas pertencentes a ele e tempo letivo destinado a cada área do saber.

Viu-se, a partir das concepções de Educação Integral e Tempo Integral, que, de modo consensual, entende-se a Educação Integral como uma formação completa do ser humano em todas as suas facetas e particularidades físicas, emocionais e espirituais e que o Tempo Integral é o recurso para aumentar as probabilidades de essa formação se efetivar.

O **Quadro 03** acima explicita o resultado concreto de como se espera, em Fortaleza, galgar os objetivos de formação humana, aqui almejados em forma de Educação Integral.

Para tanto, o capítulo seguinte tem como foco apresentar as práticas e as visões dos professores de Arte que atuam nos espaços das EMTIs.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, a ideia é analisar as percepções dos professores de Arte que lecionam nas EMTIs com o objetivo de identificar possibilidades e influências dessa nova conjuntura sobre as práticas pedagógicas desses docentes. Para isso, observaram-se as perspectivas de diferentes professores lotados em escolas localizadas nos seis distritos de educação listados anteriormente³⁰.

Vale ressaltar que os educadores visitados para entrevista tiveram uma média de cinco a quinze anos de prática na Educação Básica da rede de Fortaleza; nas EMTIs, todos os participantes atuaram por, no mínimo, um ano letivo.

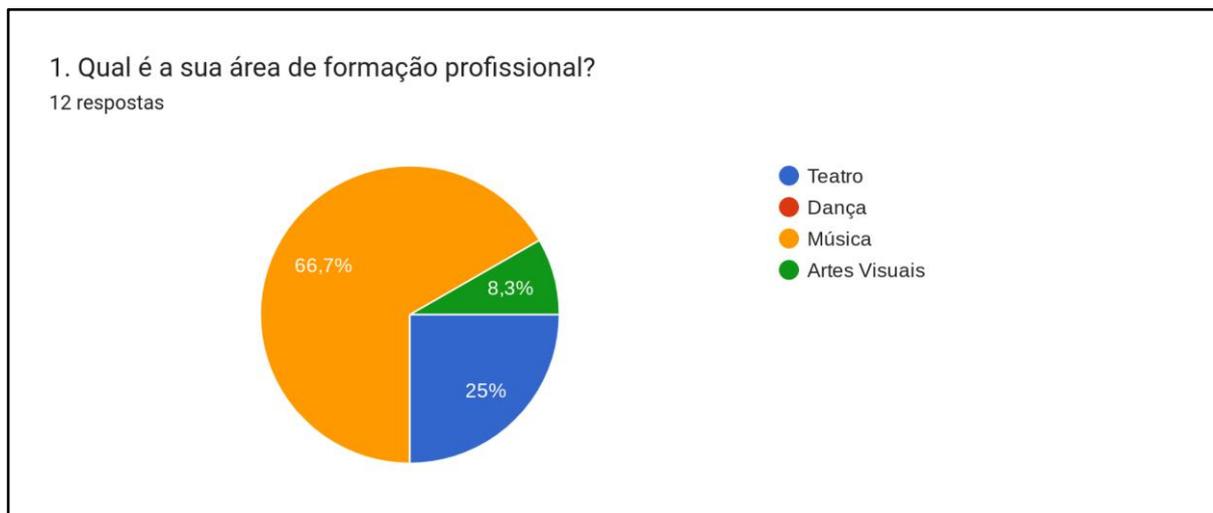
Sobre a lotação dos professores de Arte participantes desta pesquisa, constatou-se que estavam lotados em 12 horas-aulas do componente de Arte e 15 horas-aulas em Disciplinas Diversificadas. Nesta última categoria, identificou-se que a atuação dos professores de Arte, em geral, poderia ocorrer nos seguintes componentes de forma aleatória em diferentes turmas do 6º ao 9º ano, até o fechamento necessário de carga horária do docente na instituição de ensino: Projeto de Vida (2h); Formação Cidadã (1h); Protagonismo Juvenil (1h); Aprendizagem Orientada (1h); Estudo Orientado (1h) e Disciplinas Eletivas (2h).

Durante a pesquisa, doze professores de Arte contribuíram com relatos e opiniões sobre suas experiências como educadores dentro do contexto de Escolas de Tempo Integral em Fortaleza. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada aplicada *in loco* e, também, de formulário enviado online. A pedido dos docentes, não foram compartilhados dados sensíveis que poderiam identificá-los.

O **Gráfico 01** objetivou identificar a formação específica dos professores lotados na disciplina de Arte e categorizá-los nos campos específicos do componente (Teatro; Dança; Música; Artes Visuais).

³⁰ Para maiores informações, consultar o Capítulo III, p. 26.

Gráfico 01: Qual é a sua área de formação profissional?



Fonte: Base de dados da pesquisa.

O resultado da questão acima mostrou que, dentre os integrantes da pesquisa, havia 08 professores licenciados em Música, 01 licenciado em Artes Visuais e 03 licenciados em Teatro. Não foram localizados profissionais com formação na área de Dança.

Para uma melhor sistematização dos depoimentos catalogados, explicita-se que tais relatos foram considerados em blocos temáticos de acordo com consonâncias entre suas impressões das condições anteriores de trabalho em escolas de jornada parcial e das influências e possibilidades dessa nova conjuntura escolar de Tempo Integral sobre suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, os depoimentos foram estruturados e organizados conforme as seguintes categorias de análise: a) Disciplina Arte - Música: Ser Professor(a) em Tempo Parcial x Tempo Integral; b) O Espaço Físico das EMTIs e o Lugar da Arte e; c) O Currículo Diversificado e a Relação Ensino-Aprendizagem em Música.

5.1 Disciplina Arte: Ser Professor(a) em Tempo Parcial x Tempo Integral

Sobre as experiências anteriores às Escolas de Tempo Integral, os participantes destacaram alguns aspectos comuns que são desafiadores e que estão ligados à carga horária da disciplina de Arte e ao espaço físico, que influenciam no processo de lotação dos docentes; na definição da carga horária de trabalho/número de turmas e nas escolhas pedagógicas possíveis a partir dessas particularidades.

Os depoimentos coletados elencaram um conjunto de ideias dos professores que expressam expectativas, mudanças, influências e possibilidades com relação à implementação da disciplina Arte no currículo escolar.

No que diz respeito a **carga horária e lotação dos professores**, destaca-se o seguinte relato:

Professor E: Quando eu entrei na rede de Fortaleza, o professor de Arte era lotado em 32 turmas de Arte. Foi no período de 2010, não tínhamos ainda um terço [da carga horária para planejamento]. Então, eram 32 diários de classe; eram 32 problemas. Hoje eu tenho 12 diários, o que ainda é considerado muito para uma EMTI, comparado com Matemática, que fecha a carga horária com duas, três turmas. (Entrevista, 19/07/2022)

A partir da fala do **Professor E**, é possível compreender o número de turmas e, como resultado, a carga de trabalho com o registro de diários em cada sala, além das guias bimestrais, planos semanais e anuais e consolidação de avaliações por aluno. Se a carga horária da disciplina é de 1h aula por turma, o professor precisará atender a mais turmas semanalmente para garantir uma lotação de 40h semanais. Na conjuntura atual de jornada parcial, um professor de 40h semanais é lotado em 27 turmas de Arte, o que implica uma quantidade mínima de 1.026 estudantes a serem acompanhados semanalmente. Além disso, quando cita o ano de 2010, o professor revela uma particularidade ligada à ausência de tempo de planejamento escolar garantido pela Lei 11.738³¹.

Outro destaque é a afirmação “Hoje eu tenho 12 diários”, se referindo à conjuntura atual das EMTIs em que o professor é lotado em uma média de 12 horas-aulas em Arte e outras 15 horas-aulas em disciplinas diversificadas³² nas mesmas turmas. O Professor E faz ainda uma comparação de sua lotação em Arte com uma lotação na disciplina de Matemática, que tem um tempo letivo mínimo de 6h letivas por turma, tornando possível concentrar todo seu trabalho semanal com um grupo de três turmas, de modo que há um professor por série acompanhando uma média de 114 estudantes. A seguir, cita-se o apontamento trazido por Marques (2013), que problematiza o tempo de carga horária reduzido destinado para se trabalhar os quatro conteúdos da disciplina de Arte no currículo escolar:

Aspecto igualmente importante a ser destacado guarda relação direta com a carga de uma hora/aula por semana destinada a todas as linguagens ato que concorre para uma formação superficial, aligeirada, deslegitimando e desvalorizando as potencialidades e funções específicas do ensino de música. (MARQUES, 2023, p. 16)

Marques (2013) menciona possíveis implicações dessa delimitação de tempo que persiste nos currículos de Fortaleza e se repete nas EMTIs. O contexto da Educação Básica

³¹ § 4o Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

³² Para maiores informações, consultar capítulo IV, p. 57.

sugere que essa distribuição de tempo a mais em Matemática se dá devido a um maior número de conteúdos, o que não é verdade. No entanto, a incompreensão sobre a *práxis* da área leva a equívocos interpretativos dos documentos norteadores. No DCRC (2019), por exemplo, os conteúdos de Música são expostos em tópicos macros, sem especificações sobre a vastidão de cada tópico apresentado³³, como exemplifica o Professor B abaixo.

