



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

ANDERSON CARLOS DA CONCEIÇÃO FEITOZA

ENTRE O PRESCRITO E O REAL –
DISCIPLINAS ELETIVAS LIGADAS A BIOLOGIA NO ENSINO
MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA - CE

FORTALEZA

2021

ANDERSON CARLOS DA CONCEIÇÃO FEITOZA

ENTRE O PRESCRITO E O REAL - DISCIPLINAS ELETIVAS LIGADAS A
BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA - CE

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F335e Feitoza, Anderson Carlos da Conceição.
Entre o prescrito e o real – disciplinas eletivas ligadas a biologia no ensino médio de tempo integral em Fortaleza-CE / Anderson Carlos da Conceição Feitoza. – 2021.
68 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva.

1. Currículo. 2. Disciplinas escolares. 3. Ensino de Biologia. I. Título.

CDD 570

ANDERSON CARLOS DA CONCEIÇÃO FEITOZA

ENTRE O PRESCRITO E O REAL - DISCIPLINAS ELETIVAS LIGADAS A
BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA - CE

Monografia apresentada ao Curso de
Ciências Biológicas da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciado
em Ciências Biológicas.

Aprovada em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Ma. Maria Alina Oliveira Alencar de Araújo
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE)

Profª. Esp. Maria Liduina da Silva Simão
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE)

Ao meu pai *in memoriam* e a minha mãe,
pelos incansáveis anos dedicados a
minha criação e educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus**, por me dar forças e capacidade para seguir, mesmo nos dias mais difíceis, sei que sem Ele eu não chegaria até aqui.

À **vida** o fenômeno mais belo e extraordinário que existe, existiu ou existirá o qual tive o grande prazer de estudar.

À minha **mãe**, por sempre acreditar nos meus sonhos, por me dar um lar de amor, por todo apoio concedido durante minha vida, por muitas vezes abdicar de si mesma para me auxiliar financeiramente e fornecer todo o suporte necessário para que eu chegasse até aqui.

A todos os **Professores e Professoras** que me ensinaram em algum momento da vida e que de forma direta, ou indireta, contribuíram com minha formação acadêmica e pessoal no percorrer desta jornada. A vocês devo parte de quem sou.

À Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (**PRAE**) pelas oportunidades de bolsas acadêmicas que foram essenciais para minha permanência da Universidade Federal do Ceará.

À **CAPES**, por propiciar o desenvolvimento da minha formação enquanto Professor de Biologia na práxis real do fazer escolar. Especialmente por minha participação nos projetos Residência Pedagógica (RP) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Aos meus colegas que me acompanham durante a graduação, **Andreza, Beatriz, Grazielly, Juliane, Mariana e Matheus**. Vocês tornaram o caminho mais alegre, obrigado por todos os momentos compartilhados.

Especialmente aos meus amigos **Ramon Santos, Milena Aires e Bruno Abu**. Vocês são amigos que a vida me apresentou e forjou nossa amizade enfrentando muitas dificuldades nesta caminhada. Obrigado por todos os momentos de conexão e apoio que vivemos juntos. Estou aqui por vocês.

Ao **Andrey**, por todo amor e companheirismo, por me apoiar e fazer o que lhe era possível para ajudar em cada momento deste trabalho. A você eu desejo toda a felicidade que alguém possa sentir.

Finalmente ao meu orientador Dr. **José Roberto Feitosa**, obrigado por me guiar na última e decisiva etapa da minha formação, que foi a construção deste trabalho. A você sempre serei grato pelo acolhimento. Um abraço!

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante” (Paulo Freire).

RESUMO

Nos últimos anos a educação brasileira tem passado por diversas mudanças estruturais, no que diz respeito à organização curricular da escola. O modelo de ensino em tempo integral tem sido amplamente divulgado no país. Essa concepção escolar é antiga, mas tem voltado à tona nos últimos anos, e o estado do Ceará tem seguido esta tendência. Na proposta das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (E.E.M.T.I) os estudantes passam parte significativa do seu dia (dois turnos), em atividades que contemplam aulas em sala de aula e fora delas, com disciplinas do Currículo formal da Base Nacional Comum e também disciplinas do chamado Currículo Diversificado. As disciplinas eletivas são chamadas por essa denominação, pois, os estudantes podem escolher quais desejam cursar. Estas são componentes curriculares da parte flexível do currículo das escolas de Ensino em Tempo Integral, e devem promover o enriquecimento, a ampliação e diversificação de conteúdos, temas ou áreas da Base Nacional Comum Curricular, de modo a fomentar uma formação integral do estudante. A partir das minhas vivências experimentadas na condição de residente durante participação no programa Residência Pedagógica na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Antonieta Siqueira, surgiu um grande interesse em investigar as disciplinas eletivas voltadas à área de Ciências da Natureza. Especialmente seus objetivos enquanto um componente importante desse modelo escolar, bem como seus percursos de criação e dinâmica, tanto nas dimensões prescritivas do currículo, como no fazer real da prática docente. Ao final da construção e discussão do referencial teórico realizado e também da reflexão sobre as compreensões dos professores participantes da pesquisa, usando das minhas experiências como intermédio entre o saber teórico e prático, fortaleço que as disciplinas eletivas se caracterizam enquanto um espaço privilegiado para promoção de um ensino diversificado, significativo e crítico. Esse componente curricular, quando bem elaborado frente às realidades e necessidades dos estudantes, vem a ser um importante recurso para garantir aos educandos a possibilidade de outras possibilidades.

Palavras Chaves: Currículo; Disciplinas escolares; Ensino de Biologia.

RESUMEN

En los últimos años, la educación brasileña ha experimentado varios cambios estructurales, en cuanto a la organización curricular de la escuela. El modelo de enseñanza a tiempo completo se ha difundido ampliamente en el país. Este concepto de escuela es antiguo, pero ha aflorado en los últimos años y el estado de Ceará ha seguido esta tendencia. En la propuesta de las Escuelas Secundarias de Tiempo Completo (EEMTI) los estudiantes dedican una parte importante de su día (dos turnos), en actividades que incluyen clases en el aula y fuera, con asignaturas del currículo formal de la Base Nacional Común y también disciplinas del denominado Currículo Diversificado. Las optativas se denominan con esta denominación, porque los estudiantes pueden elegir cuáles quieren tomar. Estos son componentes curriculares de la parte flexible del plan de estudios de las escuelas de docencia de tiempo completo, y deben promover el enriquecimiento, expansión y diversificación de contenidos, temas o áreas de la Base Curricular Nacional Común, a fin de propiciar una formación integral del alumno. De mis experiencias como residente mientras participaba en el programa de Residencia Pedagógica en el Bachillerato de Tiempo Completo Antonieta Siqueira, surgió un gran interés en investigar las materias optativas enfocadas en el área de Ciencias Naturales. Especialmente sus objetivos como componente importante de este modelo de escuela, así como sus caminos de creación y dinámica, tanto en las dimensiones prescriptivas del currículo, como en la realización de la práctica docente. Al final de la construcción y discusión del marco teórico realizado y también de la reflexión sobre las comprensiones de los docentes participantes en la investigación, utilizando mis experiencias como intermediarias entre los conocimientos teóricos y prácticos, refiero que los cursos optativos son caracterizado por ser un espacio privilegiado para la promoción de una enseñanza diversa, significativa y crítica. Este componente curricular, bien elaborado a la luz de las realidades y necesidades de los estudiantes, se convierte en un recurso importante para garantizar a los estudiantes la posibilidad de otras posibilidades.

Palabras-Claves: Currículo. disciplinas escolares; Enseñanza de biología

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	OBJETIVOS	15
2.1	Objetivo geral	15
2.2	Objetivos específicos	15
3	PERCURSOS METOLÓGICOS	16
4	REFERÊNCIAL TEÓRICO	20
4.1	Reflexões acerca da escola de tempo integral	20
4.2	Modelo de ensino em tempo integral no Ceará	23
4.3	Reflexões acerca do currículo na perspectiva da Teoria Crítica	28
4.4	Entre o Prescrito e o Real	32
4.5	O currículo da escola em tempo integral e as Disciplinas Eletivas	35
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	39
5.1	O que a compreensão dos Professores nos revela?	39
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
7	REFERÊNCIAS	59
8	ANEXO A	68
9	ANEXO B	71

1 INTRODUÇÃO

A Educação Integral e a Escola em Tempo Integral estão inclusas no Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014 – como meta (Meta 6) para que “crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira” (BRASIL, 2014, p. 14).

A partir do Plano Nacional de Educação o modelo de tempo integral adquire um novo status que demonstra a transição para uma nova realidade da educação escolarizada nacional, marcada tradicionalmente pelo período de ensino parcial. Este estado de transição e expansão do modelo de ensino em tempo integral pode ser demonstrado a partir do grande salto de matrículas em tempo integral da Rede Pública de Educação básica, de 7,5% (3.211.811 – valor absoluto) em 2011, para 15,7% (6.395.102 - valor absoluto) (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

A ampliação da jornada escolar no Brasil é uma questão há muito discutida, mas efetivamente prevista como política pública a ser planejada e implementada pela União, estados e municípios a partir da década de 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/1990; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996; na Portaria Normativa Interministerial 17, de 24/04/2007 que institui o Programa Mais Educação e no Decreto 7.083, de 27/01/2010 que dispõe sobre a implementação do Programa Mais Educação nas escolas (BRASIL, 1990, 1996, 2007, 2010). Atualmente proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral tem por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova estrutura do ensino médio.

De acordo com Galian e Sampaio (2012) seria impossível iniciar uma reflexão sobre a crescente valorização da ideia de uma educação em tempo integral sem mencionar a necessária diferença entre esta noção e a de uma educação integral. Trata-se de falar em uma formação integral do indivíduo, neste último caso, e de ocupação ampliada do tempo na escola, no primeiro. Sobre a ótica do Ministério da Educação a Educação Integral pode compreendida do seguinte modo:

[...] projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças,

adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (BRASIL, 2015).

Partindo das reflexões de diversos autores, bem como o entendimento do próprio Ministério da Educação Brasileira acerca da educação integral compreende-se que esta tem como base uma concepção de ser humano que está para além das concepções que se limitam apenas aos aspectos cognitivos. Esta concepção limitada muitas vezes é observada na realidade escolar, o que diverge com as ideias do MEC e de outros pesquisadores da educação.

Da mesma forma, Cavaliere (2002) defende a educação integral como aquela que tem, por princípio basilar, a predisposição de, ao acolher os educandos em sua multidimensionalidade, comprometer-se em propor ações que contribuam para o desenvolvimento equitativo de todas as suas dimensões.

Neste sentido, a Educação Integral parte de um conjunto de estratégias que buscam o desenvolvimento pleno do ser humano baseado na integração e ampliação do tempo, espaço e conteúdo de aprendizagem, estabelecendo uma associação dos conhecimentos adquiridos na escola, na comunidade e no contexto familiar visando a construção de uma educação de tempo integral de qualidade (POSSER, DE ALMEIDA, MOLL, 2016, p.13).

No Brasil, cresce o número de projetos na educação básica pública que têm como característica marcante a criação da jornada integral (CAVALIERE, 2007). Sendo que um dos maiores objetivos da política educacional brasileira, na atualidade, é a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola (LIMONTA 2014). Ainda na visão de Cavaliere (2002), a ampliação das funções e tarefas escolares para além da escolarização básica, ao se adotar o modelo de ensino integral, implica em novos

desafios, sobretudo, no campo curricular onde se é preciso planejar a organização e a articulação da estrutura do currículo com os novos conhecimentos e atividades.

Não existe no campo educacional uma única definição de currículo que contemple todas as ideias sobre ações educativas. Segundo Araújo (2018) a palavra currículo é muito abrangente e possui diversos significados, dependendo do lugar e da finalidade para qual está sendo utilizada, quando utilizamos o termo currículo na escola, apesar de delimitar o espaço, ainda assim encontramos diferentes possibilidades de interpretação. Para Tomaz Tadeu da Silva.

[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. (SILVA, 2009, p.14)

Em Silva (2009), encontramos teorias de currículo que tiveram e tem lugar na escola: tradicionais, tecnicistas, críticas e pós-críticas. Cada uma dessas teorias coloca o centro do currículo em um elemento. Nas teorias tradicionais o foco é o professor, na tecnicista o material ocupa papel de destaque, nas teorias críticas o currículo é relacionado à estrutura social dominante e nas teorias pós-críticas, discussões sobre o respeito às diferentes culturas ganha espaço. Nesta pesquisa adotamos a teoria crítica dos currículos como pressuposto teórico.

Para Araújo (2018) currículo é muito mais do que uma listagem de conteúdos a serem ensinados nas escolas, mas como um conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes dentro do contexto escolar, como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças, valores que expressam e concretizam formal e informalmente o ensino, ou seja, tanto por meio do currículo prescrito como do currículo real.

Terminologias variadas são usadas para referir-se ao Currículo. Os termos Currículo *prescrito* ou *formal*, Currículo *real* ou em *ação*, são designações e construções importantes na concepção deste trabalho. Tais manifestações do currículo serão conceituadas e discutidas posteriormente.

Pensar a organização da educação integral na escola de tempo integral exige a compreensão dos significados do currículo escolar empregado, uma vez que este carrega e organiza os conhecimentos e atividades que serão realizados na escola e reflete concepções e ideias não apenas educacionais, mas também políticos e sociais.

Como afirmam Moreira e Silva (1994), o currículo é um artefato social e cultural, não apenas um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares; não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Desta maneira, o mesmo autor reforça: “O currículo, enquanto definição ‘oficial’ daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder” (MOREIRA, 2013, p. 37).

