



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**DEYVE JOSÉ DA SILVA VIDAL**

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DAS ESCOLAS DE  
TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA: A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO CIDADÃ  
E SEU PAPEL NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL**

**FORTALEZA**

**2025**

DEYVE JOSÉ DA SILVA VIDAL

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DAS ESCOLAS DE TEMPO  
INTEGRAL EM FORTALEZA: A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO CIDADÃ E SEU  
PAPEL NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas e Educação.

Orientador: Prof. Dr. David Moreno Montenegro

FORTALEZA

2025

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)

---

V691a Vidal, Deyve José da Silva.  
Avaliação da política pública educacional das escolas de tempo integral em Fortaleza: : A disciplina de formação cidadã e seu papel na promoção da justiça social / Deyve José da Silva Vidal. – 2025.  
107 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.  
Orientação: Prof. Dr. David Moreno Montenegro.

1. Escola de Tempo Integral. 2. Justiça Social. 3. Formação Cidadã. I. Título.

CDD 320.6

---

DEYVE JOSÉ DA SILVA VIDAL

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DAS ESCOLAS DE TEMPO  
INTEGRAL EM FORTALEZA: A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO CIDADÃ E SEU  
PAPEL NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas e Educação.

Aprovada em: 03/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. David Moreno Montenegro (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profª. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Abrahão Antônio Braga Sampaio  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Aos meus filhos, razão da minha vida e futuro  
do nosso país.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço antes de tudo, à Deus, autor da vida, e regente de toda ação do universo. Sou grato pela vida, e pela força, em cada passo desta caminhada, sendo meu sustento diante de cada desafio encontrado no percurso.

À minha família, que sempre foi meu alicerce, meu refúgio e segurança. Cada palavra de incentivo, cada gesto de carinho nos momentos de desânimo, pela compreensão diante das ausências, das abstinências, das renúncias, em prol do que hoje conquisto.

Aos colegas, profissionais da Educação, que de forma generosa e solícita, compartilharam seus saberes, e experiências, para a construção de novas reflexões acerca dos processos desenvolvidos em sala de aula, em busca de aprendizados significativos para àqueles a quem compartilhamos o conhecimento adquirido.

Agradeço em especial aos jovens, protagonistas do presente, que estão sendo semeados como futuro desta nação, e que nos inspiram a acreditar que a verdadeira mudança social, só ocorre por meio da educação.

Por fim, agradeço a todos aqueles que no decorrer desse árduo processo, fizeram parte dessa trajetória. Aos que me sustentaram, gratidão pelo apoio, e aos que tentaram me derrubar, gratidão pelo obstáculo, que ao invés de me derrubar, me fortaleceram pra continuar.

"Apenas o investimento numa formação educacional sólida, ampla e equânime pode abalar o ceticismo que tomou a sociedade brasileira e animar a boa utopia de uma sociedade mais informada, leitora, crítica e capaz de dialogar."

Lilia Moritz Schwarcz

## RESUMO

A presente pesquisa analisa a política pública educacional das Escolas Municipais de Tempo Integral no município de Fortaleza – CE, com foco na disciplina de Formação Cidadã, buscando compreender seu papel na promoção da justiça social no ambiente escolar, a partir das abordagens e práticas pedagógicas adotadas pelos professores que ministram a referida disciplina, e que atuam nas escolas do distrito de educação I, no município de Fortaleza/CE. A metodologia utilizada na investigação, tem caráter qualitativa, e utiliza a análise documental, com entrevistas semiestruturadas e um questionário para conhecer o perfil dos entrevistados. Para compreensão do material de coleta de dados, foi utilizado como referência a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e a Avaliação Experiencial de Lejano (2012), analisando o perfil dos entrevistados e as abordagens utilizadas em sala de aula por seus docentes. A pesquisa buscou compreender como a disciplina de Formação Cidadã contribuiu para a promoção da justiça social, identificando os desafios e estratégias pedagógicas envolvidas em sua implementação. Durante a investigação foram explorados temas como: cidadania, direitos humanos e justiça social, conversamos com autores como Pinsky (2013), Marshal (1967), José Murilo de Carvalho (2002), Dallari (2002) entre outros. Seguindo, serão apresentadas algumas políticas públicas educacionais, em especial a que trata das Escolas de Tempo Integral, no município de Fortaleza, com as referências de Darcy Ribeiro (1986), Cavaliere (2002), e as orientações do DCRFOR (2024). Em sequência são apresentados os contextos históricos e territoriais das áreas onde estão implantadas as escolas investigadas, com contribuições de Mesquita (2010), Lima (2014), Façanha (2018), Campos (2023) e Ximenes (2023). As vozes docentes foram ouvidas e apresentadas as noções de práticas pedagógicas e docentes, bem como as percepções acerca da disciplina de Formação Cidadã, suas configurações, e contribuições na vida dos educandos, através da promoção da justiça social. Nesse contexto conversamos com Pimenta (1999), Libâneo (2012), e Freire (1996) sobre os educadores, analisando a relação entre teoria e prática, seguindo com a análise das entrevistas e valorizando a fala dos docentes entrevistados. Os dados coletados, apontam concordância entre professores e gestores acerca da importância da disciplina, favorecendo a mediação de conflitos, a valorização da diversidade e o protagonismo juvenil, por meio de um currículo dinâmico e atual. Contudo, também foram identificadas fragilidades, como: a ausência de materiais pedagógicos consistentes e falta de formações continuadas específicas sobre a disciplina.

**Palavras-chave:** escola de tempo integral; justiça social; formação cidadã.



## ABSTRACT

This research analyzes the public education policy of Full-Time Municipal Schools in the municipality of Fortaleza, Ceará, focusing on the subject of Citizenship Education, seeking to understand its role in promoting social justice in the school environment, based on the pedagogical approaches and practices adopted by teachers who teach this subject and who work in schools in Education District I, in the municipality of Fortaleza, Ceará. The methodology used in the investigation is qualitative in nature and uses documentary analysis, semi-structured interviews, and a questionnaire to learn about the profile of the interviewees. To understand the data collection material, Bardin's Content Analysis (2011) and Lejano's Experiential Evaluation (2012) were used as references, analyzing the profile of the interviewees and the approaches used in the classroom by their teachers. The research sought to understand how the Citizen Education course contributed to the promotion of social justice, identifying the challenges and pedagogical strategies involved in its implementation. During the investigation, topics such as citizenship, human rights, and social justice were explored, and we consulted authors such as Pinsky (2013), Marshal (1967), José Murilo de Carvalho (2002), Dallari (2002), among others. Next, we will present some public education policies, especially those dealing with full-time schools in the municipality of Fortaleza, with references to Darcy Ribeiro (1986), Cavaliere (2002), and the guidelines of DCRFOR (2024). Next, the historical and territorial contexts of the areas where the schools under investigation are located are presented, with contributions from Mesquita (2010), Lima (2014), Façanha (2018), Campos (2023), and Ximenes (2023). The voices of teachers were heard and presented the notions of pedagogical and teaching practices, as well as perceptions about the discipline of Citizen Education, its configurations, and contributions to the lives of students through the promotion of social justice. In this context, we talked to Pimenta (1999), Libâneo (2012), and Freire (1996) about educators, analyzing the relationship between theory and practice, following with the analysis of the interviews and valuing the statements of the teachers interviewed. The data collected show agreement between teachers and administrators regarding the importance of the subject, favoring conflict mediation, the appreciation of diversity, and youth leadership through a dynamic and up-to-date curriculum. However, weaknesses were also identified, such as the absence of consistent teaching materials and a lack of specific continuing education on the subject.

**Keywords:** full-time school; social justice; citizenship education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –	Rotina da Escola de Tempo Integral de Fortaleza.....	53
Figura 02 –	Mapa Curricular das EMTI's BNCC.....	56
Figura 03 –	Mapa Curricular das EMTI's Parte diversificada.....	57
Figura 04 –	Mapa Curricular das EMTI's Atividades complementares.....	58
Figura 05 –	Mapa dos Distritos de Educação de Fortaleza.....	64
Figura 06 –	Consolidado Parque Escolar da rede pública de Fortaleza.....	65
Figura 07 –	Relação Práticas pedagógicas e Práticas docentes.....	74

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Relação de gênero dos participantes da pesquisa .....	78
Gráfico 02 – Relação de vínculo com o município .....	79
Gráfico 03 – Relação de escolaridade de professores e gestores .....	80
Gráfico 04 – Faixa etária de professores e gestores investigados .....	81
Gráfico 05 – Formação inicial dos entrevistados .....	81

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Autores e referências acerca da análise e coleta de dados .....	31
Quadro 02 – Principais temas abordados nas aulas de Formação Cidadã .....	88
Quadro 03 – Metodologias e estratégias trabalhadas na disciplina de Formação Cidadã.	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AO	Aprendizagem Orientada
APA	Área de Proteção Ambiental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFOR	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DOM	Diário Oficial do Município
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMTI	Escola Municipal de Tempo Integral
EMTP	Escola Municipal de Tempo Parcial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EO	Estudo Orientado
ETI	Escola de Tempo Integral
FC	Formação Cidadã
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IMPARH	Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PDT	Organização das Nações Unidas

PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para todos
RP	Residência Pedagógica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>Abordagem e natureza da pesquisa</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>Perfil dos entrevistados</b>	<b>28</b>
<b>2.3</b>	<b>Procedimentos relativos a coleta e análise de dados</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA SOCIAL</b>	<b>33</b>
<b>3.1</b>	<b>Cidadania</b>	<b>33</b>
<b>3.2</b>	<b>Direitos humanos</b>	<b>35</b>
<b>3.3</b>	<b>Justiça Social</b>	<b>37</b>
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O MODELO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL</b>	<b>39</b>
<b>4.1</b>	<b>Panorama das políticas públicas educacionais no Brasil</b>	<b>41</b>
<b>4.2</b>	<b>Educação Integral</b>	<b>44</b>
<b>4.3</b>	<b>Escola em Tempo Integral em Fortaleza</b>	<b>47</b>
<b>4.4</b>	<b>Escola de Tempo Integral em Fortaleza</b>	<b>49</b>
<b>4.5</b>	<b>Currículo das Escolas Municipais de Tempo Integral</b>	<b>53</b>
<b>4.6</b>	<b>A disciplina de Formação Cidadã na promoção da Justiça Social</b>	<b>59</b>
<b>5</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO TERRITORIAL</b>	<b>61</b>
<b>5.1</b>	<b>A região oeste de Fortaleza: História, transformações e perspectivas</b>	<b>61</b>
<b>5.2</b>	<b>Bairro Barra do Ceará – EMTI Aldemir Martins</b>	<b>66</b>
<b>5.3</b>	<b>Bairro Álvaro Weyne – EMTI Nossa Senhora de Fátima</b>	<b>67</b>
<b>5.4</b>	<b>Bairro Vila Velha – EMTI Deputado Roberto Mesquita</b>	<b>69</b>
<b>6</b>	<b>VOZES DOCENTES</b>	<b>70</b>
<b>6.1</b>	<b>Práticas pedagógicas</b>	<b>72</b>
<b>6.2</b>	<b>Práticas docentes</b>	<b>73</b>
<b>6.3</b>	<b>Relação Teoria X Prática</b>	<b>76</b>
<b>6.4</b>	<b>Análise das entrevistas</b>	<b>77</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>96</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>99</b>
	<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO</b>	<b>104</b>
	<b>PERFIL DOS ENTREVISTADOS</b>	

<b>APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ENTREVISTA COM PROFESSORES .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ENTREVISTA COM GESTORES .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE .....</b>	<b>107</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A educação desenvolvida nas Escolas de Tempo Integral tem se consolidado nas últimas décadas, como uma importante política pública voltada para a ampliação das aprendizagens e à promoção da equidade social. No Brasil, esse modelo tem sido defendido como caminho de superação das desigualdades e promoção da formação integral dos sujeitos, considerando não apenas a dimensão cognitiva, mas também social, cultural, afetiva e ética (Cavaliere, 2002; Coelho 2009). No município de Fortaleza a implementação desse modelo pedagógico, inclui a disciplina de Formação cidadã, que em sua essência, busca fortalecer valores éticos, a discussão democrática, e o compromisso com a justiça social. Considerando a relevância dessa proposta para a formação integral dos estudantes, torna-se necessário avaliar como essa política pública tem alcançado seus objetivos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da cidadania e a redução das desigualdades.

A escolha por este tema, nasce das práticas vivenciadas no meu percurso profissional, onde foi possível experienciar diferentes contextos escolares que evidenciaram a importância das políticas públicas educacionais como mediadoras da justiça social. Em 2008, ainda como professor temporário na rede municipal de ensino de Fortaleza, lecionei a disciplina de Educação Física para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental I em uma escola municipal no bairro Quintino Cunha. Esse bairro é marcado por altos índices de vulnerabilidade social, e a comunidade vivencia o abandono e o descaso. As crianças conviviam com a violência, o tráfico de drogas e a exclusão social, fatores que impactavam diretamente o processo de aprendizagem desses alunos. Nesse cenário me deparei com realidades devastadoras, e mesmo sabendo que minhas ações eram limitadas, compreendi o papel da escola como construtora de um espaço de resistência e acolhimento, reafirmando a ideia de Arroyo (2012), de que a escola é um território de disputa, mas também de possibilidades de emancipação.

Nos anos seguintes, entre 2010 e 2015, atuei em diferentes escolas da região da Barra do Ceará, no Distrito 1 de Educação, como também na periferia do município de Caucaia, ministrando a disciplina de Educação Física. Nesse contexto, foi possível perceber que os alunos encontravam nessas aulas uma válvula de escape da realidade que os rodeava, permitindo a vivência de experiências de pertencimento e encontrando na escola um espaço seguro de inclusão no seu dia a dia. Nessas localidades a realidade não era diferente das instituições já mencionadas, e me permitiu voltar um olhar mais atento para as dificuldades enfrentadas por essas comunidades, e reforçar a ideia de que as escolas públicas, mesmo com

tantas fragilidades , podem contribuir na construção de trajetórias de vida mais dignas, já que ofertam o acesso à cultura, ao conhecimento científico e ao convívio social, pois como Libâneo (2012) destaca, a escola é responsável por democratizar saberes historicamente produzidos, assegurando o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Já como professor efetivo da rede municipal de ensino, no ano de 2016 tive a oportunidade de atuar na primeira escola municipal bilíngue de surdos de Fortaleza, ampliando a compreensão sobre a educação inclusiva e os desafios da luta por igualdade de oportunidades. Logo, em junho daquele mesmo ano, fui convidado a trabalhar em uma nova escola, que apresentava uma orientação diferenciada da anterior e inovadora para aquele período, o ensino de tempo integral, como proposta revolucionária da aprendizagem completa dos alunos, a EMTI – Escola Municipal de Tempo Integral Nossa Senhora de Fátima, localizada no bairro Álvaro Weyne, pertencente ao Distrito de educação 1, região em que cresci e que atuo até os dias atuais. Esse novo desafio tem me proporcionado a realização de novos projetos e construção de conhecimentos enriquecedores para a minha prática docente, contribuindo para a formação integral dos alunos e minha também, pois como afirma Cavaliere (2009) o modelo de tempo integral exige uma reorganização curricular que transcende a ampliação da jornada, demandando propostas pedagógicas que integrem dimensões cognitivas e socioemocionais da formação dos estudantes.

Na referida escola, tive a oportunidade e o privilégio de atuar como professor preceptor em três edições do Programa Residência Pedagógica (RP<sup>1</sup>), da Universidade Federal do Ceará (UFC), acolhendo e orientando estudantes em anos finais do curso de licenciatura em Educação Física, oportunizando uma imersão significativa desses acadêmicos no ambiente escolar. Essa experiência possibilitou um reencontro com a universidade, permitindo a aquisição de novos conhecimentos por meio da prática colaborativa, troca de saberes e uma relação estreita com professores da universidade e docentes em formação inicial. Para Candau (2008), a escola, enquanto espaço social, deve fomentar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e incentivem a reflexão crítica, assumindo-se como lócus de formação para a cidadania. Essa experiência possibilitou ainda, refletir sobre como essa parceria com a Universidade, foi fundamental para reavaliar e ressignificar minha prática docente, como também aprimorar minhas atividades pedagógicas, ancoradas em uma análise crítica, reflexiva e dialética.

---

<sup>1</sup> O programa Residência Pedagógica, promovido pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – objetiva apoiar iniciativas institucionais desenvolvidas por instituições de ensino superior, visando qualificar a primeira formação de docentes da educação básica, especialmente nos cursos de licenciatura.

Um dos pontos mais importante dessa troca de experiências, foi a imersão de temas transversais voltados à justiça social nas minhas práticas docentes, que eram trabalhados não só na disciplina de Educação Física, como nas disciplinas diversificadas propostas pelo ensino de tempo integral, como a disciplina de Formação Cidadã. Juntamente com os residentes, foi possível experimentar uma prática educacional com vivências teóricas e práticas, elencando o conhecimento novo, trazido pelos residentes, com a realização prática das teorias apresentadas nos bancos das universidades e sua atuação efetiva nas atividades desenvolvidas em salas de aulas com alunos reais.

Diante da observação dessa troca de experiências entre alunos e residentes, o crescente interesse pelo assunto, a produção de textos, artigos e trabalhos sobre as práticas exitosas em sala de aula, foram surgindo e sendo cada vez mais atrativos. Alguns desses materiais foram apresentados em eventos, e publicados até internacionalmente, enriquecendo ainda mais a minha prática docente, e também minha formação pessoal.

Sendo professor titular da disciplina, era responsável por mediar debates e reflexões acerca de diferentes assuntos de interesse coletivo, como: desigualdade social, gênero, sexualidade, racismo, entre outros, tornando assim, esta aula, um espaço de construção da criticidade, do diálogo e da valorização da diversidade. Freire (1996) afirma que a educação precisa ser entendida como prática de liberdade, possibilitando ao educando reconhecer-se como sujeito histórico, capaz de intervir no mundo. Portanto, a disciplina de Formação Cidadã, no contexto das EMTI's, não é um mero componente curricular, mas uma estratégia pedagógica de promover a justiça social e a emancipação estudantil, favorecendo uma maior motivação e engajamento dos alunos, que se sentem valorizados e interessados ao debate de temas de interesse geral e pessoal, conseguindo externar suas opiniões, estimulando o senso crítico frente as questões apresentadas.

Nesse cenário, a disciplina de Formação Cidadã desponta como uma iniciativa relevante, especialmente nas escolas de tempo integral, que possuem maior potencial de influenciar de maneira significativa o desenvolvimento humano e social dos estudantes, então buscando uma maior compreensão sobre os resultados gerados na sociedade a partir dessa reflexão instigada em sala de aula, voltei meu olhar para este assunto em particular.

Sendo assim, analisando o contexto histórico da humanidade e sua socialização, é possível perceber, que diversos grupos têm sido excluídos e privados de direitos fundamentais, desde os primórdios de seu registro documental, demonstrando a desigualdade econômica, social e política do meio em que estão inseridos. Diante disso, é possível constatar que a educação emerge como um instrumento essencial para a formação de cidadãos conscientes de

seus direitos, responsabilidades e respeito ao próximo, apresentando conceitos e normas de bom convívio social, amenizando as disparidades surgidas ao longo dos tempos, pois a construção de uma sociedade justa e democrática depende da oferta de uma educação pública de qualidade, que proporcione de fato, a formação integral dos sujeitos. Nesse contexto, políticas públicas educacionais como a Educação Integral nas Escolas de Tempo Integral em Fortaleza oferecem estratégias para ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola proporcionando experiências formativas diversas em todas as suas dimensões, intelectual, física, emocional, social e cultural.

Embora os documentos normativos da política de Educação em Tempo Integral sinalizem o compromisso com uma formação ampla e emancipadora, sua concretização no cotidiano escolar depende de uma série de fatores como, a disponibilidade de recursos humanos e financeiros, infraestrutura das unidades escolares, formação dos profissionais da educação e a coerência entre os objetivos propostos e as práticas efetivamente desenvolvidas. Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas sejam analisadas não só por suas formulações, mas também a partir de sua implementação e impactos no contexto real das escolas.

Diante disso, a presente investigação buscou avaliar a política pública educacional das Escolas de Tempo Integral em Fortaleza, com foco na disciplina de Formação Cidadã, buscando compreender seu papel na promoção da justiça social no ambiente escolar, a partir das abordagens e práticas pedagógicas adotadas pelos professores que atuam no Distrito de educação I, do município de Fortaleza/CE.

A problemática em análise procurou compreender como os professores das Escolas Municipais de Tempo Integral do Distrito de Educação I, experienciam e avaliam a disciplina de formação cidadã, e como a referida disciplina contribuiu, ou não para a promoção da justiça social no contexto escolar. As escolas envolvidas na pesquisa são: EMTI Aldemir Martins, no bairro Barra do Ceará, a EMTI Nossa Senhora de Fátima, no bairro Álvaro Weyne, e a EMTI Deputado Roberto Mesquita, no bairro Vila Velha. A seleção dessas instituições se deve ao fato de que, no Distrito de Educação I, em Fortaleza, existem apenas três escolas de tempo integral, dessa forma, a pesquisa contemplará todas as unidades que ofertam essa modalidade de ensino no distrito em questão.

A pesquisa investigou como os professores da disciplina de Formação Cidadã, trabalharam temas relacionados à justiça social durante as aulas, que metodologias foram desenvolvidas para que o aproveitamento dos alunos fosse considerado proveitoso, fazendo então com que essa investigação fosse relevante não apenas por buscar compreender as abordagens pedagógicas e os desafios enfrentados, mas também por possibilitar uma reflexão

mais ampla sobre a eficácia da disciplina na formação cidadã dos estudantes e na construção de uma consciência crítica perante aos problemas apresentados na sociedade como um todo.

O objetivo geral deste estudo é avaliar a política pública educacional das Escolas de Tempo Integral em Fortaleza, com foco na disciplina de Formação Cidadã, buscando compreender seu papel na promoção da justiça social no ambiente escolar, e para alcançar tal objetivo, foram ainda delineados quatro objetivos específicos, a fim de facilitar a compreensão das ramificações da pesquisa, são eles: a) conhecer como ocorreu a elaboração do currículo da disciplina de Formação Cidadã nas escolas investigadas; b) identificar o perfil dos professores que atuam nessa área; c) diagnosticar os critérios e processos utilizados pela gestão escolar na seleção desses profissionais; e d) investigar as propostas de formação continuada ofertadas pela administração municipal, aos docentes especificados.

A justificativa para tal interesse, recaiu sobre a importância da compreensão do potencial transformador da escola de tempo integral, em especial na atuação da disciplina de Formação Cidadã, na elaboração do currículo da disciplina apresentada, que desempenha um papel crucial na definição dos conteúdos e metodologias que guiaram o trabalho docente, entendendo como esse currículo é estruturado nas escolas investigadas, analisando se ele atende às necessidades dos estudantes, e ainda se está alinhado aos objetivos de promover a justiça social, pois ao abordar questões ligadas à cidadania, justiça social e direitos humanos, a escola se apresenta como espaço de resistência e às desigualdades e de promoção da democracia. Como ressalta Candau (2008), não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas criar condições para que o estudante se reconheça como sujeito de direitos, capazes de lutar para modificar suas próprias realidades.

Além disso, investigar o perfil dos professores que ministram essa disciplina, a fim de compreender suas competências, experiências e perspectivas em relação à temática cidadã, foi essencial, pois já que não apresentam a exigência de uma formação específica para ser docente dessa disciplina, suas percepções são de grande valia. Finalmente, ao diagnosticar os processos de seleção dos educadores para essa área, foi possível entender como a gestão escolar prioriza as competências necessárias para lidar com temas tão sensíveis e relevantes.

No contexto das escolas de tempo integral, que oferecem uma carga horária ampliada para os discentes, é possível perceber uma maior interação entre professores e alunos no ambiente escolar, característica própria desse modelo de ensino, assim, apresentam disciplinas que contemplam a parte diversificada do currículo, e possibilitam ao aluno uma maior autonomia em seu desenvolvimento educacional, social e pessoal, permitindo ao estudante protagonizar sua história e seu aprendizado, de forma autônoma e inovadora. Segundo

Cavaliere (2002), a construção de uma nova identidade para a escola exige a criação de condições que favoreçam um convívio autêntico e criativo entre todos os membros da comunidade escolar, proporcionando um ambiente onde crianças e adultos possam vivenciar experiências democráticas.

Portanto, esta dissertação buscou contribuir não só com o debate acadêmico e prático sobre a formação cidadã desse estudante, mas com a promoção da justiça social no contexto educacional, pois ao explorar as experiências dos professores e as dinâmicas de implementação da disciplina de Formação Cidadã, desejou oferecer subsídios para a elaboração de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas, capazes de transformar as escolas em espaços de atuação para verdadeiros agentes de mudança social.

Assim, o interesse para a referida investigação, surgiu do entendimento de que, para a disciplina cumprir seu papel na construção de uma sociedade mais justa, foi imprescindível compreender as práticas, desafios e percepções dos educadores envolvidos, levando em consideração também as necessidades apresentadas pelo público atingido e a comunidade em que estão inseridos. Como abordar temas vivenciados pelos alunos tornou-se atrativo para discussões que buscaram além de uma análise aprofundada de um assunto estudado, uma vivência significativa das situações apresentadas, para que fosse despertado o interesse daquele público que se pretendeu atingir.

Outro aspecto de grande importância discutido, foi o papel dos mestres e sua influência no interesse dos alunos em relação ao que estava sendo apresentado em sala de aula, pois ao refletir sobre as abordagens pedagógicas adotadas pelos professores, era importante considerar os desafios enfrentados no cotidiano escolar, como a falta de recursos, a resistência de alguns alunos a temas sensíveis e a necessidade de capacitação contínua dos educadores para lidar com questões complexas. Esses aspectos tornaram ainda mais relevante compreender como esses profissionais perceberam e executaram seu papel na promoção da justiça social, assim como identificar boas práticas que poderiam ser replicadas em outros contextos.

Conforme André (2024), o professor da educação básica desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, pois é responsável por incentivar a busca pelo conhecimento, estimulando o desenvolvimento de habilidades e competências, além de promover valores e atitudes que contribuem para a construção de uma sociedade mais igualitária, enfatizando a importância desses profissionais na vida desses estudantes, podendo deixar marcas positivas quanto negativa na vida daqueles que passam por suas salas de aula.

A educação que é proposta e dissipada nas instituições de ensino, se concretiza veementemente com foco no papel dos professores, que buscam através do seu ofício, transmitir

aprendizagens significativas e coerentes, não só sobre conteúdos didáticos, mas sobre a vida e suas ramificações, sendo estes profissionais, conscientes da responsabilidade do seu papel, de transformadores de mentes e pessoas, para que estes consigam modificar o meio que os cerca e lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim a temática desta pesquisa circunscreve nas abordagens e Práticas docentes contempladas na disciplina de Formação Cidadã, e como as ações e intenções propostas nas discussões de temas relativos a promoção da Justiça Social são abordados em sala de aula. Compreender a didática envolvida nessa disciplina que é contemplada apenas nas escolas de tempo Integral, se fez necessário, ao analisar as práticas pedagógicas dos professores da referida disciplina, e como conseguiram abordar esse tema no seu cotidiano escolar.

Nesse sentido, a escola como ambiente transformador, tem uma função social na contemporaneidade, desempenhando um papel essencial na educação para a cidadania e os direitos humanos, tornando-se espaço de trocas, e não só de recepção de informações ou conteúdos, cabendo a ela a missão de instigar discussões que reflitam numa construção social fundamentada em valores éticos e políticos, como liberdade, igualdade, autonomia, respeito às diferenças, solidariedade, tolerância e resistência a poderes totalitários, tornando este, um espaço para a criação de valores, instituições de práticas que promovam transformações sociais.

Para melhor entendimento do tema apresentado, o trabalho estruturou-se em cinco capítulos, assim discriminados: Caminhos metodológicos da pesquisa; Cidadania, Direitos Humanos e Justiça Social; Políticas Públicas Educacionais e o modelo de Escola de Tempo Integral; Contextualização Territorial; e por fim, Vozes docentes.

No primeiro capítulo, traçou a rota metodológica do trabalho, apresentando a abordagem e a natureza da pesquisa, bem como o perfil dos entrevistados e observou os procedimentos relativos a coleta e análise de dados. Foram exploradas as considerações de Minayo (1993), Gil (2002), Bardin (2011), Lejano (2012), entre outros, orientando o método de abordagem qualitativa de pesquisa e a avaliação experiencial como proposta de análise de dados e conteúdos. A pesquisa de caráter qualitativa, foi composta por entrevistas semiestruturadas, e aplicação de um questionário, a fim de construir o perfil dos entrevistados, ambos destinados aos professores regentes da disciplina de Formação Cidadã, e aos gestores das escolas investigadas, referentes aos questionamentos que envolvem a pesquisa em questão.