Professor B: Ao trabalhar com parâmetros do som, por exemplo, é possível pedir para os estudantes procurarem sons na sala de aula, observando onde é que tem o som agudo, onde tem o som grave. Na experimentação sonora, já trabalhei com gráfico de intensidade; em uma aula eu abordava os conceitos e na outra semana fazia a prática. Aprofundar esses assuntos é o desafio, pois a informação chega fragmentada. O que seria abordado em um dia ou dois, se estende por um mês. O que poderia ser feito em um dia, com apenas duas aulas, eu acabo me estendendo mais por ser necessário, porque os estudantes precisam aplicar. Não faz sentido só decorar, eles têm que ver, precisam experimentar, criar e essa prática demanda tempo. A realidade é que eu preciso trabalhar todas essas linguagens artísticas e, se eu for seguir à risca, os programas que eles propõem nessas diretrizes, não dá tempo. Com cinquenta e cinco minutos por semana, não se contempla nem o que se propõe só para música. (Entrevista, 26/09/2022)

O relato do Professor B indica a essencialidade dos conteúdos propostos para Música através do DCRC (2019), mas, ao mesmo tempo, visualiza-se o desafio de distribuição desses saberes ao longo do ano letivo, considerando as limitações do tempo letivo da disciplina Arte no currículo e sua trajetória histórica de polivalência.

Além disso, é possível notar pelo depoimento que a prática do Professor B dialoga com metodologias ativas. Ao mencionar o método de ensino nesse contexto, vale ressaltar que não se tem por finalidade considerá-lo de forma reducionista, exata e imutável, mas sim como uma possibilidade para o compartilhamento de ideias, entendendo que há caminhos pré-definidos e sistematizados em algumas pedagogias, enquanto em outras há ideias abertas a alterações e adaptações (MATEIRO, ILARI, 2012). No contexto da educação musical, destaca-se que:

O método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz. Ao lado de qualquer sistema ou forma de trabalho, está sempre uma questão final - isso é, realmente, musical? Existe um sentido que demanda caráter expressivo e um senso de estrutura naquilo que é feito ou dito?" (SWANWICK, 2003, p. 58)

A do Professor B, “eles têm que ver, precisam experimentar, criar”, corrobora com uma percepção de discurso ligado à importância do ensino de música como uma experiência

³³ Para maiores informações, consultar o capítulo 4, p. 37-38.

alinhada à BNCC (2017) enquanto conteúdo, mas não enquanto processo, enfatizando um pensamento de aproximação da “criança com a Música não como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida. É pela vivência que a criança se aproxima da música, se envolve, passa a amá-la e permite que faça parte de sua vida” (FONTERRADA, 2008, p. 177)

A afirmativa de Marques (2013), exposta no trecho que segue, resume uma série de habilidades e potencialidades inerentes à educação musical e que dialogam com a formação do ser humano integral.

A prática da educação musical promove habilidades e potencialidades específicas ao ser humano, fundamentais para a vida em sociedade, como também propicia o desenvolvimento cognitivo, alarga o raciocínio lógico-matemático, aumenta o poder de concentração e modifica sua maneira de agir e interagir no mundo hoje multicultural, além de incentivar a espontaneidade e a criatividade. Portanto, defendemos que participar de práticas musicais criativas como propostas de ensino promove experiências que transpõem o caráter meramente estético, capaz de prover a medida dos valores éticos e conduzir os envolvidos (educando e educador), nesse processo formativo, ao campo do saber, do conhecimento. À música, é atribuída a possibilidade de ampliação das capacidades cognitiva, relacional, motora, social e afetiva. Além disso, promove a inclusão social, o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos e é capaz de, em uma instância mais direta, contribuir para a superação dos muitos desafios educacionais contemporâneos: dificuldades de concentração e de aprendizagem, desinteresse em relação às atividades escolares, evasão, indisciplina, entre outros obstáculos evidenciados no ambiente escolar. Além disso, promove uma formação crítica dos sujeitos, pois ela é capaz de fomentar uma participação ativa, engajando os sujeitos atuantes em uma cultura social inclusiva. (MARQUES, 2013, p. 58)

A experiência prática é intrínseca ao ensino da Música e da Arte como conhecimentos que se incorporam, se vivenciam, se experimentam, se compõem. Nesse sentido, como prática educacional, rompe com aspectos mais tradicionais e estáticos do aprender como informação e caminha no sentido de ser “experiência como aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” (BONDÍA, 2002, p. 25-26)

Diante disso, quando o Professor B aponta que “com cinquenta e cinco minutos por semana não se contempla nem o que se propõe só para música”, considera todas as habilidades e potencialidades descritas por Marques (2023) e corrobora Bondía (2002). Além disso, considera também as particularidades do seu contexto: tempo letivo, espaço, número de estudantes e demandas avaliativas presentes na Educação Básica.

Outro aspecto considerado é que, apesar das normatizações apresentadas informarem da obrigatoriedade do Ensino de Arte e de seus componentes em todos os níveis da Educação Básica, na prática cotidiana escolar o primeiro contato com Arte/Música, para muitos

estudantes, ocorrerá a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Isso se não houver problemáticas de ausência de professores de Arte com formação específica na rede de ensino. No Ensino Médio, após reforma aprovada³⁴, a Música está prevista para ser contemplada apenas no 1º ano devido à ausência de obrigatoriedade ao longo dos três anos dessa fase de ensino e às múltiplas interpretações do que os estados e municípios consideram ser importante contemplar em um currículo.

Na prática, todo conteúdo de Arte e suas linguagens proposto para a Educação Básica, em todos os níveis, no tempo de 55 minutos previsto para a aula de Arte, deve ser comportado em 5 anos escolares, em vez de 13 anos letivos. Há, portanto, um cenário amplo que necessita de reflexão e aprofundamento quanto ao currículo e à garantia da democratização desses saberes em todos os níveis que vai além do objeto desta pesquisa, mas, se revelou em seu desenvolvimento³⁵.

Em consonância com a linha de pensamento do Professor B, o **Professor E** apresenta, posteriormente, um pensamento atrelado ao tempo letivo da disciplina de Arte:

Professor E: Mas o ideal pra gente mesmo, era que tivéssemos duas aulas em cada turma. Que a gente conseguisse se lotar dessa forma, sabe? E ainda é pouco, porque se você considerar que a Arte demanda muito mais tempo num processo criativo, se formos estimular um processo criativo, seja em qualquer uma das linguagens, precisaremos de tempo. É desestimulante começar um trabalho e parar no meio porque o outro professor chegou. Por exemplo, se realizo atividades com recorte, tenho que limpar a sala imediatamente. Então os 55 minutos precisam contemplar esse momento também, é bem complicado. Acredito eu que essa deva ser a fala da maioria dos professores que você vai encontrar em Arte (Entrevista, 19/10/2022)

As falas do(a)s Professore(a)s B e E apresentam uma consideração importante sobre as necessidades práticas ligadas ao ensino e à aprendizagem em uma aula de Arte e seu planejamento, em que se evidencia nas nuances didáticas um constante exercício metacognitivo para fazer acontecer a aula dentro do tempo e do espaço disponível, reformulando-as como um plano de execução pedagógica semanal, quinzenal ou mensal, a depender das necessidades práticas do saber. Sobre a habilidade metacognitiva presente no planejamento dos professores e nas ações em sala, nesta pesquisa apresentamos a metacognição como:

³⁴ LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017 disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

³⁵ Vale saber que, no contexto da rede de Fortaleza-Ce, paralelamente a essa pesquisa, em diálogo com sindicato dos professores e Secretaria Municipal de Educação, se chegou ao consenso de que se faz necessária a presença de professores especialistas em Educação Física no Fundamental I, além da figura do Pedagogo. Está em curso diálogo para considerar a abertura de lotação nesse ciclo, também, para professores especialistas em Arte (Música, Dança, Artes Visuais ou Teatro)

Uma habilidade metacognitiva é a capacidade de mobilizar seus conhecimentos e experiências, mas com a intenção explícita de planejar a execução de uma tarefa para melhor supervisioná-la, avaliá-la e fazer julgamentos críticos sobre a eficácia da forma de proceder, levando em consideração as estratégias utilizadas e o objetivo estabelecido. Este julgamento não só permite enriquecer o seu conhecimento metacognitivo, mas também desenvolver um conhecimento consciente que pode ser utilizado em situações cada vez mais complexas. As principais manifestações de uma habilidade metacognitiva são o controle e a regulação do processo de aprendizagem, pois são resultado de uma avaliação constante e consciente e, portanto, favorecem o reaproveitamento. (LAFORTUNE, JACOB & HÉBERT, 2000, p. 12-13 *apud* DUBÉ; GARCÍA, 2014, p. 38).³⁶

Os demais depoimentos dos professores de Arte, expressados a seguir, externalizam as implicações do tempo letivo em detrimento das ações pedagógicas desenvolvidas, demonstrando situações comuns de sala e da rotina dos docentes de Arte na Educação Básica. As falas dos participantes são unânimes quanto à problemática vinculada ao tempo da disciplina de Arte, conforme relatado nos trechos que seguem:

Professor J: O tempo letivo para o ensino em Arte não proporciona um bom desenvolvimento nas atividades pedagógicas/artísticas, nem tão pouco, nos deixa conhecer melhor os alunos. O tempo, com toda a certeza, é um dos maiores desafios. Como podemos conhecer uma turma, com toda a sua multiculturalidade, em 55 minutos de aula, apenas uma vez por semana? Os alunos também sentem um grande desconforto com relação ao tempo que, por muitas vezes, quebra o processo de ensino-aprendizagem. (Formulário, 19/09/2022)

Professor B: Não me sinto contemplado na EMTI, pois o tempo dedicado às aulas de Artes, especificamente, não mudou em relação ao que é proposto nas escolas de tempo parcial. (Formulário, 05/09/2022)

Professor C: O tempo da disciplina continua sendo curto. (Formulário, 05/09/2022)

Professor D: Considero um descaso não ter ocorrido uma ampliação do tempo da disciplina de Arte. Além de ser uma contradição em um contexto que se apresenta como uma escola de Educação Integral. (Entrevista, 05/09/2022)

Professor F: É difícil devido a questão do tempo de aula ser apenas 55min, dificulta o desenvolvimento dos conteúdos da forma desejada. (Formulário, 05/09/2022)

Professor K: Eu pensei em tempo integral e considerei que seria uma escola com o dobro de tempo. Pensei que provavelmente a carga horária de Arte seria maior. Se vai dobrar o tempo do aluno, então talvez dobre o tempo da aula de Arte. (Entrevista, 17/10/2022)

Professor G: Não tem como fazer a prática e a teoria no mesmo dia. Eu costumo fazer a explicação em uma semana. Na outra semana, relembro e desenvolvo alguma coisa prática. Eu não consigo fazer tudo em um dia só. É tanto que se precisar fazer um aquecimento vocal, por exemplo, já tomaria boa parte da aula. (Entrevista, 19/09/2022)

Professor B: Mas, acho que de todos os percalços, os que mais me atrapalhavam, eram o tempo, pouco tempo por turma e os espaços físicos. Quando abordava aula de

³⁶ Una habilidad metacognitiva es la capacidad de movilizar sus conocimientos y experiencias, pero con la intención explícita de planear la ejecución de una tarea para supervisarla mejor, evaluarla y emitir juicios críticos sobre la eficacia de la manera de proceder tomando en cuenta las estrategias utilizadas y el objetivo establecido. Este juicio no sólo permite enriquecer sus conocimientos metacognitivos, sino también desarrollar un conocimiento consciente que podrá ser utilizado en situaciones cada vez más complejas. Las principales manifestaciones de una habilidad metacognitiva son el control y la regulación del proceso de aprendizaje, ya que son el resultado de una evaluación constante y consciente y que por lo tanto favorecen la reutilización.

música, atrapalhava a aula de outros professores e se tivesse SPAECE³⁷ ou OLIMPÍADA, cancelava a aula de música. (Entrevista, 26/09/2022)

Para Coelho (2009), pensar em Educação Integral é considerar uma compreensão que não traz hierarquias entre conhecimentos, e essa percepção corrobora o que está escrito na Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral de Fortaleza, quando mencionam que a premissa é ofertar uma Educação Interdimensional³⁸, que, por conceitualização, não privilegia nenhuma corrente racional em detrimento do todo que envolve a formação humana integral. No entanto, a partir dos relatos dos professores de Arte, se constata um distanciamento desse entendimento teórico em sua aplicação em ambas as conjunturas, tempo parcial e tempo integral. A citação de Benvenuto *et al* (2012) traz à memória um fato que parece guiar, ainda hoje, de forma oculta, muitos currículos:

Segundo Fonterrada (2008, p. 49-53), após o Período Medieval, o pensamento cartesiano e racionalista do século XVII acarretou mudanças significativas na Música (e em outras áreas de conhecimento, obviamente). Esta passou a ser considerada como arte de menor importância porque fazia apelo direto aos sentidos e não à razão. (BENVENUTO; ALBUQUERQUE; ROGÉRIO, 2012, p. 225)

Ao avaliar os depoimentos catalogados até o momento, tal descrédito ao componente de Arte no currículo escolar ainda é bastante presente nas escolas dos participantes desta pesquisa.

5.1.2 O Espaço Físico das EMTI e o Lugar da Arte

Inicialmente, vale saber que o espaço ao qual nos referimos aqui é aquele que é concreto, físico; uma sala de aula, quadra, laboratório. Enquanto “o lugar é um determinado espaço carregado de significado socialmente construído, em que se realizam papéis e relações sociais através de posições, distâncias, avaliações diferenciadas e hierarquizadas do espaço”. (MILSTEIN, HECTOR, 2010, p. 121 *apud* SILVEIRA, 2016, p. 37)

Assim, as falas dos professores se desenvolveram tendo como premissa o espaço físico para posterior construção de um lugar.

³⁷ O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. (SEDUC, 2023)

³⁸ Para maiores informações, consultar o capítulo 4, p. 51.

Professor G: Não tem uma sala para Arte. Tem laboratório de tudo, mas para Arte não. Até posso usar outras salas, mas, não tem um espaço que eu possa sujar de tinta ou que sejam adequados para guardar os instrumentos. (Entrevista, 19/09/2022)

Professor J: A questão do espaço... muitas vezes não é possível desenvolver trabalhos em uma sala comum. Precisamos de um laboratório de arte, precisaria de um ateliê, de uma sala de ensaio. (Formulário esse, 19/09/2022)

Professor L: Essa parte do espaço é muito importante. Se eu trabalhar com capoeira, instrumentos de percussão, então, se não houver um espaço próprio, fica inviável. (Entrevista, 04/10/2022)

A fala dos professores acima advém de um anseio anterior quanto à necessidade de um espaço físico onde se possa construir um lugar para a Arte na Educação Básica. Os professores de Arte criaram expectativas diante do novo modelo escolar de um novo prédio construído e equipado com diferentes espaços físicos. Porém, os educadores evidenciam a ausência de algo pensado para comportar práticas pedagógicas com Arte.

A constituição de espaço como lugar, esse “salto qualitativo” que implica o passo do espaço para lugar, é o resultado de sua ocupação e utilização pelo ser – humano. O espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói. É, pois, uma construção realizada a partir do espaço como suporte sempre disponível para converter-se em lugar, para ser construído e realizado. (FRAGO, 2001, p. 61 *apud* SILVEIRA, 2016, p. 38)

Dentro do contexto das EMTIs existem diferentes espaços e eles possuem restrições de uso relativas à área de conhecimento. Então, há espaços genéricos e há espaços restritos. Por exemplo, laboratórios de Matemática e Ciências são de uso exclusivo dos professores da área. Na quadra poliesportiva, a prioridade é do professor de Educação Física. A Biblioteca, o Laboratório de Informática e o Auditório são espaços de uso genérico, porém com restrições do que se pode fazer dentro desses espaços. Estes dois últimos são extremamente disputados, o que torna seu uso raro e inconstante por parte dos professores de Arte.

As EMTIs onde os professores participantes atuam se configuram dentro de um desenho de estrutura padrão que vem se expandindo na cidade. O ambiente como um todo traz um certo nível de dignidade para os profissionais e estudantes. Como equipamento para comunidade, possui um alcance e sentido de democratização que contemplará muitas gerações presentes e futuras, por isso faz-se necessário fortalecer a discussão sobre a qualificação dos espaços enquanto projeto arquitetônico para fins pedagógicos. Ouvir os educadores deveria ser fundamental para os idealizadores do projeto, considerando a expansão do ensino integral na cidade e no país.

Nesse intuito, é preciso considerar o espaço físico construído para fins educacionais como uma das primeiras variáveis de influência sobre as ações a serem desenvolvidas nesse

meio, visto que sua não-intencionalidade pode acarretar exclusões, estabelecer hierarquias e inculcar significados e pré-conceitos que moldam as percepções da comunidade escolar³⁹.

[...] a configuração do espaço escolar como um lugar específico e um território demarcado, poroso e segmentado deve ser colocada em relação, para ter um sentido, com a concepção da arquitetura escolar como um discurso material e forma de linguagem não-verbal que transmite hierarquia, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal, linguagem, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes (FRAGO, 2005. p. 18 *apud* SILVEIRA, 2016)

De forma semelhante a essas colocações, pode-se citar a situação das práticas musicais desenvolvidas na escola e a ausência de uma identidade de lugar para a Arte/Música em tais contextos. Com as primeiras impressões dos professores apresentadas nessa categoria é possível constatar um certo nível de expectativas não-correspondidas quanto à ampliação do tempo da disciplina Arte e quanto ao espaço físico pensado para essas práticas.

Os professores entrevistados são unânimes em relação à necessidade de ampliação dessa carga horária e de construção de um espaço físico para as aulas. Essas expectativas se alinham com as referências apresentadas até aqui, mas não se consolidaram ainda de forma prática na conjuntura de Tempo Integral.