Partindo da concepção de uma Educação Integral, descrita anteriormente, este currículo deve ser assumido como um processo de construção capaz de entrelaçar as diferentes áreas do conhecimento a fim de responder a uma multiplicidade de exigências do indivíduo e do contexto em que se vive.

Ele requer, segundo Souza (2010, p. 799), “a disponibilização de atividades curriculares que enriqueçam a vivência discente, e possibilite a inserção de novos conteúdos e linguagens”, que dialoguem com os interesses dos indivíduos, com seus conhecimentos e valores.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, propõe ao currículo uma parte diversificada que fornece diretrizes para a concepção de Disciplinas Eletivas no Ensino Integral. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2006) estabelecem para a escola, pensar num currículo como instrumentação da cidadania democrática, contemplando 29 conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, sustentados por diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

As Disciplinas Eletivas são componentes curriculares da parte flexível do currículo das escolas de ensino integral e devem promover o enriquecimento, a ampliação e diversificação de conteúdos, temas ou áreas da Base Nacional Comum Curricular (CEARÁ, 2018).

Estas consideram a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento. Dentro do currículo do Ensino Integral as disciplinas eletivas

ocupam um lugar central no que se relaciona à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos (SÃO PAULO, 2017).

Grandes mudanças no campo da educação brasileira vêm acontecendo recentemente, como a Lei nº 13.415 de 2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma modificação na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outro exemplo é a Portaria nº 2.116 de 06 de dezembro de 2019 que Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, modelo este que como supracitado encontra-se em grande expansão.

No entanto, o impacto e implicações destas recentes alterações ainda pouco são estudados, de modo que a pesquisa não tem acompanhado o desfecho de tais transições e suas consequências às instituições de ensino básico, ao currículo e a própria relação ensino-aprendizagem.

Minha motivação e interesse de se trabalhar com o tema currículo e seus componentes, especificamente as disciplinas eletivas dentro do modelo de ensino integral, surge principalmente a partir das minhas vivências experimentadas na condição de residente durante participação no programa Residência Pedagógica na instituição Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Antonieta Siqueira, localizada no bairro Pici, periferia da cidade de Fortaleza no Ceará.

Tal programa fomentado pela CAPES é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, e tem objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso. Minha participação ocorreu de agosto de 2018 a janeiro de 2020 e todo o acúmulo de experiências práticas e teóricas, bem como a própria práxis experimentada no fazer escolar é que motiva e impulsiona a pesquisa proposta no presente trabalho.

As constantes mudanças no Ensino Médio bem como a emergência do tema currículo, sobretudo frente ao avanço do modelo de ensino em tempo integral tornam esta temática atual e revelam a importância social de se estudar, compreender e refletir o currículo na escola de tempo integral, em particular seus componentes eletivos.

Neste trabalho se intenciona refletir sobre as disciplinas eletivas ligadas à área de Ciências da Natureza. **A indagação principal é como se dá o percurso e existência destes componentes em três escolas de tempo integral na cidade de Fortaleza no Ceará.** Onde em uma instituição dentre as três atuei como residente-pesquisador. Para essa reflexão utilizo os relatos dos Professores da disciplina de Biologia que ministram e elaboram os componentes eletivos, assim como das minhas experiências na prática enquanto residente em contato com rotina escolar, usando como material empírico meu diário de campo.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Descrever disciplinas eletivas em escolas de tempo integral na cidade de Fortaleza.

2.2 Objetivos específicos

- Descrever o percurso de criação e dinâmica de disciplinas eletivas em três escolas de tempo integral na cidade de Fortaleza.
- Analisar relatos de Professores da disciplina de Biologia sobre como estes compreendem as disciplinas eletivas.
- Relacionar minha experiência com disciplinas eletivas no contexto da educação integral em uma escola de Fortaleza.
- Refletir sobre o modelo de ensino em tempo integral.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e de acordo com Flick (2009) pesquisas qualitativas possuem as seguintes características: escolhem apropriada e convenientemente teorias e métodos; reconhecem e analisam as perspectivas dos participantes segundo sua diversidade; consideram a reflexividade do pesquisador e da pesquisa como parte do processo de conhecer e vale-se de uma variedade de abordagens e métodos.

O campo de estudo foi composto pelas escolas públicas de ensino médio em tempo integral da zona urbana da cidade de Fortaleza no estado do Ceará, sendo selecionadas 03 (três) instituições de ensino. Quanto aos critérios de inclusão da pesquisa, as escolas deveriam oferecer o ensino médio em tempo integral e ser pertencente à rede pública de ensino e o critério de exclusão da pesquisa foi à escola ofertar o ensino médio profissionalizante. Segue a descrição das escolas participantes.

A começar pela E.E.M.T.I Antonieta Siqueira, esta possui um número de alunos estimado em 404, segundo o senso escolar de 2016. Inaugurada no dia 10 de maio de 1972, a Unidade Escolar desde a sua fundação atende as comunidades do bairro onde está situada e dos bairros circunvizinhos, sendo o primeiro o próprio Pici, e os demais, Antônio Bezerra, Bela Vista, Bonsucesso, Demócrito Rocha, Henrique Jorge, João Arruda, João XXIII, Jóquei Clube, Padre Andrade, dentre outros.

Segundo Censo Demográfico realizado no ano de 2010, o Índice de desenvolvimento Humano (IDH) do bairro Pici é 0,218649272, sendo uma das localidades com menor IDH da cidade (FORTALEZA, 2012). Com o avanço do modelo de ensino em tempo integral a escola, já no ano de 2017, aderiu à nova política, passando a apresentar-se como Escola de Ensino Médio de Tempo Integral. Atualmente ofertam os três anos do Ensino Médio em período integral diurno, além da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.

A segunda Unidade Escolar E.E.M.T.I Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, inaugurada no dia 12 abril de 1978 inicialmente funcionou com o Ensino Fundamental, antigo primário, além de Educação Científica na qual os alunos estudavam conteúdos voltados para o vestibular e educação profissional de nível técnico em contabilidade, estatística e administração. Atualmente conta com 360 estudantes matriculados nos três anos do Ensino Médio em tempo integral.

Essa escola está inserida na comunidade do bairro Itaoca cujo perfil socioeconômico é caracterizado por serviços, com uma das maiores e mais antigas feiras livres da cidade, a da Parangaba, além de vários corredores comerciais, entre eles, o da Avenida Gomes de Matos, no Montese. A escola atende a população dos bairros circunvizinhos sendo eles José Bonifácio, Benfica, Fátima, Jardim América, Damas, Parreão, Bom Futuro, Vila União, Montese, Pan Americano, Demócrito Rocha, Parangaba, dentre outros.

Segundo o projeto político pedagógico (PPP) da instituição, no tocante ao aspecto socioeconômico seus estudantes apresentam perfis diversos. Por muito tempo considerada uma tradicional escola estadual de Fortaleza, atualmente possui estrutura razoável e que passou por adaptações ao se adotar em 2017 o modelo de ensino em tempo integral.

A terceira e última Unidade Escolar E.E.M.T.I Hermino Barroso foi inaugurada no dia 20 de abril de 1964. Com a criação do Plano Nacional de Educação, em 1964, surgiu em Fortaleza uma rede de anexos ao Liceu do Ceará e ao Colégio Justiniano de Serpa, originando assim na época a Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermino Barroso. Atualmente conta com 248 estudantes matriculados nos três anos do Ensino Médio em tempo integral. A instituição se localiza no bairro Parque Rio Branco e atende as comunidades dos bairros adjacentes dentre eles, Antônio Bezerra, Padre Andrade, Quintino Cunha, Parquelândia e São Gerardo. A escola está inserida entre comunidades que apresentam determinado grau de vulnerabilidade socioeconômica.

Para realização desta pesquisa se optou pela elaboração de um questionário virtual, utilizando-se deste enquanto instrumento para coleta de dados. Tal questionário foi gerado na plataforma virtual *Google Forms*, sendo destinado aos professores da disciplina de Biologia das escolas de ensino médio em tempo integral, supracitadas anteriormente, os respondentes tiveram acesso ao questionário no dia 01 do mês de março de 2021.

O emprego do questionário virtual se deu frente à impossibilidade de entrevistas presenciais, levando em consideração o fechamento das escolas durante o período em que ocorreu a pesquisa, bem como a necessidade do distanciamento social, tal escolha se fez necessária perante a pandemia do novo *Corona vírus* causador da SARS-CoV-2. O fechamento das escolas teve início no mês de março de 2020 e até o presente momento em abril de 2021 ainda permanecem fechadas.

O questionário semiestruturado, em (ANEXO A), teve o intuito de levantar informações acerca da inserção e dinâmica das disciplinas eletivas nas escolas de tempo integral de Fortaleza. As questões sobre a temática, num total de oito, foram elaboradas de modo a dar possibilidade à expressão do respondente. Tais indagações foram ainda aprimoradas pós-aplicação de um teste piloto a docentes na mesma posição dos atuais, porém, não participantes da pesquisa.

A escolha da investigação deste trabalho acontecer a partir da perspectiva dos professores de Biologia, adveio na intenção da apreciação de uma visão real do fazer escolar destes atores no que diz respeito à temática dos componentes eletivos. A preferência aos docentes que ministram a disciplina de Biologia se dá já que são estes que também ministram as disciplinas eletivas da área de ciências da natureza em suas respectivas escolas.

Todos os participantes num total de três, sendo um professor por escola respectivamente, foram cordialmente convidados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO B) antes de responderem a pesquisa. Além de garantir o anonimato dos que irão responder, a forma como foi realizada preservaria a liberdade de resposta aos que se disponibilizaram a participar.

O derradeiro ponto deste percurso metodológico compreende as experiências do vivido. Experiência é o que o mundo faz conosco, em um movimento que muitas vezes não entendemos bem e que, talvez, por isso revisitamos e a partir daí construímos significados sobre o que nos aconteceu.

A experiência pressupõe que o acontecimento, algo que vem de fora, afeta o sujeito, produz efeitos no que é, no que pensa, no que sente, no que sabe e vai além do cotejamento da prática com a teoria. E a experiência ganha sentido ao ser narrada. (FERREIRA *et al.*, 2020, p. 19)

Faz-se referencia aqui às experiências no âmbito escolar, principalmente voltada as disciplinas eletivas, vivenciadas pelo autor na condição de residente na instituição de ensino E.E.M.T. I Antonieta Siqueira, localizada no bairro Pici, periferia da cidade de Fortaleza no Ceará. A participação junto ao Programa Residência Pedagógica Biologia ocorreu de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

Tal programa fomentado pela CAPES é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, e tem objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso.

As práticas de iniciação à docência, tomadas aqui como tecnologias humanas (FOUCAULT, 2004), envolvem os sujeitos residentes no fazer escolar, no qual são levados a analisar o outro e a si mesmos, mantendo um estado de reflexão permanente sobre o ser docente e o tornar-se professor/a. Esses exercícios de análise e reflexão, de si consigo e com os outros, se configuram em práticas de si que levam o sujeito a constituir-se, tornar-se professor/a, no interior de certos princípios e regras de conduta, fabricando determinados modos de ser e de agir enquanto docente.

A escolha desta abordagem, parte teórica e parte subjetiva, tem por intuito relacionar minha experiência com disciplinas eletivas no contexto da educação integral em uma escola de Fortaleza, junto às discussões da temática. Para tanto faço uso do meu diário de campo enquanto material empírico, buscando o regaste e reflexão das ações e percepções do vivido. A escolha do diário de campo como recurso a pesquisa se aproxima com o trabalho de Macedo (2010), quando este aponta que o diário:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134)

O que aqui designo como diário de campo compreende um conjunto de anotações, registros e documentos realizados durante minha participação no programa Residência Pedagógica. O tema dos textos deste material aborda desde as primeiras impressões acerca do cotidiano escolar, organização do espaço e do tempo na instituição de tempo integral, assim como as práticas pedagógicas da professora preceptora e dos residentes, principalmente minhas. Contêm ainda a descrição das pessoas da cena escolar, espaços, atividades, acontecimentos, conversas, percepções, regências e reuniões. Para Araújo et al. (2013):

[...] o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa. (ARAÚJO et al., 2013, p. 54)

Conclui-se então a descrição do percurso metodológico adotado nesta pesquisa. Espera-se ter esclarecido sobre os marcos teóricos, estratégias e ferramentas escolhidos

para atingir os objetivos inicialmente propostos, além de apresentar ao leitor informações sobre os indivíduos que participam da pesquisa e o local onde ela acontece assim como as técnicas de coleta e registro de dados utilizadas no estudo.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Reflexões acerca da escola de tempo integral.

A escola, segundo Libâneo, existe para “educar e ensinar alunos” e deve acolhê-los “em suas diferenças e diversidades sociais e culturais, sendo isso pré-requisito no trabalho educativo”. Neste processo de frequentar a escola, os estudantes devem realizar atividades associadas ao estudo, assim como irão apreender os conhecimentos cientificamente organizados, além da cultura e arte. Porém, o autor reforça que “o essencial da escola é o conhecimento, no sentido de processo mental do conhecimento, de meio de desenvolvimento de capacidades intelectuais” (LIBÂNEO, 2014, p.01). Assim, a função social da escola é de integração, pondo em conjunção os conceitos científicos com os conceitos cotidianos trazidos do ambiente familiar e do meio social, “elevando os conceitos cotidianos a um patamar mais elevado de desenvolvimento cognitivo” (LIBÂNEO *apud* LIBÂNEO, 2014, p. 22).

Nos últimos anos, uma forma de escola que tem sido amplamente divulgada no país é a escola de tempo integral. Essa concepção escolar é antiga, mas tem voltado à tona nos últimos anos. Nesta configuração de escola, os estudantes passam parte significativa do seu dia (dois turnos), em atividades que contemplam aulas em sala de aula e fora delas; com disciplinas do Currículo formal da Base Nacional Comum e disciplinas eletivas, chamadas por essa denominação, pois, os estudantes escolhem quais desejam fazer, compondo assim o currículo diversificado.