No segundo capítulo foram apresentados alguns conceitos de: cidadania, direitos humanos e justiça social, para que fosse possível entender como esses termos refletem nas ações de cidadãos diante de situações cotidianas de injustiça e desigualdades sociais presentes na vida de cada um. Entendendo as especificidades de cada direito preestabelecido, e como aplica-los

nas ações de justiça social. Foi possível ainda perceber a cidadania a partir do princípio da equidade, e como a igualdade proposta anteriormente não foi a melhor solução para o momento. Conversamos com autores como Pinsky (2013), Marshal (1967), José Murilo de Carvalho (2002), Dallari (2002), entre outros.

No capítulo 3, o foco recaiu sobre o que a legislação Brasileira abordando o direito à educação, quais políticas públicas acarretam em legislações educacionais específicas, e como estas afetaram as ações a que se destinavam. Apresentamos os conceitos de Educação Integral, Escola em Tempo Integral e Escola de Tempo Integral. Conhecemos as particularidades pertencentes a cada modelo de ensino, bem como o currículo específico das escolas de tempo integral, apresentando a rotina das atividades realizadas nessas instituições e o que as difere das instituições de ensino de tempo parcial, conversamos com autores como Anísio Teixeira (1959), Darcy Ribeiro (1986), Cavaliere (2002), acolhemos as orientações do DCRFor (2024), documento norteador da Rede municipal de Fortaleza sobre a política das escolas em tempo integral e conhecemos ainda a disciplina de Formação Cidadã, suas particularidades, e como ela aborda temas voltados a justiça social.

No quarto capítulo foi feita uma contextualização do território delimitado ao campo de pesquisa, iniciando pela região oeste de Fortaleza, seguidos pelos bairros da Barra do Ceará, Álvaro Weyne e Vila Velha respectivamente, analisando o contexto histórico, as transformações ocorridas aos longos dos anos até a implantação das Escolas Municipais de Tempo integral em cada um dos bairros citados. Foram coletadas informações do Censo Demográfico de 2022, e pesquisas realizadas por Mesquita (2010), Lima (2014), Façanha (2018), Campos (2023) e Ximenes (2023), entre outros, a fim de relatar as experiências vivenciadas na região por antigos moradores.

Já no quinto capítulo, foi possível distinguir as práticas pedagógicas, das práticas docentes, ouvimos a voz dos educadores que participaram da pesquisa, o relato das experiências vivenciadas por cada professor dentro e fora das salas de aula, sob a perspectiva de ministrantes da disciplina de Formação Cidadã. Foi proposto aprofundar os métodos e abordagens utilizados pelos professores que ministram a referida disciplina, como planejam as atividades que desenvolvem, e que resultados eram esperados com a proposição de cada tema trabalhado nas aulas em questão. Confrontamos a relação da teoria com a prática, e na análise das entrevistas e questionários, foram relacionados os desafios encontrados no percurso docente e que estratégias foram utilizadas para solucionar as dificuldades apresentadas. Refletindo também sobre o papel do educador diante da responsabilidade de abordar assuntos tão delicados e ao mesmo tempo tão necessários ao esclarecimento de mundo que o aluno tem diante das situações



vivenciadas em seu dia-a-dia.

Ainda no quinto capítulo foi apresentado o resultado dos dados coletados: O perfil dos professores entrevistados, sua formação inicial e continuada, faixa etária, quais os critérios de seleção foram realizados para a escolha do docente para ministrar a disciplina de Formação Cidadã, qual o tempo de experiência na profissão, e aspectos referentes a ação didática do professor na disciplina investigada. Foram analisados também os resultados das entrevistas, como aspectos específicos da abordagem pedagógica utilizada em sala de aula pelos docentes, com direcionamento das questões voltadas a justiça social, suas considerações e desafios para execução das atividades propostas. Em relação aos gestores questionados, descobrimos como foi feita a seleção dos mestres para lecionar a referida disciplina, e quais suas considerações acerca dos resultados obtidos no ambiente escolar, com as discussões realizadas durante as aulas.

Ao fim de todas as discussões, anseio que todos os tópicos tenham sido esclarecedores e consigam expressar de forma objetiva, a proposta dessa pesquisa. Refletir a justiça social, como ferramenta de transformação da sociedade, entendendo a cidadania como processo emancipatório, e não mera formalidade, levando ao conhecimento de todos, que é dever do cidadão cobrar do Estado o cumprimento dessa obrigação, fazendo com que o não cumprimento desse direito a um único indivíduo, comprometa sua validade para todos os cidadãos da referida sociedade.

Assim a presente dissertação pretendeu contribuir para o debate acadêmico e auxiliar na prática educacional de todos os professores, não só os que ministram a disciplina pesquisada, pois as angústias enfrentadas no cotidiano escolar, independente de idade, etapa de ensino e formação, são gritos de socorro vindos de todos os lados. Portanto, conhecer a legislação que nos rege e propor políticas públicas que afetem diretamente as práticas pedagógicas e docentes, para que seja possível reivindicar sua efetividade.

Assim, ao analisar criticamente a disciplina de Formação Cidadã no contexto das escolas de tempo integral em Fortaleza, propõe-se que as reflexões aqui desenvolvidas tenham oferecido subsídios para o aperfeiçoamento das políticas públicas educacionais, de modo que as EMTI's se consolidem como ambientes de emancipação e de construção de uma sociedade mais justa e democrática, e que a disciplina de formação cidadã, seja um espaço de trocas e de construções, de discussões e incentivos à criação uma consciência crítica e cidadã. Nesse contexto, a educação política emerge como ferramenta essencial para mudar essa realidade, e se destaca como um recurso essencial para transformar essa situação, por meio de ações planejadas, organizadas e efetivamente aplicadas.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A escolha de um tema/assunto a ser investigado, nunca acontece por acaso. Esse questionamento em algum momento despertou o interesse do pesquisador a ponto de gerar uma inquietação que vale a pena ser analisada. A pesquisa não se deve ser iniciada inferindo o resultado dela, e achar que os pensamentos pré-concebidos definem o resultado final, senão não haveria motivos para fazê-la, já que o resultado já estaria determinado. Nesse contexto, existe um processo, no qual as teorias e as ideias prévias se confirmam ou não, pois diante da investigação aprofundada do assunto de interesse, é possível confirmar ou não uma ou mais hipóteses estipuladas, sendo esta, parte essencial do processo investigativo.

Para que a pesquisa apresentasse êxito durante o processo de coleta de dados, se fez necessário a observação de alguns pontos a fim de melhorar a qualidade do que será apresentado ao final do processo. É preciso, portanto:

1) conhecer a **produção recente do campo de Ciências Sociais** sobre o tema que queremos estudar; 2) conhecer as **teorias clássicas** de Ciências Sociais que lançaram as bases pro estudo do tema. Notem que uma teoria **aparentemente ultrapassada** pode ajudar a fazer **perguntas** bastante **atuais**: ‘teorias velhas’ sempre podem ser reativadas em um novo contexto. E um objeto de pesquisa será construído de formas diferentes dependendo da formação prévia e do sotaque disciplinar do pesquisador. (Oliveira, 2015, p.4, grifos do autor)

Para além de toda e qualquer etapa a ser seguida no processo de investigação, se faz necessário a criação de uma boa base literária, fazendo com que a revisão bibliográfica, seja um norte para guiar a construção do objeto investigado, e dos questionamentos que serão realizados durante a pesquisa.

Gil (2002, p.44) nos diz que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Para tanto, é necessário considerar a qualidade do material utilizado como referência para a realização da pesquisa, a veracidade dos fatos relatados e a credibilidade das instituições publicadoras desses textos, para que a pesquisa apresente qualidade e credibilidade nos temas propostos. É necessário ainda, aptidão e interesse pelo assunto, para que não se estenda em subtemas aleatórios, nem seja sucinto demais em abordagens significativamente importantes.

A análise do material teórico, ajuda a organização das ideias, pois conhecer autores que construíram conceitos e argumentos acerca do fruto dos seus questionamentos, ajuda a compreender melhor as situações apresentadas, dialogando com autores e fazendo-os dialogar entre si, fortalecendo a base sólida da construção do conhecimento adquirido.

## 2.1 Abordagem e natureza da pesquisa

A referida pesquisa apresenta o método qualitativo, de natureza básica, com foco na compreensão da política educacional das escolas de tempo integral em Fortaleza, através da visão dos docentes da disciplina de Formação cidadã e sua contribuição para a promoção da Justiça Social a partir das discussões promovidas na referida disciplina.

A pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 1993, p.21)

Por explorar o caráter qualitativo na investigação, Minayo (1993, p.21) define esse tipo de pesquisa, como aquela que busca entender não as formulas, ou contabilizar variáveis, mas trabalhar as relações, interpretando-as de forma sensível e contextualizada, se aprofundando no que não pode ser visto pelos sujeitos, mas no que é produzido por eles.

Portanto,

...observa-se que por meio da pesquisa qualitativa é possível analisar dialogicamente relatos obtidos em um procedimento de pesquisa, tal como a entrevista. Sem estabelecer parâmetros e critérios fixos, tal método de pesquisa permite analisar relações humanas no uso da linguagem e ainda, não conta com um desenho de pesquisa pré-estabelecido, mas com um plano investigativo suscetível à análise. (Castro e Oliveira, 2022, p.30)

Sendo assim, no referido tipo de pesquisa, é possível confundir o pesquisador, com o sujeito e o objeto de suas pesquisas, dado o seu grau de envolvimento, os resultados são imprevisíveis, pois o conhecimento do investigador é limitado, sendo necessário cuidado para não comprometer o resultado da pesquisa pelo empirismo e envolvimento emocional do autor.

De acordo com Silveira e Córdova (2009, p.32), algumas características devem ser observadas acerca da pesquisa qualitativa, estas devem apresentar, Objetivação do fenômeno; Hierarquização das ações de: descrever, compreender, explicar; Precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; Observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; Respeito ao caráter interativo entre os objetos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas, e seus dados empíricos; Busca de resultados os mais fidedignos possíveis; e Oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Assim, a pesquisa qualitativa apresenta diversos aspectos positivos, fazendo com que seja bastante atrativa sua realização, mas é preciso atentar para alguns limites que não

podem ser ultrapassados, para não comprometer o sucesso da investigação, como por exemplo: apresentar excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado; escassez de detalhamento sobre os processos que geraram as conclusões; não observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; e envolvimento exacerbado do pesquisador com a situação pesquisada, ou com sujeitos da pesquisa, comprometendo seu resultado.

Flick, 2009 acrescenta, que a pesquisa qualitativa, não se limita a uma única forma de coletar dados, mas contempla diversas metodologias, como: entrevistas narrativas, grupos focais, e observações, são alguns exemplos de como é possível compreender o universo dos entrevistados, permitindo que as experiências coletadas sejam incorporadas na investigação.

Na área educacional, por exemplo, ao permitir a escuta atenta de docentes e gestores, os entrevistados podem explicitar os anseios, motivações e dificuldades encontradas no cotidiano escolar, e em grupos focais com os profissionais, é possível perceber a manifestação de uma compreensão coletiva, ao receber os relatos de experiências, exitosas ou não, que não seriam perceptíveis em questionários objetivos.

Portanto nesse contexto, o referido método de pesquisa, assegura um olhar sensível sobre os processos educacionais, fazendo com que a escola seja compreendida em sua complexidade, não só educacional, mas cultural e social, fazendo com que a pesquisa qualitativa seja responsável não só por produzir conhecimento acadêmico, mas auxiliar na construção de práticas pedagógicas mais justas e inclusivas.

Diretamente ligada ao método qualitativo de pesquisa, a investigação adota como proposta de abordagem, a avaliação experiencial, apresentada por Lejano (2012), que enfatiza a valorização das experiências relatadas pelos personagens envolvidos na pesquisa, como referência de um ponto de vista concreto da vivência estabelecida. A referida abordagem, rompe com os modelos propostos ao longo dos tempos, baseados em indicadores, metas e estatísticas, criticando os modelos clássicos e pós-positivistas, por simplificarem excessivamente as análises, já que são modelos “fechados” e não aproveitam a riqueza dos contextos reais, provocando o que ele denomina de “mitificação das políticas públicas”, onde não há uma harmonia entre o modelo analítico e a experiência concreta.

Experiência é uma coisa complexa, na qual podemos reconhecer cada um desses aspectos, e ainda muitos outros. Isto não é dizer que o modelo de experiência nega a teoria – apenas que é uma teoria estruturada na qual aspiramos sair do plano da redução e aproximarmo-nos do complexo corpo da experiência. (Lejano 2012, p.206)

Essa nova proposta, valoriza as narrativas, as percepções e os afetos, envolvidos no processo, a fim de compreender a política pública de forma concreta, sob o olhar daqueles que a vivenciam, fazendo com que a percepção seja apresentada de forma diferente daquelas lançadas nos documentos oficiais, aquela que acontece de fato na vida diária de cada cidadão.

Segundo o autor, a política construída em um ambiente institucional, não contempla as necessidades do público a que se destina, gerando um vácuo entre o que se propõe e o que de fato acontece no seu destinatário final, fazendo com que os programas implantados, desconsiderem a complexidade do contexto social em que serão inseridos, propondo assim, uma abordagem interpretativa, focada na compreensão da significância atribuída por quem de fato vivencia a política. Para essa contextualização, ele apresenta duas dimensões a serem observadas: a Experiência e a Coerência Institucional.

A Experiência, reflete a consideração dos saberes, sentimentos e vivências dos sujeitos atingidos pela política, enquanto a Coerência institucional, trata do modo como a política se conecta aos padrões preexistentes da sociedade, fazendo com que o texto normativo, e o contexto vivenciado tenham coerência e promovam a continuidade da política.

Em síntese, o autor apresenta um modelo de análise mais sensível e pautada na coerência de perceber as avaliações com base na escuta ativa das experiências vivenciadas pelos sujeitos, público alvo das políticas públicas, baseada na captação de relatos mais significativos, e que façam sentido na vida dos atores envolvidos, considerando o fato de que a realidade social, não é neutra, nem objetiva, mas formulada através das interações entre os sujeitos.

No modelo do método experiencial de análise, algumas ferramentas são fundamentais para a sua realização, tais como:

- Técnicas de observação participante;
- Narrativas pessoais;
- Pesquisa participativa;
- Técnicas de multimídia.

Essas ferramentas necessitam de um sincretismo metodológico, não considerando simplesmente o agrupamento de informações, mas alocação de um elemento de integração, que fará com que cada parte do processo se encaixe de forma coerente no contexto pretendido.

O autor compreende as políticas públicas como experiências vividas por sujeitos concretos e não como ações lineares e normativas. Sob essa perspectiva, a política educacional

será observada a partir das práticas significativas, vivenciadas por professores que atuam diretamente com a disciplina de formação cidadã, nas escolas municipais de tempo integral em Fortaleza. A análise contará com entrevistas semiestruturadas, um questionário sobre o perfil dos entrevistados, análise documental, e estudo das informações coletadas, bem como uma construção bibliográfica, a fim de conhecer conceitos e conversar com autores sobre os assuntos propostos no decorrer da investigação.

A pesquisa foi realizada em três escolas municipais de tempo integral do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, na regional I, do distrito de Educação I no município de Fortaleza. As instituições investigadas são: EMTI Aldemir Martins, EMTI Nossa Senhora de Fátima, e EMTI Deputado Roberto Mesquita, distribuídas nos bairros: Barra do Ceará, Álvaro Weyne e Vila Velha, respectivamente, assim, a pesquisa contemplou a totalidade das unidades de ensino com essa modalidade de ensino dentro do distrito selecionado.

## **2.2 Perfil dos entrevistados**

A pesquisa contou com a atenção de gestores das escolas investigadas, bem como professores que ministram a disciplina de Formação Cidadã nas Escolas Municipais de Tempo Integral do Distrito de Educação I, no município de Fortaleza.

A escolha dos sujeitos da pesquisa, se deu por meio de amostragem intencional, onde os participantes foram selecionados por suas características (ministrar a disciplina de Formação Cidadã) e afinidades específicas com o tema a ser investigado. Buscou conhecer a didática abordada nas aulas, para trabalhar temas voltados a justiça social na disciplina especificada acima, conhecendo um pouco do perfil dos entrevistados, sua formação inicial e complementares, bem como seu tempo de atuação na escola, na educação e com a disciplina em questão. Ficou esclarecido como acontece a formação continuada para a disciplina supracitada, refletindo ainda sobre os efeitos das discussões sobre temas que envolvem a justiça social, promovidas em sala de aula, que afetam diretamente a vida social dos alunos, sob o olhar desses docentes, e conhecemos quais desafios os profissionais encontram no trajeto desta tarefa, e que estratégias são utilizadas para superá-las.

Já em relação ao núcleo gestor das instituições mencionadas, a investigação focou nos critérios de seleção desses docentes para ministrar a disciplina de Formação Cidadã. Descobrir se existe alguma orientação para o referido processo seletivo por parte da Secretaria Municipal de Educação – SME, se existe alguma formação específica para esse docente, ou são critérios internos da própria instituição para organização do quadro de profissionais de ensino

das escolas de tempo integral em Fortaleza. Foi analisado ainda a observação sob a ótica da gestão, se a disciplina em questão apresenta alguma relevância na construção de uma consciência crítica por parte dos discentes dentro do ambiente escolar.

Estiveram envolvidos na pesquisa, 2 professores de cada escola investigada, que lecionam a disciplina de Formação Cidadã, bem como um representante do núcleo gestor para o preenchimento do material de coleta de dados. Foram aplicados questionários para caracterização do perfil dos profissionais envolvidos, entrevistas semiestruturadas sobre as questões referentes a disciplina de Formação Cidadã, e como abordar temas voltados a Justiça social na referida disciplina. Segundo Castro e Oliveira (2022 p. 35), “Outro tipo de entrevista, pairando em meio as duas modalidades, é a entrevista semiestruturada, caracterizada como semi-diretiva ou semiaberta, na qual o pesquisador se guia por um roteiro de perguntas, mas não necessariamente se atém a um questionário.”, sendo possível captar a percepção dos entrevistados acerca do assunto, sem esperar respostas objetivas e padronizadas.

### **2.3 Procedimentos relativos a coleta e análise de dados**

Para a realização dos procedimentos de coleta e análise de dados, ouvimos alguns autores como Lüdke & André (1986), Bogdan & Biklen (1994), Flick (2009), Minayo (1993), Bardin (2011) e Lejano (2012), dialogando sobre o tema, e demonstrando suas perspectivas sobre o assunto, apresentando suas considerações acerca do que outrora investigaram e aprofundaram-se, objetivando tornar público, o assunto em questão.

Na investigação proposta, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com roteiro (Apêndice B), baseado nos objetivos da pesquisa, permitindo acesso as falas dos professores sobre suas práticas, vivências e experiências no cotidiano escolar durante as aulas da disciplina de Formação Cidadã. A escuta atenta aos anseios e relatos daqueles que vivenciam as experiências, demonstra a importância de valorizar cada fala expressa nas entrevistas, pois o resultado deste trabalho só foi possível por causa da captação desses relatos, tornando assim os sujeitos da investigação coautores da pesquisa.

Nesse contexto não foi utilizado um modo único e fechado de análise, mas foram abordados métodos diversos, já que

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visando a interpretação e a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção dessas mensagens. (Bardin, 2011, p. 47)

Para enriquecer ainda mais o estudo, outro item colaborativo e indispensável para uma boa pesquisa, foi a análise documental sobre o tema investigado, conhecendo os conceitos apresentados por autores que demonstraram interesses sobre o assunto, e desenvolveram estudos pertinentes, bem como a verificação de documentos norteadores, como: diretrizes, leis, resoluções, e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFOR 2024.

Para que fosse possível uma melhor compreensão de todas as hipóteses propostas, traçamos ainda um contexto histórico da região geográfica onde as instituições pesquisadas estão inseridas, conhecendo a evolução histórica dos acontecimentos que permearam a região, bem como o surgimento das referidas instituições de ensino nas áreas delimitadas.

Depois de todos os dados coletados através da pesquisa de campo e da análise de todos os documentos estudados, foi possível compreender as percepções sobre a política implantada, sob a ótica do docente, quais os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as estratégias adotadas na rotina da sala de aula.

Como o estudo se orientou pela proposta da avaliação experiencial proposta por Lejano (2012), foram valorizadas as narrativas docentes sobre a interpretação da política analisada, a relação entre teoria e prática, as adaptações, intervenções relacionadas a implantação da política das escolas de tempo integral e as associações específicas da disciplina de formação cidadã na criação de uma conscientização em uma perspectiva crítica acerca de temas voltados a Justiça Social no ambiente escolar.

De acordo com o modelo experiencial, a avaliação deve adotar os seguintes procedimentos, em relação a coleta de dados:

- Articular os métodos quantitativo e qualitativo, valorizando a experiência, como fator central da análise, incluindo *surveys*<sup>2</sup>, etnografia e imagens, a fim de captar as diversas dimensões do fenômeno.
- Superar o paradigma positivista tradicional, baseado na mensuração e linearidade, devendo então este, valorizar o complexo processo contextual e dinâmico, captando apenas as experiências vivenciadas pelos sujeitos.
- Assumir o elo entre o investigador e seu campo de estudo, assumindo uma postura hermenêutica e holística, enfatizando a autenticidade descrita na experiência, distanciando-se de abordagens neutras ou mecanicistas.

---

<sup>2</sup> Surveys é um método de pesquisa que coleta os dados da pesquisa, de um grupo específico de pessoas, designado de amostragem, por meio de um questionário estruturado para maior compreensão das características, ações e opiniões de um tema específico.



Compreender os significados construídos pelos sujeitos, demonstra a importância da pesquisa qualitativa, em aliar conhecimento científico com as vivências diárias, pois na pesquisa qualitativa, busca-se valorizar a subjetividade, compreendendo os fenômenos a partir da perspectiva do sujeito, sendo possível a utilização de diversos métodos de coleta e análise de dados, permitindo ao pesquisador, perceber significados, experiências e sentidos relatados pelos participantes da pesquisa.

Autores como Flick (2009), Minayo (1993), Bardin (2011), Lüdke & André (1986) e Bogdan & Biklen (1994) ofertam considerações significativas nessa área, consolidando uma base metodológica ampla e consistente, expressas no quadro 1, abaixo, focando em seus principais argumentos acerca da coleta e análise de dados:

Quadro 1 – Autores e suas referências acerca da análise e coleta de dados

<b>AUTOR – ANO</b>	<b>FOCO NA COLETA</b>	<b>FOCO NA ANÁLISE</b>
Lüdke & André (1986)	Observações em campo, entrevistas abertas e análise documental.	Enfoque na pesquisa educacional e no estudo aprofundado do contexto escolar
Bogdan & Biklen (1994)	Observações participantes, entrevistas e registros descritivos	Análise indutiva, que constrói categorias a partir dos dados coletados.
Flick (2009)	Entrevistas narrativas, grupos focais e observação, foco na triangulação.	Validade e rigor metodológico, através da coerência entre técnica e objetivo.
Minayo (1993)	Valorização do universo simbólico e cultural dos sujeitos, com entrevistas e relatos	Interpretação dos significados sociais, atribuídos às práticas e experiências.
Bardin (2011)	Observações participantes, entrevistas e registros descritivos.	Análise indutiva, que constrói categorias por meio dos dados coletados.

Fonte: elaboração própria, 2025

No quadro 1, é possível observar, que a pesquisa qualitativa, não pode e nem deve ser expressa com uma única técnica investigativa, mas entender que esta é composta por diversas técnicas que se complementam entre si.

Como exemplo, podemos apresentar as seguintes considerações: Bardin sugere sistematizar as informações por meio de categorias, Minayo (1993) reforça a importância da interpretação dos significados culturais e sociais. Flick (2009), enfatiza o rigor da triangulação como metodologia, já Lüdke & André (1986) e Bogdan & Biklen (1994) expressam a importância da pesquisa qualitativa aplicada ao contexto educacional, permitindo a compreensão da complexa realidade da escola, sob o olhar atento daqueles que vivenciam essa realidade.

Sendo assim, podemos compreender a diversidade de métodos de coleta e análise de dados, acerca da pesquisa qualitativa, construindo não só uma valiosa metodologia, mas

tornando possível a compreensão das múltiplas dimensões da experiência humana. Essa abordagem, quando aplicada na área educacional, permite a captação das nuances do cotidiano escolar, ampliando o olhar sobre as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, os sentidos e as interações ocorridas entre docentes e discentes, assim, essa aproximação possibilita a percepção dos processos educacionais na formação integral do estudante.

Nesse sentido é fundamental reconhecer que a escola vai além do papel de transmitir apenas conteúdos, tem função primordial na promoção da cidadania, no fortalecimento dos direitos humanos e na consolidação da justiça social. Tais dimensões atravessam a prática pedagógica e as políticas educacionais, orientando a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade, pois somente a partir desse entendimento é possível refletir sobre a relação entre cidadania, direitos humanos e justiça social como pilares de uma educação transformadora.

### 3 CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E A JUSTIÇA SOCIAL

#### 3.1 Cidadania

Cidadania é uma palavra que tem sua origem do latim, *civitas*, e significa cidade, sendo então sob essa perspectiva, cidadão, o ser pertencente a uma cidade, mas se analisarmos por outros aspectos, sua definição, contempla muito mais que conceitos, formulação de ideias, pensamentos, ações e reações, pois a cidadania não se limita a um conceito abstrato, de direitos e deveres, anteriormente amplamente divulgado, mas representa um contexto histórico que não pode ser resumido em definições limitadas de algumas ações. Pinsky (2013), afirma que “cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço.”, podendo ainda apresentar-se de maneira diferente em localidades distintas, sendo assim, o seu significado não pode ser descrito como universal, mas ao contrário, depende das transformações históricas, sociais e culturais vividas pela sociedade em determinado momento histórico.

O conceito mais utilizado, e popularmente conhecido, remete ao ato de cumprir deveres e gozar direitos diante da sociedade, tendo estes termos, previstos na própria Constituição Federal de 1988, como um dos fundamentos para a constituição de um Estado Democrático de Direito. Segundo Costa e Ianni (2018, p. 47) “não é fácil definir o conceito de cidadania. São múltiplas suas variáveis constitutivas e as possíveis interpretações segundo seu contexto social e político.”, dando margem à inúmeras interpretações.

Liberali *et al.* (2006), afirmam que a cidadania pode ser compreendida a partir de duas perspectivas distintas: Na primeira abordagem, considerada tradicional, ela é vista como uma condição legal, em que direitos e deveres são assegurados pela constituição ou por legislações específicas, sendo exercida por meio do cumprimento de normas formalmente estabelecidas, onde há um processo de difusão e reconhecimento desses direitos e deveres já definidos, caracterizando a cidadania como algo concedido. Por outro lado, a cidadania também pode ser concebida como uma prática ativa e desejável, que vai além dos direitos formalmente garantidos. Nessa visão, ela é entendida como uma construção social fundamentada em valores éticos e políticos, como liberdade, igualdade, autonomia, respeito às diferenças, solidariedade, tolerância e resistência a poderes totalitários, e nessa perspectiva a cidadania se apresenta como uma ação social e um espaço para a criação de valores, instituições e práticas que promovam transformações sociais, em tempos e locais distintos.

Diante disso os autores apresentam uma reflexão significativa sobre a cidadania,

explorando tanto sua dimensão legal quanto seu potencial transformador, pois na abordagem tradicional, a cidadania é limitada à obediência e reconhecimento de direitos e deveres estabelecidos pelas leis, o que pode reduzir seu impacto ao âmbito formal e restrito. Em contraste com a visão ativa e desejável que propõe uma cidadania mais ampla, que se manifesta na prática social e na busca constante por valores éticos e políticos fundamentais. Essa perspectiva desafia os indivíduos a transcenderem a mera observância das normas e a participarem ativamente na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

Ao longo da história o termo: “cidadania”, vem ganhando novos sentidos, que não excluem os termos construídos anteriormente, mas agregam valor aos atribuídos no início de sua proposição. Para uns o termo é utilizado como mero exercício pleno dos direitos e deveres das pessoas, para outros, seu sentido é carregado de valores, levando em consideração os aspectos importantes da vida em sociedade.