5.2 O Currículo Diversificado: Influência(s) e possibilidade(s)

Nas entrevistas, o(a)s professor(a)s começaram a se aprofundar sobre a estrutura escolar dando destaque ao tempo integral e ao seu currículo diversificado. Dessa maneira, relataram as possibilidades e caminhos que trilharam e seguem desbravando criativamente para consolidar as experiências com educação musical nesse contexto.

Nessa categoria de análise, pretende-se analisar as experiências relatadas pelos professores após sua imersão nas EMTIs, evidenciando as particularidades atreladas ao tempo integral e seu currículo diversificado. Os professores elencaram alguns aspectos fundamentais sobre a presença deles na escola, para além da disciplina de Arte, e o impacto dessa presença em dedicação integral sobre suas práticas pedagógicas.

5.2.1 A relação interpessoal com os estudantes

Durante a coleta de dados, alguns conceitos foram chamando atenção na fala dos participantes. Dentre eles, ressalta-se o da relação interpessoal. Sabe-se que, no contexto de ensino, manter uma boa relação com os estudantes é fundamental para criar circunstâncias de aprendizagem e participações positivas. Os estudantes precisam se sentir à vontade com o(a) professor(a) nessa relação de aprendizagem.

³⁹ Estudantes matriculados, responsáveis legais, professores, agentes de apoio pedagógico e funcionários.

No contexto das escolas de jornada parcial, das quais os professores migraram, conseguir entender os estudantes e acompanhá-los dentro do tempo letivo de um encontro semanal, somado à quantidade de estudantes nas 27 turmas de Arte, é uma tarefa extremamente árdua.

Apoiados nessas experiências anteriores, surge no contexto das escolas de Tempo Integral um entendimento que revela o quanto essa particularidade relacional se mostrou influente, de forma positiva, nas práticas dos Professores de Arte, pois possibilita engajamentos e ações pedagógicas pensadas a partir do conhecimento sobre os estudantes, possíveis pelas relações interpessoais intensificadas nesse modelo escolar.

O contexto escolar é especificamente construído pelos seus objetivos, finalidades, atividades e essencialmente dinamizado pelas interações humanas. A escola é o espaço com funções socialmente definidas, mas são as vivências permeadas pelas relações interpessoais que forjam suas particularidades. (SANTOS, C.; SANTOS, J.; SANTOS, L., 2023, p. 5)

Com base nesse entendimento, o(a) professor(a) ter amor por quem ensina é fundamental. Nesse contexto, destacam-se as múltiplas particularidades e cenários de violência nos quais os estudantes podem estar inseridos ou próximos em seu convívio social. Por isso, receber um elogio do professor, ser chamado pelo nome, ser alvo de empatia a partir de um conhecimento de causa agora possível pela convivência ampliada, pode mudar a vida desses discentes e a atmosfera da aula. “Ser um bom profissional não significa somente comunicar-se bem e saber conteúdos específicos, é importante também perceber a importância do afeto e da formação de valores para o crescimento pessoal dos indivíduos.” (FRESCHI E; FRESCHI M, 2013, p. 2).

Os relatos dos Professores B, G, A, E e I compartilham suas percepções sobre a proximidade com os estudantes e as possibilidades advindas dessa melhora na relação interpessoal.

Professor B: A primeira coisa que eu observei foi a questão do vínculo. Eu estou nessa escola a menos de dois meses e como eu estou por mais tempo ficando só aqui, fortaleceu muito o vínculo com os alunos. E o vínculo é um princípio fundamental para gerarmos aprendizado, a relação interpessoal. Isso me ajudou nas práticas. Mais condições de conhecer o aluno, as potencialidades, o que ele gosta ou não de aprender de música. Hoje eu estou conseguindo saber bem mais o nome dos meninos do que na [escola] regular, porque reduziu de quase mil alunos para menos de quinhentos. (Entrevista, 26/09/2022)

Professor G: Aqui na escola a gente se apega aos alunos, estamos envolvidos no dia a dia deles. A maior parte do tempo deles é aqui. Então tem muito disso do aluno fazer atividade porque gosta do professor. A relação interpessoal é boa. (Formulário, 26/09/2022)

Professor A: O tempo integral proporciona maior vínculo com os alunos por passar o dia com eles e se dedicar a uma única escola contribui. (Formulário, 20/10/2022)

Professor E: O Tempo Integral e as diversificadas ajudam a criar maiores vínculos com os alunos. (Formulário, 05/09/2022)

Professor I: Sobre a base diversificada inserida na escola de tempo integral, é uma das formas que possuo para me aproximar, cada vez mais, dos alunos. (Formulário, 05/09/2022)

A fala do Professor B apresenta, a princípio, um caráter ligado à lotação dos professores quando cita: “como eu estou aqui por mais tempo”. Essa fala subentende o fato de o(a) professor(a) de Arte poder vir a ter que se lotar em diferentes escolas para fechar sua carga horária e garantir seu salário integral. No cenário das EMTIs, a concepção é a de que o professor esteja na escola em tempo integral. Porém, como o tempo da disciplina Arte permaneceu o mesmo, quando o professor B menciona o fortalecimento do vínculo com os estudantes, considera a convivência em outros horários, em disciplinas diversificadas além da disciplina de Arte.

O relato do Professor G, ressalta as contribuições da imersão em tempo integral como potencializadora da relação de aproximação com os discentes, o que, no seu entendimento, contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse mesmo sentido, o Professor B cita: “reduzir de quase mil estudantes para menos de quinhentos”, sugere que o tempo integral proporciona ainda uma desmassificação em relação ao acompanhamento pedagógico dos estudantes.

5.2.2 A inserção dos professores de Arte - Música nas disciplinas diversificadas: Possibilidades práticas

A respeito da integralidade na escola e de mais encontros semanais através de disciplinas diversificadas, nos comentários dos educadores se destacam disciplinas diversificadas específicas nas quais esses professores são lotados, como Aprendizagem Orientada, Estudo Orientado, Formação Cidadã, Eletivas, Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida. Sobre suas inserções no tempo letivo dessas disciplinas, os professores relatam, de maneira geral, o seguinte:

Professor F: Na base diversificada existe a possibilidade de adaptar ou incorporar os conteúdos de Arte, gerando tempo pedagógico extra para as práticas e vivências artísticas. (Formulário, 05/09/2022)

Professor I: Através dos temas trabalhados no currículo diversificado com Arte. (Formulário, 19/09/2022)

Professor L: Já realizei práticas em formação cidadã de coral e prática de conjunto com violão e percussão, onde me utilizei de canções da Elza Soares. Usei as composições dessa compositora para abordar temáticas ligadas ao racismo, violência contra a mulher, mas poderia caber em outras diversificadas como Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, sempre trago músicas para a parte diversificada, em alguns aspectos os estudantes só analisam como uma forma de reflexão sobre o tema em

outros, consigo chegar a uma direcionamento mais prático-musical. (Entrevista, 04/10/2022)

Professor K: Nas diversificadas, encontro as brechas para tentar trabalhar essas práticas com Arte - Música. Pensar em como envolver Protagonismo Juvenil em Arte. Aprendizagem Orientada em Arte. Formação Cidadã em Arte. Então, é nesse contexto que eu tento puxar para o meu lado, para minha formação. (Entrevista, 17/10/2022)

Professor B: Eu uso a diversificada para fazer uma extensão do que eu estou trabalhando em Arte, já é uma coisa que facilita bastante as minhas práticas. As diversificadas envolvem mais a questão da formação humana, elas não são fechadas em uma caixinha que nem as matérias, então eu pego esse ramo de formação humana e incluo a Arte. Dessa maneira, alcanço em algumas situações de sala até mais do que eles almejam [das disciplinas diversificadas na proposta curricular de tempo integral]. (Entrevista, 26/09/2022)

Os depoimentos listados acima apresentam um caminho de diálogo entre as práticas artísticas e a leitura das disciplinas diversificadas descritas por CETI (2013). A ação dos docentes dialoga com DCRC (2019), Coelho (2009), Guará (2006) e Marques (2023) na concepção daquilo que é inerente à Educação Musical e suas práticas como conhecimentos essenciais para a formação humana integral.

A partir dos relatos dos professores, podemos inferir que estes têm desempenhado um papel de resgate e inclusão da Arte em todos os tempos e circunstâncias possíveis.

Nessa conjuntura, as contribuições dos professores apresentaram um outro tipo de inserção da música no currículo diversificado, dialogando diretamente com as necessidades da disciplina de Arte e seus processos criativos, de modo que o tempo letivo de algumas diversificadas ganha um aspecto de extensão da área, conforme relatado a seguir;

Professor J: Posso administrar parte de aulas da base diversificada para reforço de alguma atividade em Artes, bem como alternar uso de aulas da base diversificadas para executar atividades de Artes que necessitem de mais tempo para realizar. (Formulário, 17/10/2022)

Quando o Professor J discorre sobre “alternar uso de aulas da base diversificada”, ele apresenta uma particularidade prática comum a outras matérias de carga horária maior e geminadas⁴⁰. Por exemplo, um professor de Português que possui 6h aulas semanais pode escolher distribuir as atividades a serem desenvolvidas de acordo com o andamento e particularidades de cada turma; assim, uma aula prevista para ser sobre interpretação textual pode ganhar uma roupagem de continuidade acerca de conteúdos de gramática devido a necessidades específicas da turma.