Libâneo, por sua vez, observa com certa preocupação as escolas de tempo integral como têm sido pensadas pelos estados brasileiros. Segundo ele, a implantação dessas escolas deve vir acompanhada de algumas reflexões no que concernem aos modelos escolares, curriculares e de valorização dos profissionais da educação. Assim, o autor aponta que:

As declarações favoráveis à ampliação da jornada escolar argumentam que os alunos ganhariam mais tempo para sua formação. Mas, que formação? A mesma que hoje é dada nas escolas comuns? Com professores com os mesmos salários inteiramente defasados? Com a precária infraestrutura física e equipamentos? Com os baixos resultados escolares dos alunos? (LIBÂNIO, 2014, p. 02)

O autor complementa que há diferenças entre o que se costuma declarar como educação integral e escola de tempo integral, sendo que a primeira “está ligada ao direito de cada ser humano de desenvolver [...] todas as suas dimensões físicas, intelectuais, afetivas, estéticas, independentemente das circunstâncias de seu nascimento, do grupo social e da cultura a que pertence” (LIBÂNIO, 2014, p. 02), algo que é buscado e defendido há muito tempo pelos educadores e que deveria ser o papel da escola, como ambiente crítico de ensino e aprendizagem. A segunda, por sua vez, é um movimento de “ampliação da jornada escolar”, somada a “promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula” aumentando “o tempo de estudo de todos os estudantes”; sendo a escola um espaço de integração de conteúdos e saberes dos alunos, arte e cultura; possibilidade de vivências de diversidade social e cultural; aproximação com a família e a comunidade, “incluindo a valorização de conhecimentos e práticas da vida em família e na comunidade” (Ibid., p.05).

O autor destaca, por outro lado, que a escola deve distinguir com clareza as suas funções sociais históricas, não pondo no mesmo patamar os conhecimentos científicos e os conhecimentos das comunidades ao redor da escola que poderão integrar-se a ela, pois argumenta que “as relações que alunos estabelecem com o conceito científico e o cotidiano são de natureza distinta, de modo que são distintas as modalidades de aprendizagem se elas acontecem em casa, na comunidade, na creche, nas mídias, ou na escola, lugar de lidar com os conceitos científicos” (Ibid., p. 22).

Em Rocha et al. (2017, p. 154) encontramos três perspectivas de escola de tempo integral: a primeira sendo “de cunho assistencialista, aquela voltada para atender os necessitados, de maneira a suprir a deficiência de sua formação, uma escola que apenas ocupa o tempo dos indivíduos”; a segunda, “voltada para a prevenção da marginalidade”; e a terceira, “a concepção “multissetorial” que parte do pressuposto que a escola de tempo integral extrapola os seus muros, que outros atores sociais também participam desse tipo de educação”, e que portanto, ela poderia integrar-se com a comunidade ao redor da escola.

No Brasil, por vivenciarmos o que Rocha et al, vão caracterizar como um acúmulo de “desigualdade educacional e cultural sistêmica com processos de exclusão e de negação à educação” (Ibid p. 150), nas escolas de tempo integral um aspecto ganha destaque: a de protetora social. Deste modo, para Libâneo, “a escola de tempo integral vem para atender à situação de pobreza e exclusão social” (LIBÂNEO, 2014, p. 10). O autor analisa essa forma de pensar a integralidade de tempo escolar com preocupação, pois para ele “a escola de tempo integral, para que pudesse efetivamente propiciar ensino integral, precisaria, antes de tudo, assumir seu papel de promover educação e ensino visando o desenvolvimento mental e a formação da personalidade dos alunos” (Ibid. p. 23) e não como algo que centra sua forma de organização em políticas públicas que deveriam ser realizadas em outras esferas sociais, pois a escola não deve ser colocada tão somente como “estratégia do Estado para solução de problemas sociais e econômicos que possam comprometer a ordem social e política” (Ibid. p. 13).

Somado a isso aponta que “a escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente” (Ibid. p. 22) e reforça que a escola “não pode ser apenas um lugar de propiciar experiências ou de restringir-se aos conceitos cotidianos”. E complementa que ela “trata os objetos, a realidade, o mundo, como objetos de pensamento” (Ibid. p. 22) e que as práticas sociais cotidianas devem ser trazidas como situações didáticas, de aprendizagem, promovendo reflexões e avanços no pensamento científico, em articulação com os conteúdos e contribuindo com o desenvolvimento cognitivo e não somente assumir uma responsabilidade a mais, que é a de proteção social. E por fim, para ampliar os horizontes de formação integral, os governos deveriam, para o autor:

Assegurar as condições de funcionamento da estrutura física, de equipamentos, da parte administrativa, da parte pedagógica, da remuneração dos professores, da formação de professores em serviço, além de uma atuação decisiva nas questões intraescolares, isto é, naqueles elementos dentro da escola que asseguram um ensino-aprendizagem de qualidade, como a gestão pedagógico-curricular, as condições de ensino-aprendizagem, a assistência pedagógica direta ao professor na sala de aula, a infraestrutura e material para a atividade de estudo do aluno (LIBÂNEO, 2014, p.22).

Ou seja, uma escola efetivamente integral deve, não apenas pensar na diminuição da desigualdade social trazendo a comunidade para dentro dela e ampliando

sua carga horária diária, mas garantindo efetivas condições de funcionamento das estruturas escolares, ampliando os espaços físicos, para garantir mais conforto e qualidade à comunidade escolar; valorizando os professores, com remuneração adequada e incentivo à formação continuada, e centrando forças em uma construção sistemática de um currículo que atenda às necessidades sociais e científicas dos estudantes.

4.2 Modelo de Ensino em Tempo Integral no Ceará.

Rocha et al (2017) afirmam que nos últimos anos a educação brasileira tem passado por diversas mudanças estruturais, no que diz respeito a organização curricular da escola. O estado do Ceará também seguiu esta tendência. Assim, os autores relatam que “a partir de 2008, surgiu uma outra proposta do governo estadual, que foi ofertar o ensino médio integrado à educação profissional, na lógica de tempo integral” (ROCHA et al, 2017, p. 146). E continuam explorando outras formas de escola de tempo integral do estado do Ceará:

Outra experiência salutar vem ocorrendo desde o início do ano letivo de 2016. Foram criadas 26 (vinte e seis escolas) de ensino regular, ou seja, ensino sem o caráter profissionalizante, que funcionaram em tempo integral nas turmas de 1º ano do ensino médio. Uma experiência que tratará de duas estruturas de tempo de ensino coexistindo: turmas de tempo parcial, ou seja, com funcionando somente em um turno com aulas das disciplinas da base comum; turmas de tempo integral, funcionando em jornada ampliada com disciplinas da Base Nacional Comum e as chamadas disciplinas eletivas, ofertadas aos alunos para sua escolha (ROCHA et al, 2017, p. 147).

Destaca-se que neste trabalho nos deteremos a analisar o ensino médio de tempo integral não profissionalizante, modelo implementado nas escolas participantes desta pesquisa.

A Educação Integral e a Escola em Tempo Integral estão inclusas no Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005/2014-2024 como (Meta 6) para que “crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de

ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira” (BRASIL, 2014).

Faz-se presente também na lei Lei n.º 16.025 do Plano Estadual de Educação 2016-2024 do Estado do Ceará, este diz respeito da ampliação da oferta de educação em tempo integral no Estado. Em consequente buscando desenvolver as correspondentes metas dispostas no (PEE) o Governo do Estado do Ceará instituiu, através da aprovação da Lei Estadual nº 16.287, de 20 de julho de 2017, a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino, que tem por finalidade:

I - ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida; II - aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense; III - cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio; IV - melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio; V - promover campanhas e ações no âmbito escolar sobre a relevância dos valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes, com ênfase ao combate e prevenção à violência dentro das escolas da Rede Pública de Ensino Médio Integral; VI - monitorar o cumprimento de suas metas com avaliações periódicas de acordo com Plano Nacional e Estadual de Educação, preferência semestral, para corrigir em tempo hábil as irregularidades e manter o desempenho almejado; VII - promover a educação para a paz e a convivência com as diferenças; VIII - garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IX - assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; X - ensejar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (CEARÁ, 2017).

Ainda conforme a lei estadual, a proposta pedagógica das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral deve estar alinhada às seguintes características:

I - currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências sócio emocionais; II - acompanhamento individualizado de cada estudante na perspectiva de garantir sua permanência e aprendizagem, promovendo, assim, maior equidade; III - implementação de métodos de aprendizagem baseados na cooperação, na pesquisa científica como princípio pedagógico e no trabalho como princípio educativo; IV - maior envolvimento da comunidade e da família dos alunos nas atividades escolares (CEARÁ, 2017).

A Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará, em seu site oficial, apresenta a educação integral como fundamental, pois acredita que ela:

é uma estratégia defendida por todos que querem que a educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2016).

Sobre a jornada escolar integral, aponta que:

A ampliação da jornada escolar, necessariamente, converge na discussão do papel da família, dos professores, dos funcionários, ou seja, de todos os envolvidos no processo educativo. Deve-se ter ciência que não basta simplesmente aumentar o tempo escolar, o estudante necessita, além disso, de processos de aprendizagem mais significativos, que favoreçam o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2016).

É notável a relevância das escolas em Tempo Integral no estado do Ceará, visto que em “números de matrículas a nível nacional, o estado ocupa o segundo lugar, estando atrás apenas do estado de São Paulo, quando a questão é matrícula nas escolas de ensino médio em tempo integral” (TARTUCE et al., 2018).

Podemos identificar que a proposta das escolas em Tempo Integral adquire no estado uma forte característica de proteção social. Para a escolha das escolas que poderiam receber essa nova organização, visivelmente observa-se que o critério central foram as condições socioeconômicas dos estudantes. Assim como se demonstra através dos critérios de elegibilidades para conversão das escolas ao modelo, como consta no site da Secretária de Educação do Estado (2019):

Para definir as escolas que iniciaram a política do Tempo Integral em 2016 foram utilizados os seguintes critérios: Escolas com 50% ou mais dos alunos recebendo Bolsa Família; Critérios de viabilidade; – Menos de 60% de ocupação das vagas; Implementação em municípios com, pelo menos, duas escolas estaduais; Critérios de Priorização; 1 Escola por região (Crede/Sefor); Condições de infraestrutura para iniciar em 2016; Baixo índice de aprovação; A partir de 2017, foram definidas as seguintes premissas para escolher as escolas elegíveis para conversão em tempo integral: Municípios mais populosos e com jovens em situação de vulnerabilidade social; Escolas potenciais; Conversão ano a ano; Professores; Salas disponíveis; Modelos de simulação; Priorização; Distância de migração; Investimento na conversão. A partir das premissas supracitadas, são definidas as escolas em condições de conversão em tempo integral a cada ano. (SEDUC, 2019)

A proposta de expansão do Tempo Integral e seu histórico se alinham também com as ações de combate ao aumento da violência urbana no território cearense. Relação essa que fica clara quando o governo do estado adota como uma das estratégias

o programa Ceará Pacífico, este atua nas escolas através de células de mediação. A secretária de Educação do estado enxerga a proposta como:

Política pública para resolução pacífica de conflitos e para o desenvolvimento de ações voltadas para a construção de uma cultura de paz nas escolas e redução dos impactos da violência urbana no ambiente das unidades de ensino públicas municipais. Essa política pública concebida no âmbito do Pacto por um Ceará Pacífico tem a compreensão do direito universal à proteção, amparo, defesa e justiça. (SEDUC, 2019)

Para Cavaliere (2007), a escola em tempo integral se mistura em várias concepções, sendo as principais a de cunho assistencialista voltada para a prevenção da “marginalidade”. Assim, ela seria uma instituição onde os estudantes ficariam fora das ruas e das mazelas sociais, uma lembrança do que eram os reformatórios (CAVALIERE, 2007).

Apesar de apontarmos como o estado tem criado uma cultura estratégica junto às escolas para a redução da violência, devemos voltar a destacar que este não pode ser o papel central desta, pois como já nos alerta Libâneo (2014), a escola tem papel de desenvolver a aprendizagem, e a redução da violência deve vir como resultado deste desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

Portanto, a escola não pode ser tratada apenas como refúgio dos problemas sociais que estão fora dela e que, pela sua limitada estrutura, a mesma não poderá resolver. No entendimento de Moraes e Freitas (2019) a questão é complexa, pois:

Na prática, o papel da Escola em tempo integral não pode se resumir a tirar os jovens da rua, porque a redução da violência e da criminalidade não pode ser responsabilidade apenas da escola. Sem políticas de redução das desigualdades sociais uma sociedade não consegue reduzir seus índices de criminalidade. O papel da escola é bem mais amplo e seus pilares fundamentais devem estar voltados para a aquisição de conhecimento, para o desenvolvimento socioemocional e para o exercício pleno da cidadania, tendo, portanto, uma função emancipatória na medida em que seja capaz de desenvolver o senso crítico dos indivíduos. (MORAES; FREITAS, 2019)

4.3 Reflexões acerca do currículo na perspectiva da Teoria Crítica.

Na literatura educacional não parece existir uma única definição de currículo que contemple todas as ideias e ações educativas (Silva 2007). Apesar da emergência do currículo como campo de estudos, ainda não há uma unanimidade do currículo sobre o

que ele realmente significa. Macedo (2009, p. 13) diz que há uma constatação de uma dificuldade marcante por parte dos trabalhadores em educação nocionar/conceituar o currículo, bem como perceber a sua dinâmica e implicação político-pedagógica.