Corroborando com as ideias de Marshall (1967), José Murilo de Carvalho (2002) evidencia que a cidadania plena só pode ser exercida, se composta por direitos civis, direitos políticos, e direitos sociais, tendo sido eles conquistados e propostos respectivamente nos séculos XVIII, XIX e XX.

Os direitos civis, são aqueles inerentes a vida humana: o direito à vida, à segurança, à liberdade de expressão, liberdade de pensamento e de consciência, liberdade de religião, o direito de ir e vir, direito à propriedade, à privacidade, de manifestar seus pensamentos, acesso à justiça, e proteção contra a discriminação. Esses direitos garantem a civilidade entre as pessoas, e representam a individualidade de cada cidadão.

Os direitos políticos, remetem a condição de participação na vida coletiva da sociedade, organização partidária e a possibilidade de votar e ser votado, filiar-se a determinados partidos políticos, podendo também manifestar-se politicamente, legitimando a organização política social.

Já os direitos sociais, buscam diminuir as diferenças na sociedade, por meio da conquista de seus direitos, como: a educação, ao trabalho, alimentação, remuneração justa, direito a saúde, moradia, transporte, segurança, lazer e a uma aposentadoria digna. Para que esses direitos sejam garantidos, faz-se necessário uma boa aplicabilidade do poder executivo, pois uma sociedade politicamente organizada, consegue diminuir a desigualdade social, gerada pelo capitalismo e promover uma melhoria na qualidade de vida de todos os cidadãos, principalmente os menos favorecidos, já que se não tiverem esses direitos garantidos, sua dignidade acaba sendo usurpada.

### 3.2 Direitos humanos

Os direitos humanos são fruto das históricas lutas da humanidade pela concretização da dignidade humana, que ao longo dos tempos demonstrou a marginalização dos povos negros e indígenas, que sempre estiveram à margem da sociedade, mas que constituem o que hoje designamos de “povo brasileiro”, merecendo o mesmo respeito e dignidade na qualidade de vida, pois “antes de sermos sujeitos subjetivos inseridos em uma determinada sociedade, fazemos parte de uma totalidade, numa espécie humana e precisamos preservar o que há de universalidade do direito de ser e de existir nesse mundo”.(DCRFOR 2024, vol. 9, p.21)

Para Dallari (2002, p. 23), direitos humanos “...é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida”.

Gonçalves e Martins (2024), afirmam que no Brasil, os conceitos de “cidadania” e “direitos humanos” frequentemente se confundem, sendo esvaziados de significado e aplicados de forma contraditória, pois há uma tendência em associar cidadania apenas ao cumprimento de direitos e deveres, de modo que indivíduos que infringem normas seriam automaticamente excluídos da condição de cidadãos e considerados indignos de acessar os direitos humanos, já que não estariam cumprindo as prerrogativas básicas para a designação do referido conceito.

Nessa direção os autores apontam para um problema crucial na compreensão e aplicação dos conceitos de cidadania e direitos humanos no Brasil, pois ao reduzir cidadania ao cumprimento de direitos e deveres legais, cria-se uma visão restritiva e excludente, que nega a essência universal desses princípios. Excluir indivíduos que infringem normas da condição de cidadãos reflete uma abordagem que enfraquece a democracia e perpetua desigualdades. É essencial adotar uma visão mais ampla e integradora, que reconheça a cidadania e os direitos humanos como fundamentos para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou um documento de grande impacto internacional: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que em seu artigo 2º, afirma que todos os seres humanos devem usufruir das liberdades e direitos listados no documento, sem qualquer tipo de distinção, seja por raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição.

A criação desse documento, impulsionou a formação de diversos pactos internacionais, aparentemente bastante benéficos para toda a população, contudo, essas

convenções e normas têm mostrado inúmeras limitações, pois ao tratar todos os indivíduos de forma genérica, a simples promoção da igualdade formal não garante automaticamente a igualdade de fato. Isso significa que, para promover e proteger os direitos de forma eficaz, é necessário oferecer proteção especial a determinados grupos, considerando suas condições específicas e sua vulnerabilidade, pois a igualdade não reflete em equilíbrio, mas em equidade.

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (PNEDH,2013,p.24).

De acordo com Raichelis, (2006), a partir das lutas sociais, a questão social deixou de ser um problema individual e passou a ser uma demanda coletiva. A pressão popular levou o Estado a reconhecer novos sujeitos de direitos e a implementar políticas sociais que garantam o acesso a bens e serviços públicos, fazendo com que a discussão sobre a questão social repense a justiça social e o papel do Estado, pois historicamente, o Estado tem sido responsável por regular a questão social e garantir direitos sociais básicos, mas a naturalização das situações de vulnerabilidade social obscurece a origem socioeconômica desses problemas.

Educar para os direitos humanos é, antes de tudo, assumir a postura de dialogia que mobiliza uma teia de relações intersubjetivamente formadas a partir da qual educadores e educandos negociam a definição das situações sociais, tendo como elemento mediador seus próprios saberes. (Dias, 2007. P. 454)

A educação em/para os direitos humanos surge no intuito de promover a equidade, a justiça social, cultural, política e econômica, pois carrega na sua prática, conhecimentos, crenças e valores que são transmitidos através das gerações. Entendendo que todos esses aspectos são importantes para a utilização dos direitos humanos, precisamos estimular a conscientização crítica daqueles que usufruem dos mesmos.

Segundo Meszaros (2009), a Declaração Universal dos Direitos Humanos impulsionou a criação de diversos pactos internacionais, no entanto, apesar de promoverem a igualdade formal, essas normativas têm se mostrado insuficientes para garantir a igualdade substantiva, evidenciando a necessidade de proteção especial a grupos vulneráveis e de ações que considerem suas especificidades. Embora os direitos humanos sejam assegurados tanto pela DUDH quanto pela Constituição Federal, sua aplicação nem sempre ocorre, ou por falta de interesse pelo assunto, ou ausência de instrução por parte da população, necessitando de ações que remetam a justiça social.

### 3.3 Justiça Social

A concepção moderna de justiça social, alicerçada em princípios morais e políticos de igualdade e solidariedade, manifestou suas raízes no século XIX, quando a Igreja Católica, por meio da encíclica “*Rerum Novarum*”<sup>3</sup> lançada pelo Papa Leão XIII, propôs a ideia desse termo, que embora não utilizasse a expressão “justiça social”, trabalhava com o binômio justiça/injustiça e refletia sobre esse assunto, sendo então pioneira em formalizar esse conceito, defendendo os direitos dos trabalhadores e a necessidade de intervenção estatal para corrigir as desigualdades sociais.

Essa Encíclica, foi a resposta da Igreja Católica ao fortalecimento do liberalismo e do capitalismo monopolista na Europa, e desde então, a justiça social tem sido um norte para movimentos sociais e formuladores de políticas públicas, impulsionando a criação de leis e programas que visam promover a equidade e a promoção da dignidade humana.

A garantia das liberdades está definida nos direitos sociais, já descritos por Marshal, e designados na Constituição Federal como critério para a cidadania. Já a igualdade de oportunidades, encontra uma barreira de acesso, ao descrever que por conta das desigualdades sociais, os menos favorecidos não tiveram as mesmas condições e oportunidades ofertadas a classe abastada da sociedade, e ao manter as desigualdades apenas a classe desprovida de recursos, a tendência é respeitar a diversidade de cada indivíduo e classe.

Para que todos desempenhem condições essenciais, a igualdade não necessariamente representa que todos atingirão o objetivo proposto, ao mesmo tempo, sendo então necessário adequar as condições a necessidade de cada um, gerando recursos não igualitários, mas equitativos, para que ao final do processo, todos conquistem os mesmos objetivos, mas cada um com a adaptação adequada para atingir.

Quando propomos a igualdade, presumimos que todos tiveram acesso aos mesmos recursos para a realização de determinadas atividades, mas percebemos que de fato, isso não aconteceu, eliminando o precedente sugerido, e tornando esta situação nada justa. Partindo então para a proposta de entender e respeitar a diversidade das classes, sugere-se uma divisão equitativa, que valoriza a individualidade de cada um e resulta na obtenção do mesmo resultado para todos, mas infelizmente, embora as propostas sejam boas, a realidade apresentada, configura uma disparidade imensa do que foi proposto.

---

<sup>3</sup> “*Rerum Novarum*” em português quer dizer: Das coisas novas ou das novas questões, e faz referência à encíclica do Papa Leão XIII, publicada em 1891, que trata da condição dos trabalhadores e da relação entre capital e trabalho na época.

A equidade, enquanto princípio balizador para uma educação justa e transformadora, é a garantia para que haja as mesmas oportunidades educativas para todos e todas as estudantes da nossa rede, oferecendo possibilidades diversas e mais adequadas, conforme suas necessidades, a fim de corrigir injustiças e reduzir desigualdades. (DCRFOR 2024, vol. 1, p.15)

Ao abordar a justiça social nas escolas, preparamos os alunos para reconhecer e questionar as estruturas injustas que perpetuam a exclusão e a discriminação. Esse processo educacional fomenta uma consciência crítica, necessária para promover a mudança social e construir uma sociedade mais equitativa. Além disso, ao educar os jovens sobre questões de justiça social, estamos investindo em uma geração que valoriza a diversidade, a inclusão e a igualdade, capacitando-os a serem agentes ativos na luta por um futuro mais justo para todos.

A justiça social não se concretiza com o Estado diminuindo sua participação na economia, pois os recursos destinados à educação pública também tendem a diminuir, impactando diretamente na qualidade do ensino e o acesso à educação fornecido para todos, pois com essa diminuição de verba, a aquisição de materiais pedagógicos deixa de atender as necessidades específicas de todo o público atendido, bem como o comprometimento do ajuste salarial dos professores, fere a dignidade dos profissionais, que desmotivados, passam a trabalhar sem estímulos para o bom desempenho do serviço que prestam a sociedade.

É intrínseco estabelecer uma relação entre a educação e a justiça social, visto que o acesso a uma educação de qualidade, constitui uma das principais ferramentas para a redução das desigualdades sociais e ajudam a promover a cidadania. Assim, a escola assume um papel de espaço democrático, capaz de ofertar não só conhecimento acadêmico, mas valores e ações que promovam a inclusão com equidade. Quando se é possível garantir educação de qualidade para todos, respeitando as diferenças sociais, culturais e econômicas dos educandos, a justiça social será de fato efetivada, e caminharemos rumo a construção de uma sociedade mais justa, e solidária.

E como dizia Paulo Freire, em depoimento à Rádio Nederland, da Holanda “Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo, e é porque amo as pessoas e amo o mundo que brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.” Para que possamos continuar firmes na luta por essa equidade, sem desacreditar nas pessoas, mas buscar ações efetivas que resolvam as impertinentes desigualdades.



#### 4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O MODELO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A educação, enquanto direito social fundamental, deve ser compreendida como um processo emancipatório que ultrapassa a simples oferta de serviços. Em um contexto de profundas desigualdades sociais, a política educacional brasileira enfrenta o desafio de promover a democratização das oportunidades e a formação de cidadãos críticos e autônomos. A escola, nesse sentido, não se limita à transmissão de conhecimentos, mas deve contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

É inegável, que as desigualdades sociais também se manifestam no ambiente escolar, explicitando a limitação de oportunidades e ascensão social para os estudantes de baixa renda, pois quando identificamos a falta de acesso a materiais didáticos, cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior e a orientação profissional percebemos alguns exemplos dessas disparidades.

Frigotto (1984), aponta algumas mediações presentes na prática educativa que relacionam a escola ao processo de acumulação capitalista, e numa delas, observa-se uma correspondência ao papel produtivo da escola, uma vez que é desqualificada para filhos dos trabalhadores: “a escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no saber e na vida” (Frigotto, 1984, p. 224).

Muitas vezes a escola também reflete as desigualdades sociais existentes, reforçando os padrões de exclusão e discriminação presentes na sociedade, pois sendo então a educação um instrumento de transformação social, é seu dever agir de forma coerente, senão, pode até contribuir para a reprodução das desigualdades, dependendo de como as ações serão explanadas e aplicada nas instituições de ensino.

A educação, enquanto direito fundamental e bem público, encontra-se intrinsecamente ligada às políticas sociais de um país. No Brasil, a relação entre educação e políticas sociais é complexa e marcada por desafios históricos, sociais e econômicos, emergindo assim a necessidade da criação de políticas públicas voltadas para o âmbito educacional.

Segundo Smarjassi e Arzane, 2021, p.01

As políticas públicas em Educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos.

As políticas públicas educacionais são designadas como um conjunto de ações, programas e diretrizes, formulados pelo Estado, com o intuito de garantir que todos tenham direito à educação, e que esta seja expressa, com qualidade, auxiliando desde o acesso, a permanência e conclusão dos estudos, visando a redução das desigualdades e assegurando a formação integral dos estudantes, pois ao serem implementadas, expressam escolhas políticas, sociais e econômicas, que refletem diretamente no desenvolvimento social.

Para que essas políticas implementadas, consigam atingir os objetivos propostos, precisam considerar a situação socioeconômica e as diferenças existentes nas regiões brasileiras, enquanto fatores que afetam profundamente os níveis de escolarização e o atendimento na educação. No Brasil, esses valores foram incorporados na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Para que a escola e a educação desempenhem um papel significativo na vida de todos os cidadãos, faz-se necessário a implementação de temas que abordem a justiça social, e reflexões que gerem ações concretas na unidade escolar. Essas ações são denominadas de: Políticas públicas, e são ações governamentais geradas para atender às necessidades e demandas específicas de uma sociedade, sendo parte essencial de seu desenvolvimento, ficando a cargo do governo, o papel de gerenciar os recursos aplicados, em favor do bem-estar da população.

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (Hofling, 2001, p. 02).

Como muitas pessoas desconhecem a posse de direitos sociais, civis e políticos, e não sabendo dessa existência, não podem questionar sua inaplicabilidade, se faz necessário a discussão sobre as melhorias que queremos na educação e não sabemos que existem ou simplesmente não conhecemos. Para que esses direitos sejam efetivamente aplicados, se faz necessário a atuação do Estado, e a mobilização da sociedade civil para promovê-los e defendê-los, assumindo essa tarefa como responsabilidade coletiva.

A garantia do direito à educação, enquanto direito humano fundamental, percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito e tolerância à diversidade. (Dias, 2007, p. 454)

Alguns exemplos de políticas públicas educacionais são:

- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação: garante financiamento para a educação

Básica, permitindo maior equidade entre estados e municípios;

- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático: garante a distribuição gratuita de livros e materiais didáticos para estudantes da rede pública de ensino;
- PNAE – Programa Nacional de Alimentação escolar: oferta de alimentação saudável para os alunos, no período em que estão na escola;
- ProUni – Programa Universidade para todos: proporciona a distribuição de bolsas de estudo para alunos de baixa renda em instituições privadas de ensino superior;
- ETI – Escolas de Tempo Integral: amplia a jornada escolar, com atividades pedagógicas, culturais, e esportivas, com foco no desenvolvimento integral do aluno.

A conquista dessas e de outras políticas públicas educacionais, representam um grande avanço para a concretização da garantia do direito à educação no Brasil. Programas como: FUNDEB, PNLD e PNAE, asseguram que os alunos tenham condições essenciais para o seu desenvolvimento dentro da instituição escolar, com a garantia de um bom material didático e uma alimentação adequada, permitindo não só o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar desse estudante, visto que na ausência dessas condições mínimas, o desenvolvimento fica comprometido, gerando desânimo, desinteresse e evasão escolar.

Já as políticas como: o ProUni, e as ETI's, oportunizam uma formação integral, bem como fortalecem a construção de uma sociedade mais justa e democrática, permitindo o acesso a ambientes antes inacessíveis as classes menos favorecidas, e promovendo mais tempo de ensino de qualidade, longe da alienação das periferias, sujeitos a marginalidade que rodeia as áreas que envolvem a maioria das instituições de ensino públicas.

Portanto, a conquista dessas políticas deve ser entendida como resultado de uma luta histórica, daqueles que conhecendo seus direitos, insistiram para garanti-los não só para si, mas para os que viessem posterior a eles, como resultado da apropriação do conhecimento adquirido, esta ferramenta torna-se essencial para a promoção da cidadania e da justiça social, em busca da construção de um país mais justo e equitativo, respeitando a cada um e a todos em suas particularidades, seus tempos e seus ritmos.

#### **4.1 Panorama das políticas públicas educacionais no Brasil**

Refletindo sobre a aquisição de todos os direitos propostos, percebemos que os direitos sociais, especificamente o direito à educação, está diretamente ligado a conquista de

todos os outros, visto que a instrução tem modificado mentes e gerado ações de luta e reconhecimento de situações voltadas a justiça social e suas ramificações. Para Gentili (2009), a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, de 1948 enfatiza a importância do papel da educação e do Estado nas sociedades democráticas, sugerindo e designando ao Estado a responsabilidade da garantia da educação como direito legítimo de todos.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205).

Analisando democraticamente a aquisição do direito a educação, este direito deve ser pleno e universal, sem fragmentações ou limitações para a população envolvida, pois a educação, como direito humano fundamental, deve pertencer a todos, caso contrário, compromete-se o princípio democrático na construção de uma sociedade igualitária e mais justa, e que se opõe a perspectiva da mercantilização da educação, que a reduz a um bem individual, valorizado apenas no mercado, enfraquecendo seu papel político e público.

Para que haja uma reivindicação coerente com as demandas existentes na sociedade, se faz necessário conhecer a legislação vigente, e o que ela garante por meio de seus documentos legais, para que diante do conhecimento adquirido seja possível mobilizar-se e manifestar suas lutas, baseado em necessidades coletivas dos grupos menos favorecidos, gerando políticas públicas específicas para cada necessidade apresentada.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição cidadã, apresenta a Educação, como direito social fundamental, público e subjetivo (Art. 6º), sendo considerada obrigatória, expressa como direito do cidadão e dever do Estado e da família.

Voltando nosso olhar para a Educação propriamente dita, temos um leque de opções, documentos, resoluções, leis, que regem, norteiam e orientam a aplicação do ensino em seus diversos níveis e ramificações, dentre elas, citaremos algumas, buscando compreender que influências tem apresentado diante das possíveis melhorias no sistema de ensino brasileiro.

Na legislação educacional brasileira, estão estabelecidos alguns princípios norteadores para que a garantia do direito à educação seja efetivo, entre eles, destacam-se: a igualdade de oportunidades, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e a qualidade do ensino, e para que essas ações sejam implementadas na prática, contamos com uma diversidade de ações e programas que buscam concretizar esses princípios, como as políticas públicas específicas para cada área de desenvolvimento social.

A Lei 9394/1996 designada de LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é o maior marco legal da educação, responsável por orientar políticas públicas, currículos, e práticas pedagógicas, assegurando o acesso universal a qualidade do ensino e a formação integral dos estudantes, regulamentando as disposições sobre o sistema educacional brasileiro, já garantidas pela Constituição Federal. No seu artigo 22, a LDB apresenta que uma das finalidades da educação básica é o desenvolvimento do educando, assegurando uma formação para o exercício da cidadania, além de reiterar valores essenciais para a estruturação de um ambiente escolar democrático, como o apreço à tolerância, o pluralismo de ideias e a liberdade de pensamento e expressão. (Brasil:1996)

O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei 8.069/1990, é uma legislação inspirada nos princípios da Constituição Federal e da Convenção dos direitos da Criança (ONU), reconhecendo a criança como um ser de direitos, e assegurando-lhes dignidade, liberdade, respeito, e possibilidade de um desenvolvimento pleno. Em seus artigos, garante o acesso a escola, com condições de ingresso e permanência dos estudantes até o ensino fundamental. O ECA protege a criança e o adolescente contra a violência, a negligência e a discriminação, cobrando da família e do estado, o cumprimento do seu papel social e uma formação integral desse aluno de forma inclusiva.

O Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei 13.005/2014, é um instrumental que orienta as políticas públicas educacionais brasileiras por um período de 10 anos, neste caso 2014 a 2024. O referido documento estabelece 20 metas e várias estratégias que tem o intuito de garantir uma educação de qualidade para todos, desde a educação infantil, ao ensino superior. Este guia, é uma parceria entre a União, os Estados e Municípios, e visa diminuir as desigualdades educacionais, melhorar a qualidade do ensino e fortalecer a cidadania, com metas de inclusão, equidade e justiça social, entendendo que a educação é o alicerce para o desenvolvimento humano, social e econômico do país.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento norteador para a educação, e busca assegurar a todos os estudantes o desenvolvimento de habilidades que auxiliem no processo de aprendizagem, preparando-os para lidar com questões próprias da vida pessoal e laboral. Nele são especificados conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa, e as competências propostas nesse documento visam, dentre outras coisas, contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, que valoriza a diversidade de saberes, incentiva e promove os direitos humanos e socioambientais, devendo também incentivar o exercício da cidadania e o pensamento crítico. (Brasil, 2018)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB, documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, constam os princípios, fundamentos e diretrizes gerais da educação básica. Nele, o acesso à educação é visto como um direito humano universal e inalienável, capaz de capacitar os indivíduos para o exercício de outros direitos. Uma das proposições é a de que a educação escolar assuma o dever de formar sujeitos conscientes dos próprios direitos e deveres, tornando-os comprometidos com a transformação social e a difusão ética de valores como liberdade, justiça, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. (Brasil:2013)

Em julho de 2023, a Lei Federal 14.640/2023, do governo federal oficializou o programa “Escola em Tempo Integral”, com o intuito de oficializar a meta nº 6 do Plano Nacional de Educação – PNE, 2014-2024, que propôs assegurar a educação integral em pelo menos 50% das escolas públicas, atendendo ao mínimo de 25% dos alunos. Visando ainda com a ampliação da carga horária, possibilitar um currículo integrado, que envolva experiências educativas, sociais, culturais e esportivas, dentro e fora do ambiente escolar.

A legislação educacional brasileira, é um forte pilar para a aplicabilidade da educação como direito fundamental, garantindo diretrizes, metas e orientações sobre a prática pedagógica, e o compromisso do Estado com a formação integral do cidadão, com direcionamentos que orientam a qualidade do ensino e valorizam a diversidade, e acima de tudo, representam as lutas históricas em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

A legislação educacional pode ser considerada uma das fontes que estimula reflexões e auxilia a compreensão de tendências, continuidade e rupturas do sistema educacional brasileiro; auxilia ainda a perceber os cotejamentos da história regional e história nacional enquanto formadoras de uma unidade, permite também outras considerações. (Miguel, 2006 p.11)

Por fim, entender a importância da legislação educacional, é perceber a escola como um espaço de desenvolvimento do ser humano, de aprendizagens e de troca de experiências, da promoção da justiça social e da cidadania, investindo na formação integral do ser humano, em suas múltiplas dimensões, social, intelectual, emocional e cultural.

## **4.2 Educação Integral**

A discussão sobre Educação Integral no Brasil marca seu início às primeiras décadas do século XX, quando Anísio Teixeira, propõe uma formação humanista moderna, voltada para uma abordagem mais humanizada e menos mecânica e conteudista, que embora

ainda não apresentasse esses termos, sua proposta se assemelhava ao que temos hoje como mecanismo de educação integral, tornando então, Anísio Teixeira, um precursor dessa abordagem educacional.

Segundo Coelho (2009), Teixeira defendia uma formação humana mais completa, por meio da inserção de um sistema público de educação integral, que além das instruções básicas de leitura, escrita e noções matemáticas, contemplasse o ser humano em seus diversos aspectos, uma ideia que se perpetua até os dias atuais.

Segundo as orientações de Teixeira,

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação — as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. (Teixeira, 1959. p. 82).

De acordo com Nunes (2001), as escolas criadas por Anísio Teixeira e sua geração de educadores, ofereciam aos alunos das classes trabalhadoras uma oportunidade de escapar do confinamento e acessar espaços de sociabilidade que estavam sendo negados a eles pelas reformas urbanas<sup>4</sup>, que negligenciavam o acesso dos menos abastados aos ambientes públicos e coletivos, em favor de três aspectos relevantes para a época: embelezamento (deixar as ruas com os padrões europeus de arquitetura), higienização (livrar a sociedade das epidemias e da sujeira espalhada pelas ruas) e modernização (trazer mais conforto e comodidade a população), fazendo com que as escolas remetessem a um lugar não só de aprendizados, mas de convivência e troca de saberes, representando uma chance de melhorar a vida para muitos desses alunos.

Gonçalves afirma que:

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

Nesta visão Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, consideravam a educação integral como eixo fundamental para um projeto de emancipação social, pois permitia o desenvolvimento de uma coletividade autônoma e alinhada às necessidades de uma sociedade em crescimento, além disso, eles defendiam que uma educação mais abrangente e significativa, seria essencial para preparar as novas gerações para os desafios do século XXI.

---

<sup>4</sup> As reformas urbanas eram um conjunto de políticas públicas que visavam a reordenação das cidades, readequando espaços não utilizados, para construção de moradias, ou espaços sociais públicos, para atender a população em serviços como: a educação, cultura, infraestrutura, saúde e segurança.

De acordo com o DCRFor – Documento Curricular Referencial de Fortaleza (2024) volume 8, a Educação Integral remete a um processo formativo mais amplo, que vai além do ensino, e reconhece que o estudante é uma pessoa complexa, com múltiplas dimensões que precisam ser destacadas: a afetiva, a social, a cognitiva, a física, a ética e a estética. Para contemplar uma Educação Integral, é essencial que não só os educadores, mas o sistema, compreendam essa multidimensionalidade e promovam aos educandos, diferentes experiências, oportunizando atividades que estimulem aprendizados diversos, proporcionando também o desenvolvimento emocional, social e físico do ser humano, em seus múltiplos aspectos.

A proposta da Educação Integral remete ao estudante um maior desenvolvimento, aumentando seu repertório de conhecimento e experiências, oferecendo uma educação completa, com atividades de um currículo integrado, como também atividades diversificadas, não contempladas nos documentos oficiais, aqueles que estão fora dele, oferecendo ambientes distintos para o desenvolvimento de aprendizagens, motivando os estudantes para a construção do seu projeto de vida, atuando com autonomia, responsabilidade e solidariedade no mundo atual, entendendo o aluno como um ser em constante construção, e sempre inacabado, buscando completar-se em todas as suas áreas de desenvolvimento.

Assim, a formação integral só é possível por meio de um currículo integrado. Ou seja, forma-se o sujeito na sua integralidade, compreendendo sua multidimensionalidade nos processos de aprendizagem, que inclui a realidade social que o cerca e o ensina a como utilizar os conhecimentos aprendidos em sala de aula. (DCRFOR 2024 vol 1 p.36)

Sendo assim, a escola diante dessa perspectiva, assume uma postura dialógica e se propõe a assumir em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, ações coletivas e compartilhadas, construídas a partir de saberes diversos, fruto de experiências distintas e uma escuta atenta as necessidades da comunidade escolar, a fim de juntos lançar ideias e soluções aos problemas ali constatados. Valorizar os saberes previamente construídos trazidos pelo público atendido na escola, demonstra o respeito aqueles que antes eram meros receptores de informações, tornando-os acima de tudo, responsáveis pelo futuro que estão preparando para si e para as futuras gerações.

Portanto, a educação integral segue promovendo uma educação que agrega atividades curriculares e extracurriculares, proporcionando um ambiente acolhedor para aprendizagens distintas, aplicando práticas inovadoras para o ensino e a aprendizagem, incentivando os estudantes a projetarem seus planos, traçarem objetivos futuros e, assim, prepará-los para atuarem de forma autônoma, responsável e solidária na sociedade contemporânea, onde cada um assume o papel essencial de protagonista da própria história.



Assim, é importante pensar que para conseguir contemplar a complexidade de construir um conhecimento amplo do ser humano, a proposta de se ampliar a carga horária desse aluno e o seu tempo de permanência na escola, seria favorável para a implementação da aplicabilidade dessas ações.

Nessa perspectiva, a educação integral em tempo integral apresenta uma concepção que transcende a ideia tradicional de escola. Em linhas gerais, significa a implantação de um modelo que visa atender ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano, estendendo os espaços de convivência e proporcionando experiências fora das paredes da sala de aula e do simples cumprimento de conteúdos pragmáticos, garantindo uma educação pautada nos documentos norteadores contemporâneos, propondo-se a formar cidadãos críticos, criativos e socialmente responsáveis, capazes de enfrentar os desafios complexos da sociedade, a qual se encontra cada vez mais globalizada, assim como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (DCRFOR 2024, vol. 8 p.19)

A educação integral do aluno, precisa ser entendida, como um processo de construção coletiva, que necessita da aceitação propriamente dita do estudante, alvo direto dessa ação, da família, como parceira, incentivadora e companheira, dos Estados, Municípios e órgãos mantenedores, como atores diretos no fornecimento de recursos financeiros para garantir a execução dos planos de ação, em favor de um êxito social.