⁴⁰ Aulas geminadas consistem em aulas consecutivas. Se tenho 4 aulas em um dia, pode acontecer de elas acontecerem de forma consecutiva ou alternada. No geral, os professores preferem que sejam geminadas para não haver quebras no processo de ensino-aprendizagem, como ocorre comumente com a Arte, segundo os relatos anteriores dos professores sobre tempo letivo.

O que o professor J faz é o mesmo, porém, utilizando-se de suas lotações em disciplinas diversificadas na mesma turma. Por exemplo, se o(a) educador(a) está lotado em Arte, Projeto de Vida e Aprendizagem Orientada no 8º A, então ele possui quatro horas-aula por semana nessa sala; em contrapartida, pode ocorrer de ele ter turmas em que continuará adentrando apenas uma vez semanalmente, já que sua carga horária pode ser fechada com mais horas em um determinado grupo de série. Não há regras ou intencionalidade com relação à lotação dos professores de Arte nesse sentido⁴¹.

Dessa forma, podem ocorrer acordos entre os estudantes e o(a) professor(a), objetivando a finalização de determinadas práticas iniciadas na disciplina de Arte nessa parcela de tempo disponível. Essa prática é relativa àquilo que pode ser escolhido como prioridade para os agentes envolvidos, sejam alunos, professores ou gestão escolar.

5.2.2.1 Disciplinas Eletivas e o Ensino de Música

Nessa conjuntura de tempo integral, um dos fatores de influência do contexto evidenciado dialoga diretamente com o conceito de interdisciplinaridade. Segundo DCRC (2019), Lourenço (2015) e Picchi (2010), o caráter interdisciplinar visa encontrar consonâncias e fazer articulações entre diferentes saberes para encontrar uma forma de tornar o comum fragmentado em algo inteiro, com múltiplas possibilidades de desenvolvimento dentro do processo guiado pelo encontro de dois profissionais de áreas de atuação distintas.

Lourenço (2015) chama atenção para equívocos comuns no contexto escolar em relação ao entendimento sobre a interdisciplinaridade. De modo geral, essas tentativas e leituras diversas sobre interdisciplinaridade tendem a colocar a Arte como uma ferramenta didática e lúdica que pode ser usada para tornar o ensino de um conhecimento de outra área mais interessante, como é o caso de uma paródia, por exemplo.

⁴¹ Em diálogo com coordenação pedagógica, foi explicado que, ao realizar a lotação anual, o único cuidado é em garantir que todas as turmas tenham Arte. As diversificadas são distribuídas para os professores dessa área aleatoriamente. Já em diálogo com formador da CETI, ele informou que há a orientação de concentrar os professores em Protagonismo Juvenil ou em Projeto Vida para evitar a inserção deste em múltiplas áreas e facilitar sua participação nas formações. Mas há regras gerais ligadas à disciplina eletiva que consistem em garantir dois professores de formações diferentes lotados nela, assim como garantir que as disciplinas de Metodologia e Prática Experimental sejam ocupadas por professores de Exatas. Em diálogo com alguns professores participantes, um deles relatou que, em acordo com o gestor, foi possível concentrar uma carga horária para ter no mínimo mais um encontro semanal com cada turma em PJ e que este professor teria todos os horários de eletiva sozinho, o que, segundo outro coordenador, não é indicado. Fica claro a partir desses desencontros que não há uma regra e intencionalidade na lotação dos professores de Arte e que garantir uma disciplina diversificada voltada para práticas com Arte no currículo é o caminho mais certo de democratização desse conhecimento e práticas na escola de tempo integral.

Porém, segundo Lourenço (2015), para os professores de Música, reunir os estudantes para cantar aleatoriamente, de forma desafinada e sem nenhum tipo de cuidado, consciência e intenção pedagógica ligada à educação musical não se configura como interdisciplinaridade, já que não contempla nenhuma forma de articulação e integralidade entre os saberes.

Segundo o Professor K, outro conhecimento importante sobre a leitura que se faz de interdisciplinaridade no contexto da escola se conecta com o fato de a exigência recair sobre a Arte e nunca o contrário: “O professor de Arte deve procurar o professor de português. É o professor de Arte que tem que procurar o professor de Matemática. Nunca o caminho é o oposto”.

Para Picchi (2010), existem múltiplas possibilidades de inter-relação entre saberes de diferentes áreas com conhecimentos específicos e abrangentes da Música, por exemplo

[...] música, história, sociologia, e antropologia têm centros disciplinares comuns: o Homem, em princípio; a agremiação social e a função da manifestação musical; a dicotomia social dos indivíduos criativos e a função da criação; a ideia de construção das significações da língua social a partir das necessidades antropológicas e a teoria do discurso musical; música e ciências exatas, nos estudos disciplinares da epistemologia da sonoridade: vibrações, registros sonoros, apreensões, difusões, em resumo, sonologia e física do som; os efeitos bioquímicos diretos e colaterais no córtex humano; a medida sonora como representação matemática; o dilema e o problema da afinação e da construção instrumental; música e literatura: não são poucos os críticos literários que relacionam a formalização do contínuo sonoro com a forma de expressão escrita; a relação texto e significação junto à representação do discurso sonoro; naturalmente a rítmica e a prosódia poética. E assim poderíamos elencar muitas mais relações: música e cinema, música e teatro, música e filosofia, música e economia, música e política (item polêmico e até mesmo essencial em cursos como, por exemplo, comunicação e/ou jornalismo), música e religião, entre outros. Ressalte-se que, naturalmente em toda e qualquer relação interdisciplinar a ideia básica se mantém a mesma, o uso do próprio em cada disciplina, o mais possível, para que se possa integrar, interagir, fazer relações diretas e de maneira apropriada e propicia a resultados interessantes. (PICCHI, 2010, p. 72)

Com base nessa compreensão sobre inter-relação entre diferentes saberes, a disciplina eletiva é ofertada e se apresenta como um tempo pedagógico aberto para práticas em diferentes áreas do currículo, a critério dos professores e em consonância com os conteúdos propostos para o currículo de cada série.

Essa disciplina se divide em ciclo 1 (6º e 7º) e ciclo 2 (8º e 9º). O termo “eletiva” se refere ao fato de os alunos poderem escolher parcialmente de qual eletiva participarão. Os professores seguem os parâmetros de planejamento e criação⁴² da disciplina exigidos pela CETI

⁴² Vide apêndice C.

(2023). Todas as escolas realizam o que se intitula de “Feirão das Eletivas”, que é um evento em que as duplas de professores formadas apresentam suas propostas para o semestre.

A partir disso, os alunos têm a opção de marcar no nome das eletivas uma ordem de escolha da primeira à última opção. Como sempre acontece de haver um número maior de estudantes com desejo de participar de algumas eletivas mais práticas, principalmente as que envolvem práticas musicais e esporte, é realizado um sorteio e são formadas turmas com alunos de diferentes séries de 6º e 7º em um ciclo e 8º e 9º em outro.

A partir desse plano de construção, os professores chegam a diferentes respostas de criação disciplinar. Sobre estas, o Professor B relatou o seguinte:

Professor B: Eu já desenvolvi quatro eletivas diferentes. Inclusive nesse momento eu estou com duas eletivas; uma de Práticas Musicais que faço junto com o professor de Ciências e outra de Música e Inglês. Nessa parceria, inseri um repertório internacional para contemplar o ensino de inglês. Dentro dessa eletiva consegui trabalhar também com prática instrumental. No ano passado, em um semestre, trabalhei com paisagem sonora, solfejo, teoria musical e Canto Coral. (Entrevista, 26/09/2022)

Quando o professor B relata as eletivas criadas e o que foi trabalhado, é possível notar que há facilidade dos professores de Música em enxergar outros saberes como contexto ou códigos conectados a elementos da música e sua teoria.

Sobre o conceito de paisagem sonora citado pelo Professor B, o autor Schafer (2009), explica que se trata de um “campo sonoro completo onde quer que estejamos”. Segundo Lourenço (2015, p. 38),

O termo paisagem sonora inclui todos os elementos constituintes do universo da sonoplastia: o som, o silêncio, o ruído, os timbres, as amplitudes, a melodia, a textura e o ritmo, ou seja, o campo de estudo acústico seja qual for. Assim, ele propõe um novo “olhar” sobre o mundo tendo como viés a escuta, direcionando novos caminhos para a atuação sobre o ambiente sonoro.

Para Schafer (2009), o aspecto da escuta é essencial em todas as experiências educacionais, mas alerta que ter ouvido por si só não garante que essa competência seja desenvolvida, o que justifica os direcionamentos e intencionalidades dos professores quanto ao desenvolvimento de processos de percepção auditiva.

Também é possível notar que a Música ocupa um primeiro plano e que as disciplinas parceiras se encontram dentro dessas práticas, como é o caso da relação entre melodia e letras em inglês, em que o professor de Inglês irá direcionar a percepção dos estudantes para aspectos da linguagem. No caso da Eletiva com o Professor B, fica aparente

que é relativamente mais fácil a Arte contemplar outras competências e habilidades do que outra matéria conseguir contemplar as competências e habilidades que a Arte almeja.