Certamente existem inúmeras abordagens e entendimentos sobre o currículo na literatura educacional, não sendo intenção aqui versar sobre todas as definições que cabem ao currículo. Contudo, inicialmente não vamos considerar o currículo nem como uma simples definição teórica, e nem somente como uma relação de conteúdos ou matérias a serem cumpridas/ensinadas em um determinado período de tempo e dentro de uma instituição de ensino.

As chamadas teorias do currículo empenham-se em responder perguntas sobre o conhecimento a ser ensinado aos estudantes e o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2021). A discussão sobre as concepções do currículo aqui exploradas se apoia nos argumentos teóricos da teoria curricular crítica, usando principalmente dos estudos de Silva (2007) e Moreira (1990 – 1997).

De forma antagônica a teoria crítica do currículo encontra-se uma perspectiva que prega a neutralidade, um currículo inocente e desinteressado de conhecimentos emancipatórios, esta concepção esta associada ao que Silva (2007) chama de Teoria Tradicional. Sobre esta Feitosa e Dias (2015) relatam:

Nesta corrente teórico-epistemológica, nos moldes projetados por Bobbit e Tyler, os padrões educativos não estavam interessados em questionar o arranjo político-educativo que existia na sociedade, nas formas hegemônicas de conhecimento, tampouco a estrutura social dominante. Pelo contrário, tornavam como referência a cultura predominante e o *status quo* social, colocando em foco o saber-fazer técnico no currículo em detrimento do carácter crítico e reflexivo. (FEITOSA; DIAS, 2015, p. 19)

Ao falar sobre as teorias curriculares, trazemos a contribuição de Paulo Freire. Como bem explicou Silva (2007), Freire não teorizou especificamente sobre o currículo, contudo, é possível encontrar referências a esse tema na obra Freiriana. O pensamento de Freire se aproxima da Teoria Crítica do currículo, pois apresentam em comum a crítica ao tradicionalismo curricular, além de explicitar que a organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo que ocorre nos demais campos sociais, incluindo a educação.

Freire (2005, p. 35) critica veementemente o que denominou de educação bancária, isto é, o tipo de educação em que o “educador aparece com a tarefa de encher

os educandos de conteúdos muitas vezes apartados do mundo concreto dos alunos, o que gera um ensino vazio de significado”. Outra característica da educação bancária é a ênfase na memorização dos termos escolares, pois, nessa visão “quanto mais vão enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, melhores educandos serão” Freire (2005, p. 36).

Assim, não há construção de conhecimento, pois os educandos não são chamados a compartilhar saberes, apenas memorizam mecanicamente, recebem os “depósitos bancários” de conteúdo. Numa visão oposta à educação bancária, Paulo Freire acredita que a educação deva ser dialógica. Sobre este entendimento Feitosa e Dias (2015) nos dizem que:

Essa perspectiva é baseada em quatro pilares centrais: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. Assim, trazendo esse embasamento libertador para o currículo, um currículo dialógico possui um ensino que acontece através do diálogo e da problematização coletiva dos saberes contextualizados a partir da vivência dos educandos. (FEITOSA; DIAS, 2015, p. 27)

Como apontado por Moreira e Silva (1994) a teoria crítica busca questionar e criticar as formas dominantes de conhecimento. Enfatiza a compreensão do que faz o currículo, e não as técnicas de como se faz o currículo. Considera que o currículo está intimamente relacionado à questão de poder, a partir da seleção de conhecimentos, por exemplo. Considera que todas as teorias recorrem à seleção de conhecimentos, ou seja, para que deve ser ensinado. Sendo assim, insere uma terceira pergunta para a organização curricular, além do “como?” e “o quê?”, acrescenta-se o “para quê?”. A teoria crítica de currículo preocupa-se com os motivos que certos conteúdos, e não outros, estão presentes no currículo. Ao considerar o contexto em que está inserido, a escola, bem como o currículo, está submetida aos aspectos econômicos e sociais ao qual participa, em que este corresponde aos interesses dos grupos dominantes (SILVA 2002).

O currículo, segundo Moreira pode ser considerado, entre outras definições como “uma organização política do conhecimento a ser transmitido na escola” (2013, p. 28). Desta forma, este currículo seleciona conhecimentos e habilidades que, naquele contexto social e para as direções dominantes dele, são importantes para a manutenção da organização social e da hegemonia destes grupos. Hegemonia sendo, segundo Kuenzer “formação da vontade coletiva” (1985, p. 53), formada externamente, muitas vezes, a essa coletividade, porém implementada e absorvida como oficial. Assim, a educação escolar é o espaço por excelência onde “a ideologia da classe dominante se

realiza historicamente, transformando-se em senso comum” (FREITAG, 1986, p. 38) e sendo, portanto, disseminada como verdadeira, visto que “a classe dominante sistematiza o saber socialmente produzido, transformando-o em teoria, assim como o utiliza a seu favor” (KUENZER, 1992, p. 27). Seguindo esta perspectiva, para Maia Filho a escola é, portanto, um importante espaço de “acesso aos saberes constituídos socialmente”, assim como de “legitimação e construção de novos saberes” (2004, p. 117).

O conhecimento escolar baseia-se em elementos construídos e validados socialmente, e eles se expressarão neste local oficializado como o ambiente da aprendizagem, a partir do currículo. Deste modo, “[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, permitiram-nos ver a educação de uma nova perspectiva” (SILVA, 2007, p. 17). Para o mesmo autor, “[...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” (p. 30).

O currículo também pode ser considerado um “instrumento, por excelência, de controle social” (MOREIRA, 2010) que não se produz e nem expressa somente na educação escolar, sendo qualquer espaço de convívio social potencialmente um disseminador da cultura, do conhecimento e dos costumes, portanto, do currículo. Nesta perspectiva, Kuenzer (1992, p. 27) afirma que “a escola é apenas uma parte, e não a mais importante, neste conjunto de relações responsáveis pela produção e distribuição do conhecimento” e afirma que:

O saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através das relações com a natureza, com os outros homens e consigo mesmos (KUENZER, 1992, p. 26).

Para a mesma autora, ainda, não podemos limitar a compreensão de conhecimentos socialmente produzidos à escolarização, visto que, como já dito, toda interação social produz e distribui conhecimento, cultura e costumes, portanto, toda relação social contribui para a socialização de um currículo de uma dada sociedade – e não só a escola. E complementa que:

Essa redução coincide com o movimento político de negação da identidade das classes subalternas e da educação que se dá no interior dos processos sociais de que elas fazem parte; é um movimento de negação aos trabalhadores do saber e da cultura. (KUENZER, 1992, p. 95).

Assim, este currículo social – escolar ou não – deduz “o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que [...] consideram ideal.” (TADEU, 2010, p. 15). Portanto, o currículo é forma institucionalizada – ou não – de transmitir cultura. Assim, sob a perspectiva da Teoria Crítica ele tem um importante papel de manutenção – ou transformação – das visões culturais, sociais e históricas de uma dada sociedade, uma vez que a partir dele, os conhecimentos são transmitidos às futuras gerações.

4.4 Entre o Prescrito e o Real

Neste capítulo utilizo, especialmente, das concepções de currículo propostas pelo pesquisador José Gimeno Sacristán. Este autor considera que a construção de um currículo se dá em diferentes níveis, revelando a noção de um currículo escolar que acontece em diferentes fases ou etapas. Sacristán (2000) entende a construção curricular em seis níveis ou momentos de desenvolvimento que “com diferente grau e força de influência entre elementos, trata-se de um modelo cujas fases têm inter-relações recíprocas e circulares entre si” (Sacristán, p.104).

Nas reflexões realizadas neste trabalho somente três dos seis níveis postulados pelo autor serão apreciados. Esses níveis são descritos por Sacristán (2000) como:

Currículo prescrito: trata-se de um currículo em que se estabelece previamente como deve ser seu conteúdo, sua organização, principalmente na escolaridade obrigatória. Faz parte de todo sistema de ensino e servem como um balizador para a elaboração de materiais, controle de sistemas, organização didática ou propostas pedagógicas.

Currículo moldado: um momento muito importante na educação é quando o professor prepara seu plano de ensino. Nesse momento ele, em grupo ou sozinho, elabora o que pretende ensinar no decorrer do ano, semestre, bimestre, mês ou semana. Ele irá moldar seu currículo de acordo com suas intenções e suas compreensões. O professor é visto como um ‘tradutor’ que intervém na configuração das propostas curriculares. *Currículo em ação:* ação, prática, significado real das propostas curriculares, momento em que o prescrito, apresentado e moldado é posto em ação. É onde se concretizam as práticas docentes e se destacam alguns resultados. Ele pode ser visto ao analisarmos o ambiente escolar observando as atitudes dos professores e também nas tarefas escolares elaboradas pelos professores e realizadas pelos alunos. (SACRISTÁN, 2000, p.106).

Antes de prosseguir ressaltar que escolho unir dois dos níveis descritos acima, são eles o *currículo moldado* e o *currículo em ação*. Ao juntar essas designações de Sacristán, se intenciona fazer emergir uma terceira terminologia, que denominamos aqui de Currículo real.

No capítulo anterior, partindo da teoria crítica dos currículos, discutimos que o contexto de elaboração do currículo envolve disputas e interesses, relações de poder e controle, intencionalidades, ideologias, projetos de sociedade e legitimação de saberes que ocorre num âmbito de decisões políticas, com claras intenções de um modelo de aluno para um modelo de sociedade desejado. O que resulta de tudo isso é o texto formal preparado para o sistema educacional à prescrição que orienta o percurso da escolarização, o *currículo prescrito*, segundo Sacristán (2000).

As discussões surgidas, também no capítulo anterior, podem nos despertar agora para uma noção de que as ações dos professores podem evidenciar ou não aquilo que se propõe no currículo formal. Para Rolkouski e Feliciano (2007) a ampliação dessas discussões faz com que o currículo ganhe duas partições, de um lado a formalidade, o documento, o texto, a cultura preestabelecida. De outro a ação, a prática, o cotidiano, a cultura tomada de sentido, a sala de aula.

Do mesmo modo Goodson (1999, p. 67) evidencia que o currículo é uma construção social que de uma forma dialética, opera em dois níveis “[...] primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática.” Nessa perspectiva, o currículo, como prescrição, revela um roteiro para legitimar o trabalho docente. Esse roteiro indica o status curricular de determinadas áreas de conhecimento, revela lutas e manifestações em defesa de determinadas áreas, classifica saberes, classifica, de forma oculta, os professores que nele atuam. Já o currículo, em nível de processo e prática, revela saberes e fazeres da docência.

Fica clara a dualidade entre o que se apresenta para a escola como prescrito/formal e o que de fato acontece no real fazer escolar, não sendo difícil perceber que muitas vezes existe uma priorização dos elementos formais do currículo. Sobre essa questão, Galian e Sampaio (2012), alertam que tem encontrado diversas propostas curriculares como um receituário técnico, instrumental, um roteiro passo a passo para ser executado pelos professores, e que favorece aos decisores o controle do trabalho docente.

Deste modo não devemos deixar de ressaltar que as manifestações escritas, determinações legais, resoluções, projetos, grades ou matrizes, compõem apenas uma

das dimensões do currículo escolar, pois como afirma Sacristán “[...] o currículo real é mais amplo que qualquer ‘documento’ no qual se reflitam os objetivos e planos que temos” (SACRISTÁN, 2000, p.80).

No trabalho de Aguiar (2017) entende-se como currículo real a transposição pragmática do currículo formal, as interpretações que professores e alunos constroem, conjuntamente, no exercício cotidiano de enfrentamento das dificuldades, sejam conceituais, materiais, de relação entre professor e alunos e entre os alunos. São os resumos e ou as sínteses construídas por professores e alunos, a partir dos elementos do currículo formal e das experiências pessoais vivenciadas de cada um na construção de sua aprendizagem escolar e social.

Em Sacristán (1998), percebemos que ao tomar noção sobre a dimensão real do currículo os professores poderão tomar decisões frente a políticas educacionais e determinações legais que ficam expressas na proposta curricular formal, e daí por diante, moldarem suas práticas cotidianas frente a suas possibilidades.

Ou seja, o professor na perspectiva do currículo real pode tomar decisões frente ao que é imposto na condição formal, “[...] ele dispõe de um poder real, ele julga. Seu julgamento faz a diferença” (SACRISTÁN, 2000, p. 142). É nesse trabalho interativo da docência que o currículo real é produzido.

E é no vivenciar desse currículo, tal qual aponta Tomaz Tadeu da Silva que os significados sociais “[...] não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade. Trata-se de significados em disputa, que são impostos, mas também contestados” (SILVA, 2007, p.55-56).

4.5 O currículo da escola em tempo integral e as Disciplinas Eletivas

O Governo do Estado do Ceará instituiu através da aprovação da Lei Estadual nº 16.287, de 20 de julho de 2017, a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino. A partir da ampliação da jornada escolar ocasionada pela execução da proposta, surgem implicações à organização do currículo escolar, assim como do trabalho pedagógico nas escolas do estado. Galian e Sampaio (2012) versam sobre os desafios do currículo no modelo de ensino integral, para estes:

Pensar o currículo no contexto da educação integral, em tempo integral, exige mais do que indicar diretrizes e orientações amplas. Exige pensar escola, no seu modo de funcionar e atuar, nos determinantes do trabalho pedagógico, no que significa estender o seu tempo, nas dificuldades que se instalam e nas possibilidades formativas que se anuncia com essa mudança. Exige entender o currículo na relação com todo o trabalho escolar, como elemento determinado e determinante, com centralidade na organização da prática pedagógica. (GALIAN; SAMPAIO, 2012)

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em seu site oficial:

O currículo na Educação Integral do estado tem sua materialização por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal e, exercendo o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes. (CEARÁ, 2016).