A compreensão da construção dessa educação integral, sobressai e ultrapassa os muros físicos das instituições de ensino, e dos bancos de salas de aula, mas como processo emancipatório de conhecimento, pode ocorrer em qualquer ambiente, que apresente estímulos e perspectivas sobre assuntos diversos e aleatórios, que envolvam a aquisição de uma informação não adquirida anteriormente, que gere interesse, e incentive descobertas, com uso de uma criticidade e de inquietações sociais.

### **4.3 Escola em Tempo Integral em Fortaleza**

A proposta da Educação em Tempo Integral remete a um modelo educacional com ampliação significativa do tempo que os estudantes não só permanecem na escola, mas que se dedicam a aprendizagem, com metodologias adequadas ao desenvolvimento de todos os aspectos pertinentes ao indivíduo, práticas acessíveis, envolvendo atividades que resgatem o cotidiano do aluno, com uma abordagem curricular diferenciada e inovadora, ajudando no desenvolvimento das habilidades e aprendizagens dos alunos e fortalecendo a inclusão.

A ideia de ampliar a carga horária, é inserir atividades diversificadas, como: artes, esportes, música e projetos interdisciplinares, fazendo com que este aluno esteja preparado tanto para os desafios escolares, como sociais, por meio de ações colaborativas, debates,

apresentações artísticas, todos construídos a partir de atividades coletivas e significativas.

No que diz respeito aos horários e rotinas, é necessário um cronograma flexível. Nesse caso, torna-se viável adaptar o horário de acordo com as necessidades específicas da escola e dos estudantes e integração de atividades, intercalar atividades, culturais, esportivas e de lazer para proporcionar uma experiência educacional completa. Programas extracurriculares, oficinas e cursos específicos oferecem uma variedade de atividades extracurriculares, como música, arte, esportes e ciências em parcerias com a comunidade, de tal forma que envolve a todos para fornecer oportunidades adicionais de aprendizado. (DCRFOR 2024 p. 38)

Essas atividades adicionais podem acontecer no mesmo espaço da escola ou em diferentes ambientes, como: clubes, centros culturais e esportivos, teatros, museus, praças, areninhas, entre outros, oferecendo uma formação completa e enriquecedora, oportunizando aos estudantes um maior aprendizado e desenvolvimento durante o dia, mostrando a possibilidade de aprendizagens em espaços distintos.

Dessa forma, a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral combinam a ideia de um tempo escolar ampliado por meio de uma abordagem mais abrangente do aprendizado, que busca uma educação que não apenas ensine, mas também proporcione o crescimento integral do estudante, criando oportunidades educacionais para os alunos, envolvendo não apenas a escola, mas outros espaços de convivência e atividades diferenciadas das apresentadas em sala de aula, além da participação de diferentes atores sociais, como famílias e comunidades, focando no cuidado e no desenvolvimento dos discentes em suas múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, físicas e ambientais. Deste modo buscando melhorar o desempenho acadêmico, reduzindo a repetência e a evasão escolar.

As atividades propostas, contavam com apoio de projetos e ações desenvolvidas pela comunidade escolar, e/ou em parceria com outras instituições que pudessem ofertar aprendizagens diversas. Aulas de dança, capoeira, esportes, xadrez, teatro, entre outros, complementando a aprendizagem do aluno, com foco em outros aspectos do indivíduo, em detrimento apenas do conhecimento acadêmico. Essas atividades aconteciam sempre no contraturno, e o aluno podia escolher qual atividade apresentava mais afinidade e dedicar-se a ela, exercitando a mente, o corpo e o emocional. O DCRFOR 2024 volume 8, descreve as modalidades contempladas nos anos finais do ensino fundamental, da seguinte maneira:

- Aprender Mais Escola;
- Projeto Integração:
  - a) Rede CUCA;
  - b) Clubes Sociais;

- c) Instituições Parceiras;
- d) Idioma/IMPARH;
- e) Programa Forças Armadas;
- Escola Areninha;
- Juventude Digital;
- Pró-Técnico;
- Turmas Avançadas.

De acordo com Rosa, Junior e Bottasso (2020), a reorganização da carga horária e dos componentes curriculares foi pensada de forma a promover um regime de educação integral, no qual as atividades contemplassem diferentes tempos e espaços, além de envolver a participação de vários setores da sociedade, em diálogo com as comunidades locais e conectadas às experiências de vida dos alunos.

O desenvolvimento integral ou pleno é aquele que contempla todas as dimensões do sujeito – a intelectual, a física, a emocional ou afetiva, a social e a cultural –, o que permite a professores, coordenadores, gestores, bem como pais e responsáveis, enxergar os alunos em sua inteireza. (Rosa, Junior e Bottasso, 2020 p. IV)

O DCRFOR 2024 volume 8 ressalta que o Ensino em Tempo Integral é fundamental para o desenvolvimento de um município, contribuindo para a formação de cidadãos mais autônomos, responsáveis e solidários; estimulando a participação de estudantes em questões locais e os avanços da comunidade. Assim, promovendo a equidade e diminuição das desigualdades educacionais, assegurando que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada para a participação social.

#### **4.4 Escola de Tempo Integral em Fortaleza**

Segundo as orientações de Darcy Ribeiro (1986), a educação integral está intimamente ligada às propostas de atividades realizadas nas escolas de tempo integral, pois estas, são potencializadas pela qualidade dos espaços ofertados, pelas pessoas e projetos desenvolvidos dentro do ambiente escolar por todos que ocupam esses espaços, fazendo com que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, represente também que as estratégias pedagógicas ofertadas aos educandos sejam reestruturadas e atrativas, e que a escola não seja simplesmente apresentada como um depósito de jovens dentro das instituições educacionais, como já propostos em sistemas anteriores de ensino, como a educação bancária,

onde não se promovia a formação crítica e autônoma dos cidadãos frente ao sistema opressor imposto pela sociedade, ao contrário, tornava-os cidadãos medíocres, e sem estímulos para mudar a realidade apresentada, apenas aceita-la.

A Educação Integral na Escola de Tempo Integral tem como objetivo maior garantir o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões, intelectual, física, emocional, social e cultural. Essas dimensões relacionam-se, intrinsecamente, com o corpo, a mente e a vida social, contempladas em todos os aspectos do processo de ensino e de aprendizagem do estudante e do professor (DCRFOR 2024 vol. 8 p. 47)

Sendo assim, as escolas de Tempo Integral, surgem como uma alternativa as reivindicações de políticas públicas de educação, ensino e resgate social, de jovens inseridos no mundo da criminalidade por falta de oportunidades, sujeitos a ociosidade, fazendo com que a permanência desses alunos no ambiente escolar por mais tempo, se apresente como uma opção não só de conhecimento, mas de entretenimento, através de discussões sobre a conscientização das lutas sofridas pelas classes menos favorecidas, estimulando a criticidade e o poder de reverter as situações por meio da resolução dos problemas surgidos ao longo da história, abandonando o papel de vítimas das situações, e assumindo a postura de cidadãos que sabem exercer os direitos já adquiridos ao longo da história e lutar pelos que ainda precisam ser atendidos, fazendo o aluno compreender que

A escola de Tempo Integral não é o ponto de chegada, no que concerne ao projeto de vida dos estudantes, mas ela representa uma fase importante desse processo, que terá continuidade no Ensino Médio, no Ensino Técnico e/ou Superior, no empreendedorismo, no caminho que o jovem definir, ciente de suas potencialidades. (DCRFOR 2024 vol. 8 p.49)

As escolas de Tempo Integral estão sendo implantadas em todo o país, como proposta não só de melhorar a qualidade do ensino, mas de proporcionar aos jovens, oportunidades de compreender a importância da educação como meio libertador, pois só através da educação, será possível construir conhecimento para mudar ações e pensamentos, a fim de tornar o jovem/estudante, protagonista de novas perspectivas na melhoria da qualidade de vida.

Aqui em Fortaleza implantação das escolas de Tempo Integral nas escolas de ensino fundamental II, iniciaram no ano de 2014, fruto da instituição da política pública das escolas em tempo integral, coordenada pela Secretaria de Educação Básica – SEB, e pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, que efetivava a política de ampliação da jornada escolar em todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica, cumprindo o proposto na Meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, visando a melhoria da qualidade do ensino ofertado, e proporcionar ao aluno, uma oportunidade de afastar-se da criminalidade e da ociosidade presente próximo às áreas onde as escolas foram instaladas. Um dos critérios de

escolha para localização da implantação das escolas, é que deveriam estar em áreas com alto índice de vulnerabilidade, e demonstrassem grandes indicadores de violência, cenário perfeito para aplicação da política pública apresentada.

Grande parte das escolas de tempo integral, estão localizadas em áreas de alta vulnerabilidade, cercadas pelo descaso social e problemas de infraestrutura, onde a população envolvida enfrenta situações de descaso das adversidades que são acometidos, envoltos muitas vezes pela marginalidade e pelo crime, bocas de fumo, usuários de drogas e egressos do sistema penitenciário, enfrentando situações de abandono social e altos índices de criminalidade.

A proposta pedagógica das Escolas Municipais de Tempo Integral de Fortaleza destaca que o tempo ampliado permite melhores condições para o cumprimento do currículo e colabora para o enriquecimento e diversificação da oferta das diferentes abordagens pedagógicas, bem como aprimora a formação docente, o desenvolvimento de metodologias inovadoras e estratégias de ensino, de avaliação e recuperação da aprendizagem dos educandos. (DCRFOR 2024 vol. 1 p.87)

A princípio foi implantada uma escola de Tempo Integral em cada uma das seis regionais do município, e sua estrutura organizacional apresentava um modelo pedagógico e de gestão nas escolas de tempo integral, com inovações referentes ao conteúdo, ao método e a gestão, todos com objetivo único de proporcionar ao estudante, aprendizados significativos em todos os aspectos da sua vida, influenciando o que, e como se aprende, o que, e como se ensina, como são utilizados os espaços escolares e o tempo pedagógico, e como se dá suas relações com a comunidade, sendo então a prática pedagógica responsável por buscar...

Estratégias de desenvolvimento do autoconhecimento do estudante, que ele descubra e valorize suas potencialidades, que amplie seus horizontes, no sentido de perceber e acreditar que pode ir além das fronteiras geográficas do seu bairro, e que, para alcançar seus sonhos, ele precisa desenvolver estratégias e planejar suas ações de acordo com seus objetivos. (DCRFOR 2024 vol. 8 p.48)

Assim como as escolas profissionalizantes do Estado, as Escolas Municipais de Tempo Integral – EMTI, seguem um padrão arquitetônico pré-estabelecido:

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. (Barroso 2023 p. 23)

As escolas construídas sob essa perspectiva, já consolidam o padrão estrutural proposto para esse tipo de segmento educacional, mas a maioria das escolas, foram adaptadas em instalações já construídas. Todas contemplam a mesma estrutura de dependências apresentadas na descrição acima, com o acréscimo de uma sala de recursos multifuncionais para

o Atendimento Educacional Especializado – AEE, e a extinção da sala do Professor Diretor de Turma – PDT, que após a pandemia do Corona vírus em 2022, teve sua função extinta.

Além da estrutura física apresentada, a adequação das estruturas organizacionais, exige uma reviravolta por parte de todos os envolvidos no processo, uma adaptação e reformulação dos planos e estratégias de execução, pois a mudança em qualquer ambiente, seja ele educacional ou não, requer aceitação, adaptação e empenho para melhorar o que já se tem, sendo então necessário para o bom desempenho de qualquer instituição, seja ela de qual nível for, organização, criação de uma rotina, e um bom planejamento, que trará êxito tanto para os alunos como para a gestão, pois

A implementação de uma rotina pedagógica nas escolas desempenha um papel crucial na eficiência, organização e eficácia do processo educativo. A rotina não apenas proporciona um roteiro estruturado de ações, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, criando um ambiente seguro, do ponto de vista psicológico e do bem-estar, previsível, mas flexível e propício para diferentes aprendizagens. (DCRFOR 2024 vol. 8 p. 140)

A rotina das escolas de tempo integral ocorre da seguinte maneira: 7h30 a 11h30, aulas do turno da manhã, com intervalo de 9h20 a 9h40. Entre os turnos, o intervalo é de 11h30 até 13h, período em que ocorre o intervalo para o almoço, de 11h30 até 12h, e no período de 12h a 13h, acontecem os clubes de protagonismo<sup>5</sup>. No período da tarde, as aulas iniciam as 13h até as 17h, com intervalo entre 14h50 e 15h10. Em dois dias da semana, as aulas acontecem até as 17h, e nos três dias restantes, as aulas encerram as 16h, devendo então os professores permanecerem na instituição para a realização das reuniões de fluxo, planejamento das disciplinas eletivas e dos componentes específicos.

Na figura 1, apresentada abaixo, uma demonstração da representação da rotina pedagógica nas escolas municipais de Tempo Integral.

---

<sup>5</sup> Clubes de protagonismo, são espaços educativos no interior das instituições de ensino, onde os estudantes organizam e desenvolvem atividades, baseadas em interesses próprios, e abordam habilidades como: organização, trabalho em grupo e criticidade, deixando de lado sua função de mero espectador de sua aprendizagem.

**FIGURA 1 – ROTINA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL**

Frequência	Anos Iniciais	Anos Finais
Organização do tempo pedagógico nas Escolas Municipais de Tempo Integral. *Nesse intervalo os alunos almoçam e desenvolvem as atividades dos Clubes de Protagonismo. **É destinado para planejamento, estudo e reuniões de fluxo. ***Nas ETI de Anos Finais, há dois dias com aulas no 8o tempo e os demais dias são destinados para planejamento, estudo, reuniões de fluxo, Clubes de Protagonismo. Contudo, caso haja algum programa para o fortalecimento da aprendizagem do estudante, esse poderá ocorrer no *o tempo dos três dias restantes da semana.	7h30 a 8h25 8h25 a 9h20	7h30 a 8h25 8h25 a 9h20
	Intervalo	Intervalo
	9h20 a 9h40 9h40 a 10h35 10h35 a 11h30	9h20 a 9h40 9h40 a 10h35 10h35 a 11h30
	Intervalo	Intervalo
	11h30* a 13h 13h a 13h55 13h55 a 14h50	11h30* a 13h 13h a 13h55 13h55 a 14h50
	Intervalo	Intervalo
	14h50 a 15h10 16h** a 17h	14h50 a 15h10 16h** a 17h

Fonte: Documento Curricular Referencial de Fortaleza Volume 8 p. 142

Outro critério muito importante a ser observado nessa rotina, é que diferentemente das escolas em tempo integral, onde ao fim de um turno os alunos retornam para casa e voltam a escola no contraturno, nas escolas de Tempo Integral, o aluno chega às 07h30 e só sai às 16h ou 17h, dependendo das atividades daquele dia. Como reflexo dessas instruções, o aluno se alimenta na própria instituição, realizando três refeições, devidamente orientadas por uma equipe de nutricionistas, que segundo o DCRFOR 2024 volume 8, visam oferecer uma refeição adequada e balanceada para atender as demandas nutricionais da faixa etária atendida, e condições favoráveis para realização do autocuidado durante a sua permanência.

#### 4.5 Currículo das Escolas Municipais de Tempo Integral em Fortaleza

O público alvo das Escolas Municipais de Tempo Integral anos finais, são alunos entre 10 e 15 anos, em processo de transição entre os níveis de ensino e seu desenvolvimento físico, e emocional. Estão mudando do ensino fundamental I, para o Ensino Fundamental II, a metodologia de ensino será diferente, a escola será em outro prédio, muitos professores, disciplinas novas, novos amigos, nova rotina. Seu corpo estará passando por mudanças, fases,

descobertas, e uma janela de novas possibilidades se abre a sua frente.

Nessa etapa da vida, não se consideram mais crianças, mas também não são adolescentes ainda, vivem conflitos existenciais e de identidade, necessitando principalmente de apoio e acolhimento nesse momento de transição, para se adequarem a tudo que se apresenta como novo, portanto, é necessário que a escola seja um ambiente acolhedor, a proposta pedagógica promova integrações, e que o currículo se apresente como algo inovador e atrativo.

O papel da escola deve estimular e fortalecer a autonomia desses estudantes, proporcionando-lhes ambientes que gerem confiança, por meio de espaços de fala e de escuta, a fim de garantir uma aprendizagem pautada no ser complexo, dando suporte em condições que possam fomentar o acesso, integração e apropriação dos diversos conhecimentos e fonte de informação. Contribuem, assim, para o desenvolvimento da capacidade de ver e avaliar os fatos, atuando como sujeitos ativos e participativos e contribuindo para solucionar problemas onde encontram-se inseridos socialmente. (DCRFOR 2024 vol. 8 p.33,34)

Nesse contexto, a prefeitura municipal de Fortaleza propõe um currículo holístico, voltado à formação integral do estudante, tornando-o responsável pelo progresso social, estimulando o protagonismo e a autonomia, incluindo metodologias ativas e inovadoras, que abordem todos os aspectos do desenvolvimento humano, auxiliando a disseminação das desigualdades educacionais, por meio de experiências significativas para esse aluno.

Na execução desse projeto de oferecer um ensino integral nas escolas de tempo integral, o currículo tem uma função essencial, pois

Ao proporcionar um currículo amplo e holístico, promove o desenvolvimento socioemocional, estimula a autonomia e protagonismo, prepara-os para o mundo contemporâneo, contribuindo para a formação de cidadãos, destacando-se como modelo que busca nutrir integralmente os estudantes para que se tornem agentes ativos em suas próprias vidas e na sociedade. (DCRFOR 2024 vol. 8 p.35)

Sendo assim, o currículo precisa ser construído de forma cooperativa, interdisciplinar e contextualizado, agregando saberes diversos, que estimule os alunos a desenvolver seu pensamento crítico e estratégico, frente aos problemas sociais vivenciados por eles, manifestando seu protagonismo e sua atuação na sociedade. Através da troca de saberes, onde ninguém é detentor de todo o conhecimento, mas este é construído coletivamente, o professor pode aprender com os alunos e seus alunos podem ter bastante pra ensinar.

Ao criar uma intencionalidade no currículo proposto, garante que todos serão atendidos em suas particularidades e respeitados em seu ritmo de aprendizagem, as atividades serão promovidas com equidade educacional, através de ambientes acolhedores e ricamente estimulantes, e oportunidades personalizadas para obtenção do sucesso coletivo pretendido, não exigindo que todos cheguem ao mesmo tempo, mas estimulando que todos conquistem os



mesmos objetivos, não porque receberam os mesmos estímulos, mas porque foram respeitados em suas particularidades e estimulados da forma particular de cada um.

Das disciplinas que compõem esse currículo, destacamos que a interdisciplinaridade é essencial para o êxito dessa proposta, pois

Um trabalho interdisciplinar, com a inclusão de temáticas contemporâneas para complementar os temas transversais de um currículo, evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância, por meio de uma abordagem que integra e agrega, permanecendo na condição de não serem exclusivos de uma área de conhecimento, mas de serem abordados por todas elas, de forma integrada e complementar. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de romper com o paradigma de escola fragmentada, onde as áreas divididas se distanciam na consolidação das habilidades e competências que devem ser asseguradas aos estudantes. (DCRFOR 2024 vol 8 p. 39)

Assim, como o aluno não pode ser estimulado em um único aspecto, o currículo não pode estipular que um determinado assunto só pertence a uma disciplina específica, visto que um tema gerador pode ser abordados por todas as disciplinas propostas no currículo da instituição de ensino, trabalhando aspectos diversos daquele mesmo assunto por meio de metodologias diversificadas, com escuta ativa daqueles que participam das vivências propostas, valorizando o conhecimento de mundo trazido por aquele aluno estimulando a partilha desse aprendizado com todos.

O currículo das escolas de Tempo Integral é regulamentado por documentos normativos, como a LDB, a BNCC, e o DCRC, com carga horária total de 1480 horas/aulas anuais, divididas em 37 horas/aula semanais. Este documento é comum a todas as escolas de Tempo Integral do Ensino Fundamental anos finais, e é formado por disciplinas que compõem a Base Nacional Comum e disciplinas que compõem a Parte Diversificada/Atividades complementares, em busca de ofertar uma educação com melhor qualidade.

A elaboração do mapa curricular atende ao desenvolvimento da proposta da educação Integral nas escolas de Tempo Integral, pautada em seus eixos formativos, tendo como centralidade a criança, o adolescente e o jovem na construção de seus projetos de vida. (DCRFOR 2024 vol 8 p.115)

As disciplinas que contemplam a BNCC, estão descritas na figura 2, abaixo, com a explicitação de sua carga horária semanal (S) e anual (A) para as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

**FIGURA 2 – MAPA CURRICULAR ANOS FINAIS – EMTI's**

Mapa curricular para o Ensino Fundamental - Anos finais - 6º ao 9º ano Escolas Municipais de Tempo Integral - ETI									
B A S E  N A C I O N A L  C O M U M	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL							
		6º		7º		8º		9º	
		S	A	S	A	S	A	S	A
	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	6	240
	Língua Inglesa	3	120	3	120	3	120	3	120
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80
	Arte	1	40	1	40	1	40	1	40
	Matemática	6	240	6	240	7	280	7	280
	Ciências	3	120	3	120	2	80	2	80
	História	3	120	3	120	3	120	3	120
	Geografia	3	120	3	120	3	120	3	120
	Ensino Religioso*	2	80	2	80	2	80	2	80
	<b>TOTAL CARGA HORÁRIA BASE NACIONAL COMUM</b>	<b>29</b>	<b>1160</b>	<b>29</b>	<b>1160</b>	<b>29</b>	<b>1160</b>	<b>29</b>	<b>1160</b>

Fonte: Documento Curricular Referencial de Fortaleza Volume 8 p. 115

Vale ressaltar, que de acordo com o artigo 33 da LDB, e a Resolução nº 7/2010 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que identifica o Estado como laico, sendo proibido o ensino ou doutrinação de qualquer tipo de religião específica, o Ensino Religioso é disciplina não obrigatória, portanto não interfere na contagem de horas propostas para o currículo apresentado. Sendo então facultativo o ensino da referida disciplina nas escolas de tempo integral, e quando esta for ministrada, abordar temas que trabalhem os valores humanos e boas práticas de convivência social.

Para complementar as disciplinas constantes na BNCC, contamos com as disciplinas que compõem a parte diversificada, e estão descritas na figura 3, abaixo.

**FIGURA 3 – PARTE DIVERSIFICADA**

PARTE DIVERSIFICADA	Disciplinas Eletivas	2	80	2	80	2	80	2	80
	Práticas Experimentais**	1	40	1	40	1	40	1	40
TOTAL CARGA HORÁRIA PARTE DIVERSIFICADA DAS ETI		3	120	3	120	3	120	3	120

Fonte: Documento Curricular Referencial de Fortaleza Volume 8 p. 115

As disciplinas eletivas, são disciplinas temáticas, propostas pelos docentes, ofertadas a cada semestre, que visam consolidar os objetos do conhecimento abordados em cada componente curricular, por meio de diferentes linguagens e expressões, como: plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal.

A disciplina é ministrada por dois professores, de áreas distintas, que escolhem um tema (geralmente de interesse do aluno), para abordar de forma criativa e atrativa, com foco na interdisciplinaridade, onde “o educador pode trabalhar temáticas de estudo que dialogam com os resultados pactuados pela equipe escolar através do plano de ação da ETI” (DCRFOR 2024 vol 8 p.119), não esquecendo da intencionalidade pedagógica na construção do tema proposto.

Vale ressaltar que existe todo um processo por trás de toda a logística envolvida, pois após a divisão dos docentes que trabalharão juntos, será feito um planejamento, e a apresentação da disciplina, onde será exposto o cardápio das eletivas (todas as eletivas propostas serão apresentadas), tendo em seguida o feirão das eletivas, onde o aluno se inscreverá naquela em que mais se identifica, e apesar de toda ludicidade envolvida, a referida disciplina é obrigatória, mas os alunos podem escolher em qual temática desejam se aprofundar.

As práticas experimentais acima descritas, são atividades práticas, geralmente ministrada pelos professores de matemática e ciências e acontecem preferencialmente em seus respectivos laboratórios, sendo Matemática para os 6º e 7º anos e Ciências para os 8º e 9º anos. Buscando ligar teoria e prática, estimulando a curiosidade e o envolvimento em investigações científicas e resolução de problemas, entendendo conceitos e desenvolvendo habilidades.

Nas atividades complementares para a complementação da carga horária apresentada oferecida, estão descritas as disciplinas mostradas na figura 4, abaixo.

**FIGURA 4 – ATIVIDADES COMPLEMENTARES**

ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Aprendizagem Orientada	2	80	2	80	1	40	1	40
	Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica / Pensamento Científico	0	0	0	0	1	40	1	40
	Protagonismo	1	40	1	40	1	40	1	40
	Projeto de Vida	2	80	2	80	2	80	2	80
	Formação Cidadã	1	40	1	40	1	40	1	40
	Estudo Orientado	1	40	1	40	1	40	1	40
<b>TOTAL CARGA HORÁRIA ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>		<b>7</b>	<b>280</b>	<b>7</b>	<b>280</b>	<b>7</b>	<b>280</b>	<b>7</b>	<b>280</b>
<b>TOTAL CARGA HORÁRIA</b>		<b>37</b>	<b>1480</b>	<b>37</b>	<b>1480</b>	<b>37</b>	<b>1480</b>	<b>37</b>	<b>1480</b>

Fonte: Documento Curricular Referencial de Fortaleza Volume 8 p. 116

A aprendizagem orientada, visa a oferta de um tempo para a realização de atividades que remetam aos estudos, como a realização de atividades diárias de aula, sendo orientados pelos professores para realizar as atividades de forma autônoma, solidária e competente.

A introdução a metodologia da pesquisa científica, busca promover competências pessoais e sociais, que estimulem a criatividade, com ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico e o letramento científico.

Protagonismo, estimula o estudante atue como autor e ator de suas conquistas, promovendo ações que formulem o seu projeto de vida.

Já o Estudo Orientado, busca desenvolver técnicas e estratégias que auxiliem o aluno em suas práticas de estudo cotidiano, desenvolvendo autonomia em suas habilidades.

Por fim nos aprofundaremos na disciplina de Formação Cidadã. Foco da pesquisa.

#### 4.6 A disciplina de Formação Cidadã na promoção da Justiça Social

A Escola de Tempo Integral, como espaço propício para a construção de novos saberes, valores e práticas significativas, representa muito mais que um ambiente físico para a simples transmissão de conteúdos, mas um espaço seguro de aprendizados e trocas. Por contemplar em sua proposta, a ampliação da jornada escolar, é preciso transformar esse espaço em um lugar de segurança, de fala e de escuta ativa, com respeito e tolerância, tornando possível abordar temas e conceitos ligados à cidadania, ética e convivência democrática.

A estrutura curricular das escolas de Tempo Integral, contempla as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, disciplinas diversificadas e atividades complementares, onde a disciplina de Formação Cidadã se encaixa. Entre outras propostas, a disciplina trabalha a consciência crítica do cidadão por meio de discussões que abordam temas transversais, do cotidiano do aluno, a fim de identificar os problemas instaurados na sociedade, e propor soluções cabíveis em benefício da população como um todo.

A formação cidadã é um componente curricular transversal, não disciplinar, que oportuniza a troca de experiências entre estudantes e professores, promovendo o desenvolvimento da autoestima, de regras de convivência e de respeito mútuo. Este componente curricular dialoga diretamente com a Competência Geral 10 (BRASIL, 2018, p.10), que versa sobre o “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” Dessa forma, Formação Cidadã contribui diretamente para a consecução do ideal de aluno autônomo, solidário e competente. (DCRFOR 2024 vol. 8 p.125)

Sendo assim, esta disciplina é responsável pela formação do caráter cidadão de cada aluno, com a missão de torna-los protagonistas de suas escolhas, e capazes de conscientemente mediar e modificar a sociedade em que estão inseridos. Nesse contexto, a disciplina de Formação Cidadã ganha um status de conscientização crítica, por meio de reflexões acerca da justiça social, buscando a igualdade de direitos, e a equidade entre todos.

A proposta didática dessa disciplina, é abordar temas referentes a todas as dimensões do aluno: humana, cultural, religiosa, social, ambiental e política, todos focados em resolver as situações conflituosas que surgem ao decorrer da vida acadêmica desses estudantes, e dificultam a aprendizagem desejada, para que futuramente consigam elaborar estratégias para resolução de problemas gerais da sociedade. Esses temas auxiliam na formação do discente em sua integralidade, proposta essa, essência da metodologia das escolas de Tempo Integral.