O Professor G relata uma particularidade ligada ao modo operante da eletiva que difere das outras e parece permitir um trabalho mais focado, dentro das duas horas germinadas voltadas apenas para sua área.

Professor G: Aqui na escola, cada professor fica com a sua eletiva sozinho, no meu caso, eu estava no 6ºA e fiquei com o 6ºA, sem alunos de outras turmas. Dei duas opções para esses alunos: uma ligada a teatro e uma ligada a música. Escolheram música, então, vou trabalhar aqui com eles percussão corporal e um pouquinho de linhas guias, timeline. Eu trago instrumentos de percussão e deixo eles tocarem também. Nas Linhas Guias, separo oito cursos elementares, então ali é a melhor subdivisão que tenho trabalhado com eles com 8 notas. Separo oito pulsos elementares, com a menor subdivisão. Por exemplo, (batidas com palmas) 1 2 3 4 5 6 7 8. Depois pode ser pensado em semicolcheia. Se tiver um ponto abaixo do número, eles batem palma. E aí dou abertura para eles criarem suas linhas guias e alternarem em bater com palmas na mesa, ou mãos. Fiz parte do grupo Casa Caiada por (seis anos) um tempo e é algo que tenho vontade de implementar com eles. É um processo de musicalização mesmo. (Entrevista, 19/09/2022)

Quando o Professor G diz “eu estava no 6ºA e fiquei no 6ºA”, está falando de sua lotação na disciplina eletiva. Quando os professores são lotados, o responsável pelo procedimento precisa fechar a carga horária do professor e contemplar todas as turmas, sendo necessário que já apareça em sua lotação uma turma específica, mesmo que esta venha a sofrer alterações práticas; caso a escola opte por misturar as salas, em sua lotação, ainda constará “Eletiva 6º A”.

O Professor G faz alusão a práticas ligadas a percepção auditiva, ritmo, percussão corporal e percepção de notas e acrescenta, ainda, possibilidade de improviso e criação sobre a proposta das Linhas Guias.

A seguir, o Professor L, ao relatar suas práticas com eletiva, descreve o desenvolvimento de uma de suas aulas, tornando possível criar uma imagem das ações por etapas.

Professor L: Desenvolvi uma eletiva voltada para musicalização através de práticas com capoeira. Ao chegar na sala de aula, tenho um momento de acolhida dos alunos e organização da sala. A acolhida é uma conversa sobre o que irá acontecer na aula e como iremos realizar. Posteriormente, inicio a organização onde mudo o *layout* das cadeiras e mesas na sala deixando-a em semicírculo, desse modo, criando um espaço central onde desenvolvemos as atividades de capoeira e educação musical. Em seguida, introduzo o conteúdo da aula apresentando os instrumentos musicais, fazendo demonstrações destes para os estudantes. Então, dependendo do ritmo específico da capoeira a ser trabalho naquele dia, eu primeiro desenvolvo esse ritmo usando percussão corporal. Como não tem instrumentos para todos e são muitos alunos ao mesmo tempo, eu organizo eles em equipes, duas ou três, para permitir um

acompanhamento dos estudantes nas suas realizações. A partir disso, vou fazendo rodízio entre eles. Por exemplo, introduzi o berimbau na equipe, ou pandeiro, atabaque, caxixis ou agogô. Eles irão praticar e irão passando os instrumentos entre eles, compartilhando. O grupo que não estaria inserido diretamente na prática tocando estaria observando para depois assumir o lugar do grupo inicial. Nesse momento, é importante não deixar um grupo ocioso, então coloco um grupo para cantar, outros para tocarem, outros para, em algum momento, fazer um jogo de capoeira. Depois há um momento final de organização da sala e autoavaliação do que aconteceu na aula. Em todos os momentos, a depender do tempo de cada parte da aula, podem ocorrer mudanças fazendo-se necessário alterar tempo ou dividir a aula em duas partes quinzenais. No cenário atual das eletivas, onde não há mais o caráter de aulas geminadas de eletiva na lotação dos professores, precisarei delegar muitas coisas a outro professor para poder focar na prática, nesse sentido, pensei em uma parceria com o professor de história. (Entrevista, 04/10/2022)

A prática descrita pelo docente elucidada uma estrutura de aula possível de acontecer dentro do tempo germinado da eletiva. Nela, é viável identificar momentos de apreciação, apresentação, colaboração, criação, improviso e apropriação de conhecimentos musicais ligados a elementos da linguagem, contextos e práticas.

5.3 Considerações dos Professores de Arte acerca do que mudariam nas EMTIs de Fortaleza

As reflexões que foram surgindo a partir dos diálogos com os educadores permitiram constatar a ausência destes na construção da Proposta Pedagógica de Escola de Tempo Integral aqui evidenciada. Nessa perspectiva, este tópico visa apresentar de forma direta e sucinta algumas falas que representam o que os educadores esperam galgar a curto e longo prazo para a Arte nas EMTIs de Fortaleza.

Sobre aquilo que se espera por parte dos educadores, se destacam os relatos a seguir:

Professor A: Acredito na Educação de Tempo Integral, é o futuro, é o melhor para o aluno, mas o projeto deve ser democrático, construído coletivamente e flexível. (Formulário, 20/10/2022)

Professor B: Sem sombra de dúvida, a primeira mudança que faria seria o aumento da carga horária da disciplina de Arte. (Entrevista, 19/09/2022)

Professor H: Salas temáticas, salas com espelho para dança, estúdio de gravação para música, ateliê de pintura, material para artesanato, e apoio para aulas de campo periódicas em museus, teatros, aldeias indígenas e outras. (Formulário, 19/10/2022)

Professor G: Criar uma disciplina diversificada voltada para a Arte que seja ofertada de modo curricular para todas as séries semanalmente. (Entrevista, 19/09/2022)

No relato do **Professor A**, expressa-se o caráter potencial das Escolas de Tempo Integral e ressalta-se a importância da construção “de um projeto que deve ser democrático, construído coletivamente e flexível”. Construir tal proposta significa ter voz quanto às escolhas curriculares, às distribuições de tempos letivos e à qualificação de projeto arquitetônico com a finalidade de comportar as experiências diversas a serem implementadas nessa conjuntura escolar. A fala do **Professor A** pressupõe a existência, na rede de ensino de Fortaleza, ainda no ano de 2023, de um forte senso de gestão centralizada e com decisões verticais no que concerne à Proposta Pedagógica Curricular e à definição de espaços físicos das Escolas de Tempo Integral.

No relato do **Professor B**, acentua-se como uma unanimidade entre os discursos dos Professores de Arte a necessidade de ampliação do tempo letivo da disciplina de Arte, sentida a partir da *práxis* dos professores no contexto da Educação Básica. Desse modo, ampliar o tempo da disciplina de Arte dialoga diretamente com as condições de trabalho dos docentes; com as necessidades pedagógicas das práticas a serem desenvolvidas em suas aulas; com a democratização do Ensino de Arte na escola; com as condições humanas de trabalho dos professores de Arte; com os anseios dos estudantes e com a educação integral almejada de desenvolvimento artístico da comunidade escolar.

Na fala do **Professor H**, destaca-se a reivindicação de um espaço pedagógico próprio para abarcar as práticas artísticas na escola, assim como a manutenção dessas práticas através do fornecimento de materiais.

Por fim, o **Professor G** focaliza a necessidade da inclusão de propostas pedagógicas de Arte no currículo das escolas de Tempo integral, buscando garantir a criação de disciplinas diversificadas no campo das artes que sejam acessíveis a todas as séries. A ênfase no aspecto democrático de dar acesso a todos os estudantes advém do entendimento de que nem todos os estudantes têm acesso à proposta de eletiva elencada pelos professores de Arte, de tal forma que, na prática escolar, apenas 38 dos mais de 400 estudantes matriculados conseguem cursar disciplinas voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades no campo artístico. Outro fator importante é que, mesmo havendo a possibilidade de os professores de Arte adentrarem uma mesma sala mais vezes durante a semana devido à sua configuração de lotação, pode ocorrer de o encontro com algumas séries continuar sendo apenas de 1 hora-aula semanal na aula de Arte, como relata o **Professor B** a seguir:

Professor B: As turmas que têm mais aulas comigo além das de Arte, desenvolvem muito mais e tem turma que poderia desenvolver muito bem, mas, eu tenho só cinquenta e cinco minutos de Arte. Tem turma que eu olho e penso: 'nossa, essa turma

tem um potencial'. Como eu queria ter pegado esse pessoal em uma outra disciplina diversificada para conseguir desenvolver melhor [o conteúdo de Arte]. (Entrevista, 19/09/2022)

Nesse sentido, o formato de Tempo Integral pode ser um caminho viável para o reconhecimento e a valorização do tempo e do lugar da Arte no currículo da Educação Básica. Talvez o formato de Tempo Integral seja uma grande oportunidade para tornar possível um currículo de Arte ofertado na Educação Básica que alcance os estudantes sem seleções e sem exclusões.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das referências apresentadas, objetivou-se encontrar nesta pesquisa esclarecimentos sobre o processo de inserção e atuação de professores de Arte nas Escolas Municipais de Tempo Integral da rede de ensino municipal de Fortaleza.