Ainda sobre o currículo das escolas de tempo integral, encontramos no mesmo site que:

Cada aluno tem cinco tempos eletivos por semana que visam diversificar o currículo e oportunizar a construção do itinerário formativo de acordo com seus interesses e projeto de vida no decorrer do ensino médio, sendo ofertadas 45 horas/aulas semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional (CEARÁ, 2016).

As dimensões fundantes da prática educativa da escola integral em tempo integral segundo a Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral são:

1. A escola deve ser concebida como comunidade de aprendizagem.
2. Aprendizagem cooperativa deve ser o método pedagógico estruturante.
3. Protagonismo estudantil é um princípio imperativo para qualquer proposta de ensino médio. Dimensões pedagógicas: a) a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo; b) a desmassificação do ensino; c) itinerários formativos diversificados. (Ceará, 2016, p. 04)

Na prática, essas dimensões são concretizadas a partir de um modelo curricular que compreende 45 horas semanais. Divididas em 9 aulas por dia de segunda a sexta-feira, sendo 5 aulas no turno da manhã e 4 aulas no turno da tarde. Do total de horas desta jornada 30 horas/aula semanais correspondem à base curricular comum. Por exemplo: língua portuguesa, matemática, biologia, física, química, filosofia, inglês, geografia, história, sociologia, educação física, educação artística.

A parte diversificada deverá totalizar 15 horas/aulas, das quais 4 horas devem ser destinadas ao Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), 1 hora/aula ao Projeto Professor Diretor de Turma que oferece a cada turma um acompanhamento

individual e coletivo mais específico, e 10 horas/aula destinadas à parte flexível das eletivas.

A título de conhecimento, o NTPPS foca no desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, para ampliar o protagonismo estudantil e a autonomia, trabalhando, dentre temas transversais alguns eixos principais:

Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Iniciação à Pesquisa Científica. Aqui os alunos são motivados a fazerem bom uso de oportunidades educativas relacionando-as às tendências atuais do mercado de trabalho, à vida em sociedade e às exigências da vida acadêmica, visando prepará-los para a entrada na universidade. (CEARÁ, 2016, p. 13).

Já o Projeto Professor Diretor de Turma é um projeto em que um professor assume o compromisso de se responsabilizar pelos alunos de uma ou mais turmas, e são denominados Diretores de Turma. Nesse sentido, “[...] a articulação que o professor diretor de turma desenvolve, permite-lhe chegar a um conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas” (CEARÁ, 2016, p. 15).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, propõe ao currículo uma parte diversificada que fornece diretrizes para a concepção de Disciplinas Eletivas no Ensino Integral. As Disciplinas Eletivas são componentes curriculares da parte flexível do currículo das escolas de ensino integral e devem promover o enriquecimento, a ampliação e diversificação de conteúdos, temas ou áreas da Base Nacional Comum Curricular (CEARÁ 2018).

Em conformidade com o projeto de vida dos estudantes, essas atividades, além de diversificarem o currículo, têm por função contribuir para a formação dos itinerários formativos, uma vez que “é importante que os mesmos sejam construídos considerando as manifestações dos alunos, domínio dos professores e possibilidade de parcerias com outras instituições e comunidade” (CEARÁ, 2016, p. 2).

Atualmente, algumas disciplinas eletivas podem ser ministradas por professores, pelos próprios estudantes, pela comunidade ao entorno da escola, por ex-alunos que tenham afinidade por alguma temática, por intermédio de parcerias, segundo demonstram Rocha et al., (2017, p. 160) “são atividades que podem ser de gestão de um professor, de um monitor (aluno da própria escola selecionado para receber bolsa), por um tutor (bolsista universitário), por um membro da comunidade ou de autogestão dos alunos (clubes estudantis)”.

Cada aluno deve escolher, obrigatoriamente, cinco diferentes atividades entre as eletivas ofertadas semestralmente. As atividades escolhidas serão distribuídas em cinco tempos eletivos de 2 horas-aula, um a cada dia da semana, somando 10 horas-aula semanais. Ao longo dos três anos do ensino médio, o aluno haverá cursado, no total, trinta eletivas de 40 horas, completando 1.200 horas-aula.

Segundo a Nota Técnica nº 3/2018, da Secretaria da Educação do Ceará, a oferta semestral de atividades eletivas deve provir de eixos temáticos variados, com vistas a atender à trajetória acadêmica de cada estudante em seus interesses e necessidades de aprendizagem. Os oito eixos temáticos propostos para o ano de 2018 foram: Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum; Artes e Cultura; Comunicação; Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica; Educação Ambiental e Sustentabilidade; Educação Científica; Educação em Direitos Humanos; Esporte, Lazer e Promoção da Saúde; Mundo do Trabalho e Formação Profissional.

Os tempos eletivos também podem ser preenchidos por Clubes Estudantis, organizados por alunos, “em torno de vivências de aprendizagem e desenvolvimento de atividades associadas a um tema de interesse comum, seja de natureza cognitiva, cultural, social, esportiva etc.” Sobre estes “[...] os clubes podem ter como temáticas: estudo em células de aprendizagem cooperativa, leitura de clássicos da literatura, comunicação social, teatro, cinema, dança, robótica, patrimônio cultural material e imaterial, pesquisa científica, entre outros temas” (CEARÁ, 2018, p. 3).

A Secretaria da Educação do estado do Ceará junto a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA) elaboram e disponibilizam o catálogo de atividades eletivas. Esse documento de caráter prescritivo tem como objetivo propor possibilidades pedagógicas (ementas) para o desenvolvimento de disciplinas eletivas. Além, de visar uniformizar a oferta de componentes para as escolas participantes do programa em tempo integral.

As propostas do catálogo foram elaboradas em sua maioria pelos professores das escolas em tempo integral, assim como também por instituições parceiras e especialistas das secretarias do governo do estado. Porém, segundo o próprio catálogo as escolas têm autonomia para a escolha da melhor forma de ensino e podem propor novas eletivas que não estejam no catálogo e passaram por uma análise e pode ser incluída no catálogo, em que ocorrem atualizações semestrais.

Sobre a avaliação pedagógica das atividades eletivas, a Nota Técnica SEDUC-CE nº 5/2016 coloca que a estratégia “deve ser processual, contínua, onde no decorrer

das atividades desenvolvidas com os educandos [...] possam ser vislumbrados os diversos aspectos da sua múltipla dimensão enquanto ser social” (CEARÁ, 2016, p. 2). O documento também ressalta que a avaliação das eletivas não acarretará a reprovação do aluno, não interferindo burocraticamente, dessa maneira, em sua trajetória escolar.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 O que a compreensão dos Professores nos revela?

No intuito de reunir evidências que fornecessem respostas ou reflexões para as indagações oriundas dos objetivos da pesquisa, é que foi definido como técnica de coleta de dados o questionário semiestruturado. “Nas questões de cunho empírico, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 260). Gil (1999) enumera, que entre as vantagens do questionário, estão a garantia do anonimato dos entrevistados, a possibilidade de escolha, aos sujeitos da pesquisa, do momento da resposta e a preservação dos pesquisadores quanto a possíveis influências dos respondentes.

O questionário fora dirigido aos professores da disciplina de Biologia e que ministram a disciplinas eletivas da área de Ciências da Natureza, em suas respectivas escolas. Dentre os profissionais que atuam na escola de tempo integral, se escolheu trabalhar partir da perspectiva dos professores, pois, entendemos estes como os principais mediadores da aprendizagem no ambiente escolar, além de serem eles quem possui o conhecimento prático e empírico das experiências vivenciadas no dia a dia da instituição.

As questões sobre a temática, num total de oito, completas em ANEXO A, foram elaboradas de modo a dar possibilidade à expressão do respondente, ou seja, de forma discursiva. As indagações buscavam identificar fatores sobre os componentes eletivos, tais como, a compreensão dos professores sobre o objetivo geral da disciplina eletiva, os critérios utilizados na criação e oferta das disciplinas em sua escola, além de informações sobre a participação da comunidade escolar nos componentes eletivos.

Para análise do sentido implícito nos relatos dos docentes, adotamos como ferramenta teórico-prática a Análise do Discurso. Essa abordagem visa a refletir sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos e busca compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção social do sentido (MINAYO, 2000). Nesse processo, o analista deve evidenciar a compreensão do que é a textualização do político, a simbolização das relações de poder, o modo de historicização dos sentidos, o modo de existência dos discursos no sujeito, na sociedade e na história (ORLANDI, 2001).

Para uma melhor sistematização e compreensão das respostas dos professores, irei aderir às denominações: R para (respondente) e números (ex: R1) para ordenar o texto. Dessa forma podemos identificá-los melhor, mas também preservar seu anonimato. Os relatos, aqui dispostos, serão discutidos à luz dos referenciais teóricos construído na pesquisa.

A primeira questão proposta buscava compreender qual o papel, ou atribuição os professores conferem as disciplinas eletivas dentro do modelo de ensino em tempo integral. O intuito seria saber se a compreensão dos respondentes viria ao encontro do conceito de uma educação integral e de como as eletivas contribuem para tal concepção. Seguem os relatos:

R1: *“De complementação de conteúdo e formação dos estudantes”*.

R2: *“As disciplinas eletivas buscam ao alunado do ensino integral, aliando os conteúdos vistos em disciplinas regulares e suas aplicabilidades cotidianas, as novas tecnologias, conjuntamente a afinidade e/ou habilidade que o aluno possui em determinada área”*.

R3: *“Papel de fomentar uma educação multidisciplinar”*.

De maneira generalista as respostas R2 e R3, nos trazem características que demonstram uma aproximação com a concepção de ensino integral que está para além da expansão do tempo e espaço escolar somente. As passagens *“ampliar o leque de possibilidades”*; *aplicabilidades cotidianas*; e *“educação multidisciplinar”* demonstram que esses professores relacionam as atividades eletivas com espaços de aprendizagem

de múltiplos conhecimentos e a relação desses com a aplicação na realidade do dia a dia dos estudantes.

Já a resposta R1, se por um lado apresenta ter a eletiva um propósito de formação dos estudantes, por outro, também apresenta esta com o papel de “*complementação de conteúdo*”, entendemos por complementação o uso desse espaço do currículo, dito flexível, para o reforço de disciplinas da base comum. Contrário à visão do (a) docente entendemos a disciplina eletiva como um elemento privilegiado para múltiplas propostas não convencionais, e com possibilidades para além, de um simples apêndice de conteúdos das disciplinas já ensinadas regularmente.

Nessa perspectiva resgatamos a visão de Galian e Sampaio (2012), para estes discutir os desafios do currículo da escola de tempo integral é importante, visto que não raro se observa a ocupação do tempo escolar ampliado com demandas que, muitas vezes, não se articulam com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e desenvolvimento e acabam por se tornar vazias de significado e sentido, tanto para os alunos quanto para os educadores.

A segunda questão aos moldes da primeira também buscava o entendimento do propósito dos componentes eletivos. Almejando a não repetição de ideais já discutidas, destaco aqui apenas uma resposta pertinente, sendo esta:

R1: “*Tem por objetivo oferecer educação complementar em diferentes âmbitos (esportivo, acadêmico, artístico e profissional)*”.

Este entendimento do (a) professor em questão, sobre a disciplina eletiva, em muito se aproxima de uma concepção tradicional da educação integral. Segundo Gonçalves (2006), o conceito mais tradicional que define a educação integral é aquele articulado ao processo educativo que assume a pessoa em sua totalidade.

Ou seja, compreende o indivíduo em sua condição multidimensional, considerando que suas necessidades para o pleno desenvolvimento não comportam somente a dimensão cognitiva, mas também as dimensões corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras, sem desconsiderar o contexto de múltiplas relações em que esse indivíduo está inserido.

A terceira questão proposta indagava sobre o percurso de criação das disciplinas eletivas adotado pelos Professores (as) participantes em sua prática escolar. Buscava-se entender quais características e etapas marcam esse processo de criação. Seguem os relatos:

R1: “Normalmente o coordenador mostra o documento com a lista de eletivas e o professor faz a escolha, no meu caso escolhi as disciplinas que mais tive afinidade e vivências”.

Esse primeiro relato nos traz a reflexão principalmente quanto à unilateralidade nas opções de eletivas que foram propostas, em que a coordenação pedagógica na figura do Coordenador escolar sugere um documento de caráter prescritivo “*com a lista de eletivas*” ao professor. Suponho que o documento em questão seja o Catálogo de Atividades Eletivas. Disponibilizado pela SEDUC e pela Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA) esse catálogo visa uniformizar a oferta de componentes para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) da rede estadual, o documento contém ementas de disciplinas eletivas divididas pelas seguintes eixos temáticos ou áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Partimos das discussões já construídas sobre as dimensões *prescrita* e *real* do currículo escolar, especialmente, sobre a priorização dos elementos formais do currículo. Sobre essa questão Galian e Sampaio (2012), alertam que tem encontrado diversas propostas curriculares como um receituário técnico, instrumental, um roteiro passo a passo para ser executado pelos professores, e que favorecendo aos decisores o controle do trabalho docente.

Essa relação mostra em parte que o Catálogo de Eletivas possa ser um condutor para as escolhas dos itinerários da parte flexível do currículo e dessa forma “o currículo, como prescrição, revela um roteiro para legitimar o trabalho docente” (GOODSON, 1999, p. 67). Por outro lado fica evidente a hierarquização das instancias escolares, o que na prática pode desestimular o docente a criar de modo independente novas disciplinas eletivas. E que poderiam ser tão diversas e alinhadas à proposta de um ensino integral quanto às sugeridas no documento oficial.