A metodologia apresentada, propõe aos estudantes um espírito colaborativo, e um ambiente seguro para expressar seus sentimentos e opiniões, criando vínculos com os colegas de classe, gestores, professores e comunidade escolar.

Nesse exercício permanente de ações intencionais para promover aprendizagens, transformam-se as ideias, as pessoas e a sociedade. A transformação social e educacional que queremos se dará por uma nova forma de compreender o processo educativo como oportunidade de perceber, experimentar e se relacionar com o mundo, ampliando espaços, convivências, vocabulários e saberes. (DCRFOR 2024 vol 1 p.14)

Sendo assim, a disciplina de Formação Cidadã, com suas discussões e propostas de reflexões sobre temas voltados a justiça social, tem um potencial único de orientar os estudantes em termos de conscientização social, habilidades de convivência e compreensão das dinâmicas sociais que impactam suas comunidades, pois ao discutir assuntos pertinentes a realidade vivenciada pelo aluno, a escola ajuda a criar uma consciência crítica sobre a realidade, buscando formar cidadãos que saibam dialogar e respeitar as diferenças, em prol de uma coletividade mais justa, fazendo com que a escola de tempo integral, não se limite a ampliar o tempo de estudo, mas seja um espaço de aprendizagens para a vida.

Nesse sentido, abordar temas voltados a justiça social em sala de aula, perpassa os conceitos e se concretiza nas práticas pedagógicas que estimulam a cooperação, a escuta ativa, o respeito mútuo e a valorização da diversidade, portanto é necessário compreender que o ensino ofertado nas escolas, precisa contemplar a formação do aluno em suas múltiplas dimensões, pois como afirma Libâneo (2012), é necessário que a escola cumpra seu papel de espaço democrático e de formação integral. Nussbaum (2015), defende que a educação voltada para a cidadania democrática deve priorizar o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da imaginação, pois essas capacidades permitem que os sujeitos compreendam a diversidade humana, reflitam sobre as desigualdades sociais e atuem de forma responsável na construção de uma sociedade mais justa. Assim, a disciplina de Formação Cidadã assume o papel de terreno fértil para cultivar tais competências, valorizando a pluralidade cultural e incentivando o engajamento coletivo dos estudantes.

Por fim, reconhecer a importância da disciplina em questão, como poder emancipatório da educação pública, que não se limita a mera formalidade de cumprir as designações da legislação educacional, mas ao assumir a justiça social como eixo norteador, a instituição educacional amplia sua função social, na missão de formar cidadãos críticos e dispostos a construir uma sociedade democrática e solidária, considerando o ambiente que lhe acolhe e como este influencia seu comportamento diante do descaso social vivenciado por eles.

## 5 CONTEXTUALIZAÇÃO TERRITORIAL

### 5.1 A Região Oeste de Fortaleza: História, Transformações e Perspectivas

Fortaleza é a capital do estado do Ceará, e possui uma área territorial de 312.353 Km<sup>2</sup>, com uma população estimada de 2.428.708 habitantes, sendo considerada a quinta maior capital do Brasil. (IBGE 2023). Conhecida por suas belíssimas praias, tem um clima tropical, e foi apelidada de “Terra do Sol”, por seus dias predominantemente ensolarados. Destaca-se por sua cultura e artesanato, e sua economia tem grande foco no setor de serviços, comércio, turismo e educação. Apresenta uma intensa produção cultural, expressa em manifestações como o maracatu, o samba e outras expressões de matriz afro-brasileira.

Em relação a sua divisão territorial, a cidade está dividida em 12 Secretarias Executivas Regionais – SER, que estão subdivididas em 38 territórios, onde estão incorporados os 121 bairros.

O foco da pesquisa se direciona a percepção de três bairros que pertencem a Regional I e localizam-se a oeste da cidade de Fortaleza: Álvaro Weyne, Barra do Ceará e Vila Velha, pois entender o contexto histórico dos bairros citados, e sua evolução no decorrer dos anos, será crucial para compreensão da situação atual vivenciada pela população, e porque essas localidades são fruto dessa investigação.

A região oeste de Fortaleza é uma das áreas mais antigas e culturalmente ricas da capital cearense. Essa zona se destaca pela história de urbanização impulsionada pela industrialização e pela presença de populações oriundas das regiões metropolitanas e cidades interioranas, fazendo com que desde os primórdios, esses bairros tivessem destaque no desenvolvimento econômico e social da cidade de Fortaleza.

O processo de formação dos bairros dessa região, está intimamente ligado à expansão industrial da cidade desde o início do século XX, pois bairros como Jacarecanga e Álvaro Weyne surgiram como polos industriais e habitacionais, abrigando trabalhadores que se estabeleceram nas proximidades das fábricas e das linhas férreas daquele espaço territorial onde trabalhavam. Essas infraestruturas facilitavam o transporte de mercadorias e conectavam as áreas periféricas ao centro da cidade.

Conforme Lima (2014), a zona oeste de Fortaleza apresentava condições ideais para a instalação de indústrias devido à boa drenagem, ventos favoráveis, proximidade regular com o centro da cidade, terrenos acessíveis em termos de custo e a perspectiva de um porto na região da Barra do Ceará, visto que esta área é banhada pelas águas do Rio Ceará, e por ser uma área

litorânea, ajudaria no deslocamento de mercadorias via transportes marítimos.

A industrialização, foi um dos fatores determinantes para a formação da região oeste da cidade. Durante o auge das indústrias que aconteceu após sua instalação, em meados do século XX, áreas como Jacarecanga e Pirambu tornaram-se focos de atração para trabalhadores migrantes, principalmente vindos do interior do Ceará, fugindo da seca e das péssimas condições de vida presentes na época, e chegavam aqui em busca de melhores condições de sobrevivência, fazendo com que os industriais construíssem moradias para seus trabalhadores ao redor das fabricas onde prestavam serviço, pois havia uma escassez de mão de obra operária no local, necessitando que estes trabalhadores precisassem ser trazidos de fora, e ali se instalassem, inviabilizando seu deslocamento diário, por conta do cansaço e do tempo utilizado para o referido deslocamento, fazendo com que estabelecessem residência no local, impulsionando o crescimento habitacional desordenado da região e o desenvolvimento de um perfil operário, característico das áreas próximas às indústrias.

Conforme Ximenes (2023, p. 39), a instalação dos retirantes na região oeste de Fortaleza ocorreu em um período em que as oficinas da rede ferroviária já operavam intensamente, o que favoreceu a formação de um contingente de trabalhadores voltados para atividades industriais nas proximidades do chamado Campo do Urubu, local também conhecido à época como Campo do Pirambu.

Lima (2014), explicava que a presença da via férrea foi um fator decisivo para o desenvolvimento industrial da região, contribuindo para a redução dos custos logísticos com a concentração de empresas ao longo de uma mesma rota de entrega, otimizando tempo e recursos entre um serviço e outro. Além disso, a disponibilidade de mão de obra na área favoreceu a expansão das atividades industriais.

Os sertanejos, principalmente da região Norte do Estado, tinham a facilidade de vir de trem e de desembarcar praticamente na porta das fábricas. Estas conviviam – todos os dias – com as filas de pedintes nas suas calçadas. Muitos chegavam à Capital sem ter nem onde morar. Aproveitavam as grandes caixas que protegiam o maquinário vindo da Europa para fazer um barraco sobre as dunas do Pirambu, área de terrenos impróprios para instalação de fábricas, portanto de pouco interesse especulativo para o setor imobiliário. Nascia a maior favela de Fortaleza. (Lima, 2014, p. 155 e 156).

Com o tempo, bairros como o Pirambu passaram a abrigar populações que erguiam suas próprias habitações de forma improvisada, utilizando materiais como palhas de coqueiro e caixas de madeira. Essa ocupação desordenada refletia a falta de políticas habitacionais eficazes, mas também marcou o início de uma forte identidade comunitária entre os moradores.

A segunda metade do século XX trouxe mudanças significativas para a região oeste da cidade, com a desindustrialização dessa área, afetando diretamente o perfil econômico dos



bairros envolvidos, pois a retirada das indústrias daquela área atingiu aqueles que investiram nesse tipo de serviço, tendo que adaptar-se a novas realidades.

Conforme Lima (2014), o crescimento do fluxo de pessoas e veículos na região tornou-se um dos principais fatores para a saída de empresas que antes viam o local como favorável e promissor. A intensificação do tráfego resultou em problemas como colisões de veículos grandes, atropelamentos e incidentes envolvendo o trem, devido às passagens de nível ainda existentes, além disso, as ruas de acesso às fábricas tornaram-se insuficientes para o aumento do número de caminhões e veículos de grande porte, agravado pelo transporte de mercadorias volumosas, como estruturas metálicas que excediam a largura dos veículos, sendo esses alguns dos fatores apontados por especialistas como os principais para a desindustrialização da região.

Como alternativa para superar esses desafios, foi criado o Distrito Industrial, sito no município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, ainda pouco habitada na época, e que oferecia condições mais favoráveis para os empresários, fazendo assim com que a região oeste da cidade tomasse agora novos rumos e criasse uma nova identidade.

As fábricas foram sendo substituídas por comércios e serviços, mudando a dinâmica econômica local.

Hoje, muitas das antigas fábricas foram substituídas por novos edifícios ou estão abandonadas e reproduzem um cenário citadino pouco positivo para a população. O tempo e o descaso têm levado ao esquecimento da história desses lugares e da memória da população que ali viveu, trabalhou, e muito contribuiu nas características daquele espaço urbano. (Façanha, 2018 p.9)

Essas transformações econômicas agravaram problemas sociais como o déficit habitacional, a precariedade de infraestrutura e a desigualdade social. Alguns dos espaços destinados as fabricas, foram largados e ocupados inadequadamente, por pessoas em situação de rua, demolidos, ou até mesmo esquecidos por seus proprietários, causando problemas de saúde a população que habita ao redor desses espaços, devido à falta de manutenção e cuidados, com mato crescido e água acumulada das chuvas em terrenos abandonados. A ocupação desordenada do solo e a falta de saneamento básico permanecem desafios significativos para muitos bairros dessa região até os dias atuais.

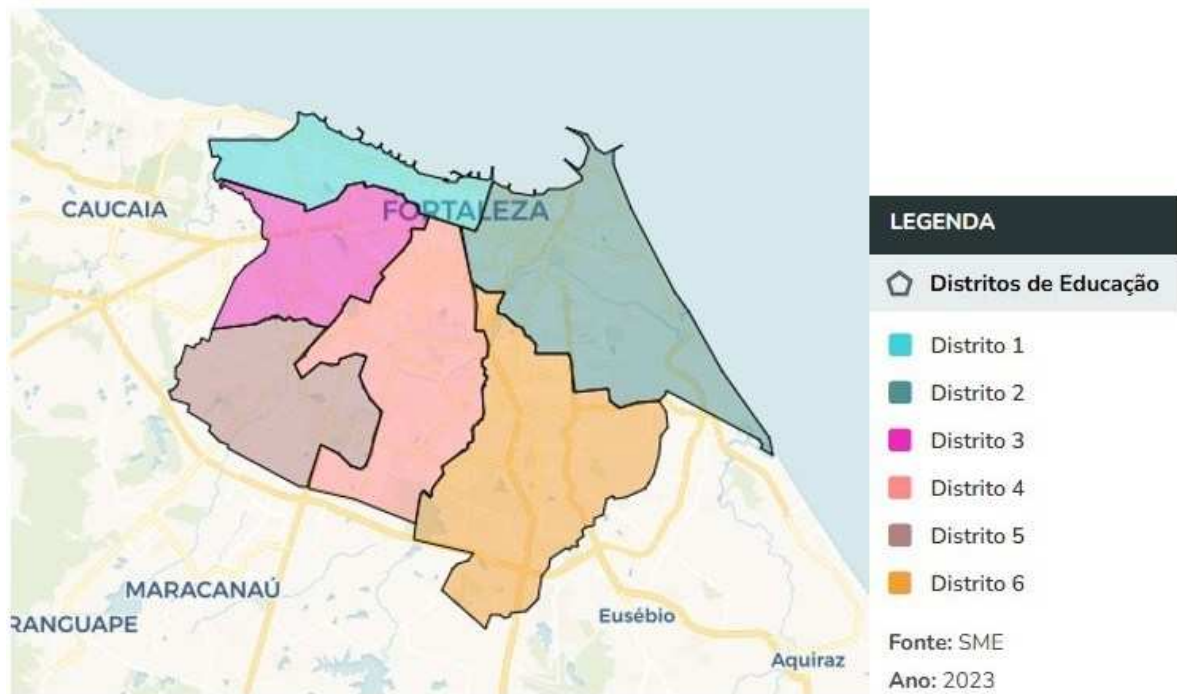
Nas últimas três décadas, os bairros passaram por transformações profundas que impactaram sua paisagem e dinâmica social, e embora conservem uma rica herança histórica e cultural, enfrentam desafios significativos, como elevados índices de violência, déficit de saneamento básico e a presença de habitações precárias.

Campos (2023), afirma que entre a década de 1990 e o início dos anos 2000, o setor industrial de Fortaleza entrou em declínio, ocasionando o surgimento de grandes vazios

industriais, com estruturas físicas ainda presentes e cercadas por muros. Esse fenômeno impactou o tecido urbano e as relações sociais, resultando em uma transformação no uso do solo, especialmente na Avenida Francisco Sá, pois essa área, antes predominante industrial, passou a se consolidar como um polo comercial e de serviços, atendendo às necessidades das áreas residenciais vizinhas.

Nesse cenário, a educação se configurou como estratégia essencial de enfrentamento às desigualdades, necessitando de políticas públicas específicas para a revitalização da área. Assim, o município se dividiu em 6 áreas distritais, sendo estas responsáveis por atender todas as escolas da cidade. Como demonstradas na figura 5, abaixo.

**FIGURA 5 – DIVISÃO TERRITORIAL DOS DISTRITOS DE EDUCAÇÃO**



Fonte: <https://mapas.fortaleza.ce.gov.br/mapa/716/distritos-de-educacao>

Os distritos de educação possuem a responsabilidade de coordenar e oferecer suporte às escolas localizadas em suas respectivas regiões. Entre suas funções desenvolvidas, destacam-se: o atendimento às famílias dos alunos, aos professores, servidores e a gestão das instituições de ensino, bem como implementar ações específicas para atender às demandas locais e melhorar os resultados acadêmicos, buscar a democratização e a qualidade no ensino público por meio de um acompanhamento mais individualizado das questões educacionais, como frequência e matrículas.

De acordo com o Parque escolar da Rede Pública Municipal de Fortaleza (2024), o município possui 510 escolas, divididas em Escolas Municipais de Tempo Parcial (EMTP) com 276 escolas, Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI) com 40 escolas, Escolas Anexos (ANE) com 7 escolas e os Centros de Educação Infantil (CEI) com 187 escolas, distribuídas em seus respectivos distritos de educação.

**FIGURA 6 – PARQUE ESCOLAR DA REDE PUBLICA MUNICIPAL**

A QUE SE REFERE O DECRETO Nº 16.184, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2024 QUADRO  
CONSOLIDADO PARQUE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

DISTRITO	ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO PARCIAL (EMTP)	ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL (EMTI)	ANEXO ESCOLAR (ANE)	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI)	TOTAL
I	42	3	0	22	67
II	31	4	0	24	59
III	48	7	0	22	77
IV	52	7	1	42	102
V	57	12	5	40	114
VI	46	7	1	37	91
<b>TOTAL</b>	<b>276</b>	<b>40</b>	<b>7</b>	<b>187</b>	<b>510</b>

Fonte: Diário Oficial do Município, 27 de dezembro de 2024 – nº 17.977

Objetivando uma maior aproximação com o contexto da pesquisa, é importante conhecer algumas características da região investigada, no caso o distrito de Educação 1, do município de Fortaleza, onde as escolas pesquisadas estão inseridas, voltando o olhar para o histórico desses bairros, que nos falará muito sobre o que são hoje.

O Distrito de Educação 1, localizada na região oeste da cidade é composta pelos bairros: Álvaro Weyne, Barra do Ceará, Carlito Pamplona, Cristo Redentor, Floresta, Jacarecanga, Jardim Iracema, Jardim Guanabara, Monte Castelo, Moura Brasil, Pirambu, Padre Andrade, São Gerardo, Vila Ellery e Vila Velha, dos quais destacaremos: Alvaro Weyne, Barra do Ceará e Vila Velha.

Embora esses bairros, em sua maioria, ainda apresentem alto índice de vulnerabilidade social, a educação surge como uma válvula de escape para os residentes dessas áreas, as políticas públicas como as escolas de tempo integral, surgem como resposta às necessidades da população, pois trazem em sua proposta, a conscientização acerca das desigualdades sociais, e buscam promover a equidade e a cidadania nessa região da cidade.

## 5.2 Bairro Barra do Ceará – EMTI Aldemir Martins

A Barra do Ceará é um bairro com uma herança cultural construída desde a época da colonização da cidade de Fortaleza, onde foi erguida a primeira edificação da cidade e o marco zero. Local rico de belezas naturais, como: o rio Ceará, o mar e o encontro das águas, com coqueiros e dunas deslumbrantes, paisagens que enchem os olhos e encantam a todos que visitam a região.

O bairro conta com 63.477 habitantes (Censo Demográfico 2022), com Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, de 0,2157, ficando em 99º lugar dos 121 bairros da cidade. É cercado pelos bairros: Vila Velha, Cristo Redentor, Jardim Iracema, Floresta, Álvaro Weyne e faz fronteira com o município de Caucaia.

A área que antes se caracterizava pela presença de colônias de pescadores, apresenta um grande potencial do desenvolvimento turístico da região, bem como a conservação e preservação dos ecossistemas locais, gerando um turismo sustentável, por meio das barracas de praia presentes ao redor da orla, de passeios de barco e visita a uma tribo de povos indígenas Tapebas, que habita a área de proteção ambiental do estuário do rio Ceará.

Apesar das riquezas naturais, a região se caracterizou pela implantação de indústrias, tendo sido a área de implantação da primeira indústria da cidade, a fábrica de tecidos Progresso, o que ajudou no desenvolvimento econômico e populacional da região.

Após a desindustrialização do bairro, os olhos novamente se voltaram para a orla marítima da região, fazendo com que uma revitalização da área, expandissem novamente o turismo local e o comércio praiano.

Mesmo com todas as características positivas do bairro, ainda percebemos um grande índice de violência, construção desordenada de moradias e péssimas condições de saneamento básico.

No referido bairro, encontramos a EMTI Aldemir Martins, situada a Avenida Francisco Sá, 7460 – Barra do Ceará. A escola iniciou suas atividades em 2014, como a primeira escola de tempo integral implantada no Distrito de Educação I. A instituição conta com 393 alunos, distribuídos em 12 turmas do 6º ao 9º ano do ensino Fundamental II, contempla em seu quadro, 20 professores distribuídos nas 16 disciplinas propostas para o currículo, 1 professora do AEE, bem como um núcleo gestor e uma equipe de apoio aos diversos setores da escola.

### **5.3 Bairro Álvaro Weyne – EMTI Nossa Senhora de Fátima**

Álvaro Weyne é um bairro situado no lado oeste da cidade de Fortaleza, com 21.809 habitantes (Censo Demográfico 2022), e Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 0,3647. O bairro é cercado pelos bairros: Carlito Pamplona, Barra do Ceará, Cristo Redentor, Pirambu, Vila Ellery, Presidente Kennedy, e Floresta.

Anteriormente designado de Santo Antônio da Floresta, o bairro recebeu esse nome por causa do Coronel Antônio Joaquim de Carvalho, primeiro habitante do local, que ao chegar, só encontrou mato pela região e instalou-se por lá. Posteriormente, com a ocupação do local tomando maiores proporções, doou uma parte de seu terreno para a construção do seminário apostólico, para abrigar 300 seminaristas menores, que por conta da pouca procura de seminaristas e do distanciamento da sede da congregação que ficava em Recife – Pernambuco, fíndou por ser demolido. Foi construída também na época, a igreja de Santo Antônio, que tempos depois também foi demolida para dar lugar a igreja de Nossa Senhora de Fátima, que existe até os dias atuais.

No final do século XIX e início do século XX, surgiram as instalações ferroviárias no bairro, sendo um impulso significativo no desenvolvimento da localidade, visto que a linha férrea além de transportar mercadorias, ligava a periferia ao centro da cidade, levando e trazendo operários das fábricas e para as fabricas, consolidando um perfil habitacional de trabalhadores das indústrias e do setor de transporte ferroviário.

Com o passar do tempo, o perfil populacional foi ficando cada vez mais familiar, e o foco no setor ferroviário foi dando espaço a setores de serviço e pequenos comércios para atender a necessidade da comunidade local. Os operários das fábricas agora residiam ao redor dos seus locais de trabalho, deslocando-se menos e designando o novo perfil populacional do referido bairro, que agora abrigava famílias inteiras, vindas de outras regiões em busca de trabalho e para melhor comodidade acabavam se alojando por lá, formando famílias e trazendo os parentes que ficaram no interior.

Agora designado de Álvaro Weyne, o bairro recebeu o nome em homenagem a um político e advogado, ex-prefeito, que se destacou na história do Ceará, por sua política de arborização e embelezamento das praças da cidade, tentando deixá-las mais verdes e mais bonitas, com ambientes agradáveis para reunir famílias inteiras nesses espaços públicos, criando agradáveis espaços de convivência social.

Atualmente encontramos no bairro, a Escola Municipal de Tempo Integral Nossa Senhora de Fátima, situada a rua Silvio Romero, 370 – Álvaro Weyne. A instituição fundada

em 13 de maio de 1956, que já teve diversas denominações, todas referenciadas a Nossa Senhora de Fátima, hoje conta com 438 alunos distribuídos em 12 turmas do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental II, em seu quadro de funcionários, contempla 19 professores, distribuídos em 16 disciplinas, que compõem tanto a Base Nacional Comum Curricular, quanto a parte diversificada, 1 professora do Atendimento Educacional Especializado, conta ainda com um núcleo gestor, composto por 1 diretora, 1 coordenador pedagógico, e 1 secretária, bem como uma equipe de apoio com professores readaptados, distribuídos em diversos setores da escola, e que auxiliam nas atividades diárias com os alunos.

A princípio o prédio abrigava um seminário, de estudos religiosos, pertencente a igreja católica, especificamente à congregação do Sagrado Coração de Jesus, tendo sido em 1969 instituída como unidade escolar, atendendo as necessidades da comunidade da época, e era denominada de Escola Apostólica Nossa Senhora de Fátima. A escola atendeu alunos do ensino fundamental I ao ensino médio, passando por convênios com a prefeitura municipal de Fortaleza, até ter seu prédio comprado pela instituição e tornar-se uma escola patrimonial.

Em 2015 a escola assume o título de Escola Municipal de Tempo Integral – EMTI Nossa Senhora de Fátima, denominação utilizada até os dias atuais, e apesar de estar passando por uma requalificação e ampliação da estrutura física, mantém os traços arquitetônicos da sua construção original, com arcos, um jardim muito arborizado e uma fonte ao centro do jardim. Embora já tenha recebido várias denominações, a escola ainda é conhecida como: “antigo seminário”, referência que construiu ao longo dos tempos a história da escola e da comunidade.

Os alunos da escola, são residentes das proximidades da instituição escolar, um dos critérios para ingresso dos discentes nas escolas de tempo integral. Em sua maioria, o público atendido pertence a comunidade do Reino Encantado e Lagoa do Urubu, regiões de grande vulnerabilidade social e altos índices de violência, fazendo com que se reflita ainda mais a importância do papel dessas instituições de ensino de tempo integral, onde o aluno passa o dia na escola e se mantém distante da ociosidade e da marginalidade propensa em suas comunidades.

O bairro Álvaro Weyne carrega consigo uma história marcada pela valorização da cidade – jardim, promovida por seu patrono, o ex-prefeito Álvaro Weyne. Desde sua criação formal em 1965, os moradores construíram coletivamente sua identidade, preservando memórias e lutando por infraestrutura e qualidade de vida. Hoje, o bairro se encontra em constante mudança, com ações sociais, culturais e urbanísticas recentes que reforçam sua vitalidade como espaço de expressão comunitária e de desenvolvimento urbano.

#### **5.4 Bairro Vila Velha – EMTI Deputado Roberto Mesquita**

O bairro Vila Velha, é o sétimo mais populoso de Fortaleza, com 52.881 habitantes (Censo Demográfico 2022) e o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 0,717, é rodeado pelos bairros: Barra do Ceará, Jardim Iracema, Jardim Guanabara, Quintino Cunha, Olavo Oliveira, faz fronteira com o município de Caucaia, e possui parte de sua área definida em uma Área de Proteção Ambiental (APA).

O desenvolvimento do bairro ocorreu de maneira heterogênea, com a construção de conjuntos habitacionais, como: Conjunto Beira Rio, Conjunto dos Bancários, Conjunto Nova Assunção, Conjunto Polar e Planalto da Barra, , entre as décadas de 1970 e 1980 e loteamentos em regime de mutirão, como Vila Velha I, II, III e VI, a partir da década de 1990, sendo esses últimos, localizados próximo ao mangue e ao rio Ceará, apresentando ocupação irregular como uma alternativa para a população desabrigada da cidade, no entanto, essa ocupação gerou diversos problemas sociais e estruturais, como inundações frequentes durante o período chuvoso, doenças de veiculação hídrica e violência associada à criminalidade. Esses fatores estão ligados à crise do trabalho, ao desemprego estrutural e à informalidade, que muitas vezes resultam em ilegalidades, como o tráfico de drogas, algo recorrente em áreas desprivilegiadas como as periferias.

Pesquisa realizada por Mesquita (2010 p.106), revela que a “maioria da população do conjunto Vila Velha (53,60%) vive em situação de alta vulnerabilidade social.”, comprovando que pessoas que vivem em áreas onde o crescimento urbano se processou de forma desordenada estão sob condições de vida marcadas por diversas privações econômicas.

Com o crescimento habitacional da região foram nascendo demandas de setores e serviços a atenderem a população da área. Hoje o bairro apresenta um comércio extenso, instituições de ensino desde a educação infantil ao ensino médio, unidades de saúde, e postos de segurança pública.

Neste bairro localiza-se a Escola Municipal de Tempo Integral Deputado Roberto Mesquita, localizada na rua Beta, 28 – Vila Velha. Inaugurada em 08 de fevereiro de 2022, atende a 420 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Conta com 18 professores distribuídos em 16 disciplinas, e um professor do AEE, bem como um núcleo gestor e uma equipe de apoio. Esta é uma das escolas investigadas nesta pesquisa, e diferente das outras duas instituições envolvidas na investigação, que foram prédios adaptados para o recebimento da nova proposta da educação de tempo integral, esta escola foi construída com os padrões próprios propostos para este tipo de ensino.

## 6 VOZES DOCENTES: EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR

O professor é um ator fundamental na encenação da peça da educação, onde repassar o conhecimento adquirido, significa construir novas histórias a partir da sua própria vida, construindo novos saberes, incentivando a autonomia e estimulando o protagonismo de cada aluno. Ao longo da trajetória de vida, é possível identificar que passaram em nossas vidas, diversos tipos de docentes, que deixaram suas marcas e ajudaram na construção da personalidade que cada aluno tem hoje, de forma saudosa ou traumatizante, encontramos

Professores tradicionais no início do século, que conviviam com professores que tentavam criar uma escola nova ou ativa; professores republicanos revolucionários; professores operários dos anos de 1930, que dividiam a escola com monarquias tradicionalistas; professores defensores da democracia durante as ditaduras, obrigados a se esconder dos professores fascistas do regime; professores progressistas do final do século XX, que lutavam contra professores tecnocráticos etc. (Imbernón, 2016 p.38)

Todos eles com o mesmo objetivo, de transmitir o conhecimento àqueles que não o tinham, estimulando a reflexão de si, do outro e do mundo que os cerca.

Esta profissão que possibilita a formação de todas as outras, encontra-se a cada dia mais desvalorizada, pelos alunos, pelas famílias e pela sociedade, e não só pela questão salarial, mas pela falta de consideração relacionada à sobrecarga de trabalho, à burocracias desnecessárias, as cobranças exageradas, e o desrespeito, causando adoecimento físico e mental desses docentes, impactando diretamente na possibilidade desta profissão encontrar-se a beira da extinção, fazendo com que cada vez menos pessoas procurem esse tão valioso ofício, devido aos pontos negativos se sobressaírem aos positivos, levando-nos a questionar não sobre nossa prática, mas o futuro da educação, a que se destina a sociedade e o mundo.