Para tanto, realizou-se um mapeamento que visou identificar os professores de Arte, em especial docentes licenciados na área de Música, com a finalidade de delimitar os participantes para posterior análise das influências e possibilidades desse novo modelo escolar em relação às práticas pedagógicas desses docentes.

Inicialmente, sobreveio o entendimento do caráter sociopolítico que influencia aquilo que se constrói e compreende-se sobre propostas de Escolas de Tempo Integral e Educação Integral. Desse modo, ficaram evidentes algumas contradições que devem ser ressaltadas quanto à relação entre o que se teorizou e o que se construiu através da consolidação de um espaço físico e currículo escolar.

Os documentos norteadores da educação em rede nacional, estadual e municipal, apresentam um consenso quanto ao rompimento com hierarquias entre saberes ligados a um olhar opaco e fragmentado sobre a formação humana.

Porém, na prática dessas teorias, ocorre exatamente a hierarquização dos saberes e a sua fragmentação, as quais aparecem no espaço físico e na distribuição de tempo letivo nas propostas curriculares das EMTIs. Assim, o lugar da Arte na escola, ou seu não-lugar no currículo, pode revelar os verdadeiros propósitos de qualquer modelo que se proponha à formação humana integral.

No percurso da pesquisa, foi possível conhecer e esclarecer alguns dos desafios presentes na trajetória de inserção e atuação dos professores de Arte junto às EMTIs. Diante dessa compreensão, reconhece-se a necessidade de buscar reequilíbrios curriculares entre todas as áreas de conhecimento que garantam equidade de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e competências na proposta de currículo ofertada pelas Escolas Municipais de Tempo Integral da rede de ensino municipal de Fortaleza.

Identificou-se que há uma série de rupturas na oferta curricular do componente Arte na Educação Básica. No Ensino Fundamental I, de jornada parcial, ainda não é possível constatar a lotação de professores licenciados em Arte na rede municipal de Ensino de Fortaleza. No Fundamental II, há profissionais licenciados em rede mas em número insuficiente

para lidar com a polivalência da disciplina. Já no Ensino Médio, observou-se que, na prática, o lugar destinado à Arte no currículo se restringe apenas ao 1º ano letivo. Desse modo, confirmase a necessidade de garantir a lotação de professores licenciados em todos os níveis da Educação Básica, em cumprimento daquilo que já se normatizou por Lei.

Com base nos elementos catalogados ao longo da pesquisa, foi possível iniciar discussões sobre o currículo das EMTIs em Fortaleza através de plenárias com os docentes envolvidos. Elas permitiram que tais agentes refletissem e avaliassem mudanças ligadas ao tempo letivo; ao espaço pedagógico; à formação para professores de Arte; e à lotação dos professores de Arte em todos os níveis na rede de ensino.

A partir dessas iniciativas e encontros, já se iniciaram na rede de Fortaleza ações voltadas para garantir que professores licenciados em Arte sejam lotados também no Fundamental I. Além disso, verificou-se que as EMTIs de Ensino Fundamental I já possuem em sua carga horária 2 horas-aula destinadas ao componente de Arte e alguns professores licenciados atuando nelas.

Com base no que foi exposto, foi possível identificar que, no ano de 2023, a estruturação curricular da disciplina de Arte no currículo da Educação Básica em Fortaleza está distribuída da seguinte forma: a) o Ensino Fundamental I (Tempo Parcial) possui 1 hora-aula e sem professores licenciados em Arte; b) o Ensino Fundamental I (Tempo Integral), 2 horas aulas e com professor licenciado em Arte (nas 5 escolas criadas); c) Ensino Fundamental 2 (Tempo Parcial/Tempo Integral), 1 hora-aula com professores licenciados em Arte; d) Ensino Médio (Tempo Parcial/Tempo Integral), 1 hora-aula com professor licenciado em Arte, a qual é ofertada apenas no 1º ano do Ensino Médio.

Sobre o espaço pedagógico, identificam-se, em poucas escolas, adaptações para o fim de comportar experiências com Música, além de garantir a conservação e o cuidado com instrumentos musicais, como a criação de um Laboratório de Música em uma EMTI do distrito V, o qual se consolidou como o primeiro Laboratório de Música das EMTIs de Fortaleza-CE e se encontra em uso desde maio de 2023. Tal espaço é usado durante a semana em aulas de Arte e ainda não comporta a execução de instrumentos de percussão devido aos aspectos acústicos, sendo possível identificar o uso de xilofones, violões, liras, flautas doce e voz nesse espaço pedagógico. Essa inserção de um espaço próprio se efetivou como um lugar da Música na escola, alterando para melhor a rotina escolar dos estudantes, influenciando nas aulas diárias e na percepção da comunidade sobre o lugar da música nesse contexto. Com base nessa experiência, almeja-se que outras escolas passem por esse processo de adaptação de um espaço próprio para a Arte e que as escolas novas, com construção em andamento, realizem a

atualização de seu projeto arquitetônico, garantindo a presença de um espaço físico pensado para as particularidades dessa área.

Sobre as práticas pedagógicas dos professores de Arte no contexto das EMTIs, foi possível constatar uma alternativa incorporada à atuação da maioria dos participantes da pesquisa, voltada para oportunizar a ampliação de tempo e de espaços nas ações curriculares de formação específica em Arte/Música junto à proposta da Escola de Tempo Integral de Fortaleza, justificada por meio da criação de disciplinas diversificadas.

Desse modo, ressalta-se que, na Educação Básica, o currículo é o território em que se garante a democratização dos saberes essenciais e que negligenciar suas necessidades, marginalizando uma disciplina ou outra, resulta em impactos de curto a longo prazo sobre a sociedade. Nessa perspectiva, garantir a ampliação de tempo letivo, numa disciplina diversificada voltada para a Educação Musical em todas as séries no contexto das EMTIs (e demais modalidades de ensino), é cumprir o papel democrático da escola e conversar diretamente com a proposta de Educação Integral.

Outro destaque diz respeito ao fato de que não é comum ver os professores licenciados em Arte ocuparem espaços de discussões e tomadas de decisão, o que acarreta algumas dificuldades no processo de organização e fortalecimento da oferta do componente de Arte no currículo escolar. Por isso, não há formação para professores de Arte há mais de 4 anos, assim como se desconhece profissionais formadores que atuem no âmbito desse componente na rede de ensino de Fortaleza. Na prática, inexistem ações formativas de integração e interação dos profissionais de Arte pela gestão administrativa do município de Fortaleza, resultando em uma desarticulação e desequilíbrio na oferta contínua do componente de Arte no currículo das EMTIs.

A pesquisa mostrou a necessidade de desenvolvimento de problemáticas complementares para estudos posteriores, como: a) avaliar a presença e/ou ausência de Ensino de Música no Fundamental I e seus impactos sobre a formação continuada dos estudantes na Educação Básica; b) promover o aprofundamento das reflexões sobre a implementação da Arte a partir dos documentos legais vigentes (BNCC, DCRC etc.) e da atuação dos professores de Arte no currículo da Educação Básica; e c) verificar o processo de inserção do ensino de Música nas EMTIs junto às disciplinas curriculares eletivas, observando suas múltiplas possibilidades de práticas pedagógicas.

Por fim, considera-se o projeto de Escolas de Tempo Integral da rede de Fortaleza como um investimento potencial para a consolidação de uma proposta curricular forte de Arte, ocupando um papel essencial e insubstituível na formação humana integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro Rogério. Música para a formação humana: reflexões sobre a importância da educação musical no contexto escolar. *In*: ROGÉRIO, Pedro Rogério; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Educação musical em todos os sentidos** (Org.). Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 225-244.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 de nov. 2021.

BRASIL. **Presidência da República Casa Civil**, Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 22 de nov. 2022.

BRASIL. **Presidência da República Casa Civil**, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 18 de jan. 2023

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 de jan. 2022.

BRASIL. **Presidência da República Casa Civil, Lei nº 14.640, de 31 de JULHO de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm#:~:text=Art.,educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20em%20tempo%20integral. Acesso em: 21 de ago. 2023.**

BARBOSA, Jefferson. **A ASCENSÃO DA AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA (1932-1937)**. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 6, n. 1/2/3, p.67-81, 2006. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/148/139> Acesso em: 15 de jan. 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução: João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: jan. 2023

CANAL EDUCAÇÃO. **Indicadores da Educação de Fortaleza. 2022**. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/indicadores-da-educacao-de-fortaleza>. Acesso em: 02 de jan. 2023.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Governo do Estado do Ceará, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL (CME/CEF). **Câmara do Ensino Fundamental, Resolução CME/CEF N° 009/2013.** Disponível em: <http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/resolucoes>. Acesso em: 12 de jan. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução N° 2 de maio de 2016.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520046/do1-2016-05-11-resolucao-n-2-de-10-de-maio-de-2016-21519942. Acesso em: 12 de jan. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais.** / Antonio Chizzotti. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, L. M.. **História (s) da educação integral. Em Aberto.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

DEL-BEN, Luciana. **Música Ensino e Educação Básica.** Música e Educação, Série Diálogos com o som. Barbacena: EdUEMG, 2015.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade/** Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso em: 12 de ago. 2022.

DUBÉ, Francis; García Malianlli. **Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Habilidades Metacognitivas del Alumno de Instrumento con el Fin de Maximizar la Eficacia de sus Prácticas Instrumentales.** REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL, N° 02, p. 36-46, 2014.

FIGUEIREDO, Sérgio. **Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade.** Campo Grande, 2013, p. 19-52.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação.** 2.ed. - São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FORTALEZA, Educação. FUNDAMENTAL, Coordenadoria De Ensino (COEF); INTEGRAL, Célula De Educação Em Tempo Integral (CETI). **Orientações Pedagógicas Acolhimento, Rotinas e Parte Diversificada Do Currículo. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação. 2022.**

FRESCHI, Elisandra Mottin; FRESCHI, Márcio. **Relações interpessoais: A construção do espaço artesanal no ambiente escolar.** Revista de Educação do Ideau (REI), 2013

FREITAS, Cezar; GALDER, Maria. **“Reflexão sobre as Escolas de Tempo Integral do Séc. XX”.** Cascavel, 2007, p. 123-138.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira.** Revista *Opus* 12, 2006, p. 144-163.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. / São Paulo: Atlas, 1987.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>. Acesso em: 14 de dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Área territorial, população residente, densidade demográfica e escolarização**. Fortaleza: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso em: 22 de set. 2023.

LOURENÇO, G. S. **Educação musical na escola de tempo integral: processos pedagógicos em escola estadual de Goiânia-Go**. 2015 110 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MARQUES, Marcelo Kaczan. **As Práticas Criativas no Ensino de Música das Escolas Públicas Municipais de Fortaleza**. 2023 Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/70746/1/2023_tese_mkmarques.pdf. Acesso em: Jul. 2023

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba, 2012 - (Série, Educação Musical)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plano Nacional de Educação 2014/2024 Lei N 13.005/2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 de nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa Escola em Tempo Integral**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 21 de ago. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)/SECAD. **Educação Integral: Texto referência para o debate nacional**. Série mais educação. Brasília, 2009. p. 15. Acesso em: out. 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2022**. Acesso em: outubro de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Conselho Nacional De Educação / Câmara De Educação Básica Resolução N° 4, De 13 De Julho De 2010** Acesso em: out. de 2022. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR

MORAES, Marina. Música na Escola: **Silêncios, escutas desafios para o professor recém – ingresso no sistema público de ensino**. Fortaleza, 2017.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18892> Acesso em: 10 de dez. 2021.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

PICCHI, Achille. **Interdisciplinaridade e Música**. Mimesis, Bauru, v. 31, n. 1, p. 65-74, 2010. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v31_n1_2010_art_05.pdf Acesso em: 8 de jan. de 2013.

REDE DE ENSINO. **Canal Educação**. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 22 set. 2022.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624p.

SANTOS, Claudia; SANTOS, Julianna; SANTOS, Luiz. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente: a importância das relações interpessoais no ambiente escolar**. Revista Devir Educação, Lavras, vol.7, n.1, e-683, 2023. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/683/475>. Acesso em: 19 de ago. de 2023.

SCHAFFER, R. Murray, **Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação sonora**/ R. Murray Schaffer; tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. - São Paulo: editora Melhoramentos, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Coordenadoria de Ensino Fundamental Célula de Educação em Tempo Integral**: Orientações Pedagógicas, Acolhimento, Rotinas e Parte Diversificada do Currículo. Fortaleza, 02 de jan. Disponível em: http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6936:sme-divulga-as-orienta%C3%A7%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas-para-o-ano-letivo-de-2022&catid=79&Itemid=509. Acesso em: 20 de jan. 2022.

SEDUC, Secretaria da Educação. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECB)**. Portal do Governo, 2023. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaeb/> Acesso em: Jun. 2023.

SILVEIRA, Cláudio. **O Lugar da Música na Escola**: Diálogos entre o espaço escolar e o ensino de Música. Fortaleza, 2016.

SILVIA, Helena; ZILLE, José. **Música Ensino e Educação Básica**. Música e Educação Série Diálogos com o som. Barbacena: EdUEMG, 2015.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. **Mais tempo para quê?: A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João - PR**. 2016. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná,

Francisco Beltrão, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_3a4449522e318e6c705d079acbf34466 Acesso em: 27 de nov. 2021.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. - São Paulo: Moderna, 2006.

VEBER, Andrea. **A escola de tempo integral**: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. ABEM. Londrina, 2012, p. 39-50.

APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Antes de atuar no contexto de tempo integral, você teve experiências em escolas de tempo parcial?
2. Poderia comentar sobre as problemáticas e atuação nesse contexto de ensino de jornada parcial? Quais foram as maiores dificuldades?
3. Essa experiência inicial, lhe influenciou a buscar esse contexto de escolas de tempo integral? Quais eram as expectativas?
4. Com relação ao tempo de aula no contexto das escolas de tempo integral destaca-se que a diferença de ministrar aulas para a mesma turma, mais de uma vez por semana. Tal particularidade influenciou, de alguma forma, as suas práticas? As práticas com Arte estendidas para as diversificadas, contemplam os objetivos de formação humana que essas disciplinas almejam?
5. Descreva uma prática. Onde e como tem acontecido práticas de ensino de música nesse modelo de tempo integral?
6. Essas turmas que têm mais tempo com você, se desenvolvem na música mais que as outras turmas, nota diferenças em outros aspectos?
7. Então a partir disso, pensando sobre a influência do tempo integral e currículo diversificado nas suas práticas, o que você evidencia?
8. E se você quisesse fazer uma prática instrumental, como é que seria dentro dessas salas?
9. Você acha que o espaço influencia na identidade do lugar da música nessa escola?
10. Gostaria de acrescentar algo às suas respostas?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR (*GOOGLE FORMS*)

1. Qual é a sua área de formação profissional?
2. Em qual Escola Municipal de Tempo Integral você está lotado(a) hoje?
3. Anteriormente, você teve experiências em uma escola de jornada de tempo parcial?
 - 3.1 Se respondeu Sim para a questão anterior, quais problemáticas você conseguiu evidenciar nesse contexto de tempo parcial? (caso tenha respondido não na questão 3 pular para questão 4)
4. O que você pensa sobre o tempo letivo e espaço pedagógico da Arte no modelo escolar de tempo integral? Se sente contemplado pelo tempo integral e seu currículo diversificado? Se sim, como? Se não, por quê?
5. O Tempo Integral e o fato de agora haver a possibilidade de se encontrar com uma mesma turma mais vezes por semana em disciplinas diversificadas, influencia ou contribuem para suas práticas pedagógicas com Arte de alguma forma? Como?
6. A partir dessas reflexões, fale mais sobre como e onde você tem desenvolvido suas práticas pedagógicas com Arte nesse contexto. Por exemplo, no currículo em disciplinas diversificadas? Quais? Como? Em horários de planejamento, horário almoço?
7. Considerando suas experiências na EMTI, quais você considera serem as maiores influências causadas por esse novo contexto de ensino sobre as suas práticas pedagógicas?
8. Quais você considera serem as maiores possibilidades que o modelo apresenta ou ainda pode apresentar para o Ensino de Arte na escola?
9. Se você pudesse mudar ou acrescentar algo a esse tempo integral/ tempo ampliado em relação ao campo da Arte, o que seria?
10. Gostaria de acrescentar algo a mais nas suas contribuições?

APÊNDICE C - MODELO DE PLANEJAMENTO DAS ELETIVAS

EMTI: Nome da escola

ELETIVA: Título

PERÍODO: semestre

CICLO: 1 ou 2

PROFESSORES RESPONSÁVEIS:

COMPONENTES CURRICULARES:

ÁREAS RELACIONADAS:

JUSTIFICATIVA (Expor a importância do tema escolhido junto com o propósito de estudo da eletiva, destacando em linhas gerais, o que se pretende desenvolver):

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (Citar o que se espera que o estudante aprenda, podendo levar em consideração as habilidades descritas nas matrizes de referência das avaliações externas, como SPAECE, SAEB, IFCE etc):

OBJETO DO CONHECIMENTO (Apresentar as temáticas a serem abordadas na disciplina eletiva):

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS (Competências que se espera desenvolver na eletiva. Ex. Empatia, cooperação, solidariedade, autoconhecimento, autonomia, responsabilidade, curiosidade etc):

METODOLOGIA (Descrever a metodologia utilizada: Ex. Experimentos, atividades orais e escritas, aula expositiva dialogada, trabalhos individuais e/ou grupais, pesquisa, discussões ou debates, atividades práticas, atividades artísticas, aprendizagem cooperativa etc):

RECURSOS METODOLÓGICOS (Materiais necessários):

AValiação (Descrever as estratégias de avaliação):

PROPOSTA DE CULMINÂNCIA (Descrever quais atividades serão desenvolvidas na culminância. Ex. Jogonal sobre o tema, apresentação artística, exposição, mutirão etc):

REFERÊNCIAS (Citar as fontes de referência ou material consultado):