R2: *“Todas as disciplinas eletivas requerem, antes de tudo, uma ementa. Mas, principalmente, precisamos de disciplinas eletivas que estejam em conformidade a nossa área de atuação e a real necessidade da comunidade a qual se destina. Portanto, procuramos escolher, dentre aquelas sugeridas pela Secretaria de Educação, as disciplinas cujos alunos têm uma maior necessidade (baseado no perfil sócio econômico desse aluno), aliado a seu interesse/afinidade pessoal pela área, a necessidade de sua inserção em um mercado de trabalho competitivo e, por último, a capacidade de ofertar essa disciplina, com a qualidade que se espera de nós, professores do ensino integral”.*

O segundo relato para a terceira questão, também é marcado pela atenção as fórmulas prescritivas do currículo quando *“Todas as disciplinas eletivas requerem, antes de tudo, uma ementa.”* o (a) docente faz referência à adequação das eletivas as normas exigidas pelo Catálogo de Eletivas quando estas forem elaboradas de forma livre. Na ementa da eletiva essencialmente deve constar o título da disciplina, o eixo temático com o qual se articula a carga horária total, a definição da disciplina, seus objetivos de aprendizagem, os conteúdos sugeridos e o nome do professor ou voluntário responsável. Também devem ser informadas nas ementas as áreas do conhecimento afins da eletiva e observações gerais a respeito da mesma.

O segundo trecho do relato deste (a) docente sobre seu percurso de criação das disciplinas eletivas, que ressalto, é sobre a *“conformidade a nossa área de atuação”*, entendendo que na visão do (a) professor umas das características principais na sua relação com os componentes eletivos é a direta relação dos temas destes para com sua formação acadêmica. O que sugere que este docente não se sente confortável em elaborar eletivas com propostas que excedam a sua área de formação, neste contexto Biologia/Ciências da Natureza.

Em se tratando da concepção de múltiplas possibilidades de uma eletiva, embora respeitando a necessidade de domínio do conteúdo do professor (a), acredito que essa visão vem a desestimular o caráter multidisciplinar e integrador da proposta dos componentes eletivos. Dentro do currículo do Ensino Integral as disciplinas eletivas *“ocupam um lugar central no que se relaciona à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação e interdisciplinaridade”* (SÃO PAULO, 2017).

Destaco os seguintes trechos de relato, ainda deste respondente:

“[...] procuramos escolher, dentre aquelas sugeridas pela Secretaria de Educação, as disciplinas cujos alunos têm uma maior necessidade (baseado no perfil sócio econômico desse aluno)”.

“[...] a necessidade de sua inserção em um mercado de trabalho competitivo”.

Nos relatos supracitados fica clara a característica de proteção social que permeia a proposta das Escolas de ensino Médio em Tempo Integral (E.M.T.I). Demostramos tal característica anteriormente ao evidenciarmos que a escolha das escolas que poderiam receber essa nova organização, teve como critério central as condições socioeconômicas dos estudantes e a vulnerabilidade social presente nas comunidades atendidas pelas escolas. Fica subentendido que frente a deficiências estruturais do estado a escola assume novas demandas que, não necessariamente, deveriam ter como missão, sobretudo quando falamos em instituições de ensino integrais não profissionalizantes, que é o caso das escolas participantes desta pesquisa.

Quando o Professor (a) relata que leva em consideração a carência socioeconômica e a necessidade de inserção em um mercado de trabalho dos alunos, em seu percurso de criação de uma disciplina eletiva, o uso desses componentes para tal finalidade em muito se aproxima da noção de uma educação compensatória. Segundo Duarte (1986), podemos entender esta como um conjunto de medidas políticas e pedagógicas que visam compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares dos jovens das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social.

Não é a intenção julgar se tal prática pedagógica é correta ou não, mas refletir sobre a dualidade da proposta de ensino designada aos alunos em vulnerabilidade, nesta circunstância especialmente usando do espaço das disciplinas eletivas. Compreendemos também que a “preparação profissional” neste caso não garante mudanças estruturais de oportunização e nem de ascensão econômica. Portanto, destaco que é preciso ter criticidade ao elaborar essas propostas, para que não se abram possibilidades de uma supervalorização do aspecto profissionalizante, tecnicista da educação e que coloque os/as estudantes numa posição de serem responsáveis pelo sucesso ou fracasso, em inserirem-se de imediato no mercado de trabalho.

Segue o relato do terceiro responde a terceira indagação:

R3: “1- *Observação das necessidades da escola ou dos alunos.* 2- *Delimitação do tema central da eletiva e dos subtemas.* 3- *Escolhas das séries que vão ser contempladas pela eletiva.* 4- *Criação do plano semestral.* 5- *Produção das aulas e dos materiais que serão utilizados.* 6- *Divulgação e escolhas das eletivas pelos alunos.*”

A priori o que chama atenção nesse relato é o fato do Professor (a) em questão ter construído seu próprio percurso de criação com o passo a passo ordenado das ações que este (a) adota em sua prática escolar. A iniciativa é interessante quando pensamos que ao dominar as fases do seu próprio desenvolver, essa ação confere ao Professor (a) uma visão ampla das necessidades reais presentes na criação de suas eletivas.

No entanto, na sequência de ordenação das suas etapas de criação temos a “*Divulgação e escolhas das eletivas pelos alunos*” como última ação proposta. Penso que a participação e conhecimento das propostas pelos estudantes, desde o início do desenvolver de uma disciplina eletiva podem vir a gerar maior conexão entre a visão e necessidades destes e os objetivos propostos naquela disciplina. Desse modo o envolvimento não só dos estudantes, mas de certa forma de toda a comunidade escolar no fazer das disciplinas eletivas poderia ser pensado para acontecer já inicialmente. Além disso, dúvidas e questionamentos poderiam ser mais bem esclarecidos, fazendo com que o planejamento escolar seja também, compartilhado junto ao estudante e a proposta construída por todos os atores ativos no processo.

A esse respeito, a Nota Técnica SEDUC-CE nº 01/2016 ressalta a importância de os alunos conhecerem a proposta do Ensino Médio em Tempo Integral e recomenda que esta seja discutida, antes mesmo do início de cada ano letivo, principalmente, com os alunos dos primeiros anos que entrarão em contato com a modalidade pela primeira vez (CEARÁ, 2016). Para que a proposta de educação em tempo integral possa se desenvolver em sua plenitude, segundo Monteiro (2009, p. 45) “é necessário que os envolvidos conheçam a proposta, se engajem politicamente na ação educativa ali realizada e, principalmente, ampliem o seu olhar sobre o mundo e façam a leitura crítica da realidade sociocultural – não apenas da realidade local, mas de um mundo globalizado”.

A quarta questão proposta indagava sobre a oferta das disciplinas eletivas da área de Ciências da Natureza pelos (as) docentes. Buscava-se saber sobre os critérios adotados pra essa oferta em suas respectivas escolas. Seguem os relatos:

R1: *“Sim, ofertei quatro eletivas. Duas de Horta escolar, uma de Biologia para o Enem e outro de Botânica. Como falei anteriormente, ofertei as que tive experiência em outros projetos”.*

Nessa perspectiva identificamos que a principal característica disposta por esse (a) Professor, para a oferta de suas eletivas, seria sua experiência pessoal adquirida em outros projetos, o que lhe fez priorizar a escolha de temáticas em que este (a) já trabalhou anteriormente. Este relato nos aproxima de uma Pedagogia dita tradicional onde “a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o seu acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 2008, p.6). Assim, o professor é o principal agente no processo de ensino aprendizagem deixando o aluno em segundo plano ao qual tem o papel de acatar o conhecimento repassado sem, assumir o papel de também sujeito nessa construção.

R2: *“Sim. Ofertei a disciplina de Laboratório de ciências. Como nossa escola sempre careceu de espaço físico para nossas práticas, assim que nosso laboratório foi construído, nos apressamos em oferecer essa vivência a um alunado já tão prejudicado por anos sem laboratório. Não que nós professores da área de ciências da natureza não realizássemos aulas práticas, mas, com um laboratório, o interesse e a curiosidade foram a mola mestra para uma maior procura”.*

Na realidade deste (a) docente se fez prioridade à oferta de uma disciplina eletiva que viesse fomentar o uso de um recurso escolar impossibilitado até então, sendo este o laboratório de ciências. Seu critério para considerar a criação fica claro no trecho “[...] *um alunado já tão prejudicado por anos sem laboratório*”. Entende-se então que o (a) docente identificou uma necessidade coletiva em sua realidade e fez do componente eletivo um espaço para essa oportunidade. Neste caso “[...] é o professor quem conhece

melhor a realidade da escola e as questões que surgem nesse espaço” (AMARAL; VEIGA, 2010, p. 9).

No relato também entra em cena questões relacionadas à infraestrutura e insumos necessários ao funcionamento ideal da escola. Com a expansão do tempo da jornada escolar nos moldes das escolas de ensino em tempo integral, também surgem demandas ao espaço físico. Sabemos também que muitas das escolas que funcionam em regime integral não foram criadas com essa finalidade, sendo que tiveram de passar por adaptações no espaço físico e que nem sempre se concretizam de forma plena.

Portanto, percebemos que esse é um ponto importante na construção da dinâmica escolar integral, sendo central mesmo nas discussões curriculares como é o caso das eletivas, por exemplo, já que, para pôr em prática as ações diversificadas que se planejam e pretendem, são necessários espaços e insumos adequados. Isso deixa claro que as políticas que são formalizadas pelo governo nem sempre coadunam com as condições das escolas, neste ponto, elas são “[...] às vezes, mal pensadas e/ou mal escritas e são ‘reescritas’ ou reajustadas’, conforme os objetivos do governo se alteram ou seguem em frente” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20).

R3: *“Sim. No primeiro semestre ministrando eletivas as escolhas foram baseadas na observação dos alunos e verificando quais eram suas maiores necessidades no momento (preparação para ENEM e preparação para a vida acadêmica já que relatavam chegar na universidade e não saber como fazer um trabalho acadêmico). Então a motivação inicial era preparar os alunos para as provas externas e para a vida na universidade. Outra motivação foi à afinidade, da professora e dos residentes que trabalhavam na escola, com a área ambiental e na necessidade de fazer uma eletiva mais lúdica em contraponto às anteriores. Nos semestres seguintes as escolhas foram baseadas no desejo de trazer eletivas mais lúdicas para os alunos e substituir uma eletiva que não atingiu seus objetivos e que não gerou tanto interesse por parte dos alunos”.*

Neste derradeiro relato, acerca dos critérios adotados para oferta das disciplinas eletivas, o terceiro (a) docente participante elegeu três características principais que influenciaram sua prática em relação à oferta das disciplinas eletivas que ministrou. São elas a necessidade de *“preparação para o ENEM”* e *“preparação para a vida acadêmica”*, assim como o *“desejo de trazer eletivas mais lúdicas”*.

O ingresso dos alunos no Ensino Superior certamente é algo desejado e que inclusive se alinham com as propostas das escolas de tempo integral. Contudo, proponho a reflexão de como as estratégias para atingir esse resultado tem ocorrido. A atenção dada à preparação dos jovens para o cumprimento de avaliações externas não é algo novo, pelo contrário, muitas vezes os resultados são cobrados constantemente, pois é a partir destes que a escola em parte valida suas ações.

Nesta perspectiva nos aproximamos do que alguns autores chamam de “performatividade”. Segundo Lopes e López (2010), esse processo é compreendido por meio do estabelecimento de uma suposta relação entre os resultados apresentados em testes externos pelos alunos e os seus conhecimentos, ou seja, os bons resultados seriam a garantia adequada de conhecimento aprendido. Fazendo uma comparação especificamente com o tempo integral, por exemplo, o currículo integrado passa a ser entendido e divulgado como de qualidade a partir dos resultados alcançados pelos seus alunos.

Em uma realidade escolar formativa ideal, a educação regular com a exploração de temas relacionados às áreas de conhecimento abordadas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dentro das próprias disciplinas da base comum deveria ser suficiente em termos de preparação, especialmente, para tal avaliação externa, mas não é isso que podemos perceber. Diante dessa questão, professores e instituições buscam caminhos alternativos que viabilizem a preparação dos alunos para vencerem a concorrência das seleções de acesso às universidades (Sampaio, 2011).

No entanto, em se tratando do uso de um componente eletivo da base dita flexível do currículo, com foco na preparação para o Enem, se faz importante, não menos que, se pensar em uma ação pedagógica que se alinhe com os princípios da formação integral e não somente ocupar o espaço da parte diversificada do currículo com a repetição de conteúdos, uma vez que, considero que disciplinas eletivas não deveriam ser usadas para suprir deficiências do ensino da base regular.

Quando não há preocupação com a inserção de sentidos e significados, numa proposta de caráter já conteudista, corremos o risco de praticar a chamada Educação Bancária, proposta por Paulo Freire (2005, p. 35), e discutida no referencial teórico desta pesquisa. Nesta perspectiva o “educador aparece com a tarefa de encher os educandos de conteúdos muitas vezes apartados do mundo concreto dos alunos, o que gera um ensino vazio de significado”.

Outra característica da educação bancária é a ênfase na memorização dos termos escolares, pois, nessa visão “quanto mais vão enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, melhores educandos serão” Freire (2005, p. 36). Assim, não há construção de conhecimento, pois os educandos não são chamados a compartilhar saberes, apenas memorizam mecanicamente, recebem os “depósitos bancários” de conteúdo.

De encontro a esta compreensão, Nascimento (2006) alerta que a pedagogia da preparação vestibular, pode vir a ser extremamente mecanicista, muitas vezes, antieducativa, na medida em que adentra os estudantes, negando-lhes a possibilidade de reflexão e de construção autônoma e, conseqüentemente, de um entendimento crítico do conhecimento, da história, da sua cultura, do contexto político-econômico e dos problemas sociais em que está inserido.