Cada ser humano que passou por uma instituição de ensino, conviveu com estes ilustres profissionais, que marcaram de forma positiva ou negativa a vida de seus alunos, têm lembranças, não só dos ensinamentos formais, dos livros didáticos por eles trabalhados, mas de suas conversas, seus conselhos, seus afetos, seus gritos, repreensões, do seu olhar meigo, de sua postura ríspida, dos seus olhos, seus cabelos, seu sorriso... das vivências construídas ao longo daquele ano letivo. Das frases ditas repetidas vezes, que viraram bordões daquela aula específica, daquele jeito de andar, daquele canto da sala que sempre ficava ao explicar o conteúdo do dia, daquela letra desenhada no centro do quadro, e do cafezinho no canto da mesa. Lembranças sempre vívidas na mente e no coração de cada discente, fazendo tê-los amor ou ódio, dos profissionais que por sua vida passaram.



No entanto, é de domínio público a informação da árdua missão de ser professor, e suas inúmeras atribuições acumuladas, que vão além de fazer com que o aluno não só detenha conhecimento científico, mas descubra seu próprio potencial de autor na construção do seu desenvolvimento e sua aprendizagem, e que eles mesmos são fundamentais no processo da criação de sua própria identidade, ressaltando a importância do papel do professor como mediador desse percurso, pois

Para tanto, além das questões de ordem sistêmica, é preciso considerar o papel mediador dos professores e gestores que podem transformar as escolas em espaços mais acolhedores e, por meio das suas articulações formais ou informais, ampliar as oportunidades daqueles que estudam na instituição. (DCRFOR 2024 vol. 1 p.34)

O professor como parceiro do aluno nesse trajeto, está em constante busca, por melhorar cada vez mais a sua práxis, investindo em novos cursos, capacitações, novos recursos e novas metodologias, para tornar sua aula cada vez mais atrativa e prazerosa, em que o aluno não só participe ativamente, mas construa um aprendizado significativo daquilo que lhe foi apresentado, que seus conteúdos não sejam decorados, mas ressignificados e assimilados conscientemente, por meio de vivências práticas e a troca de experiências com seu mestre e seus companheiros de turma.

A profissão docente carrega uma beleza singular, pois é pela mediação do professor que os estudantes descobrem caminhos para a cidadania, a criticidade e a transformação social. Apesar dos inúmeros desafios enfrentados diariamente – as precárias condições de trabalho, a constante necessidade de se reinventar todos os dias diante das mudanças sociais e tecnológicas – os professores insistem, persistem e não desistem de sua missão. Essa resistência revela a dimensão ética e afetiva do ato de ensinar, em que o compromisso com a aprendizagem do outro se sobrepõe às dificuldades. Como afirma Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, evidenciando que o professor é, antes de tudo um semeador de esperança e possibilidades de futuro.

Sendo assim, a educação proposta e dissipada nas instituições de ensino, se concretizam com foco no papel dos professores, que buscam através do seu ofício, transmitir aprendizagens significativas, não só sobre conteúdos didáticos, mas sobre a vida e suas ramificações, sendo estes profissionais, conscientes da responsabilidade do seu papel, de transformar mentes e pessoas, para que estas consigam modificar o meio que as cerca e lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

## 6.1 Práticas pedagógicas

A prática pedagógica se desenha como o agrupamento de ações planejadas, com intencionalidade para orientar a aprendizagem dos alunos, com métodos, e estratégias para promover a integralidade do desenvolvimento do educando. Baseada não só em princípios teóricos, essa prática envolve valores que não se limitam a mera recepção de conteúdos, mas auxilia na construção de uma consciência crítica, e um comportamento ético, em favor de aprendizagens significativas e contextualizadas, estando diretamente ligadas as concepções de: currículo, valores formativos e políticas educacionais. Libâneo, (2012) afirma que

A prática pedagógica constitui-se como o conjunto de ações organizadas e intencionais que se realizam na escola e fora dela, orientada por objetivos educativos mais amplos. Trata-se de um processo que integra conteúdos, métodos, valores e finalidades, de modo a assegurar a formação do aluno em sua totalidade. Nesse sentido, a prática pedagógica não se reduz às ações de sala de aula, mas envolve toda a dinâmica institucional, cultural e social da educação. (Libâneo, 2012, p.28)

Madeira et al. (2012), afirmam, que a prática pedagógica pode ser entendida como uma ação sistemática e intencional desenvolvida no ambiente escolar, refletindo o cotidiano do professor e estando intrinsecamente ligada à realidade política, econômica e social de cada cidadão. Nesse contexto, considera a história e a cultura em que a pessoa está inserida, alinhando-se às normas culturais, valores e ideologias, configurando uma forma de práxis.

Definindo essa prática como práxis, os autores enfatizam sua natureza transformadora, que combina reflexão e ação com o propósito de modificar a realidade. Esse entendimento reforça a importância de um ensino comprometido com a crítica e a emancipação, no qual os educadores precisam estar conscientes de seu papel como agentes de mudança social.

Sendo assim, é importante ressaltar a complexidade da prática pedagógica exercida, destacando que ela não se apresenta de forma neutra, nem descontextualizada, mas como um reflexo das condições históricas, culturais, políticas e econômicas em que o professor atua. Essas práticas não se limitam as ações docentes desenvolvidas em salas de aula, mas aquelas desempenhadas por todos aqueles que participam do processo de ensino-aprendizagem, podendo acontecer a qualquer hora e em qualquer ambiente onde seja possível adquirir novos conhecimentos e/ou aprimorar os já adquiridos.

A prática pedagógica deve enfatizar também, a função social da formação ofertada pela instituição de ensino, que deve promover um acolhimento, e incentivar o desenvolvimento de um caráter crítico, autônomo e participativo nos estudantes, não só nas atividades apresentadas em salas de aula, mas na sua atuação na sociedade, com uma educação voltada a

sua integralidade, de forma concreta e emancipatória, pois

Uma cidadania responsável é fundamentada em exemplos compartilhados na escola que servirão como alicerce para a formação cidadã dos alunos, de modo que eles, por meio da prática vivenciada na escola, terão condições de discernir o que é liberdade de expressão e o que é um discurso de ódio. Saberão reconhecer uma desinformação e repudiarão qualquer negacionismo que ataque a Ciência. (Gomes, 2022 p. 59).

Ainda sob essa perspectiva, Madeira et al (2012) apresentam duas perspectivas de cidadania e como suas implicações são afetadas pelas práticas pedagógicas. A primeira defende o exercício da cidadania numa dimensão mais tradicional, simplesmente atrelada à difusão dos direitos e deveres presentes na lei, já a segunda, sob a ótica de um olhar mais crítico, vendo a cidadania como ação de produção de direitos para além daqueles concedidos legalmente, sendo, portanto, uma conquista construída e (re)construída continuamente na vivência em sociedade.

A prática pedagógica é o espaço privilegiado onde se articulam teoria e prática, saberes acadêmicos e saberes da experiência. Nela, os professores e estudantes estabelecem relações de ensino e aprendizagem que não se restringem à transmissão de conteúdos, mas que possibilitam a reflexão crítica, a construção coletiva de conhecimentos e a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade. Assim, a prática pedagógica vai além do ensinar, configurando-se como ato político, ético e transformador. (Pimenta, 2012, p.92)

Compreender a prática pedagógica vai além da assimilação de termos técnicos ou mera formalidade, mas promover a internalização de um espaço vivo de interações, partilhas e reflexões acerca de si e do mundo. É um movimento que contempla todos os âmbitos da educação, do porteiro da escola, ao secretário de educação, com ações pensadas e planejadas para o bem-estar coletivo, e em prol de todos os discentes receptivos dessas articulações.

Nesse sentido, o papel da escola é construir aprendizagens saudáveis e respeitadas sobre gênero e sexualidade, respeitando cada etapa do desenvolvimento humano, cada sujeito e suas particularidades, oferecendo informações livres de preconceitos e repletas de conhecimento que projetam crianças, jovens e adultos de quaisquer tipos de violências. (DCRFOR 2024, vol 9, p.33)

Ao mesmo tempo que a prática pedagógica se refere ao planejamento e organização do processo educativo, é preciso considerar a prática docente como forma de expressão concreta do cotidiano escolar, onde a prática pedagógica abre caminhos para a atuação efetiva do professor, a metodologia realizada é a concretização dessas ações elaboradas e planejadas intencionalmente.

## **6.2 Práticas docentes**

O fazer docente é parte fundamental das práticas pedagógicas, é uma relação direta

entre professor-aluno, a atuação específica do professor em um ambiente de aprendizagem.

A prática pedagógica ultrapassa a dimensão restrita da sala de aula, pois envolve a intencionalidade do processo educativo em sua totalidade. A prática docente, por sua vez, é a expressão dessa prática pedagógica no cotidiano da escola, mediada pelo professor em suas ações concretas. (Pimenta, 1999, p.45)

Diferenciar a prática pedagógica da prática docente, é fundamental para a compreensão dos níveis de atuação da ação educativa. Libâneo (2012), diz que a prática pedagógica se constitui como o conjunto das ações educativas envolvidas na escola, abrangendo tanto a organização institucional quanto as atividades de ensino, enquanto a prática docente corresponde à atuação específica do professor no processo de ensino-aprendizagem, configurando-se como uma dimensão particular, da primeira. Nesse mesmo sentido, Pimenta (1999, p.45) reforça que a prática pedagógica transcende os limites da sala de aula, envolvendo a intencionalidade global do processo educativo, ao passo que a prática docente é a expressão dessa prática mais ampla no cotidiano escolar, assim, é possível perceber que a prática docente não se dissocia da prática pedagógica, mas a concretiza por meio das mediações realizadas pelo professor em sua ação educativa.

Na figura 7 podemos contemplar a relação direta entre as práticas citadas, visto que as metodologias utilizadas em sala de aula, são componentes fundamentais das práticas docentes, e estas compõem as práticas pedagógicas, sendo parte fundamental desta, mas não sua totalidade.

FIGURA 7 – RELAÇÃO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES



Fonte: Elaboração própria, 2025

A didática desenvolvida pelo professor, busca acima de tudo atingir o discente de forma pontual, não se tratando apenas de reter a atenção do aluno, mas torna-lo participativo das ações desenvolvidas em sala de aula. A metodologia utilizada pelo professor, precisa

adequar-se a turma específica que receberá a devida informação, pois a dinâmica abordada com alunos da mesma série, de classes diferentes, pode não funcionar de forma positiva para ambas, exigindo que o professor tenha um olhar atento as particularidades daquele grupo específico.

Para que as constantes transformações observadas e vividas no mundo sejam compreendidas e compartilhadas com os estudantes, é necessário que o professor/educador seja um pesquisador permanente. Que nas relações dialógicas estabelecidas com seus estudantes o professor/educador possa descortinar o mundo com suas belezas e mazelas, de forma que as aprendizagens construídas se constituam em ferramentas para o exercício de uma cidadania ativa e responsável. (DCRFOR 2024 vol. 1 p.14)

Sendo assim, o professor deve buscar metodologias ativas, que considerem a opinião dos alunos e estimulem a participação discente nas discussões propostas, com temas e assuntos atuais, de interesse do público atendido. Essa ação pode ser concretizada por meio de rodas de conversas, debates, palestras, gincanas, trabalhos investigativos, individuais e/ou coletivos, com visita a espaços, monumentos, instituições e empresas, que promovam o conhecimento histórico e cultural das diversas áreas de conhecimento, promovendo a formação integral do aluno em seus vários aspectos.

Os educadores devem levar os estudantes a vivenciarem experiências significativas que os coloquem em contato com desafios nas relações constituídas no espaço escolar, a fim de despertar a necessidade e o interesse de desenvolver novos recursos para lidarem com esses desafios e os superarem. As habilidades socioemocionais se desenvolvem nesses importantes recursos de superação. Assim, a aprendizagem socioemocional deve ser contextualizada e articulada com a vida real. (DCRFOR 2024 vol. 1 p. 76)

Ao docente cabe a sensibilidade de um olhar atento e proativo diante das demandas educacionais. Compreender o aluno em suas diversas áreas de desenvolvimento, e ajuda-lo a potencializar o que de fato se sobressai perante as outras áreas, sem esquecer ou discriminar as outras, mas investir naquilo que encanta o aluno. Atender as demandas pessoais dos alunos, como escutá-lo em seus problemas pessoais, porque seu mestre é uma figura de segurança, dar conselhos amorosos e profissionais, mostrar-lhes opções de soluções para os problemas enfrentados, ser psicólogo, médico, amigo, e acima de tudo referência de competência e modelo a ser seguido, fazendo com que o professor encontre todos os dias um motivo para continuar sua missão e cumprir seu papel na sociedade, com a sensação de dever cumprido.

Nesse contexto, os alunos se identificam como seres livres e autônomos, pertencentes e atuantes em uma comunidade, resultando numa apropriação de sentidos, tornando-os autores de um protagonismo e de uma responsabilidade pelo uso do espaço social e coletivo, fazendo com que a diferença na adoção de uma ou outra perspectiva seja notada na prática pedagógica do educador, que pode trabalhar a partir de uma visão estreita e passiva de

cidadania ou, estimular uma postura mais complexa, crítica e ativa dos alunos, sem limitar-se simplesmente a apresentar a cidadania como um conteúdo didático em aulas expositivas, mas tornar o tema, um fundamento de sua prática em uma vivência real de suas ações em sociedade.

Conforme Padilha, (2008) é fundamental que os próprios docentes estejam cientes de seus direitos e de seu papel na sociedade, afinal, como alguém que desconhece ou não respeita seus próprios direitos pode ensinar outra pessoa a exercê-los de forma crítica e emancipadora? Da mesma forma, um educador que não pratica a ética ou que se deixa dominar pela rotina, dificilmente conseguirá contribuir para a formação de cidadãos capazes de defender seus direitos e exercer plenamente sua cidadania. A reflexão é crucial para compreender a relação entre o papel dos docentes e a formação cidadã destinada aos seus alunos. O questionamento expõe a importância de os educadores reconhecerem e exercerem seus próprios direitos, bem como adotarem posturas éticas e críticas em seu cotidiano, reiterando que um professor que desconhece ou negligencia seus direitos, dificilmente conseguirá ensinar aos alunos a importância do exercício consciente da cidadania ou promover uma educação reflexiva e crítica, pois o protagonismo do educador não é apenas pedagógico, mas também social, ao atuar como exemplo e agente transformador em prol de uma sociedade mais justa e democrática, em que todos são conscientes de suas atribuições.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 1996, p.33-34)

Portanto quando o docente compreende a força de sua influência na educação de seus alunos, entende o peso das ações que instiga em sala de aula, pois a mediação dessas ações, com foco na valorização das capacidades humanas, respeita a bagagem trazida por seus alunos.

### **6.3 Relação teoria X prática**

A análise entre teoria e prática no contexto das Escolas de Tempo Integral evidencia que, embora as políticas públicas educacionais defendam a formação integral do estudante e a promoção da cidadania, os desafios cotidianos da sala de aula revelam um distanciamento entre

o que é previsto nas diretrizes oficiais e a realidade concreta vivenciada por professores e alunos, pois como afirma Freire (1996, p.39), “É na prática que se confirma, se modifica ou se nega a teoria.”, o que torna visível que o sucesso da política educacional depende de sua materialização no cotidiano escolar.

No caso das turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, as dificuldades se tornam ainda mais complexas, pois os estudantes encontram-se em fase de intensas transformações físicas, emocionais e sociais, apresentando frequentemente resistência ao cumprimento das regras escolares, baixa motivação para os estudos e dificuldade de socialização, circunstâncias que impactam diretamente na prática docente. Assim, Libâneo (2012, p.52) lembra que “a prática pedagógica se realiza no confronto entre as exigências sociais da escola e as condições reais de aprendizagem dos alunos”, o que ajuda a compreender os impasses enfrentados no cotidiano das escolas de tempo integral.

Além disso, a proposta das escolas de tempo integral pressupõe um currículo que articule o conhecimento científico com a formação cidadã, fazendo com que os professores enfrentem o desafio de equilibrar as demandas burocráticas, os conteúdos exigidos e a realidade socioeconômica dos alunos, onde muitos vivem em contextos de vulnerabilidade social, afetando tanto a sua permanência como o seu desempenho escolar. Freire (1996, p.37) destaca que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, implicando que os docentes, diante de situações adversas, precisam mediar saberes de forma crítica e sensível às realidades dos estudantes.

Assim, a reflexão sobre teoria e prática nas escolas de tempo integral aponta para a urgência de se investir não apenas na expansão desse modelo, mas também na qualidade da sua implementação. Arroyo (2012, p.44) enfatiza que “a escola não pode se furtar ao compromisso com a realidade social de seus alunos”, reafirmando que somente uma prática pedagógica articulada ao contexto pode promover a formação integral. Desse modo, torna-se imprescindível que haja uma maior aproximação entre as diretrizes das políticas públicas educacionais e as condições concretas enfrentadas em sala de aula, garantindo suporte aos professores e construindo um ambiente escolar que favoreça de fato a formação integral e cidadã dos jovens.

#### **6.4 Análise das entrevistas**

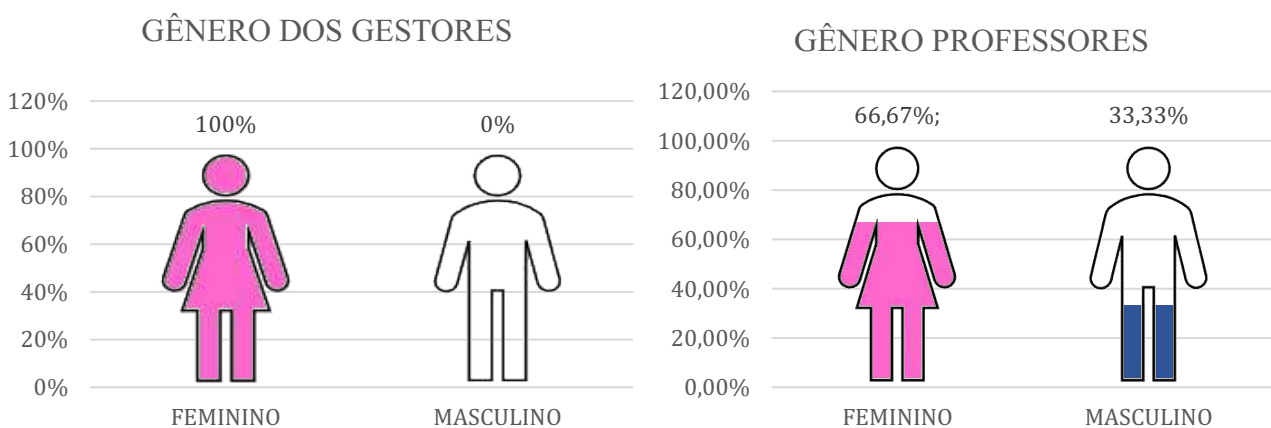
A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas foi conduzida a partir da Análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que possibilitou a organização e categorização

sistemática das falas, permitindo identificar sentidos, padrões e significados emergentes no discurso dos participantes. Em complemento, abordaremos a avaliação experiencial de Lejano (2012), que valoriza a experiência dos sujeitos envolvidos na implementação das políticas públicas, entendendo-os como atores que interpretam, ressignificam e vivenciam as diretrizes institucionais em seu cotidiano escolar. Dessa forma, buscou-se articular uma leitura que não apenas evidencie os conteúdos explícitos das respostas, mas também revele dimensões implícitas relacionadas às práticas docentes, às percepções sobre a disciplina de Formação Cidadã e ao papel desta na promoção da justiça social.

Para apresentação dos dados coletados, tratamos as escolas como: EMTI Aldemir Martins, como escola A, a EMTI Nossa Senhora de Fátima, como escola B, e a EMTI Roberto Mesquita, como escola C. Seus entrevistados serão designados de 1 a 6, antecedidos da designação da escola, Exemplo: a escola A terá os entrevistados A01 e A02, a escola B terá B03 e B04, a escola C terá C05 e C06, sendo então o entrevistado A02, o professor 02 da escola A, o C05, será o professor 05 da escola C.

Iniciamos com a apresentação do perfil dos entrevistados, comparando as funções de gestor e professor, a fim de compreender de que forma suas trajetórias e experiências influenciaram na percepção sobre a disciplina de Formação Cidadã nas escolas de tempo integral. Em relação ao gênero dos participantes, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 1 – Relação de gênero dos participantes da pesquisa – professores e gestores



Fonte: Elaboração própria, 2025

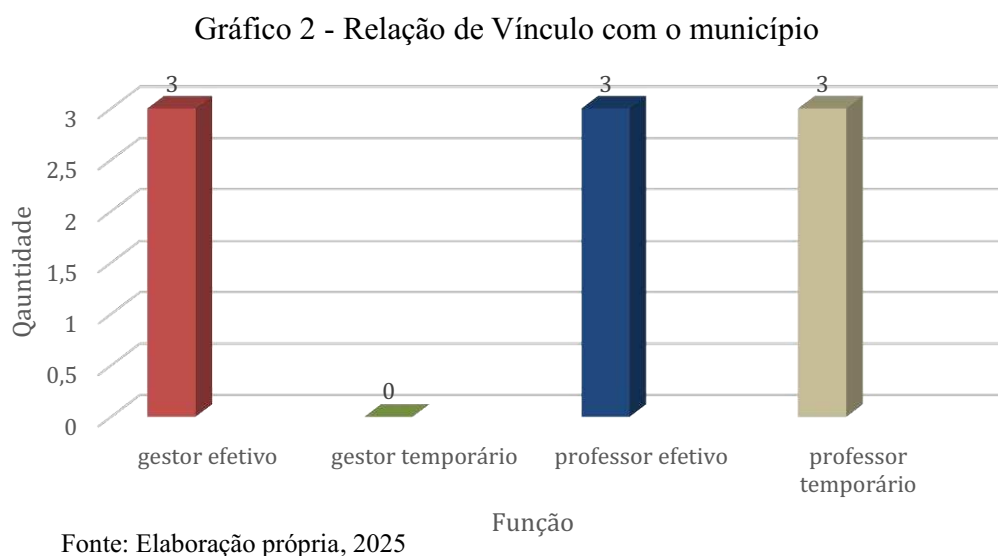
O gráfico revela que 100% dos gestores se identificam com o sexo feminino, e entre os professores, foi observado que 33,33% são do sexo masculino, e 66,67% do sexo feminino, evidenciando uma predominância desse gênero no quadro docente. Este dado dialoga com



pesquisas sobre a feminização do magistério (Nóvoa, 1992 e Carvalho, 1998) que apontam a centralidade histórica das mulheres nas práticas educativas.

Nos níveis de ensino iniciais, existe ainda uma grande marca dessa relação histórica, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental I, onde ainda não foi desassociado a relação de educar e cuidar, visto a fase de desenvolvimento de cada criança e a atenção exigida para tal, ao contrário das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, onde a presença masculina se faz em larga escala.

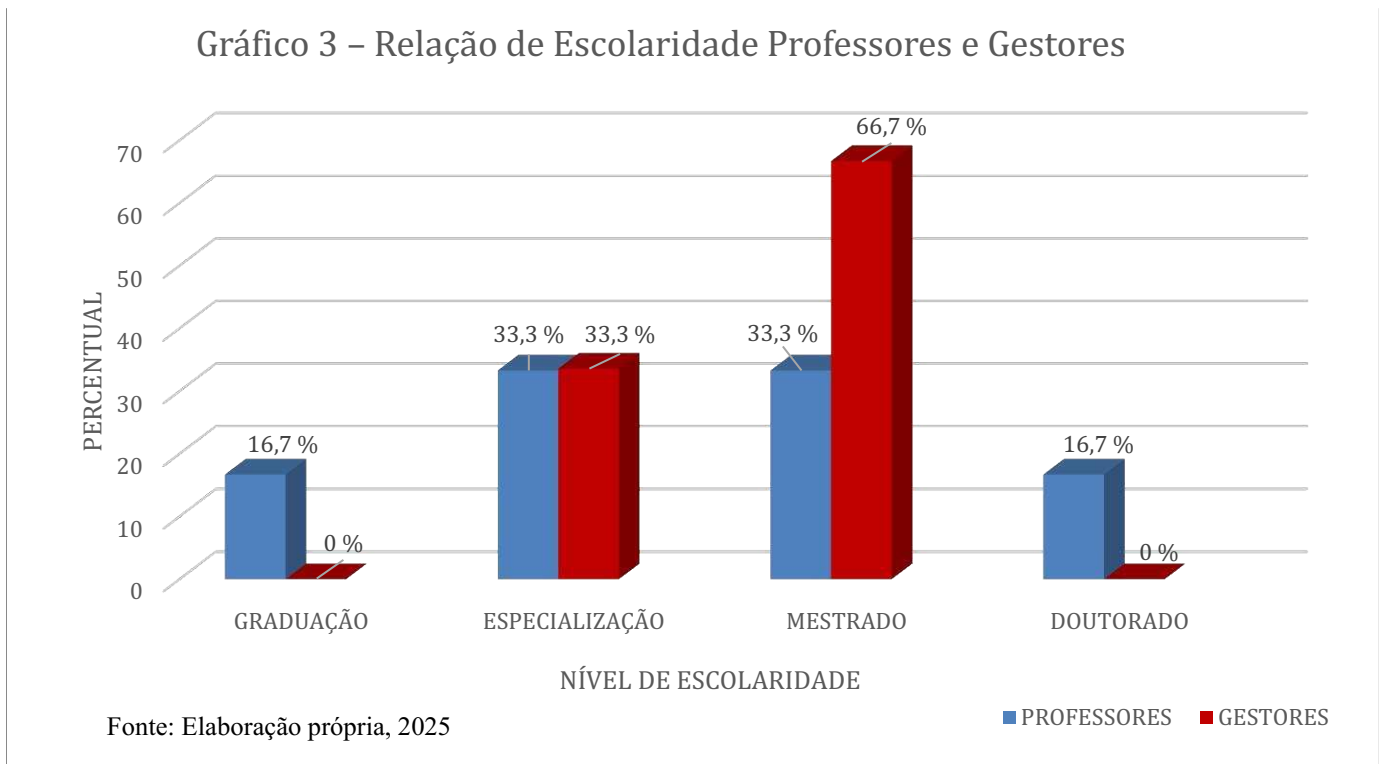
Outro critério analisado foi o tipo de vínculo dos entrevistados, com o município, representado logo abaixo no gráfico 2:



Os resultados mostram que todos os gestores possuem vínculo efetivo, enquanto que os professores equilibram-se entre efetivos e temporários. A estabilidade funcional, é um fator de grande relevância, visto que a continuidade das ações pedagógicas nos processos educacionais, remete a resultados mais eficazes, devido a confiança do aluno em relação ao docente que ministra a referida disciplina.

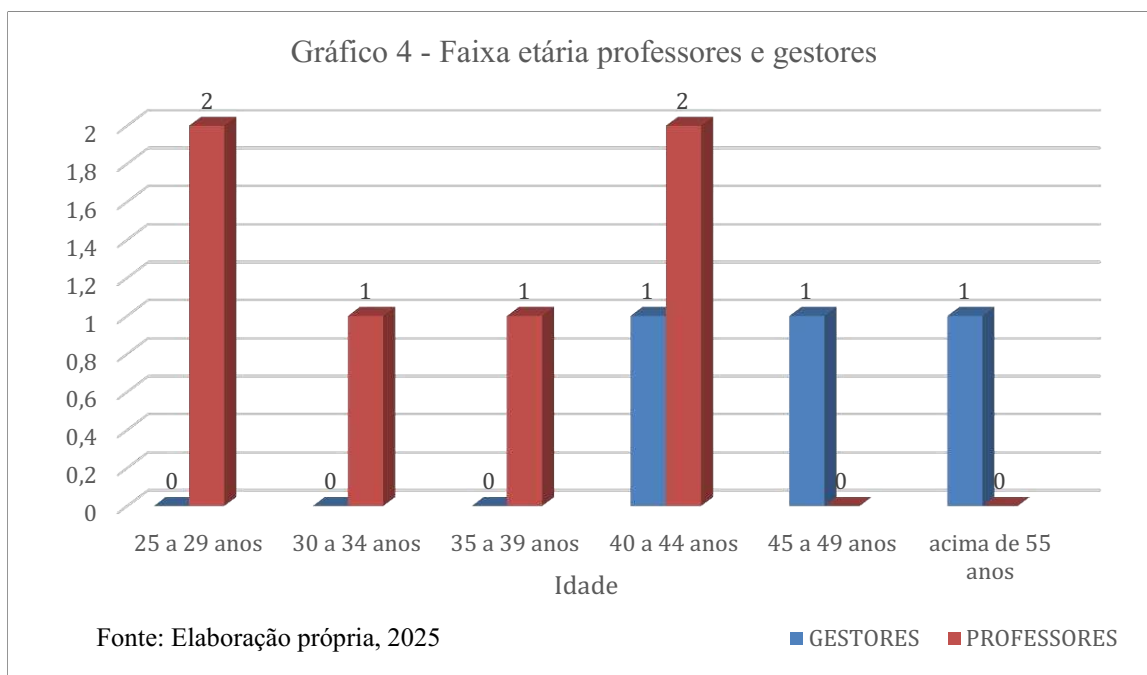
Quando se faz necessário da troca desse professor, para prosseguir um projeto, uma disciplina eletiva, uma atividade exitosa em desenvolvimento na instituição de ensino, é possível perceber a quebra no andamento da ação. Esse processo pode ser interpretado à luz de Piaget (1976), que compreende o desenvolvimento e a aprendizagem como movimentos dinâmicos de equilíbrio, desequilíbrio e novo equilíbrio. A saída do docente gera um desequilíbrio no processo educativo, exigindo da comunidade escolar uma reorganização para estabelecer o funcionamento das atividades e alcançar novamente um estado de equilíbrio pedagógico.

No que se refere a escolarização, temos os seguintes dados apresentados no gráfico 3, logo abaixo:



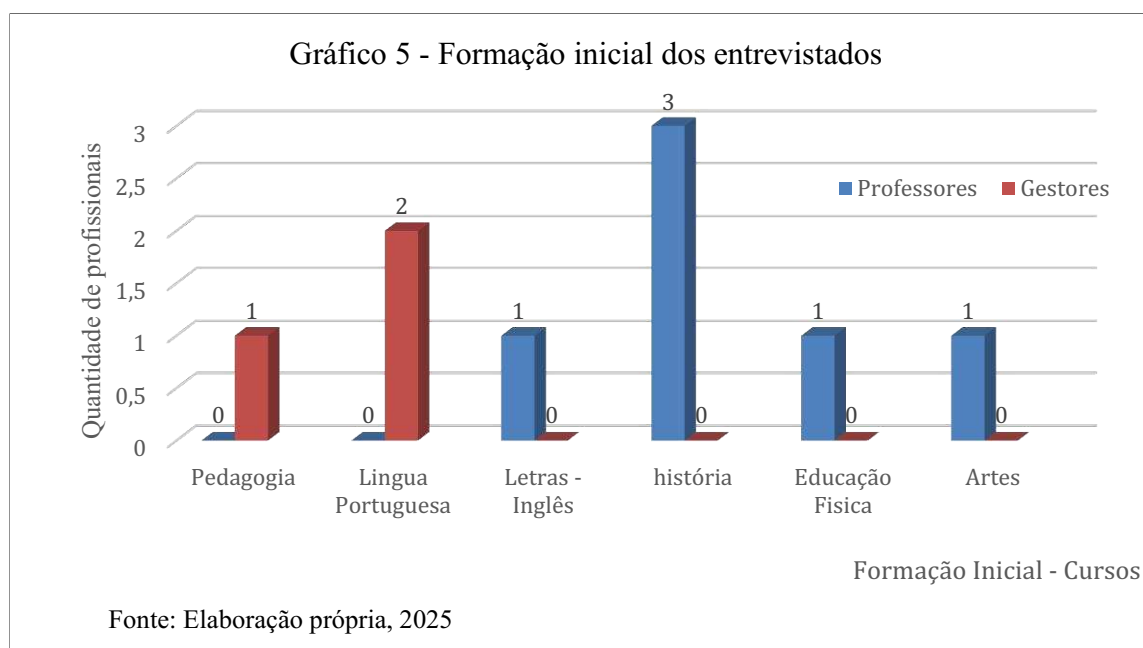
A análise evidencia a valorização da formação acadêmica continuada, condição considerada essencial para a qualidade da educação integral, entendendo a educação como um processo contínuo e transformador, que se renova todos os dias, pois a formação inicial, ainda que indispensável, não se mostra suficiente para atender as complexas demandas da área educacional, pois a prática docente está em constante transformação, sobretudo no contexto das escolas de tempo integral. Nesse sentido, a formação continuada representa um processo de atualização permanente, reflexão crítica e ressignificação das práticas pedagógicas. De acordo com Nóvoa (1992), a formação docente não deve ser compreendida apenas como um acúmulo de cursos, mas como um processo de desenvolvimento profissional que envolve também a construção da identidade do professor e sua inserção ativa na comunidade escolar. Para Imbernón (2010), a formação continuada possibilita ao educador enfrentar novos desafios, atualizar-se em relação as mudanças sociais, tecnológicas e culturais, além de aprimorar metodologias capazes de integrar teoria e prática. Nesse contexto, a formação permanente é essencial para garantir que o professor não se limite aos conhecimentos adquiridos na graduação, mas se mantenha em constante aprendizado, ampliando sua capacidade de promover uma educação crítica, democrática e comprometida com a justiça social.

Já em relação a faixa etária, encontramos os seguintes resultados:



Nesse aspecto é possível observar que as faixas etárias mais elevadas, pertencem aos gestores, sugerindo maior tempo de experiências profissionais. Já em relação aos professores, há uma predominância de juventude, que pode acarretar em metodologias inovadoras e recursos contemporâneos, podendo ser refletida como grande potencial pedagógico de diálogo entre a consolidada experiência da gestão e a inovação representada pela dinâmica dos jovens docentes.

Outro tópico analisado foi a formação inicial dos profissionais investigados, e foram obtidos os seguintes resultados:



Os dados apresentados no gráfico 5, demonstram a predominância de formações ligadas às áreas de humanas, (Letras, História, Artes e Pedagogia), com destaque para os professores de História, que apresentam em seu contexto, discussões significativas sobre cidadania, direitos humanos e justiça social. Essa configuração demonstra uma coerência entre a formação inicial e os objetivos propostos na disciplina de Formação Cidadã, favorecendo um diálogo interdisciplinar e crítico.

Concluindo a análise do perfil dos participantes da pesquisa, evidenciou-se a presença de um público diversificado, tanto no que se refere à formação acadêmica quanto à experiência profissional, o que contribui para a pluralidade de perspectivas sobre a política educacional das escolas de tempo integral. Observou-se a predominância feminina entre gestores e professores, bem como a presença significativa de docentes com titulação de pós-graduação, o que indica investimento na qualificação desses profissionais. Em suma, essa composição revela um grupo com experiências distintas, mas convergentes na missão de atender às especificidades da educação integral.

A partir desse contexto, tornou-se pertinente analisar como esses profissionais, especialmente os gestores, compreenderam e atribuíram sentido à disciplina de Formação Cidadã, reconhecendo sua importância no processo educativo e no fortalecimento da justiça social dentro das escolas de tempo integral.

Em relação a análise dos questionamentos direcionados aos gestores, conheceremos suas considerações e embasamentos.

No que se refere ao critério de seleção dos profissionais para atuar na disciplina de Formação Cidadã, foi possível constatar que:

De acordo com a portaria nº 318/2013 SME, publicada no Diário Oficial do Município – DOM de Fortaleza em 27 de dezembro de 2013, que estabelece as diretrizes de lotação, para o professor participante do Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT, estipula que o referido docente, será o professor responsável por ministrar a disciplina de Formação Cidadã, nas Escolas de Tempo Integral.

Em 2022, com a extinção do cargo (de Professor Diretor de Turma – PDT), a SME reitera nas suas diretrizes de lotação, os critérios de seleção para lecionar a referida disciplina. Segundo a Portaria nº 1050/24 – SME que “Estabelece as normas para lotação dos servidores públicos da Secretaria Municipal de Educação, nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Fortaleza para o ano de 2025 e dá outras providências”, apresenta as seguintes orientações:

4.3.4. A lotação do professor em Aprendizagem Orientada (AO) e/ou Estudo Orientado (EO) e/ou Formação Cidadã (FC), deverá atender aos seguintes critérios:

- I. O professor deverá, obrigatoriamente, lecionar pelo menos um outro componente curricular na turma em que for lotado em AO, EO e/ou FC;
- II. Lecionar, preferencialmente, pelo menos um componente curricular da Base Comum na turma em que for lotado em que AO, EO e/ou FC. (Fortaleza, 2024, p.16)

Sendo assim, as diretrizes atuais, não estipulam uma licenciatura específica para ser docente desta disciplina, mas exige que o educador tenha pelo menos 1/h aula de outra disciplina da base comum sendo ministrada na turma que será lecionada a disciplina de Formação Cidadã.

Das escolas investigadas, todas seguem rigorosamente as diretrizes de lotação do município, portando para a escolha do docente que ministrará a disciplina, as escolas se posicionaram da seguinte maneira: A escola A, considerou o docente que apresentava uma baixa carga horária em uma disciplina componente da Base Nacional Comum ministrada na turma para a contagem de horas. Nessa escola, o componente curricular escolhido foi Artes, pois por apresentar uma carga horária reduzida, o professor precisaria completar suas 40 horas na mesma instituição com as disciplinas diversificadas, como é o caso da disciplina de Formação Cidadã. Já a escola B, recebeu os memorandos de lotação já com as devidas designações e estas foram mantidas. Na escola C, a disciplina foi concentrada nos professores de História, por demonstrarem mais afinidade com a área de humanas. Sendo assim foi possível constatar que as instituições tiveram a liberdade de organizar seu quadro.

Em relação às formações continuadas fornecidas pelo município acerca das orientações específicas sobre a disciplina investigada, foi constatada uma grande carência dessa ação, sendo esta, ofertada de forma muito limitada ou quase inexistente. Os gestores das escolas A e C, desconhecem a existência de formações específicas e o gestor da escola B, relata que elas acontecem raramente.

A respeito da importância da percepção da disciplina de Formação Cidadã nas Escolas de Tempo Integral, observou-se que todos apresentaram impressões positivas acerca da disciplina, considerando-a como promotora de habilidades socioemocionais, valores éticos e consciência cidadã, alinhando aspectos relevantes para a criticidade e a educação integral de todos os aspectos dos alunos, sendo um complemento significativo ao currículo proposto. A referida disciplina é ainda, percebida como instrumento de promoção da justiça social, cidadania e reflexão crítica. Todos os gestores reconhecem a importância da disciplina para lidar com questões sociais e éticas, com ênfase nos valores humanos, empatia e respeito a diversidade, fazendo da Escola de tempo Integral uma facilitadora do processo, permitindo aprofundar temas críticos, que não se encaixam no currículo tradicional.

No ambiente escolar, a disciplina de Formação Cidadã, promoveu mudanças positivas no comportamento dos alunos, nas relações interpessoais, e no clima escolar. A disciplina contribuiu na mediação de conflitos, e respeito às regras de convivência. Os gestores perceberam o desenvolvimento do protagonismo, autonomia, liderança e maturidade nos alunos, melhorando a harmonia escolar, tornando o ambiente mais democrático e colaborativo.

Em relação as entrevistas realizadas com os professores, estas foram organizadas em quatro eixos temáticos, buscando compreender as percepções, práticas e desafios relacionados à disciplina de Formação Cidadã no contexto das Escolas de Tempo Integral.

O primeiro eixo, voltado à percepção sobre a disciplina, concentrou-se em explorar a importância atribuída pelos docentes à formação cidadã, questionando-os sobre sua relevância para a formação dos estudantes e seu potencial na promoção da cidadania e da justiça social. As respostas também permitiram identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores ao abordar conteúdos sensíveis que envolvem desigualdades, preconceito e exclusão social.

Em relação às percepções sobre a disciplina de Formação Cidadã, foi possível notar que todos os professores associaram a disciplina, ao desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas, cidadania, justiça social e aproximação da realidade estudantil. Contudo, o professor A02, problematizou a estrutura institucional da política, sugerindo que a Formação Cidadã deveria ser transversal a todas as disciplinas e não restrita a uma aula semanal. “A Formação Cidadã não deveria ser só uma disciplina, mas atravessar todas as matérias” (professor A02, comunicação pessoal, 01 de setembro de 2025)

Nas falas apresentadas, observou-se um consenso na opinião dos professores em reconhecer a relevância da disciplina. Essa percepção converge com o que Candau (2016) argumenta ao destacar que a escola contemporânea deve promover uma educação voltada para os direitos humanos, valorizando a diversidade e estimulando a construção de sujeitos críticos e ativos na sociedade.

Sacristán (2000) defende que a educação em valores não pode ser restrita a um espaço ou tempo delimitado, mas deve atravessar o currículo de forma interdisciplinar, garantindo maior coerência formativa. Essa perspectiva evidencia que a disciplina isolada pode perder força se não houver uma articulação orgânica com os demais componentes. embora na carga horária proposta no currículo só exija 1 aula por semana, os temas abordados na disciplina são trabalhados também em outras disciplinas, sendo elas da base nacional comum ou da parte diversificada, ligadas pela interdisciplinaridade.

Quando questionados sobre a contribuição da disciplina para a promoção da justiça social, houve um consenso entre os professores sobre a positividade gerada, mas divergência

sobre sua efetividade isolada, pois em sua formulação, a disciplina objetiva a promoção da cidadania e da justiça social, e os professores A01 e C05 perceberam essa função explicitamente, destacando a contribuição curricular e de protagonismo estudantil manifestada por ela. “Aqui é onde o aluno fala do que vive, e isso é mais valioso que decorar uma fórmula.” (Professor C5, comunicação pessoal, 12 de junho de 2025). Já os professores B03, B04, e C05 apontaram que a eficácia depende do modo de abordagem dos temas trabalhados, necessitando relacionar a teoria com o cotidiano (exemplo: violência policial, cyberbullying, bullying), “A Formação Cidadã é onde o aluno pode falar das dores dele, das coisas da rua, do que ele vive. E isso ajuda a mudar o comportamento e a visão de mundo.” (Professor B4, comunicação pessoal, 11 de junho de 2025) pois essa prática aproxima a política pública da realidade social dos estudantes. “Um aluno me disse: ‘eu nunca pensei que minha cor, minha origem, minha fala, fossem coisas importantes’. Ele passou a se sentir pertencente.” (Professor B3, comunicação pessoal, 11 de junho de 2025).

O professor A02, evidenciou que a simples existência da disciplina não basta, a ausência de políticas complementares (como PDT) fragiliza a efetividade da disciplina e sobrecarrega os docentes, já que a proposta do PDT aproximava o docente daquela turma específica e gerava uma relação mútua de confiança, mas um desgaste físico e emocional.

“Eu não aguento mais ser PDT, porque foi uma turma que durante o ano todo você tem que ouvir coisas, e quem cuida da saúde mental do professor, né? Eu não sou psicóloga, eu não sou psiquiatra, e você tem que lidar com aluno chorando, com questões de machismo, racismo, é uma turma que, eles são muito bons em várias outras situações, mas nesse quesito é uma turma muito difícil. Eu me mantive no papel de PDT, porque outro professor está dividindo a guarda, a gente está com a guarda compartilhada com essa turma, e ela é tão pesada assim que estão os dois exauridos.” (Professor A02, comunicação pessoal, 01 de setembro de 2025)

A percepção de intencionalidade de alguns professores, reconheceu a capacidade de fomentar o protagonismo estudantil, no entanto a presença de um vínculo entre os alunos e os temas abordados, que remetem a sua realidade, dialogou com a postura de Freire (1996) ao apresentar a educação problematizadora, onde os conteúdos ganham sentido quando conectados com as experiências e contradições vividas pelo educando.

Sobre os principais desafios enfrentados ao abordar temas relacionados a justiça social na disciplina de Formação Cidadã, os professores A01 e C05, destacaram a ausência de formação específica para lidar com temas sensíveis (preconceito, diversidade e direitos humanos), além da dificuldade de mediar conflitos e opiniões divergentes em sala de aula. Os referidos professores mencionaram também a necessidade de criar um clima de confiança e respeito entre os docentes e alunos, para que ambos se sentissem à vontade em compartilhar

experiências e participar das discussões, fazendo com que a ausência desse critério, tornasse o ambiente inadequado para a realização da atividade proposta.

Os professores B03 e B04, apontaram que os estudantes muitas vezes não valorizavam a disciplina, por não haver registro de notas formais, o que dificultava o engajamento dos alunos, além da abstração dos conceitos (cidadania e direitos humanos) que necessitavam de estratégias didáticas mais concretas. “Tentando mostrar porque isso é importante para eles, e o que é que isso tem a ver com a vida deles, não só para uma questão de ponto, de disciplina que eles vão ter, mas como isso vai preparar eles para a vida na sociedade”. (professor B03, comunicação pessoal, 11 de junho de 2025). Essa desvalorização da disciplina de Formação Cidadã pelos estudantes, ocorreu porque não há presença de notas formais no diário, não recebendo mérito perante os alunos. Nesse sentido, Charlot (2000), destaca que a aprendizagem só faz sentido quando os conteúdos dialogam com suas experiências e projetos de vida, assim, a ausência de mecanismos de valorização institucional, como as notas, pode fragilizar o engajamento discente.

O Professor C06 enfatizou que há uma resistência em discutir determinados tópicos, como diversidade religiosa e direitos LGBTQIA+, muitas vezes esses temas estão associados a visões religiosas excludentes (intolerância religiosa) e preconceituosas.

O professor A02 relatou a falta de tempo de planejamento coletivo para os docentes de tempo integral que ministram a disciplina de FC, pois por não exigir uma formação específica, os professores tem dias de planejamentos diferenciados, e não conseguem planejar juntos, não havendo unidade nos conteúdos ministrados, havendo ainda uma sobrecarga de turmas e a ausência de espaços institucionais para o planejamento coletivo.

“Então, por exemplo, eu nunca parei para conversar com as outras pessoas que estão lotadas em Formação Cidadã. Eu acho que esse seria o ponto pior. Porque eu acho que, mesmo que a gente não tivesse formação, que só teve no primeiro ano que eu entrei aqui, em 2023, que as formações também não foram boas, parece que não é feito para quem está no chão de sala, eu não acho que seja um tema extremamente complexo.” (Professor A02, comunicação pessoal, 01 de setembro de 2025)

Assim, ter formações específicas sobre determinado assunto não remete ao simples ato de atualizar conhecimentos, mas vivenciar momentos que preparem o professor para mediar conflitos e promover debates em sala de aula, pois segundo Imbernón (2009) a formação inicial por si só, é insuficiente para dar conta da complexidade das práticas pedagógicas em contexto de justiça social, fazendo com que seja necessário, uma construção constante de saberes.

E por fim, a sobrecarga de trabalho, a falta de espaços coletivos para o planejamento e a ausência de condições adequadas de trabalho, compromete não só a execução das propostas



pedagógicas, mas também a própria saúde física e mental do docente.

O segundo eixo abordou a elaboração do currículo, indagando de que forma este é construído em cada escola, quais os principais temas que o compõem e como ocorre o processo de seleção dos conteúdos. Essa dimensão é fundamental para compreender até que ponto a disciplina está alinhada aos objetivos da política pública das escolas de tempo integral, bem como em que medida os professores possuem autonomia ou sofrem limitações na definição dos tópicos a serem trabalhados em sala de aula.

Assim sobre a elaboração do currículo da disciplina de Formação Cidadã nas instituições especificadas, os professores A01, A02, B04, C05 e C06 destacaram que o currículo é elaborado considerando temas pertinentes ao cotidiano dos estudantes, como o preconceito, o bullying, a diversidade e a cidadania. “no início do ano letivo, os professores da disciplina de Formação Cidadã se reúnem para elaborar o currículo, sendo construído a partir da realidade dos alunos e da comunidade, considerando as necessidades e os desafios do contexto”. (professor C5, comunicação pessoal, 12 de junho de 2025). Já o professor B03, buscou inspirações em ementas de outras instituições de ensino, “eu vi disciplinas e ementas do IFCE e de outras instituições de ensino que já tem. Lembrei também das aulas de Formação Cidadã que eu tinha na escola no ensino médio, porque eu estudei em escola profissional” (professor B03, comunicação pessoal, 11 de junho de 2025) enquanto o professor A02 articula a didática da disciplina com as abordagens da disciplina de Artes.

Os professores A01 e B4, afirmaram ter conhecimento de um material sob a forma de cartilhas/caderno de atividades, que orientavam a formulação de conteúdos, mas sem consistência pedagógica, o primeiro diz que nunca viu, só ouviu falar e o segundo que já viu, prefere não utilizar, pois afirmou que o material existente atualmente é considerado insuficiente, fragmentado e pouco aplicável.

“Tem uma proposta que não chega diretamente a gente, na prefeitura existem uns cadernos de orientação, e eu não uso, porque tento construir o currículo a partir da relação do que eles têm interesse em discutir. A escola tem deixado bem livre pra fazer isso, mas existe um caderno, que se você precisar, tem apoio. Embora eu julgue insuficiente, porque eu já dei uma lida no caderno há uns dois anos, e eles tem muitas dinâmicas, mas dinâmicas isoladas, não tem um contexto.” (professor B04, comunicação pessoal, 11 de junho de 2025)

O fato de não ter um currículo oficial consolidado, permite a construção de um currículo flexível, a partir das demandas do contexto escolar. Esse aspecto embora demonstre fragilidade, também aponta a possibilidade de adaptação das práticas pedagógicas às necessidades reais dos estudantes, pois como destaca Sacristán (2000), o currículo não deve ser entendido como um documento fixo e prescrito, mas como uma prática cultural em constante

construção, permeada por valores, negociações e escolhas pedagógicas.

Quando questionados acerca dos principais temas abordados nas aulas de Formação Cidadã, destacaram-se os temas apresentados no quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Principais temas abordados nas aulas de Formação Cidadã

<b>Professores</b>	<b>Temas Abordados</b>
C05, B03, C06	Direitos humanos, democracia, ética, cidadania, meio ambiente, sustentabilidade
B04, B03, C06, A02	Autoestima, sexualidade, religiosidade, questões raciais, intolerância religiosa, gênero, diversidade cultural
A01, C06, A02	Bullying, cyberbullying, violência urbana, desigualdade social

Fonte: elaboração própria, 2025

Ao analisar os temas apresentados, percebeu-se uma diversidade de assuntos. Essas abordagens dialogam com Freire (1996), quando relata que o processo formativo se dá na problematização da realidade concreta do educando, possibilitando a construção crítica do conhecimento.

Acerca da seleção dos temas e conteúdos a serem abordados nas aulas, apresentaram-se os seguintes relatos:

O professor A01 interpretou a disciplina como espaço de escuta e mediação de conflitos sociais e familiares. O professor A02, usou a arte como veículo para abordar cidadania, de forma muitas vezes imperceptível aos alunos. Já o professor B03 utilizou os temas selecionados a partir da Declaração Universal dos direitos humanos e da Constituição Federal.

O professor B04 relatou que a escolha de temas decorreu de situações de sala de aula, interesses dos estudantes e momentos de desabafo. “Eu faço por blocos, começo com autopercepção, autoestima, o lugar onde eles vivem, por que eles vivem daquela forma? E aí vai crescendo, temas como religiosidade, sexualidade, mundo do trabalho.” (professor B04, comunicação pessoal, 11 de junho de 2025)

O professor C05 afirmou que há uma definição conjunta entre os professores que ministram a disciplina de Formação Cidadã, levando em consideração os objetivos de aprendizagem, o perfil dos alunos e o contexto sociocultural, e o professor C06 inseriu conteúdo diante de episódios de preconceito, machismo, ou violência de gênero.

Diante desse contexto, percebeu-se que não há um currículo oficial consolidado ou manual estruturado para orientar a seleção de temas, pois a política educacional apresenta apenas diretrizes genéricas, transferindo ao professor a responsabilidade de construir o conteúdo. Contudo, a falta de uma referência curricular clara pode levar à fragmentação e à sobrecarga do professor, que assume sozinho a responsabilidade de formular conteúdos sem

apoio institucional adequado. As condições de trabalho docente precisam ser consideradas em qualquer proposta curricular, sob pena de comprometer a qualidade da prática pedagógica e o bem estar do professor.

Assim, o cenário apresentado sugere que, ao mesmo tempo em que a ausência de um currículo prescrito abre espaço para práticas mais autônomas e contextualizadas, também gera insegurança, falta de padronização e desigualdade na forma como a disciplina é conduzida. A elaboração coletiva de diretrizes mais consistentes poderia contribuir para equilibrar a autonomia docente e a coerência curricular, fortalecendo a disciplina como espaço privilegiado de formação cidadã e promoção da justiça social.

Na sequência, o terceiro eixo concentrou-se nas práticas pedagógicas, investigando as estratégias e metodologias utilizadas para o ensino da justiça social, assim como as formas de promover a participação e engajamento dos alunos. Também foram explorados os recursos didáticos mobilizados pelos docentes, possibilitando uma análise sobre como as práticas de ensino dialogam com os desafios contemporâneos da educação integral.

Assim, quando questionados sobre a metodologia e estratégias trabalhadas, foram apresentadas as seguintes análises:

Quadro 3 – Metodologias e estratégias trabalhadas na disciplina de Formação Cidadã

PROFESSORES	DESCRIÇÃO/OBJETIVO	METODOLOGIA/ESTRATÉGIA
C05	Promover debates e análises críticas acerca das desigualdades sociais.	Estratégias que estimulam a interação, a troca de opiniões e a construção coletiva de saberes.
B04	Refletir sobre temas como: cooperação, coletividade e cidadania.	Atividade em forma de brincadeiras ou jogos
B03	Promover estratégias de aproximação entre o currículo e a vida prática.	Discussão de casos reais vivenciados pelos alunos, como: situações presenciadas no bairro e acontecimentos das mídias.
B03, A01, A02	Trabalhar temas relacionados a cidadania.	Uso da história, música, artes e publicidade
C06	Estimular à expressão criativa e a construção do conhecimento	Trabalhar com artes, desenho, histórias, filmes e produções autorais dos alunos
C05, B04	Envolver os alunos de forma participativa e divertida.	Utilização de metodologias ativas e lúdicas

Fonte: Elaboração própria, 2025

As metodologias relatadas pelos professores evidenciaram uma preocupação em aproximar a disciplina de formação Cidadã da realidade dos estudantes, estimulando a participação, a reflexão crítica e a construção coletiva de saberes. A promoção de debates e análise crítica das desigualdades sociais revelou uma prática alinhada à perspectiva da pedagogia crítica, na qual o conhecimento não é apenas transmitido, mas problematizado a

partir do contexto dos alunos. Paulo Freire (1996) defende que a educação deve fomentar a consciência crítica, possibilitando ao estudante compreender e transformar a realidade em que está inserido.

Utilizar brincadeiras e jogos, demonstrou uma valorização de metodologias lúdicas, que contribuíram para o engajamento, socialização e a internalização de valores como cooperação e coletividade entre o grupo envolvido. O confronto por meio de casos reais, acontecimentos locais e conteúdos midiáticos reforçou a articulação entre currículo e vida prática, fazendo com que o aluno atribua sentido ao conhecimento escolar adquirido.

Empregar arte, música e produções criativas, foi uma estratégia recorrente que ampliou as linguagens de aprendizagem e favoreceu o desenvolvimento da criticidade, possibilitando conexões entre experiências pessoais e dimensões sociais mais amplas, condição fundamental para o exercício da cidadania.

As metodologias ativas e participativas relatadas, reforçou o protagonismo estudantil, foco central para o desenvolvimento de competências críticas, éticas e colaborativas, além da adoção dessas metodologias desafiar a visão tradicional de ensino, que favoreceu a formação integral do aluno, ao estimular a autonomia e o engajamento dos alunos em processos reflexivos.

Em síntese, as estratégias metodológicas apontadas pelos docentes revelaram esforços para consolidar a disciplina como um espaço de construção coletiva, crítica e contextualizada, em consonância com os princípios da escola de tempo integral e da promoção da justiça social. No entanto, tais práticas exigiram apoio institucional, formação continuada e condições adequadas de trabalho para que pudessem ser consolidadas de maneira efetiva.