A quinta questão indagava aos (as) docentes sobre a participação de outros colaboradores, presentes na cena escolar, na escolha e oferta das disciplinas eletivas da área de Ciências da Natureza. Seguem os relatos:

R1: *“Esse ano (2021) a coordenação pediu que as eletivas tivessem o cunho de recuperação de conteúdo e que também preparassem para o Enem, mas normalmente cada professor pode escolher e também fazer atividades conjuntas com outros professores”.*

Neste primeiro relato podemos tomar noção das conseqüências advindas da pandemia do novo *Corona vírus* causadoras da SARS-CoV-2, pandemia esta que já dura dois anos consecutivos 2020 e 2021. Com a necessidade da promoção de um ensino remoto, frente o fechamento das escolas, surgiram muitos desafios ao ensino tanto de ordem física e de recursos, quanto de adaptações ao próprio fazer pedagógico. Diante destas dificuldades o (a) docente aponta que sob orientação da coordenação escolar as disciplinas eletivas deveriam passar a ter *“cunho de recuperação de conteúdo”*.

Chama a atenção que na ausência de tempo e espaço suficiente para se trabalhar os conteúdos da base comum de forma plena, escolhe-se usar do tempo de um componente eletivo para suprir a demanda de conteúdo. O (a) docente revela ainda que antes de haver a suspensão das atividades letivas presenciais, participavam no fazer

das disciplinas eletivas apenas os colegas também professores, os quais realizavam “*atividades conjuntas*”.

R2: “*Nossa área de atuação na escola é bastante diversificada, no que diz respeito a essa oferta de disciplinas eletivas. Temos desde atores e cantores habilitados e contratados pelo estado, ministrando disciplinas de teatro, música e instrumentos, até professores efetivos e temporários ministrando disciplinas em suas áreas de atuação, mas não focados exclusivamente em seus conteúdos regulares*”.

No relato do segundo respondente, apesar do (a) docente revelar anteriormente que ofertou apenas um componente eletivo da área de Ciências da Natureza, sendo este o “laboratório de ciências” neste trecho, em especial, aponta que a oferta de disciplina eletivas em sua escola de maneira geral é “*bastante diversificada*”. São apontados como participantes do fazer das eletivas além de colegas professores, “*atores e cantores habilitados e contratados pelo estado*”.

Atualmente, as disciplinas eletivas podem ser ministradas por professores, pelos próprios estudantes, pela comunidade ao entorno da escola, por ex-alunos que tenham afinidade por alguma temática, ou por intermédio de parcerias, segundo demonstram Rocha et al., (2017, p. 160) “são atividades que podem ser de gestão de um professor, de um monitor aluno da própria escola selecionado para receber bolsa, por um tutor bolsista universitário, por um membro da comunidade ou de autogestão dos alunos no caso dos clubes estudantis”.

Ainda sobre colaboradores externos Rocha et al. aponta que “apesar de ser uma política de governo e uma ação da SEDUC”, a efetivação das escolas de tempo integral contou com a “participação de parceiros do setor público e do setor privado”, como os Institutos Aliança, Natura e Unibanco; assim como, a Universidade Federal do Ceará e a Secretaria de Cultura do Estado do Ceará (SECULT) (2017, p. 157).

Segundo o mesmo autor, os Institutos Aliança e Natura participaram com propostas que visavam à integração curricular e escola e comunidade; o Unibanco com as propostas de gestão eficiente; a SECULT com a diversificação do currículo e a UFC com a perspectiva de projetos que fortalecem a autonomia docente e discente.

R3: *“Nos anos de 2019 e 2020 tive a colaboração de alunos do programa da residência pedagógica da Biologia (UFC) na elaboração das eletivas, onde juntos escolhemos os temas, fizemos os planejamento semana a semana, seguidos das regências. Foi uma experiência construída em conjunto já que também era meu primeiro contato com as eletivas”.*

A exposição do (a) Professor (a), demonstra o quanto a proposta do modelo de Ensino em Tempo Integral, no estado do Ceará, ainda é recente para todos os envolvidos nesse processo. Especialmente ao (a) docente em relação à elaboração das disciplinas eletivas *“já que também era meu primeiro contato com as eletivas”*. Neste relato entra em cena a participação dos alunos Licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, como colaboradores do desenvolver e execução das disciplinas eletivas da área de Ciências da Natureza nesta escola em questão.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) fomentado pela CAPES é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, e tem o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso.

Sobre a colaboração dos residentes no fazer pedagógico das escolas, na pesquisa de Anaya (2019), a autora avalia o PRP e o seu desenvolvimento procurando discutir tal programa como um modelo pedagógico contemporâneo. Esta percebeu que existe um protagonismo por parte dos residentes, havendo um interesse social e comprometimento com os aspectos educacionais, ultrapassando as questões meramente instrucionais.

Ainda sobre a questão Carvalho et. al (2019) afirmam que o PRP foi pensado para ser desenvolvido de maneira coletiva, sendo suporte também à equipe diretiva na escola participante do programa. Para os autores, o trabalho em equipe é fundamental, onde os agentes escolares devem participar para a promoção de um desenvolvimento mais qualificado da relação entre o professor, aluno e escola participante do programa.

Sobre a contribuição dos universitários no ensino das disciplinas eletivas, acredito que esse venha a ser um fator de diversificação das propostas dos componentes da base flexível, além de estimular um ensino construtivista, uma vez que percebemos existir um dinamismo na troca de experiências dos residentes para com a instituição e do inverso também. Neste aspecto de acordo com Gonçalves (2006), a escola que proponha uma educação integral precisa, antes de tudo, privilegiar relações

democráticas em seus espaços e tempos, oportunizando, desse modo, aos educandos, o desenvolvimento de competências diversas. “Democratizar as relações existentes na escola pressupõe a democratização do acesso a todos os meios disponíveis para as situações de aprendizagem e a sua gestão compartilhada” (GONÇALVES, 2006, p. 132-133).

A sexta questão proposta, buscava saber quais disciplinas eletivas na área de Ciências da Natureza foram ofertadas nos últimos dois anos na escola em que trabalha o (a) participante. Não recordando todas as disciplinas os (as) docentes poderiam citar somente aquelas que conseguissem lembrar. Seguem os relatos:

R1: *“Horta escolar, biologia para enem, gênero e sexualidade, ecossistemas”*.

R2: *“Laboratório de ciências é a única que consigo recordar nesse momento”*.

R3: *“2019- Iniciação científica, Biologia para o Enem e Educação Ambiental (1º semestre). 2019- Biologia nos filmes, Biologia para o Enem e Educação Ambiental (2º semestre). 2020- Biologia nos filmes e Biologia para o Enem. 2021- Revisando Biologia e Biologia para o Enem”*.

Através do título escolhido para cada uma das disciplinas eletivas, podemos inferir quais os tipos de propostas estão sendo e foram desenvolvidas, em termos de conteúdos e temáticas abordadas. É notável o número de iniciativas voltadas ao preparo dos alunos para ingresso acadêmico, a chamada pedagogia do vestibular e suas características já foram descritas na pesquisa anteriormente. Discutimos também o porquê desse tipo de proposta poder vir a deslegitimar um espaço de diversificação e construção crítica do conhecimento. E nesse aspecto não sendo interessante esse tipo de projeto ao fazer de uma disciplina eletiva.

Nos relatos dos respondentes R1 e R2 surgem disciplinas de caráter menos conteudista e voltadas a ludicidade e ao multiculturalismo. Sendo esses componentes respectivamente *“Biologia nos filmes”*; *“gênero e sexualidade”*. Ao se adotar a

diversificação dos conteúdos com propostas lúdicas e/ou conectadas com as necessidades dos estudantes, penso que tal ação venha a corroborar para que as disciplinas eletivas possam promover processos de aprendizagem mais significativos e que se alinhem com a proposta de uma educação realmente integral. Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade (ROGERS, 1988).

O questionamento de número sete buscava compreender como acontece a variação dos componentes eletivos, de um semestre para o outro, nas respectivas escolas dos respondentes. Procurava-se ainda entender os critérios utilizados para a substituição das eletivas em caso desta acontecer. Sobre essa questão seguem os relatos:

R1: *“Sim, normalmente depende da demanda dos estudantes, se são temáticas que eles tem interesse as eletivas são mantidas durante o ano letivo inteiro, quando não, elas podem ser modificadas no semestre seguinte para contemplar os estudantes e a temática escolhida por eles”.*

R2: *“Não. São as mesmas disciplinas durante todo o ano, porém, são semestrais, dando aos alunos, que cursaram determinadas disciplinas no primeiro semestre, a oportunidade de cursar aquela que não conseguiram, inicialmente”.*

R3: *“Sim, faço uma avaliação para saber se os objetivos da eletiva foram alcançados, se os alunos estavam interessados e se foi visível a vontade deles de poder continuar participando da mesma. Durante a pandemia as eletivas tiveram que ser modificadas para serem aplicadas remotamente e com o objetivo de recuperação de conteúdo”.*

Na prática dos (as) docentes (R1) e (R2) o interesse e participação dos alunos é o seu principal critério para continuidade ou modificação de uma determinada disciplina eletiva. Nesta mesma perspectiva, Santos (2019), em seu trabalho reconhece que o principal diferencial defendido pela escola em tempo integral em comparação com as escolas regulares é o currículo diferenciado que visa a autonomia do aluno por meio do respeito as suas escolhas. Para o mesmo autor “[...] as disciplinas eletivas, adotadas pelos próprios estudantes de acordo com seus projetos de vida, são outro diferencial que

busca trazer as juventudes para dentro do ambiente escolar, dando-lhes novas oportunidades” (SANTOS, 2019).

No trecho de relato do respondente (R3) se faz presente novamente desafios impostos pelo momento de isolamento social em que nos encontramos “*as eletivas tiveram que ser modificadas para serem aplicadas remotamente e com o objetivo de recuperação de conteúdo*”. A discussão sobre os desafios do ensino remoto e o uso das disciplinas eletivas como espaço de “*recuperação*” reaparece aqui na realidade de outro (a) Professor (a) participante, e corroboram com as vivências já relatadas do respondente (R2).

A derradeira discussão que levanto é sobre o trecho “*faço uma avaliação para saber se os objetivos da eletiva foram alcançados*”, neste o (a) participante relata sobre sua estratégia de avaliação a partir da qual este (a) busca saber os resultados de sua prática pedagógica, além de como foi aceita pelos estudantes sua proposta de disciplina eletiva. Sobre a avaliação pedagógica das atividades eletivas, a Nota Técnica SEDUC-CE nº 5/2016 coloca que a estratégia “deve ser processual, contínua, onde no decorrer das atividades desenvolvidas com os educandos [...] possam ser vislumbrados os diversos aspectos da sua múltipla dimensão enquanto ser social” (CEARÁ, 2016, p. 2).

A oitava e última questão proposta aos (as) docentes, questiona sobre caso estes tivessem de criar uma nova disciplina eletiva como esse componente seria denominado, quanto à denominação entende-se o título ou breve descrição atribuída. Seguem os relatos:

R1: “*Podéria trazer a de multiculturalismo ou de história e memória*”.

R2: “*Preparação para o mercado de trabalho voltada para jovens*”.

R3: “*Saúde do corpo e da mente*”.

Esta proposta que concluiu o questionário-semiestruturado procura refletir sobre a ação dos docentes quanto à criação de um componente eletivo partindo da sua realidade e necessidades da comunidade escolar a qual faz parte. Através desse exercício, os relatos dos (as) docentes nos revelam marcas de suas compreensões sobre as disciplinas eletivas que se fizeram presente em todo o questionário.

Por exemplo, o mesmo respondente (R3) que trouxe a tona os desafios do ensino das eletivas em meio a atual Pandemia relata que poderia propor uma eletiva voltada a discutir a “*Saúde do corpo e da mente*”.

O (a) participante (R1) que evidenciou em sua prática a preocupação com as afinidades dos seus alunos para com os temas trabalhados nas eletivas e que viriam a gerar processos de aprendizagem mais significativos, nos propõe agora que desenvolveria uma eletiva volta ao “*multiculturalismo ou de história e memória*”.

Já o (a) Professor participante (R2) que relatou levar em consideração a carência socioeconômica e a necessidade de inserção no mercado de trabalho dos alunos, em seu percurso de criação de uma disciplina eletiva, propôs um componente com a temática “*Preparação para o mercado de trabalho voltado para jovens*”. Perspectiva essa que, como discutimos, em muito se aproxima da noção de uma educação compensatória.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste percurso e levando em consideração todo o exposto neste trabalho, algumas considerações podem ser feitas. A primeira delas quanto à proposta de implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do estado do Ceará. Notadamente este é um projeto em curso e ainda muito recente, falta tempo histórico para que grandes análises das implicações deste modelo de ensino para com a educação estadual possam ser realizadas. Partindo dessa premissa, não é o objetivo desta pesquisa gerar noções definitivas sobre os componentes da parte flexível do currículo das escolas de ensino em tempo integral, mas tão somente abrir caminhos para novas investigações deste tema.

A partir das minhas vivências experimentadas na condição de residente durante participação no programa Residência Pedagógica na instituição Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Antonieta Siqueira, surgiu um grande interesse em investigar as disciplinas eletivas. Especialmente seus objetivos enquanto um componente importante da parte flexível do currículo desse modelo de escola, bem como seus percursos de criação e dinâmica, tanto nas dimensões prescritivas do currículo, como no fazer real da prática escolar.

Sobre a proposta de reflexão das incursões sobre os currículos prescrito e real, podemos perceber que existe uma priorização dos elementos formais prescritivos do currículo, por vezes incentivada pela própria gestão escolar. O risco de executar uma proposta curricular sem criticidade e vazia de significados para a realidade do aluno, é cumprir tão somente um receituário técnico, instrumental que não gera conhecimento significativo e acaba até favorecendo aos decisores o controle do trabalho docente.

O documento de caráter mais prescritivo voltado às disciplinas eletivas encontrado é o próprio “Catálogo de Eletivas” disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado. A oferta de um catálogo tal como um cardápio de ementas, desconexo da realidade e necessidade de cada escola evidenciou a hierarquização das instâncias escolares, e na prática pode vir a desestimular o professor a criar, de modo independente e crítico, novas disciplinas eletivas em acordo com suas necessidades.

Sobre os componentes eletivos da área de Ciências da Natureza desenvolvidos nas escolas investigadas, é marcante a execução de eletivas com a proposta de preparação para o ENEM, então destaco a necessidade de uma ação pedagógica crítica e

que se alinhe com os princípios da formação integral e não venha, somente, ocupar o espaço da parte diversificada do currículo com a repetição de conteúdos, uma vez que as disciplinas eletivas não deveriam ser usadas para suprir deficiências do ensino da base regular. Quando não há preocupação com a inserção de sentidos e significados, numa proposta de caráter já conteudista, como discutido corremos o risco de praticar a chamada Educação Bancária, proposta por Paulo Freire.

A expansão da jornada escolar no estado do Ceará tem características de proteção social que permeiam a proposta das Escolas de ensino Médio em Tempo Integral (E.M.T.I). Demostramos tal característica anteriormente ao evidenciarmos que a escolha das escolas que poderiam receber essa nova organização, teve como critério central as condições socioeconômicas dos estudantes e a vulnerabilidade social presente nas comunidades atendidas pelas escolas.

Sobre as disciplinas eletivas, quando existe a intenção em se desenvolver eletivas com a finalidade de preparo do aluno ao mercado de trabalho em termos de “preparação profissional” destaco que é preciso ter criticidade, pois como discutimos, neste caso, esse tipo de ensino compensatório não garante mudanças estruturais de oportunização e nem de ascensão econômica.

Portanto, a supervalorização do aspecto profissionalizante, tecnicista da educação pode colocar os/as estudantes numa posição de serem responsáveis pelo sucesso ou fracasso, em inserirem-se de imediato no mercado de trabalho, essa concepção se distancia do que acredito que deveria ser uma demanda da escola, especialmente em se tratando de instituições de ensino integrais não profissionalizantes.

Foi possível compreender que no fazer das disciplinas eletivas os professores têm se deparado com muitos desafios ao ensino tanto de ordem física e de recursos, quanto de adaptações ao próprio fazer pedagógico. Em particular esses desafios se fazem presentes neste momento de Pandemia com a necessidade da promoção de um ensino remoto, diante o fechamento das escolas.

Neste cenário, sobre as eletivas identificamos que na ausência de tempo e espaço suficiente para se trabalhar os conteúdos da base comum de forma plena, as escolas por orientação da própria coordenação escolar, estão a usar do tempo dos componentes eletivos para suprir a demanda de conteúdo não cumpridos. De certo modo essa escolha demonstra priorização da formação tradicional em detrimento dos espaços de integração do currículo com a diversidade.

Ao final da construção e discussão do referencial teórico realizado e também da reflexão sobre as compreensões dos professores participantes da pesquisa, usando das minhas experiências como intermédio entre o saber teórico e prático, fortaleço que as disciplinas eletivas se caracterizam enquanto um espaço privilegiado para promoção de um ensino diversificado, significativo e crítico. Esse componente curricular, quando bem elaborado frente às realidades e necessidades dos estudantes, vem a ser um importante recurso de fomento a uma real formação integral do aluno. Considero assim os componentes eletivos uma opção efetiva para garantir aos educandos a possibilidade de outras possibilidades.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Francisco de Paula Melo. **O Currículo e a Prática Docente**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 02, Vol. 01. pp. 508-526, Abril de 2017. ISSN:2448-0959

ANAYA, V. Residência Pedagógica: espaço de resignificação de práticas. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL HISTÓRIA & PARCERIAS*, 2., 2019, Rio de Janeiro. **Anais**. [...] Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1570554766_RQUIVO_d492727ff4b6b1cf458da87afef0cd3f.pdf. Acesso em: 29 mar. 2021.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasielle Cristina. **Diário de pesquisa**. *Revista Brasileira Pesquisa Saúde*, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013. Acesso em: 29 de mar. 2021.

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Reae - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 1-11, 06 jul. 2018.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL: **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2013.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13868:relatorios-programa-curriculo-em-movimento&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=936> Acesso em 15/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[8_2_pesquisa_qualitativa_relatorio_enviado_010511_seb.pdf](#)>. Acesso em 15/03/2020.

CARVALHO, A.M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132001000100008&script=sci_arttext. Acesso em: 29 mar. 2021.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n.100, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. TEMPO DE ESCOLA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 fev. 2021.

CEARÁ, Lei n. 16.287, de 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 21 jul. 2017

CEARÁ. **Nota Técnica nº 02/2018**. Catálogo de atividades eletivas e plano semestral de atividade eletiva. Fortaleza, CE: Secretaria da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_002_2018.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

CEARÁ. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2017**. Orientações gerais para organização e oferta dos componentes curriculares eletivos. Fortaleza, CE: Secretaria da Educação, 2017b. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_003_2017.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)**. 2018. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-deensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Escolas Regulares em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino**. 2016. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas?id=10229:escolas-regulares-em-tempo-integral-na-rede-estadual-de-ensino>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral**: (em construção). Fortaleza: Secretaria de Educação, 2016. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Projeto Ceará Pacífico**. 2019. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/projeto/ceara-pacifico/>. Acesso em: 14 mar. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Escolas em Tempo Integral**. 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escola-em-tempo-integral/>. Acesso em: 14 mar. 2021.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Associação Cidade Escola Aprendiz. **Currículo na Educação Integral**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/curriculo/>. Acesso em: 22 mar. 2021.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3365>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

COORDENADORIA DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA EDUCAÇÃO CELULA DE ESTUDOS E PESQUISAS. **DIAGNÓSTICO DA GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA (GIDE)**. 2008. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2018/07/AVALIA%C3%87%C3%83O-GIDE.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

DIAS, J. F.; CAMARGO, S. A. F.; LIMONTA, S.V. **Currículo e didática na escola de tempo integral**. In. XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 2014., Fortaleza. Resumos... Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará: EdUEC, 2014.

DUARTE, Sérgio Guerra (1986). **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel.

FEITOSA, Raphael Alves; DIAS, Ana Maria Iorio. **Ensino, Currículo(s) e Formação Docente**. São Paulo: Paco Editorial, 2015. 174 p. (19).

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Trad. de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: implicações para o currículo da escola básica. Currículo Sem Fronteiras**, São Paulo, p.403-422, maio 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 09 mar. 2020.

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

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo**

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. **integral**. São Paulo: CENPEC, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168>.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 1 ed. São Paulo – SP: Cortez, 1985.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Cegraf**, v. 1, p. 4-309, 2014.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. Educação: Teoria e Prática**, [s.l.], v. 24, n. 46, p.120-136, 11 ago. 2014. Departamento de Educacao da Universidade Estadual Paulista – UNESP. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol24.n46.p120-136>.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf>. Acesso em: 30 mar, 2021.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro 2010.

MAIA FILHO, O. N. **A reforma do ensino médio: da pedagogia das competências à gestão tecnocrática em educação**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2004.

MEC. **Educação integral**. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br>>. Acesso em 09 mar. 2021.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.

MORAES, Cláudia Denise Sousa de; FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. O Tempo Integral na visão dos alunos de uma escola pública do Ceará. **Inovação Social**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 90-99, 01 ago. 2019. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.revistainovacaosocial.com.br/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MOREIRA, A. F. ; TADEU, T. T.. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo – SP: Cortez. Cap. 1, p. 13 – 48.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. cap. 1.

NASCIMENTO, A. **Pré-vestibular popular: adestramento ou desenvolvimento?** 2006. Disponível em: www.alexandrenascimento.com.br. Acesso em: 30 mar. 2021.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação Integral**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral/indicadores#porcentagem-de-matriculas-na-rede-publica-em-tempo-integral-na-educacao-infantil-no-ensino-fundamental-e-no-ensino-medio> >. Acesso em: 09 mar. 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As Artes do Currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Alternativas Emancipatórias em Currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Texto: formação e circulação do sentido**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

POSSER, J.; ALMEIDA, L. H.; MOLL, J. **Educação integral: contexto histórico na educação brasileira**. Revista de Ciências Humanas. v. 17 | n. 28 | p. 13 | Jul. 2016

PREFEITURA DE FORTALEZA. **Desenvolvimento humano, por bairro**. Fortaleza. Disponível em: http://www.ipece.ce.gov.br/perfil_basico_municipal/2016/Fortaleza.pdf >. Acesso em 10 março. 2021, v. 11, 2015.

ROCHA, J. A. et al. ESCOLA REGULAR EM TEMPO INTEGRAL: IMPLEMENTAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL CEARENSE. **Revista Magistro**, v. 2, n. 16, 2017.

ROLKOUSKI, Emerson; FELICIANO, Michelle Tais Faria. Entre o currículo prescrito e o currículo em ação: como professoras do 3º ano justificam as diferenças em sua prática docente? **Acta Scientiae**, Canoá, v. 19, n. 6, p. 870-888, 01 nov. 2007. Bimestral.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.; PÉRES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 6. P.119-148

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 344p.

SAMPAIO, S. M. R. **Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular**. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: Ed. UFBA, 2011. p. 27-51. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-03.pdf>

SANTOS, Raquel Lopes Correia; BARROS, Antônio Marlon Coutinho. A experiência da escola em tempo integral em Fortaleza-Ceará. Recortes de caso presentes na superintendência das escolas de Fortaleza – SEFOR 01. In: Anais (CONEDU), 2019. VI. **Congresso Nacional de Educação**. Fortaleza: Realize eventos científicos. p. 10 - 19.

SÃO PAULO. Escola Estadual Educador Pedro Cia. Secretária da Educação do Estado de São Paulo. **Disciplinas Eletivas**. 2017. Disponível em: <https://eepedrocia.com.br/disciplinas-eletivas/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Escolas Regulares em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino**. 2016. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas?id=10229:escolas-regulares-em-tempo-integral-na-rede-estadual-de-ensino>>. Acesso em 24 mar. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Danilo de Melo. Educação Integral em Palmas no Tocantins: Implantação e Sustentabilidade. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas (et. al.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e Prática de Ensino)

TADEU, T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARTUCE, G. L. B. P.; et al. **Desafios do ensino médio no Brasil**: iniciativas das secretarias de educação. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 168, p. 478-504, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742018000200478&script=sci_arttext Acesso em: 15 mar 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. Campinas: Papirus, 2010.

**ANEXO A - QUESTIONÁRIO-SEMIESTRUTURADO SOBRE AS
DISCIPLINAS ELETIVAS SUBMETIDO AOS (AS) DOCENTES
PARTICIPANTES.**

02/04/2021

Pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso Ciências Biológicas Licenciatura

Pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso Ciências Biológicas Licenciatura

Esta pesquisa faz parte de um estudo sobre a inserção e dinâmica das disciplinas eletivas em escolas de tempo integral na cidade de Fortaleza.

***Obrigatório**

1. No modelo de ensino integral qual papel, ou atribuição você dá as disciplinas eletivas? *

2. Para você qual seria o objetivo geral de uma disciplina eletiva? *

3. Como foi seu percurso de criação de uma disciplina eletiva? *

4. Você ofertou alguma disciplina eletiva? Que critérios você usou para essa oferta? *

5. Comente a participação de outros colaboradores da escola na escolha e oferta das disciplinas eletivas. *

6. Quais disciplinas eletivas na área de ciências da natureza foram ofertadas nos últimos dois anos na sua escola? (Não recordando todas citar as que conseguir lembrar). *

7. As disciplinas eletivas variaram de um semestre para o outro na sua escola? Caso sim, quais critérios para substituição? *

8. Se você tivesse de criar uma nova disciplina eletiva na sua escola, como seria denominada? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estimado(a) Professor(a), você está sendo convidado pelo Professor José Roberto Feitosa Silva (Departamento de Biologia da UFC), orientador do estudante **Anderson Carlos da Conceição Feitoza**, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC, a participar como voluntário de uma pesquisa que resultará em um Trabalho de Conclusão de Curso do estudante. Você não deve participar contra a sua vontade.

Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Os benefícios esperados para o voluntário, bem como para a comunidade universitária, é a compreensão mais aprofundada da formação humana (universitária e artística) que envolve seus atores/autores sociais a partir da ótica dos próprios participantes.

Destacamos que você poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Informamos que não há nenhum tipo de pagamento para a participação do voluntário.

Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Atestamos o nosso compromisso como pesquisador de utilizar os dados e/ou material coletado somente para esta pesquisa.

OBJETIVO DA PESQUISA: Realizar um estudo sobre a inserção e dinâmica das disciplinas eletivas em escolas de tempo integral na cidade de Fortaleza.

PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS NA PESQUISA: O procedimento da pesquisa consistirá em responder algumas perguntas relacionadas ao tema. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada.

INFORMAÇÕES SOBRE SIGILO E ANONIMATO

Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

**O abaixo assinado _____,
portador do RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que
está participando como voluntário da pesquisa.**

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma cópia assinada digitalmente deste termo.

Fortaleza, ____ de _____ de _____

Assinatura do voluntário:

.....
Anderson Carlos da Conceição Feitoza

(Pesquisador Responsável)