Sobre a questão de como promover a participação e o engajamento dos alunos nas discussões acerca da justiça social, coletamos as seguintes informações:

O professor A01 afirmou que os alunos se engajaram quando se viam nos temas abordados, se identificaram com o que estava sendo discutido (violência, drogas, desigualdade). “eles se reconhecem em algumas situações...ai tia, eu conheço um vizinho que bate na mulher, ai tia, meu pai morreu assim... primeiro eles se reconheceram, e quando isso aconteceu, a participação veio quase que instantânea e voluntária” (professor A01, comunicação pessoal, 23 de junho de 2025)

O professor A02 descreveu que há diferenças entre as turmas: alunos do 7º ano se engajaram com mais facilidade, enquanto os alunos do 8º ano foram bem apáticos, engajando-se melhor por meio da realização dos trabalhos realizados em grupo. “é mais difícil engajar eles, porque tudo é chato, tudo é uma preguiça. Eu não sei se eles esperavam que a gente fosse

influencer, que a gente tivesse aquela linguagem de internet”. (professor A02, comunicação pessoal, 01 de setembro de 2025)

O professor B03 mostrou que discussões polêmicas aumentaram o interesse dos alunos que demandavam ouvir a posição do professor.

O professor B04 relatou chamar diretamente os alunos menos participativos com perguntas pessoais contextualizadas (habitação, família, etc.), onde moram, com quem moram, etc. já os alunos mais participativos, foram se envolvendo em dinâmicas, para que amenizassem o cansaço do dia, e eles se envolveram pensando que era brincadeira.

O professor C05 enfatizou a importância de um espaço inclusivo, em que os alunos se sentissem confortáveis para expressar suas opiniões.

O professor C06 relatou que os alunos manifestassem reações emocionais fortes em temas sensíveis (intolerância religiosa, racismo, machismo), necessitando ensinar regras de boa convivência e respeito.

As falas dos professores evidenciaram que a participação dos alunos nas discussões sobre justiça social dependia diretamente da identificação dos temas abordados e da criação de espaços pedagógicos significativos. Freire (1996) afirma, que a aprendizagem só acontece de forma crítica quando o conhecimento se conecta às experiências concretas do educando, favorecendo a tomada de consciência. A utilização de trabalhos em grupo como recurso de engajamento refletiu a importância da cooperação na aprendizagem, aspecto valorizado por Vygotsky (2007), que enfatiza o papel das interações sociais como mediadoras no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

Os temas polêmicos despertaram o interesse discente, uma vez que ampliavam o espaço de debate, estimulando a necessidade de posicionamento crítico. Segundo Sacristán (2000), os conteúdos que geraram debate potencializaram a formação cidadã porque colocaram em evidência os conflitos sociais que estruturam a vida em sociedade, exigindo do professor uma postura de mediador reflexivo.

A estratégia de chamar diretamente os alunos menos participativos, conectando as discussões de vida cotidiana, reforçou a perspectiva de Arroyo (2012), que defende que a escola deve valorizar as experiências e trajetórias de vida dos estudantes, reconhecendo-as como ponto de partida para a construção do conhecimento, assim, a inclusão e o acolhimento são fundamentais para garantir a participação, destacando a necessidade de um ambiente de confiança em que os alunos se sintam a vontade para expor suas opiniões, pois a experiência escolar só é significativa quando há reconhecimento e pertencimento por parte daqueles que acolhem esse conhecimento, tornando possível a formação cidadã.

Em síntese, as estratégias relatadas demonstraram que o engajamento discente, independe da mera escolha dos temas, mas da metodologia organizada pelo professor acerca das interações propostas, valorizando as experiências de vida e promovendo um ambiente de diálogo democrático.

Sobre quais os recursos didáticos foram utilizados, para a exploração de temas relacionados a justiça social, foram relatados:

- Músicas, jornais antigos, imagens, slides. A01
- Vídeos do youtube, jornal online, (mas ressalta que os materiais encontrados são em sua maioria inadequados ou infantis, exigindo adaptações). A02
- Filmes, músicas, notícias, livros, jornais, revistas. C05, A01 e C06
- Quadro, papel, caneta, balões, cadeiras. B04, B03

Os recursos didáticos relatados pelos professores, revelaram uma diversidade de materiais que vão desde mídias tradicionais, ao uso das novas tecnologias. Essa variedade de recursos demonstrou a tentativa de tornar os conteúdos de formação cidadã mais atrativos e mais próximos a realidade do aluno, pois os recursos utilizados, foram instrumentos de mediação que favoreceram a construção do conhecimento, desde que utilizados de forma crítica e contextualizada. Nesse sentido, não foi só captar o material, mas adaptá-los e ressignificá-los.

Assim, a escolha e a forma de utilização dos recursos, revelaram não apenas a intencionalidade pedagógica do professor, mas também o compromisso em promover uma educação cidadã que dialogue com as múltiplas linguagens presentes no universo dos alunos.

Por fim, o quarto eixo direcionou-se aos efeitos da disciplina de formação cidadã, buscando compreender se os professores perceberam impactos concretos tanto na vida dos estudantes, quanto no ambiente escolar e comunitário. Nesse ponto, as respostas permitiram avaliar a efetividade da disciplina na formação de sujeitos críticos e conscientes, assim como na construção de práticas sociais mais justas e democráticas.

Aqui o professor apresentou as observações das ações realizadas na escola e na comunidade, como fruto das discussões abordadas na disciplina de Formação Cidadã.

O professor A01 enfatizou o protagonismo dos alunos, que influenciaram nas escolhas e atitudes dentro e fora do ambiente escolar, a partir das discussões realizadas na escola.

O professor A02 relativizou o impacto das ações, afirmando que os efeitos são

pequenos se a disciplina for vista como uma ação (disciplina) isolada. Para ele, a formação cidadã deve ser compreendida como transversal, ocorrendo em todas as disciplinas.

Os professores B03, C05 e C06, destacaram o fortalecimento de valores de referência como respeito, empatia, tolerância e a diminuição de brincadeiras discriminatórias, dentro e fora do ambiente escolar.

“As aulas de Formação Cidadã contribuem significativamente para que os alunos se respeitem, promovendo o desenvolvimento de valores como: tolerância, empatia e respeito À diversidade. Ajudando a compreender a importância da convivência em sociedade e a necessidade de tratar os outros com respeito e consideração.” (professor C5, comunicação pessoal, 12 de junho de 2025)

O professor B04 acredita que os debates ultrapassam os muros da escola, pois os alunos levam reflexões para suas casa e contextos sociais, relatando em sala, situações vivenciadas em seu cotidiano.

As observações dos professores evidenciaram que a disciplina de FC exerceu impactos significativos tanto no ambiente escolar quanto na vida dos estudantes, embora esses efeitos sejam percebidos de formas distintas. Os debates ultrapassaram os muros da escola, demonstrando potencial transformador da disciplina na articulação entre escola e comunidade. Assim, os relatos revelaram tanto os avanços da disciplina na construção de sujeitos críticos e socialmente engajados quanto os desafios estruturais que precisam ser superados para que a formação cidadã se consolide de maneira efetiva e contínua.

Uma outra reflexão, é sobre como a disciplina de Formação Cidadã pôde contribuir na promoção da justiça social e da cidadania na vida desse aluno, sob a ótica do docente.

O professor A01 qualificou a contribuição como “primeiros passos”, indicando que a escola inicia a formação cidadã, mas a consolidação depende de escolhas pessoais e contexto social do aluno.

O professor A02 reforçou que a disciplina deveria ter presença contínua no cotidiano escolar para que os efeitos causados não fossem apenas pontuais, mas se perpetuassem.

Os professores A01 e C06 mencionaram que os alunos aprenderam a respeitar as diferenças, tolerar outras religiões e desenvolver comportamentos socialmente responsáveis.

Os professores B03, B04 e C05, destacaram que a disciplina ajudou aos alunos a refletirem sobre seus direitos, deveres e preconceitos, promovendo escolhas conscientes.

O professor B04 exemplificou com a dinâmica do abrigo subterrâneo, que estimulou a reflexão sobre preconceito e discriminações.

“explodiu uma bomba nuclear e eles tinham conhecimento de um abrigo subterrâneo que só cabiam 3 pessoas. Eu dei uma lista de doze pessoas para eles colocarem no abrigo. Eles podiam ir e levar mais duas pessoas ou não ir e mandar três. Entre as pessoas, eu coloquei: um homem homossexual, uma pessoa com relação de dependência química, um casal heterossexual, mas um deles apresentava um problema de saúde mental, um físico que só aceitava ir se fosse armado. Então assim, as escolhas que eles vão fazer ao final, eu discuto com eles, e demonstro a percepção de como escolhemos com preconceito... uma dinâmica dessas, eu acho que eles vão lembrar o tempo inteiro, ou associar que uma escolha nunca é aleatória, tem um porquê de eles estarem escolhendo aquele grupo ou não.” (professor B04, comunicação pessoal, 11 de junho de 2025)

Os professores B04, B03 e A02 destacaram que os conteúdos da disciplina estão diretamente ligados a realidade dos alunos, abordando problemas sociais que eles vivenciam ou observam no dia-a-dia, como racismo, LGBTfobia, violência e desigualdade.

O professor C05 enfatizou empatia, participação ativa e engajamento social.

Na análise da fala dos docentes, ficou evidente que a disciplina de formação cidadã é compreendida como um espaço fundamental para a promoção da justiça social e da cidadania, embora seus efeitos sejam condicionados à continuidade e ao contexto em que se insere.

Em síntese, a análise das entrevistas com gestores e professores evidenciou que a disciplina de Formação Cidadã constitui uma experiência pedagógica relevante no contexto das escolas de tempo integral, assumindo o papel de mediadora de valores éticos, justiça social e protagonismo estudantil. Contudo, os discursos revelaram tensões entre o ideal normativo e a realidade prática, enquanto gestores enfatizaram sua pertinência para a consolidação de um projeto educativo integral, os professores destacaram os limites estruturais, a ausência de formação continuada e a fragilidade curricular, que comprometem a efetividade da política implantada. Esse descompasso refletiu o que Sacristán (2000) apontou como distância entre currículo prescrito e currículo vivido, exigindo um maior investimento em políticas de suporte pedagógico e formação docente. Nesse sentido, tornou-se imprescindível compreender a disciplina não como uma prática isolada, mas como eixo transversal que perpassa todo o fazer pedagógico, em consonância com a concepção de educação integral defendida por Arroyo (2012) e Libâneo (2012), na qual a escola deve formar sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis. Assim, a Formação Cidadã só poderá atingir plenamente seus objetivos se for compreendida como parte de um projeto coletivo, democrático e comprometido com a transformação social.

Fazendo uma síntese comparativa das entrevistas de gestores e professores, e observando a análise de ambos os públicos investigados, foi possível notar uma convergência de opiniões acerca das expectativas e desafios enfrentados no cotidiano das Escolas de Tempo Integral em Fortaleza, pois ambos os grupos reconheceram que a disciplina de Formação Cidadã



é uma estratégia pedagógica relevante para a formação integral do aluno, atribuindo um papel fundamental na promoção da cidadania, e da consciência crítica dos alunos. A política pública da escola de tempo integral, inova, quando propõe a ampliação da carga horária, e a disciplina apresenta um caráter inovador ao implantar atividades voltadas a formação humana e social do sujeito. Nesse ponto ecoam as perspectivas de Arroyo (2012) ao afirmar que a escola, quando orientada pela justiça social, constitui espaço privilegiado de democratização do conhecimento e de transformação social.

Os professores ao mesmo tempo que reconheceram a relevância da disciplina, também reconheceram as dificuldades encontradas em sua execução. Em suas falas foi possível perceber o que Bardin (2011) denomina de “contexto de produção discursiva”, em que as condições institucionais influenciaram diretamente a forma como os sujeitos atribuíram sentido as suas práticas.

Outra diferença perceptível se referiu ao olhar sobre os efeitos da disciplina, onde os gestores apontaram resultados mais amplos, valorizando mudanças na cultura escolar e no clima institucional, enquanto os professores identificaram efeitos mais imediatos, como a melhoria das relações interpessoais entre os alunos, o fortalecimento da empatia e a ampliação da criticidade em debates cotidianos. Tais distinções evidenciaram que gestores observaram os impactos em uma perspectiva mais macro, relacionada a gestão escolar, enquanto os professores vivenciaram diretamente os microprocessos pedagógicos, acompanhando de perto as transformações nos comportamentos e atitudes estudantis.

Assim, é possível notar que embora ambos os grupos concordem sobre a importância da disciplina, os gestores privilegiaram uma visão normativa e institucional, enquanto os professores revelaram uma experiência marcada pela prática cotidiana. Essa dualidade remeteu a análise de Sacristán (2000), para quem o currículo e as práticas escolares são sempre tensionados entre o prescrito e o vivido, entre as intenções políticas e as condições reais de implantação.

Assim, a síntese comparativa evidenciou que a efetividade da disciplina de Formação Cidadã nas escolas de tempo integral depende de uma articulação mais orgânica entre o planejamento institucional e a prática docente, pois somente por meio do diálogo constante entre os dois grupos será possível superar lacunas curriculares, consolidar metodologias significativas e assegurar que a disciplina cumpra sua função de formar sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel social.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória educacional perpassa tempos e espaços diversos, na construção de uma educação de qualidade. Cada novo projeto, incomoda, se acomoda e provoca reações, fazendo com que os esforços investidos nessa nova empreitada, consiga colher frutos de todas as tentativas anteriores, sendo então necessário que novas propostas de ensino continuem surgindo e trazendo resultados positivos para nossos educandos.

A presente pesquisa teve como propósito central avaliar a política pública educacional das escolas de tempo integral em Fortaleza, com especial atenção ao papel da disciplina de Formação Cidadã na promoção da justiça social. Ao longo do percurso, buscou-se compreender não apenas os fundamentos legais e curriculares que sustentam esse modelo, mas também as práticas cotidianas vivenciadas por professores, e gestores escolares, cujas vozes revelaram dimensões significativas para o debate.

Os caminhos metodológicos adotados, pautados em uma abordagem qualitativa, permitiram dar visibilidade às percepções, experiências e desafios enfrentados pelos profissionais da educação. A coleta de dados, realizada por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, possibilitou a construção de um retrato fiel da realidade investigada, contemplando tanto aspectos relacionados à formação e perfil dos educadores, quanto às práticas pedagógicas e docentes efetivamente implementadas. A opção por privilegiar a narrativa e a análise de significados possibilitou aprofundar a compreensão sobre como as políticas públicas se materializam no chão da escola. Como destaca Flick (2009, p.27), “a pesquisa qualitativa não se limita a uma técnica única, mas abrange uma diversidade de métodos, todos voltados para a compreensão do mundo a partir das perspectivas dos participantes”.

No que se refere às políticas públicas educacionais, foi possível constatar que as diretrizes que orientam a escola de tempo integral têm buscado responder a uma demanda histórica por uma educação mais equitativa, inclusiva e voltada para a formação integral do estudante. Ao analisar a trajetória das políticas educacionais no Brasil, foi possível perceber que, embora avanços tenham sido conquistados, ainda persistem desafios relacionados à implementação, infraestrutura, valorização docente e garantia de condições adequadas para o pleno desenvolvimento das atividades escolares.

A disciplina de Formação Cidadã destacou-se, nesse contexto, como um espaço privilegiado para a promoção de valores ligados a cidadania, aos direitos humanos e à justiça social. Por meio dela, emergem possibilidades concretas de estimular a criticidade, a autonomia

e a responsabilidade dos estudantes diante de sua realidade social. Entretanto, ficou evidente que a afetividade dessa disciplina depende, em grande média, do engajamento dos professores e da articulação com as demais áreas do conhecimento, evitando que se torne apenas um componente isolado ou meramente formal do currículo. Paulo Freire (1996, p. 69) já defendia que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”, apontando para a centralidade da prática pedagógica crítica.

A contextualização territorial realizada nesta pesquisa demonstrou que os bairros do entorno das escolas investigadas carregam marcas de desigualdades sociais, econômicas e culturais, que se refletem no cotidiano escolar. A análise da região oeste de Fortaleza, e dos bairros Barra do Ceará, Álvaro Weyne e Vila Velha evidenciou que os desafios impostos pela vulnerabilidade social exigem da escola não apenas uma função institucional, mas também uma atuação socialmente comprometida. Nesse sentido, a educação integral assume um papel estratégico, na medida em que amplia o tempo de permanência dos estudantes na escola e oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem e convivência. Arroyo (2012, p.49) ressalta que “a escola de tempo integral deve ser concebida como tempo de vida, espaço de cultura, cidadania e dignidade para os sujeitos historicamente negados.”

As vozes docentes, registradas por meio de entrevistas, trouxeram à tona elementos fundamentais para compreender a relação entre teoria e prática no contexto das escolas de tempo integral. Ao relatar suas experiências, os professores revelaram não apenas as conquistas obtidas por meio da prática pedagógica planejada, mas também as dificuldades enfrentadas no cotidiano. Ainda assim, destacaram-se práticas criativas e inovadoras, evidenciando a capacidade de ressignificar os desafios e transformá-los em oportunidades de crescimento. Libâneo (2012, p.27) sublinha que “a prática docente se caracteriza como mediação intencional entre conteúdos culturais e a realidade dos alunos, exigindo do professor escolhas críticas e responsáveis”.

No que diz respeito à prática pedagógica, observou-se que ela se constitui como um espaço de intencionalidade e planejamento, voltado à organização do processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos. A prática docente, por sua vez, aparece como materialização concreta dessa intencionalidade, manifestando-se nas escolhas metodológicas, na gestão de sala de aula e na relação estabelecida com os estudantes. Essa diferenciação se mostrou importante para compreender como as concepções pedagógicas se traduzem no dia-a-dia escolar, revelando tanto aproximações quanto distanciamentos entre o prescrito e o vivido, pois como defende Candau (2016, p.55) “a prática pedagógica só ganha

sentido quando vinculada ao contexto social dos sujeitos, articulando teoria e prática em uma perspectiva crítica e emancipadora”.

Outro aspecto relevante evidenciado foi a relação entre currículo e justiça social. A partir das falas docentes, ficou claro que o currículo das escolas de tempo integral precisa ser alinhado às necessidades reais da comunidade escolar, dialogando com as experiências dos alunos e valorizando suas identidades. A justiça social, nesse sentido, não se efetiva apenas como um ideal abstrato, mas como prática concreta que se materializa na inclusão, no reconhecimento da diversidade e na oferta de oportunidades equitativas de aprendizagem.

Apesar dos avanços identificados, a pesquisa reconhece que ainda há um longo caminho a ser percorrido. As limitações encontradas, como o número reduzido de participantes e o recorte específico das escolas investigadas, indicam a necessidade de ampliar o campo de estudo em futuras pesquisas, de modo a contemplar outras realidades e aprofundar o debate sobre a efetividade das políticas públicas educacionais voltadas à educação integral. Além disso, seria relevante investigar com mais profundidade as percepções dos próprios estudantes e famílias, uma vez que sua participação é essencial para o fortalecimento da escola enquanto espaço de cidadania.

Por fim, reafirma-se que a educação integral, articulada a uma prática pedagógica crítica e comprometida, representa um caminho potente para a promoção da cidadania e da justiça social. A escola de tempo integral, quando assumida em sua plenitude, pode contribuir não apenas para a melhoria dos indicadores educacionais, mas sobretudo para a formação de sujeitos conscientes, participativos e capazes de transformar a realidade em que vivem. Assim, este trabalho se encerra com a convicção de que a educação, enquanto direito fundamental, constitui-se em ferramenta indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, A. N. S. **Como desenvolver a equidade no ambiente escolar**: identidades, diversidade e o desafio da inclusão. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha; Universidade Aberta do Nordeste (UANE), 2024. Fasc. 2.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2011.
- BARROSO, João. **Escola pública, democracia e políticas educacionais**. Lisboa: Educa, 2023.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 24 julho 2024.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2013
- CAMPOS, C. A. C. **Vazios cheios de expectativas**: a potencialidade de transformação de vazios industriais em áreas verdes na zona oeste de Fortaleza-CE. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática**: questões contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 2016.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **A escola e a igualdade**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão da educação e trabalho docente**: perspectivas críticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

CAVALIERE, Ana Maria V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, 23, 247-270. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013> Acesso em: 23 jan. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria V. Escola pública de tempo integral no Brasil: história e perspectivas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 22, n. 58, p. 85-102, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1121-1142, set./dez. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Educação integral: história, políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2009.

COSTA, M.I.S.; IANNI, A.M.Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica** [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, 122 p. ISBN: 978-85-68576-95-3. <https://doi.org/10.7476/9788568576953>. Acesso em 18 dez 2024.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Ed. Moderna. 2002

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**, 1. 2007

FAÇANHA, T. R. Paisagem industrial, espaço urbano e sociedade: um estudo sobre as Oficinas do Urubu, na antiga zona industrial da Francisco Sá. *In: COLÓQUIO IBERO-AMERICANO: PAISAGEM CULTURAL, PATRIMÔNIO E PROJETO*, 5, 2018, Belo Horizonte, MG. Anais [...]. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: [https://www.academia.edu/49002596/Paisagem\\_industrial\\_espaco\\_urbano\\_e\\_sociedade\\_um\\_estudo\\_sobre\\_as\\_Oficinas\\_do\\_Urubu\\_na\\_antiga\\_Zona\\_Industrial\\_da\\_Francisco\\_S%C3%A1](https://www.academia.edu/49002596/Paisagem_industrial_espaco_urbano_e_sociedade_um_estudo_sobre_as_Oficinas_do_Urubu_na_antiga_Zona_Industrial_da_Francisco_S%C3%A1). Acesso em 23 nov. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTALEZA. **Documento curricular referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar: educação em tempo integral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024. v. 1.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar: Educação em Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024. 8. v.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar: Educação em Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024. 9. v.

FORTALEZA. Portaria nº 1050,2024. Estabelece as Normas para Lotação dos Servidores Públicos da Secretaria Municipal da Educação nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza Para o Ano de 2025 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**, nº 17.965, Fortaleza, 09 de dezembro de 2024.

Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/e56f2e45-de4b-4a1f-a7f9-fbe519862e33;1.0&numero=17965>. Acesso em: 26/07/2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição: 25. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059–1079, 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000400007. Acesso em: 28 dez. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R. L. R. Escola, Cidadania e Formação Cidadã. **Revista Docentes**, [s. l.], v. 7, n. 19, p. 57–64, 2022. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/604>. Acesso em: 15 fev. 2025.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, p. 129-136, 2006.

GONÇALVES, D.N., MARTINS, M.C.R. **Político, eu!?! Educação Política para Cidadania**. Fundação Demócrito Rocha. Universidade Aberta do Nordeste (UANE). Fascículo 5, 2024.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 de dezembro de 2024

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/fortaleza.html> Acesso em: 10 de jan. 2025.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para Análise de Políticas**. Campinas, SP. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBERALI, F. C; MAGALHÃES, M. C; LESSA, A. C; FIDALGO, S. S. Educando para a

cidadania em contextos de transformação. **The ESpecialist**, v. 27, p. 169-188, 2006. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5690164> Acesso em 12/01/2025.

LIMA, Luiz Cruz. **Espaço da Produção em Movimento: zona industrial da Francisco Sá**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, M. C. *et al.* Prática pedagógica e cidadania: contradições nas práticas que formam o cidadão. **Anais IV FIPED**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/466>. Acesso em: 20/10/2024.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro. Sahar Editores, 1967.

MESQUITA, E. M. P. **Vulnerabilidade sócioambiental: mapas afetivos e degradação ambiental no Conjunto Vila Velha**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MESZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Paulo Freire e a educação popular**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1993.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 5-18. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100002> Acesso em: 30 jan. 2025

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas educacionais e a reconfiguração do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 17-33, 2015.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em :16 nov.2024.

PADILHA, P. R. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 2, p. 23-35, jul. / dez, 2008. São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.



PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINSKY, Jaime. **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RÁDIO NEDERLAND. **Programa radiofônico: Paulo Freire o andarilho da utopia**. Holanda, s.d.

RAICHELIS, R. Gestão pública e a questão social na grande cidade. *In*: Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**. nº 69. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/673/67306903.pdf>. Acesso em: 11 de nov. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

ROSA, L; JÚNIOR, S.V.V.; BOTTASSO, V. **Você no mundo: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SMARJASSI, C; ARZANI, J. H. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 14 de out. 2025

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1959.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XIMENES, M. C. L. **Sofrimento e saber espírita: Subsídios para um observatório de distritos humanos em diálogo com o pensamento de Léon Denis**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

**APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO****PERFIL DO(A) PARTICIPANTE****1 Cargo:**

Professor efetivo     Professor Temporário     Diretor     Coordenador

**2 Instituição que trabalha:**

EMTI Aldemir Martins     EMTI Nossa Senhora de Fátima     EMTI Roberto Mesquita

**3 Formação inicial:** \_\_\_\_\_

**4 Faixa Etária**

20 – 24 anos     30 – 34 anos     40 – 44 anos     50 – 54 anos  
 25 – 29 anos     35 – 39 anos     45 – 49 anos     Acima de 55 anos

**5 Sexo:**

Feminino     Masculino

**6 Há quanto tempo trabalha na instituição?**

Há menos de 1 ano     Entre 5 e 9 anos     Entre 15 e 19 anos  
 Entre 1 e 4 anos     Entre 10 e 14 anos     Há mais de 20 anos

**7 Nível de escolaridade:**

Graduação     Graduação em andamento    Curso: \_\_\_\_\_  
 Especialização     Especialização em andamento    Área: \_\_\_\_\_  
 Mestrado     Mestrado em andamento    Área: \_\_\_\_\_  
 Doutorado     Doutorado em andamento    Área: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**

### **Percepção sobre a Disciplina de Formação Cidadã**

1. Você considera a disciplina de Formação Cidadã importante na formação dos alunos nas Escolas de Tempo Integral de Fortaleza? Por quê?
2. Você acredita que a disciplina de Formação Cidadã contribui para a promoção da justiça social e da cidadania entre os alunos? Se sim, como? Se não, por quê?
3. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ensinar temas relacionados à justiça social na disciplina de Formação Cidadã?

### **Elaboração do Currículo**

1. Como é elaborado o currículo da disciplina de Formação Cidadã na sua escola?
2. Quais são os principais temas abordados na disciplina de Formação Cidadã?
3. Como você seleciona os temas e conteúdos a serem abordados na disciplina?

### **Práticas Pedagógicas**

1. Quais são as principais estratégias pedagógicas que você utiliza para ensinar temas relacionados à justiça social? Metodologia.
2. Como você promove a participação e o engajamento dos alunos em discussões sobre justiça social?
3. Quais são os principais recursos didáticos que você utiliza para ensinar temas relacionados à justiça social?

### **Efeitos da Disciplina de Formação Cidadã**

1. Você observa algum efeito na escola e ou na comunidade como resultado da disciplina de Formação Cidadã?
2. Você acredita que a disciplina de Formação Cidadã pode contribuir para a promoção da justiça social e da cidadania na vida do aluno?

## **APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A GESTÃO ESCOLAR**

### **Percepção sobre a Disciplina de Formação Cidadã**

1. Como gestor, você considera a disciplina de Formação Cidadã importante na formação dos alunos nas Escolas de Tempo Integral? Por quê?
2. Você acredita que a disciplina de Formação Cidadã contribui para a promoção da justiça social e da cidadania entre os alunos? Se sim, como? Se não, por quê?
3. Como gestor, qual a sua percepção da disciplina no ambiente escolar?

### **Seleção e Formação de Professores**

1. Existem critérios para selecionar os professores para lecionar a disciplina de Formação cidadã? Se sim, quais?
2. O município exige alguma formação específica para os professores que ministram essa disciplina?
3. A gestão municipal oferece formação continuada para os professores regentes da disciplina de Formação Cidadã?



**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

Você está sendo convidado (a) por Deyve José da Silva Vidal, mestrando em Avaliação de Políticas Públicas /UFC, responsável pela pesquisa intitulada **AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA: A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO CIDADÃ E SEU PAPEL NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL**, a participar como voluntário (a) desse estudo.

Essa pesquisa tem como objetivo geral, compreender como os educadores das escolas de tempo integral, do distrito 1, da rede municipal de ensino de Fortaleza, percebem a importância e a eficácia da disciplina de Formação Cidadã em promover a justiça social e a cidadania entre os alunos.

Para a realização da pesquisa serão aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores e professores da disciplina de Formação Cidadã, sobre a metodologia abordada em sala de aula para tratar temas relativos à justiça social. Durante toda a entrevista o participante tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento sobre o estudo.

Vale destacar, ainda no convite, que a qualquer momento o entrevistado (a) poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

É dada a garantia de que as informações dessa pesquisa serão confidenciais, sendo divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo.

Autorização:

Eu \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que a minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos metodológicos e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2025

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante da pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada o Consentimento Livre e Esclarecido do entrevistado para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador