



UNIVALI

**UNIVERSIDADE
DO VALE DO ITAJAÍ**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ELIZÂNGELA GUALBERTO LIMA

**O PROTAGONISMO DISCENTE NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA
REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

**ITAJAÍ
2025**

ELIZANGELA GUALBERTO LIMA

**O PROTAGONISMO DISCENTE NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA
REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Tania Regina Raitz

**ITAJAÍ
2025**

ELIZÂNGELA GUALBERTO LIMA

**O PROTAGONISMO DISCENTE NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA
REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Vale do Itajaí,

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional

Itajaí, 11 de março de 2025

Profa. Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Dra. Tânia Regina Raitz
UNIVALI – Orientador

Prof. Dr.Dra Ana Claudia Delfini
UNIVALI

Prof. Dr.Dra Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
UNIRIO

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus, por me conceder as condições para a realização deste trabalho; à minha família, que me apoiou durante toda esta caminhada; à Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza, pela política de valorização dos(as) educadores(as); e à minha orientadora, Dra. Tânia Regina Raitz, que, com todo o seu conhecimento, me conduziu neste processo.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

RESUMO

A Escola de Tempo Integral (ETI) vem sendo debatida no Brasil como uma opção de educação plena do estudante na busca de uma educação de qualidade. Este discurso sobre a qualidade é embasado em Anísio Teixeira (1994) e influenciado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), com suas dez competências, além do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) (Brasil, 2014) e outros documentos nacionais e internacionais. Este projeto está inserido na Linha de Pesquisa Práticas Docentes e Formação Profissional e no Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho, do Programa de Pós-Graduação em Educação no Mestrado Acadêmico da Universidade do Vale do Itajaí. O currículo das Escolas de Tempo Integral (ETIs) da Rede Municipal de Fortaleza tem como centralidade de sua proposta o estudante e seu projeto de vida e, portanto, seu protagonismo. O objetivo geral desta investigação é analisar as políticas direcionadas às ETIs da Rede Pública de Fortaleza que orientam as estratégias para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes. Os objetivos específicos envolvem: caracterizar a proposta pedagógica e curricular das ETIs de Fortaleza; examinar as estratégias para o desenvolvimento do protagonismo dos(as) alunos(as) nos documentos oficiais das ETIs de Fortaleza; e identificar no caderno de atividades adotado pelas ETIs de Fortaleza as demandas do componente curricular de Protagonismo. O termo protagonismo dentro do espaço escolar, na proposta das ETIs de Fortaleza, teve por base os estudos de Antonio Carlos Gomes da Costa e Maria Adenil Vieira (2006), educadores brasileiros que fundamentaram os cadernos do Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação (ICE), que implementou a proposta de tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, definido como a participação ativa do jovem na resolução de problemas reais na escola e comunidade. A pesquisa se baseia em análise documental de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa. A coleta dos dados se deu pela pesquisa e leituras dos documentos que regem as ETIs de Fortaleza. Para análise dos dados coletados na pesquisa, utilizamos a abordagem da Análise do Conteúdo, conforme Bardin (2016). Os resultados da pesquisa mostraram sua relevância e potencialidade em contribuir para caminhos possíveis da prática de ações protagonistas dentro das ETIs de Anos finais. A proposta das ETIs de Fortaleza apresentou estratégias válidas para o fomento do protagonismo dos estudantes, entretanto, há necessidade de ressignificação do termo numa perspectiva educacional emancipatória, de acordo com Paulo Freire (1996a), a fim de que a participação do estudante seja baseada numa visão crítica da realidade e voltada para a transformação social.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral; Educação integral; Protagonismo.

ABSTRACT

Full-Time School (*Escola de Tempo Integral* - ETI) has been debated in Brazil as an option for comprehensive student education in the pursuit of quality education. This discourse on quality is based on Anísio Teixeira (1994) and influenced by the National Common Curricular Base (BNCC) (Brazil, 2018), with its ten competencies, as well as the National Education Plan (PNE) (2014-2024) (Brazil, 2014) and other national and international documents. This project is part of the Line of Research: Teaching Practices and Professional Training, and the Research Group: Education and Work, within the Master's Degree Program in Education of the University of Vale do Itajaí. The curriculum of ETIs in the Municipal Network of Fortaleza is centered on the student and their life project, emphasizing their protagonism. The general objective of this study is to analyze the policies directed at ETIs in the Fortaleza Public Network that guide strategies for fostering student protagonism. The specific objectives include characterizing the pedagogical and curricular proposal of Fortaleza's ETIs; examining the strategies for developing student protagonism in the official documents of these schools; and identifying, in the activity book adopted by Fortaleza's ETIs, the demands related to the curricular component of Protagonism. The concept of protagonism within the school environment, as proposed by Fortaleza's ETIs, is based on the studies of Antonio Carlos Gomes da Costa and Maria Adenil Vieira (2006), Brazilian educators who laid the foundation for the workbooks of the Institute of Co-Responsibility for Education (*Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação* - ICE). The ICE implemented the full-time education model in Fortaleza's Municipal Education Network, defining protagonism as the active participation of young people in solving real problems within the school and community. This research is based on documentary analysis with qualitative, descriptive, and interpretative approaches. Data were collected through the study and review of documents governing Fortaleza's ETIs. To analyze the collected data, we used the Content Analysis approach, as outlined by Bardin (2016). The research results demonstrate the relevance and potential of this research in contributing to possible paths for implementing protagonism-oriented actions in Full-Time Schools, particularly in the final years. Fortaleza's ETI model presented valid strategies for fostering student protagonism; however, there is a need to reframe the concept from an emancipatory educational perspective, in line with Paulo Freire (1996a), so that student participation is based on a critical view of reality and aimed at social transformation.

Keywords: Full-Time School; Comprehensive Education; Protagonism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|---------------------|----------------------------------------------|----|
| Ilustração 1 | - Mapa curricular das ETIs Anos Finais | 70 |
|---------------------|----------------------------------------------|----|

LISTA DE QUADROS

| | | |
|--------------------|-------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - | Estado do conhecimento | 32 |
| Quadro 2 - | Plano Nacional de Educação | 49 |
| Quadro 3 - | Plano Municipal de Educação | 49 |
| Quadro 4 - | Base Nacional Comum Curricular | 51 |
| Quadro 5 - | Documento Curricular Referencial do Ceará | 52 |
| Quadro 6 - | Guia para as ETIs de Fortaleza | 54 |
| Quadro 7 - | Cadernos de Protagonismo..... | 56 |
| Quadro 8 - | Documentos..... | 59 |
| Quadro 9 - | Cadernos de protagonismo por ano/série | 89 |
| Quadro 10 - | Objetivos e evidências da dissertação | 95 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|-------------------------------------------------------------|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAICs | Centros Integrados de Atendimento à Criança |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CE | Ceará |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CIACs | Centros Integrados de Atendimento à Criança |
| CIEPs | Centros Integrados de Educação Pública |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| DCRC | Documento Curricular Referencial do Ceará |
| DCRFor | Documento Curricular Referencial de Fortaleza |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ECITE | Escola Cidadã Integral e Técnica |
| EEMTI | Escola de Ensino Médio de Tempo Integral |
| EREMs | Escolas de Referência de Ensino Médio |
| ETIs | Escolas de Tempo Integral |
| ETP | Escola de Tempo Parcial |
| ICE | Instituto de Corresponsabilidade pela Educação |
| IF | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia |

| | |
|--------|-------------------------------------------------------------|
| JEPP | Jovens Empreendedores Primeiros Passos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Base da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| ONG | Organização Não Governamental |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PB | Paraíba |
| PDCA | Plan, Do, Check, Act (planejar, executar, avaliar, ajustar) |
| PE | Pernambuco |
| PEI | Programa Ensino Integral |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PMF | Prefeitura Municipal de Fortaleza |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PRECE | Programa de Estímulo à Cooperação na Escola |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SEBRAE | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas |
| SEDUC | Secretaria de Educação |
| SME | Secretaria Municipal da Educação |
| UFAP | Universidade Federal do Amapá |

| | |
|--------|----------------------------------------------------------------------|
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFMG | Universidade Federal de Campina Grande |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFRO | Universidade Federal de Rondônia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNIJUÍ | Universidade de Jundiaí |
| UNIVC | Universidade do Vale do Cricaré |
| UPE | Universidade de Pernambuco |
| UVA | Universidade do Vale do Acaraú |
| RO | Rondônia |
| TGE | Tecnologia de Gestão Educacional |

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 01 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, CONTEXTUALIZAÇÃO E ESTADO DO CONHECIMENTO | 12 |
| 2.1 Políticas Públicas Educacionais | 12 |
| 2.2 Diferenças entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral | 15 |
| 2.3 Leis e Documentos Oficiais que Norteiam a Educação Integral no Brasil | 19 |
| 2.4 Breve Histórico de Políticas Públicas de Educação Integral e/em Tempo Integral no Brasil | 21 |
| 2.5 Protagonismo | 27 |
| 2.6 Estado do Conhecimento..... | 30 |
| 3 METODOLOGIA | 46 |
| 3.1 Natureza e Tipo de Pesquisa | 46 |
| 3.2 Categorias ou Variáveis de Estudo | 47 |
| 3.3 Procedimentos, Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados | 48 |
| 3.4 Procedimentos, Técnicas e Sistemas Utilizados para Análise de dados | 58 |
| 4 DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA | 62 |
| 4.1 Proposta pedagógica e curricular das Escolas de Tempo Integral de Fortaleza | 62 |
| 4.2 Estratégias para o Desenvolvimento do Protagonismo Discente | 78 |

| | |
|-------------------------------------|------------|
| | |
| 4.2.1 Clubes de Protagonismo | 79 |
| 4.2.2 Monitorias | 82 |
| 4.2.3 Lideranças de Turma | 84 |
| 4.2.4 Grêmio Estudantil | 87 |
| 4.3 Cadernos de Protagonismo | 89 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 98 |
| REFERÊNCIAS | 101 |
| ANEXO A | |
| ANEXO B | |

1 INTRODUÇÃO

É de fundamental relevância que, ao iniciarmos uma investigação, apresentemo-nos, no sentido de mostrar qual relação estabelecemos com nosso objeto central de interesse. Sou pedagoga, formada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e psicopedagoga pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA). Já na faculdade, ao estudar, eu me encantava com a área da educação. Desta forma, refletia que seu objetivo principal deveria ser o desenvolvimento do ser autônomo e cidadão. Além disso, tudo na escola deveria convergir para isso, mas observava, também, que a educação vigente nas instituições que conhecia, limitava-se ao desenvolvimento cognitivo e acabava por não relacionar o que era trabalhado com a vivência em sociedade, com o desenvolvimento do ser completo.

Quando tive a oportunidade de conhecer a proposta da Escola de Tempo Integral (ETI) de Fortaleza, me deparei com o termo protagonismo juvenil e seu significado. Foi a partir desse contexto que me interessei, de imediato, pela iniciativa.

Minha trajetória profissional na Educação Pública começou em 2000 e na Prefeitura de Fortaleza, no Estado do Ceará, em 2001. Já passei por várias escolas, assumindo diversas funções: professora, supervisora escolar, coordenadora pedagógica e, atualmente, técnica da Secretaria Municipal da Educação, no Distrito de Educação 2.

Desde 2021, faço acompanhamento pedagógico das Escolas de Tempo Integral do Distrito de Educação 2 de Fortaleza, sendo que meu foco é a proposta pedagógico-curricular, que tem como centralidade o estudante, seu projeto de vida e seu protagonismo, atentando para a integração entre a Base Comum e a Parte Diversificada/Atividades Complementares, visando uma educação integral do(a) aluno(a) com a perspectiva protagonista.

Diante do trabalho de acompanhamento pedagógico que desenvolvo, percebi, de forma empírica, que alguns(as) professores(as) apresentam dificuldades em implementar a proposta curricular das ETIs definida pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, principalmente no que diz respeito à Parte Diversificada/Atividades Complementares, por se tratar de componentes escolares diferentes do que é trabalhado no Ensino Fundamental por professores(as) formados em áreas específicas.

Ressalta-se que, além dos componentes curriculares da Base Comum, a proposta curricular citada tem ainda os componentes da Parte Diversificada/Atividades Complementares compostas por componentes curriculares que visam promover, especialmente, o protagonismo estudantil e a construção do Projeto de Vida pelo(a) aluno(a) do Ensino Fundamental Anos Finais.

Portanto, é primordial entender a questão curricular no ambiente escolar em que compreendemos que a educação tem como responsabilidade formar pessoas. Na história da educação, sempre houve a preocupação em saber o que ensinar e, antes mesmo de existir o termo currículo, já se discutia sobre ele (Silva, 2004). Ao longo do tempo, muitos autores vêm ampliando este conceito a partir dos questionamentos sobre quais conhecimentos são relevantes e essenciais para a formação dos jovens: O que os(as) alunos(as) precisam saber? Que tipo de pessoa se quer formar? Para qual sociedade?

De acordo com Silva (2004), a pergunta “Qual tipo de ser humano é desejável para um determinado tipo de sociedade?” vem guiando muitos estudiosos, surgindo, assim, as teorias do currículo. O autor, em seu livro **Documentos e Identidade: uma introdução às teorias do currículo** apresenta uma análise crítica e abrangente das teorias do currículo, refletindo sobre as implicações políticas e sociais daquilo que é ensinado nas escolas e como isso influencia a formação dos estudantes. Assim, o conceito de currículo segue mudando e se ampliando de acordo com a realidade e sociedade vigentes.

Há tempos, estudiosos, pedagogos, a escola e a própria sociedade vêm questionando o currículo vigente, no sentido da necessidade de uma reformulação mais alinhada às necessidades dos(as) alunos(as) e da sociedade. Como este campo é um lugar de disputas, há sempre propostas diversas e, muitas vezes, divergentes. Atualmente, propõe-se um currículo multicultural e intercultural, a fim de abranger tantas culturas, ideias e interesses existentes. O século XXI, marcado pelo discurso da diversidade¹ e da inclusão², necessita de um currículo aberto às diversas

¹ A variedade de diferentes identidades e características humanas dentro de um grupo, organização ou sociedade, abrangendo as dimensões: cultural, étnica-racial, de gênero, religiosa, sócio-econômica, de habilidades e deficiências, e de idade.

² O esforço ativo para promover um ambiente onde todas as diferenças sejam respeitadas, valorizadas e integradas, criando espaço inclusivo onde todas as pessoas se sintam aceitas e possam contribuir plenamente.

especificidades, que não valorize apenas alguns conteúdos, disciplinas, metodologias e experiências. Hoje, busca-se contemplar esta variedade. Outra característica desta época é não focar apenas no cognitivo, mas introduzir no currículo escolar as outras dimensões da pessoa, suas diversas potencialidades, abrindo espaço para o desenvolvimento do seu protagonismo, numa perspectiva de participação ativa nas atividades e nas tomadas de decisões, no ambiente escolar e na sociedade. Neste sentido, mudanças são necessárias e urgentes, conforme nos diz Gesser (2002, p.70),

{...} continuamos lutando com relação ao currículo, na tentativa de encontrar o caminho certo para propor uma reforma efetiva que possa responder potencialmente às necessidades diversas dos indivíduos que representam a sociedade mais ampla.

Uma educação mais crítica, política, progressista ainda é uma realidade distante. Fala-se e implementam-se políticas curriculares em que o(a) aluno(a) é colocado como centro do processo, estimulando seu protagonismo, possibilitando uma educação integral que supere o ensino tradicional focado apenas nos clássicos, um currículo multicultural e intercultural. Uma prática educacional voltada para mudanças sociais mais profundas aparece nos documentos curriculares norteadores de forma ainda sutil, sem uma fundamentação que lhe possibilite uma implantação efetiva.

Moreira (1990) faz este alerta, reconhecendo que há preocupação com uma educação que promova a inclusão e o desenvolvimento social, porém, não se questiona a sociedade capitalista e desigual em que vivemos. As propostas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a própria proposta de educação integral em tempo integral das escolas de vários estados e municípios brasileiros, abordam esta concepção.

Junior, Fetzner e Santomé (2022) trazem o conceito de Justiça Curricular numa tentativa de pensar um currículo com práticas mais democráticas, inclusivas, participativas, dignas, éticas e dialógicas, abrindo espaço de visibilidade para as realidades locais no currículo escolar, não deixando de valorizar os conhecimentos historicamente acumulados e validados. Mas que estes conhecimentos tenham a luz na vivência da comunidade. Desta forma ele amplia o conceito de currículo:

Currículo é tudo o que acontece nas aulas; desde o que pretendemos trabalhar com o alunado até tudo o que fazemos na prática: matérias e os seus conteúdos, os materiais e recursos didáticos, tarefas para o corpo discente, como organizamos o espaço e o tempo, a função do professorado e do alunado, o papel das famílias e dos demais agentes sociais na aula, as funções e modelos de avaliação que desenvolvemos etc. O currículo escolar seria o instrumento e processo pelo qual aprendemos a viver e a conviver, a ajudar, a cooperar e trabalhar juntos; a reconhecer o outro tal como é, e valorizá-lo; procurar, nesse reconhecimento, evitar as deformações das socializações, em que os grupos dominantes, para reproduzir o seu poder, construíram. Assim como as imagens distorcidas a respeito dos grupos que eles consideravam inferiores, subalternos. Os sistemas escolares têm a obrigação de trabalhar para desmontar esses imaginários hierárquicos e promover a igualdade, ainda que dentro de individualidades diversas; mas sempre iguais em direitos, conforme as Declarações dos Direitos Humanos (Junior; Fetzner; Santomé, 2022, p 22).

Esta visão de currículo valoriza as culturas locais, no sentido de o currículo estar a serviço da redução das desigualdades sociais, levando o(a) aluno(a) a ter suas ideias, necessidades e modo de viver considerados, possibilitando sua participação efetiva e significativa. Uma educação democrática, numa sociedade democrática.

A partir da evolução do estudo, não se concebe mais o currículo como apenas uma grade de disciplinas, uma vez que ele envolve, além de diretrizes, todo o processo educativo. “O currículo apresenta-se como organizador do processo educacional desenvolvido na escola {...}” (Fortaleza, 2011, p.23).

No Brasil, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018) é um documento orientador que determina um núcleo comum de aprendizagens e uma parte diversificada, considerando as regionalidades e os interesses do(a) educando(a). Esta base comum tem como objetivo desenvolver dez competências, baseadas nas exigências deste século e em documentos, leis e diretrizes nacionais e internacionais, como podemos observar:

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. {...} a BNCC

propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na realidade, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 13 e 15).

Nessa perspectiva, a BNCC quer assegurar uma formação comum a todos os(as) alunos(as) do país, que promova o pleno desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões, garantindo uma educação de qualidade. A preocupação e a discussão sobre a importância da educação integral dos(as) alunos(as) já têm uma longa trajetória. Assim, educar considerando todos os aspectos do ser humano é um desafio para a escola, visto que esta instituição, historicamente, privilegia o desenvolvimento cognitivo dos seus educandos.

No século XXI, com a mudança na configuração familiar, cada vez mais essa instituição amplia suas funções educacionais, surgindo a necessidade de a educação ser para o desenvolvimento pleno do estudante, levando em consideração aspectos além do cognitivo: afetivo, psicomotor, social, entre outros (Guará, 2009).

A partir dos documentos curriculares do Brasil, podemos notar a forte influência das orientações de órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)³ e o Banco Mundial⁴, mais especificamente do relatório elaborado pela Comissão Internacional da Educação para o Século XXI, que atende às solicitações da UNESCO que se sustentam no paradigma do desenvolvimento humano: uma abordagem multidimensional que coloca a educação como um processo contínuo e essencial para o desenvolvimento individual e coletivo.

Uma educação que busca promover o bem-estar e a capacidade dos indivíduos de se realizarem plenamente ao longo de suas vidas. É um paradigma se baseia na ideia de que o desenvolvimento humano não se restringe apenas ao

³ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura é uma agência especializada da ONU (Organização das Nações Unidas). Sua missão principal é promover a paz e a segurança por meio da cooperação internacional em educação, ciência, cultura e comunicação (Brasil, 2018).

⁴ O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que oferece financiamento, assistência técnica e consultoria para projetos de desenvolvimento em países de renda média e baixa. Fundado em 1944, o Banco Mundial faz parte do Grupo Banco Mundial, que inclui cinco instituições com o objetivo de reduzir a pobreza e promover o desenvolvimento sustentável em nível global.

crescimento econômico ou material, mas deve, também, considerar aspectos psicológicos, sociais, culturais e ambientais (Delors *et al.*, 1998).

Ao mesmo tempo, os documentos educacionais nacionais mostram a influência da teoria do capital humano, um pensamento que vê o conhecimento, as habilidades e as competências dos indivíduos como um tipo de "capital" que pode ser investido e aprimorado para gerar retornos econômicos e sociais. Essa teoria sugere que o investimento em educação, treinamento e desenvolvimento pessoal é fundamental para o crescimento econômico e a melhoria da produtividade (Souza, 2006).

Estas duas abordagens têm o foco nas individualidades e no aspecto econômico, não questionando as profundas desigualdades da sociedade capitalista, colocando na educação e no estudante a total responsabilidade do seu crescimento e sucesso, sem considerar as diferenças sociais, econômicas e culturais dos estudantes. Uma visão neoliberal, que coloca a educação na função da manutenção do que está posto.

Ball (2014) critica fortemente a influência do Banco Mundial e de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras por promoverem uma lógica neoliberal e gerencialista que desconfigura o papel social da educação pública. Ele argumenta que, ao impor uma agenda global de "eficiência" e "qualidade" orientada pelo mercado, essas organizações acabam reduzindo a autonomia dos sistemas educacionais locais, transformando a educação em um produto mensurável e mercantilizável. No contexto brasileiro, isso se manifesta em políticas educacionais centradas em resultados e rankings, que favorecem interesses empresariais e filantrópicos em detrimento de uma formação crítica, cidadã e inclusiva.

Vê-se, portanto, que o currículo se constitui um campo (Bourdieu, 1966), ou seja, um espaço de relações sociais estruturadas, em que indivíduos e grupos disputam recursos e posições de poder. O currículo é um espaço de conflito de ideias e interesses diversos.

O Brasil, através do ensino público, vem cada vez mais percebendo que, para o desenvolvimento da educação integral, a extensão do tempo de permanência do(a) aluno(a) na escola é a melhor forma de organização para atingir tal objetivo (Moll, 2012). Estender o tempo, nas concepções de vários autores e programas de escola

de tempo integral pelo Brasil, possibilita um melhor desenvolvimento da educação plena do estudante. Ademais, permite um tempo maior para ir além da Base Comum obrigatória e desenvolver as outras potencialidades do ser humano, oferecendo mais tempo de experiências de formação completa. E só faz sentido estender o tempo na escola se esta proporcionar experiências de qualidade que visem o desenvolvimento pleno.

E como Fortaleza se situa nesse âmbito? qual é o entendimento destas políticas educacionais? os paradigmas presentes nas orientações dos órgãos internacionais e documentos educacionais nacionais influenciam diretamente a política educacional do município. A Secretaria Municipal da Educação (SME), em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)⁵, indo ao encontro destas orientações, organizou, em 2013, a proposta pedagógica e curricular das ETIs da Rede Municipal de Fortaleza, objetivando formar estudantes autônomos, solidários e competentes, preparados para os desafios do século XXI.

Desta maneira, a proposta tem como centralidade de seu projeto o estudante, seu protagonismo e a construção do seu projeto de vida (Fortaleza, 2023). A Secretaria da Educação de Fortaleza concebe o tempo estendido como um meio favorável para melhor alcançar os objetivos explicitados na sua proposta das escolas de tempo integral, com uma formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação para o desenvolvimento das competências para o século XXI.

Em 2024, a Prefeitura de Fortaleza chegou à totalidade de 37 Escolas de Tempo Integral (Fortaleza, 2024), quatro destas atendendo alunos(as) do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, dentre elas uma visando a Educação em Direitos Humanos e Língua Brasileira de Sinais (Libras) para surdos e ouvintes; uma que oferta Língua Inglesa e Educação Ambiental; e duas que ofertam Língua Inglesa e Letramento Científico". As demais atendem aos estudantes do Ensino Fundamental dos Anos Finais. Isso implica a necessidade de pesquisas no âmbito das Políticas Públicas do Município no que compete à modalidade de ensino, a fim de analisar seu impacto na educação e sociedade.

⁵ Entidade sem fins lucrativos que criou um modelo de escola de educação integral em tempo integral denominada Escola da Escolha, cujo foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida. Criou parcerias com estados e municípios brasileiros para implementação do modelo na educação pública.

Atualmente, a SME não renovou a parceria, mas continuou com a proposta pedagógica e curricular, realizando, contudo, adequações às necessidades educacionais atuais. Algumas modificações foram feitas ao longo dos anos, porém, a concepção de educação integral, a perspectiva da consolidação da pedagogia da presença, o trabalho com o protagonismo discente, tendo como centro o estudante e seu projeto de vida, continuam.

O protagonismo, na proposta pedagógica das ETIs de Fortaleza, constitui um dos princípios educativos, uma das premissas e um dos componentes curriculares da Parte Diversificada/Atividades Complementares. Os componentes curriculares da Parte Diversificada/Atividades Complementares são assim organizados: Eletivas (temas sugeridos pelo(a) professor(a) e escolhido pelo(a) aluno(a); e Práticas Experimentais; Atividades Complementares - Protagonismo, Projeto de Vida, Introdução à Metodologia do Pensamento Científico, Estudo Orientado, Aprendizagem Orientada, Formação Cidadã. Os componentes Projeto de Vida e Protagonismo são as que suscitam mais dúvidas entre a comunidade escolar.

Os documentos sobre a proposta pedagógica e curricular das ETIs da Rede Municipal de Fortaleza apontam estratégias para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes. Na visão de Antonio Carlos Gomes da Costa, professor que fundamenta a proposta pedagógica do ICE e das ETIs de Fortaleza, o protagonismo juvenil, num contexto de ação educativa, é a participação ativa do jovem na resolução de problemas reais da escola, comunidade e sociedade.

O termo protagonismo vem sendo utilizado, hoje, na educação e nos documentos oficiais como objetivo de ensino. E o que vem a ser este “novo” conceito? A palavra em si já conhecemos do teatro grego, como sendo o personagem principal de uma peça. E na educação? Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) apresentam o termo com diversos significados. No estudo realizado, que resultou num artigo, o termo é debatido na visão de diversos autores, como: Costa (2001); Barriento, Lascano (2000); Novaes (2000); e Konterlinik (2003) (*apud* Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004). Estes se utilizam de outros termos, a saber: “participação social”, “ação cidadã”, “participação cidadã” e o próprio “protagonismo”, todos com sentido similar, que é o mesmo sentido contido nos documentos educacionais oficiais e que tratam sobre o protagonismo do(a) aluno(a). Nesta concepção, o protagonismo

significa participação ativa do(a) jovem/aluno(a) na escola e na sociedade, ou seja, “o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político” (Ferreti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 4).

Visto desta forma, o protagonismo já vem sendo discutido no Brasil desde o ano de 1920, como a participação dos(as) alunos(as), influenciado pela teoria educacional de Jonh Dewey, que propunha uma educação centrada no(a) aluno(a), ativa, significativa, com resolução de problemas reais e democrática. Desse modo, educadores progressistas apresentaram a necessidade de mudanças na educação tradicional para uma educação que atendesse às demandas atuais.

Esta pesquisa defende um currículo que visa o fomento do protagonismo discente numa visão de participação ativa dos estudantes no processo educacional, acrescentando espaços para a reflexão crítica, com vistas a uma educação democrática voltada para a emancipação e transformação social (Freire, 1996a).

Nestas duas primeiras décadas do século XXI, escuta-se frequentemente a expressão protagonismo — juvenil, do estudante, no espaço educativo —, sendo necessário, portanto, um aprofundamento e uma contextualização de seu significado, a fim de compreendermos a proposta dos documentos oficiais que regem a educação brasileira atualmente.

Observa-se o termo empregado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998); nos documentos da Educação Infantil e em várias iniciativas de Programas estaduais e municipais de educação em tempo integral em todo Brasil, incluindo o Ceará e o município de Fortaleza, cenário desta pesquisa.

A partir deste contexto, surgiu o interesse em analisar, mais profundamente, a proposta municipal em questão, que tem como centralidade o(a) aluno(a), seu projeto de vida e seu protagonismo, fazendo o seguinte questionamento: Como as políticas direcionadas às ETIs da Rede Pública Municipal de Fortaleza orientam as estratégias para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes?

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas direcionadas às ETIs da Rede Pública de Fortaleza que orientam as estratégias para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes. Os objetivos específicos são: Caracterizar a proposta pedagógica e curricular das ETIs de Fortaleza; Examinar as

estratégias para o desenvolvimento do protagonismo dos(as) alunos(as) dos documentos oficiais das ETIs de Fortaleza; e Identificar no caderno de atividades adotado pelas ETIs de Fortaleza as demandas do componente curricular Protagonismo.

Acreditamos que esta investigação contribui para melhorar a qualidade do trabalho de acompanhamento às Escolas de Tempo Integral do Município de Fortaleza. É um tema atual e relevante, visto que existe uma tendência da implementação do modelo integral de ensino em todo o Brasil e, mais especificamente, em Fortaleza, local em que atuo.

Compreender bem a proposta é o passo inicial para a aplicação, na prática, de uma educação de qualidade, bem como analisar a eficiência das estratégias voltadas para o desenvolvimento do protagonismo.

Esta pesquisa contribui, também, para reflexões no que diz respeito ao acompanhamento das políticas educacionais vigentes, pois os documentos que regem estas políticas precisam de análises das suas concepções e impactos, bem como de verificação das estratégias de implementação a fim de examinar alguma incoerência e/ou inviabilidade no que diz respeito ao que se propõe. Nesta perspectiva, é conveniente, ainda, averiguar em qual contexto político, econômico e cultural o documento foi elaborado. Acreditamos que as políticas públicas impactam em nossas vidas e na sociedade. É imprescindível entender a quais interesses e paradigmas atendem.

A pesquisa é pertinente à área da Educação e relevante enquanto estudo que traz, como foco, um aspecto cada vez mais evidente em políticas de educação integral em tempo integral no país – o protagonismo dos estudantes e ao discuti-lo evidenciando desafios em sua proposta, calcada em fundamentos de não criticidade.

No que diz respeito ao desenho metodológico do estudo, consideramos que a pesquisa documental fornece informações essenciais para a formulação de políticas públicas, planejamento estratégico e tomada de decisões em diversas áreas, incluindo educação, saúde, meio ambiente, entre outras. Os dados extraídos de documentos oficiais e estudos anteriores auxiliam na formulação de políticas eficazes e na avaliação de seu impacto. A pesquisa documental desempenha um papel crucial na construção e expansão do conhecimento humano, fornecendo

acesso a fontes primárias de informação, sustentando teorias e interpretações, ao mesmo tempo que contribui para a preservação da memória histórica e social. Este foi, assim, o caminho pelo qual optamos, na realização da pesquisa em foco.

Este trabalho apresenta, inicialmente, a Introdução, com os seus elementos principais: a contextualização do foco do estudo e do problema a ser investigado; as questões que ocasionaram o problema; o objetivo geral e os objetivos específicos; bem como a relevância da pesquisa.

Em seguida, propomos a Fundamentação Teórica, com os seguintes subitens: Políticas Públicas Educacionais; Diferenças entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral; Leis e Documentos Oficiais que Norteiam a Educação Integral em Tempo Integral no Brasil; Breve Histórico das Políticas Públicas de Educação Integral e/em tempo integral no Brasil; e Protagonismo, finalizando com o Estado do Conhecimento, que apresenta as pesquisas dos últimos cinco anos sobre o protagonismo discente nas escolas.

A Metodologia, apresentada em um capítulo mais aprofundado, está organizada nos seguintes subitens: Natureza e Tipo de Pesquisa — análise documental; Categorias ou Variáveis de Estudo — propostas pedagógica e curricular das Escolas de Tempo Integral de Fortaleza; Estratégias para o Desenvolvimento do Protagonismo Discente — Clubes de Protagonismo, Monitorias, Liderança de Turma, Grêmios Estudantis e Caderno de Protagonismo; Procedimentos, Instrumentos e Técnica de Coleta de Dados, com base nos seguintes documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 (Fortaleza, 2015), Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Ceará, 2019) e Guia Informativo para o Desenvolvimento da Rotina Pedagógica nas Escolas de Tempo Integral (2023); finalizando com os Procedimentos, Técnicas e Sistemas Utilizados para Análise de Dados, utilizamos a abordagem da Análise do Conteúdo, conforme Bardin (2016).

No capítulo seguinte, temos a Discussão e Apresentação dos Achados da Pesquisa e, por fim, as Considerações Finais. Ao final, apresentamos as Referências e os Anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, CONTEXTUALIZAÇÃO E ESTADO DO CONHECIMENTO

2.1 Políticas Públicas Educacionais

Neste primeiro subitem, apresentamos as concepções que regem, atualmente, as políticas públicas educacionais no Brasil numa visão crítica, atentando para a influência dos órgãos internacionais nestas propostas. De uma forma geral, políticas públicas são as ações do Estado voltadas para a resolução de problemas sociais e que, portanto, interferem na vida dos cidadãos. Esta é uma forma simplista de definição das políticas. Realmente, elas são voltadas para determinados problemas sociais, mas não se pode ignorar este espaço como um campo de disputas. Fonseca (2013, p. 404) alerta para esta questão quando pontua que:

{...} essa imagem “generosa” das “políticas públicas”, em que todos ganham e ninguém perde ou discorda – a referida “naturalização” –, é não apenas falsa como representa verdadeira armadilha à compreensão de seu significado, na medida em que encobre disputas de poder.

As políticas públicas constituem espaços de conflitos e negociações orientados por valores e interesses de ideias, grupos sociais e instituições e são diretamente influenciadas pelos modelos econômico e político vigentes. Estas ações são para atender ao interesse público, mas muitos dos discursos sobre políticas encobrem, sorrateiramente, os interesses dos grupos de maior poder e capital na sociedade, que acabam prevalecendo, não permitindo mudanças mais profundas nas estruturas sociais e políticas.

As políticas educacionais brasileiras atuais traduzidas em vários documentos como por exemplo PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), BNCC (Brasil, 2018), DCNEM (Brasil, 1998), atendem as orientações dos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO) que vêm chamando a atenção para a educação como um importante fator de desenvolvimento.

Nestas duas primeiras décadas do século XXI, os órgãos internacionais pautados no desenvolvimento humano - conceito definido como o desdobramento de

oportunidades, vêm impulsionando os países em desenvolvimento para a criação de políticas públicas em educação, saúde e habitação, visando amenizar os efeitos da pobreza e desemprego crescentes, reconhecendo que a exclusão de amplas parcelas da população poderia ser um obstáculo para a modernização das economias, e destacando a noção de capital humano e a educação enquanto fatores centrais de desenvolvimento (Souza, 2006).

Dessa forma, os documentos internacionais, como o Plano de Ação Mundial (ONU, 1995), recomendam a formulação de políticas nacionais integradas para os jovens, com enfoque em áreas prioritárias, como educação, emprego, saúde e participação na vida da sociedade. A ênfase na juventude, desenvolvimento e participação tornou-se central nessas propostas (Souza, 2006).

A influência da globalização⁶ e do neoliberalismo⁷ nas reformas educacionais tem gerado preocupações quanto à mercantilização da educação, como ressaltava Apple (2006), ao afirmar que a educação passa a ser vista como um produto, sujeito às leis de mercado, o que gera uma crescente pressão por resultados e *rankings* internacionais. Para Apple, essa lógica mercantilista compromete o papel emancipador da educação, reduzindo-a a um instrumento de produção de capital humano, em detrimento de uma formação crítica e cidadã. Educação global.

Ball (2014) analisa como a educação está sendo moldada por redes políticas globais compostas por governos, empresas e organizações filantrópicas. Ele argumenta que o neoliberalismo impõe uma lógica de mercado à educação, promovendo privatizações, padronizações e métricas de desempenho que transformam a escola pública em um espaço regido por princípios empresariais. Ele critica o papel das parcerias público-privadas e da nova filantropia, que, sob o discurso de inovação e eficiência, introduzem práticas de gestão que subordinam a educação ao capital e reduzem o papel do Estado na garantia do direito à educação.

O autor destaca ainda como essas redes políticas atuam na formulação de políticas educacionais, influenciando diretamente currículos, métodos de ensino e

⁶ A globalização é um processo multifacetado que envolve a crescente interconexão e interdependência entre os países em várias esferas, como econômica, cultural, política e tecnológica.

⁷ Neoliberalismo é uma ideologia e um movimento político que busca a reestruturação das relações econômicas, sociais e políticas, promovendo a desregulamentação do Estado, a privatização de serviços públicos e a promoção de políticas de mercado como solução para os problemas sociais (Apple, 2006).

avaliação escolar. Ele alerta para os impactos dessa mercantilização, como a fragmentação da educação pública e a ampliação das desigualdades, já que o acesso à educação de qualidade passa a depender da lógica do consumo.

Sob influência desses paradigmas, foram criadas as propostas de educação integral em tempo integral em vários estados e municípios do país, com foco no desenvolvimento integral do estudante, seu protagonismo e seu projeto de vida. São políticas que universalizam os conceitos de juventude e protagonismo, sem contextualização, numa sociedade de classes e de desigualdades, colocando no mesmo patamar todos os jovens como tendo acesso a oportunidades iguais através da educação, sem levar em consideração as diferenças. Com isso, fica na responsabilidade do estudante o seu futuro e sucesso.

Groppo (2017) faz uma análise da juventude atual, defendendo a ideia de que não existe uma única juventude, mas "juventudes" no plural. Isso significa reconhecer a diversidade das experiências juvenis, influenciadas por fatores como classe social, gênero, etnia, local de moradia, escolaridade, entre outros. A juventude não é apenas uma fase biológica, mas uma construção social e cultural. Ela é definida a partir das expectativas e dos valores da sociedade em determinado momento histórico. Assim, o que se espera de um jovem pode variar amplamente dependendo do contexto cultural e temporal. Com isso, o autor destaca a importância de políticas que considerem as especificidades e necessidades das diferentes juventudes. Ele critica a abordagem de políticas homogêneas, que não levam em conta a diversidade e a complexidade das experiências juvenis.

É o que se vê, claramente, nas políticas atuais de tempo integral no Brasil, que colocam o jovem como solução dos problemas da sociedade, convocando-o a uma participação ativa na resolução de problemas reais. Souza (2006) chama atenção para este modelo que amplia, em termos etários e de origem social, a noção de juventude, que transforma, também, a noção de direitos em responsabilidades individuais, altera as noções de participação, cidadania, trabalho voluntário e política, reduzidas ao denominador comum da atividade individual ou do fazer coisas. É, portanto, um discurso que homogeneiza o social, omitindo conflitos e desigualdades, e que atribui ao indivíduo a responsabilidade final pela sua sobrevivência e pela sobrevivência do grupo. Isso anula a política, pois não há espaço para a luta por

mudanças sociais profundas, levando o jovem a não questionar a sociedade desigual em que vive.

2.2 Diferenças entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral

Educação integral em tempo integral são conceitos diferentes, mas que caminham juntos nas experiências de educação integral em tempo integral atualmente, no Brasil, por isso geram confusões conceituais. Neste subitem, o intuito é apresentar as diferenças conceituais entre educação integral e educação em tempo integral. É apresentado um resumo histórico da educação integral, com foco na sua definição, dando ênfase às concepções e práticas atuais.

A formação completa do homem remonta à Paidéia grega, com a formação do corpo e do espírito, uma formação que abrangia todos os aspectos humanos - intelectual, físico, espiritual, estético, político -, sendo considerados igualmente importantes. Durante algum tempo, este tipo de educação ficou esquecida, até mesmo porque não existia a escola formal institucionalizada.

A discussão reaparece no século XVIII, com a Revolução Francesa. Neste mesmo período, foi instituída a escola pública, com propósito de uma educação completa, inicialmente, com desenvolvimento das dimensões físicas, intelectuais e morais, com a inclusão, mais tarde, da dimensão político-ideológica (Coelho, 2009).

O conceito de educação integral aparece na história educacional do Brasil com concepções variadas, influenciadas por diferentes vertentes políticas e ideológicas. Nos anos 30, os socialistas, os conservadores e os liberais defendiam uma educação completa do sujeito, mas com concepções distintas. Os socialistas idealizavam uma educação para todos, crítica e emancipatória; os integralistas, uma educação integral mais conservadora, embasada nos aspectos cívicos, espirituais e disciplinares; e os liberais tinham uma visão mais progressista de educação, à época, que ficou clara no Manifesto Escolanovista de 1932 (Cardoso; Oliveira, 2020).

Conforme Arroyo, com a "...universalização da escola, sua função primordial é a formação cognitiva" (Arroyo, 1988, p.5). No entanto, uma educação integral compreende a formação global do sujeito, o desenvolvimento de todas as suas

dimensões: cognitiva, física, social, emocional e cultural. Em outros termos, está alinhada com uma visão mais abrangente do papel da educação na sociedade.

Diversos autores e defensores da educação integral colocam que as escolas de tempo integral oferecem um ambiente propício para a implementação desse modelo, por ampliar o tempo de permanência do(a) aluno(a) no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, possibilitar as variadas experiências educacionais necessárias para uma educação plena do sujeito, visto que são várias as dimensões que compõem o ser humano.

Araújo *et al.* (2022), contudo, alertam que não é só estender o tempo com extensão do que já se faz na escola de tempo parcial, mas ampliar as oportunidades educacionais diversas e significativas para a vida como cidadão. Os autores, neste sentido, ponderam: "...O alargamento do tempo pode ser uma condição para a educação integral, porém nem sempre mais tempo significa uma educação integral para a formação de sujeitos livres, emancipados e autônomos" (Araújo *et al.*, 2022, p. 422-423).

Coelho e Fernandes (2013) entendem que a simples ampliação do tempo escolar não garante a qualidade da educação e que a educação integral pode se constituir um caminho para atingir essa qualidade, dando uma atenção especial aos processos educacionais.

{...} essa aproximação entre qualidade e ampliação da escolaridade / do tempo escolar poderia se dar por meio mesmo do que apresentamos como educação integral. Dito de outra forma, se entendemos o termo como uma formação completa no(s) conhecimento(s) que constituem o "ser" (do) humano, a qualidade pode emergir dos processos e resultados da integração e da problematização que possibilitam essa formação completa aparecer, aos olhos dos alunos-sujeitos, como caminho(s) para sua vida em sociedade – a citada cidadania escolar (Coelho e Fernandes, 2013, p. 165).

A cidadania escolar citada acima seria uma escola com espaços e práticas democráticas, onde o conhecimento e os processos possibilitem caminhos para a vida social do(a) educando(a). Cavaliere (2002), argumentando que a escola pública, inicialmente elitizada, com a sua universalização e o comprometimento da qualidade devido, entre tantos fatores, à redução da jornada escolar e à ampliação das funções dos (as) professores(as), com o fim de atender e tentar garantir a permanência das

crianças da classe trabalhadora, defende uma educação integral democrática como forma de encontrar caminhos viáveis para a escola pública de qualidade.

A partir de seus estudos, Cavaliere (2007) reconhece a necessidade da extensão do tempo para uma proposta de educação integral:

[...] a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro (Cavaliere, 2007, p. 1023).

Para Freire (1996b), a educação integral é essencial para a emancipação e a transformação social. O autor acredita que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos e incluir a reflexão crítica e a participação ativa dos(as) alunos(as) no processo educacional. Mesmo a escola de tempo parcial poderia implementar, em suas propostas e currículos, conteúdos e experiências para o desenvolvimento dos vários aspectos do(a) educando(a).

Arroyo (1988) também nos ajuda a compreender, pois apresenta um ponto de vista mais crítico da escola de tempo integral, criada, atualmente, para as crianças pobres, que tem caráter formador - mais tempo para experiências ampliadas, com desenvolvimento pleno do sujeito -; preventivo - para proteger a criança de seu ambiente considerado "perigoso"-; e de ocupação integral - numa lógica capitalista, que precisa ocupar o máximo de tempo do(a) educando(a), o ócio é um mal. Arroyo defende uma escola de tempo integral para a formação integral dos educandos, mencionando que esta escola deve possibilitar diversas experiências e desenvolvimento de um pensamento crítico, de classe e transformadora para os filhos da classe trabalhadora.

Algumas experiências concretas notórias de educação integral, no Brasil, foram implementadas por Anísio Teixeira, com as Escola-classe/Escola-Parque, em 1950; Maria Nilde Mascellani, com os Ginásios Vocacionais, em 1961; Darcy Ribeiro, com os CIEPs, nos anos 1980-1990; e, já no século XXI, Jaqueline Moll, com o Programa Mais Educação no período de 2007-2016, (Araújo *et al.*, 2022). Todos eles apresentaram a educação integral como fundamental para se ter uma educação de qualidade, mas com concepções diferentes. Estes(as) educadores(as) contribuíram

e continuam contribuindo para estimular a escola como um espaço de formação completa do indivíduo e influenciam as mais atuais experiências de escolas em tempo integral no Brasil. Estas experiências serão mais bem tratadas no subitem Breve histórico de políticas públicas de educação integral e/em tempo integral no Brasil.

Vê-se, ao longo da história, que a educação integral se tornou, assim como o currículo, um campo de disputas de grupos e interesses diversos que se perpetua nas discussões e práticas de educação integral na contemporaneidade. As experiências atuais de educação integral no Brasil estão diretamente atreladas à extensão do tempo de permanência na escola (tempo integral) e são influenciadas pelos órgãos internacionais que orientam uma educação integral para os desafios do século XXI, pautada nos paradigmas do desenvolvimento humano e do capital humano (política neoliberal). Estes organismos, cada vez mais, tentam interferir nas políticas educacionais de países subdesenvolvidos, no intuito de proteger a economia mundial, com isso, não possibilitam a discordância, a luta para as mudanças sociais.

Outra tendência nas propostas de educação integral, Brasil afora, é a participação ativa de empresários e do terceiro setor nas decisões, implantações e atuações de escolas de tempo integral e propostas de extensão do tempo escolar, apontando um forte interesse destes setores na educação pública do país.

Entretanto, há necessidade de atenção a estas propostas no sentido de analisar a quais interesses atendem. Não se pode abrir mão de propostas pensadas democraticamente, com participação de todos que fazem a escola nas tomadas de decisões para a definição de um currículo integrado às realidades com ênfase na formação de cidadãos críticos, conscientes e emancipados. Isso é fundamental para a formação de indivíduos preparados para os desafios da vida moderna, capazes de lidar com situações diversas, numa sociedade complexa e desigual.

Em Fortaleza, a política de educação integral segue as mesmas concepções dos organismos internacionais. A implementação do tempo integral vem ao encontro das exigências impostas pela legislação atual, com os objetivos de proporcionar uma educação plena do(a) educando(a), com foco nos(as) alunos(as) do Ensino

Fundamental dos Anos Finais, por serem considerados mais vulneráveis, principalmente no que tange à continuidade dos estudos.

2.3 Leis e Documentos Oficiais que Norteiam a Educação Integral em Tempo Integral no Brasil

Neste subitem, serão apresentadas as leis e documentos que regem a educação integral em tempo integral no país, desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) aos documentos específicos de Fortaleza.

Com a Constituição democrática de 1988 (Brasil, 1988), a educação aparece como direito de todos, obrigatória e gratuita. O texto do Artigo 205 faz menção a educação integral quando diz,

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

Portanto, o Artigo 205 da Lei Magna, repercutiu em outras leis e documentos mais específicos apresentando em seus textos a necessidade de uma educação global da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), em seu Capítulo IV, Art. 53, menciona: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Já com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), nº 9394/96, a escola de tempo integral tomou embasamento legal. Este tipo de atendimento está aos poucos se firmando e encontramos, na iniciativa pública e privada e nas redes de ensino de todo o país, um forte interesse pela implementação dessas escolas. Não existe a obrigatoriedade, mas a lei aponta para a implementação progressiva das escolas de tempo integral. Apresenta, ainda, a necessidade de uma formação mais ampla, incluindo aspectos socioemocionais.

A meta 06 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), que visa “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por

cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”, impulsiona estados e municípios para a implementação de escolas em tempo integral que estendam o tempo de permanência do(a) aluno(a) em sete horas, incluindo em seu currículo atividades multidisciplinares.

Já a BNCC (Brasil, 2018), documento orientador de uma base comum e parte diversificada do currículo escolar, aponta em seu texto, em consonância com as leis vigentes, para uma educação integral quando apresenta “[...] de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global [...]” (Brasil, 2018, p. 14).

Em 2023, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Escola em Tempo Integral, estabelecido pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que objetiva o fomento da criação de matrículas em tempo integral nos âmbitos estadual e municipal, dando apoio técnico e financeiro (Brasil, 2023).

Ao encontro das leis e documentos acima, o Governo do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), iniciou, em 2008, a implantação do Ensino Médio em tempo integral nas escolas estaduais. Atualmente, a rede conta com 512 escolas de tempo integral (Ceará, 2024). O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Ceará, 2019), produzido pela SEDUC Ceará, alinha-se às competências da BNCC, apresentando um referencial curricular para toda a educação do Ceará e traz, no seu texto, a necessidade de uma educação integral dos(as) alunos(as).

A política de educação integral do município de Fortaleza, que compõe o Plano Municipal de Educação (PME) 2015/2025 (Fortaleza, 2015), alinhado ao PNE 2014/2025 - Lei 10.371/2015 (Brasil, 2015), tem três eixos: um que atende a Educação Infantil, com o atendimento em creches, e dois voltados para o Ensino Fundamental: as Escolas de Tempo Integral (ETIs) e o Programa Aprender Mais, com as suas modalidades: Aprender Mais Escola, Escola Areninha, Integração, Juventude Digital, Pró-Técnico e Turmas Avançadas, que funcionam no contraturno realizado nas Escola de Tempo Parcial e/ou em outros espaços educativos existentes na cidade, como projetos sociais, por exemplo, nos moldes similares ao Programa Mais Educação do Governo Federal (Fortaleza, 2023). O Programa

Aprender Mais será melhor detalhado no subitem Breve histórico de políticas públicas de educação integral e/em tempo integral no Brasil.

As ETIs de Fortaleza foram implementadas a partir de 2013, em parceria com o ICE e o Instituto Natura. Este modelo vem se ampliando ao longo dos anos. No ano de 2024, existiam 37 Escolas de Tempo Integral no município de Fortaleza, todas voltadas para o Ensino Fundamental: quatro de Anos Iniciais e 33 de Anos Finais (Fortaleza, 2024). A proposta das ETIs da Rede Municipal de Fortaleza visa ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, oferecendo uma educação integral que coloca o(a) aluno(a) e o seu projeto de vida como centro do processo educativo, trabalhando o desenvolvimento do protagonismo do(a) educando(a) numa perspectiva de participação na resolução de problemas reais.

Percebe-se que, desde a democratização do País, há uma forte tendência à implementação de escolas em tempo integral, numa busca pela qualidade da educação pública. O debate em torno da extensão do tempo como garantia da qualidade na educação vem crescendo nos últimos anos. São várias as experiências de ensino/educação integral em tempo integral no Brasil. No subitem Estado do Conhecimento, as pesquisas analisadas apresentam diversos modelos de escola de educação integral em tempo integral implementadas no país.

2.4 Breve Histórico de Políticas Públicas de Educação Integral e/em Tempo Integral no Brasil

Neste subitem, será apresentado um breve histórico de políticas públicas de educação integral e/em tempo integral no Brasil, com as experiências mais notórias de meados do século XX e nestes primeiros anos do século XXI, focando na política de tempo integral do município de Fortaleza.

Na educação brasileira, mais precisamente na metade do século XX, há Escolas de Tempo Parcial (ETPs) e Escolas de Tempo Integral (ETIs) (Arroyo, 2012). O foco da pesquisa são as escolas de educação integral em tempo integral. Convém, assim, retratar, brevemente, a história da educação integral, possibilitando a compreensão de que a educação integral não é um tema recente, mas que está em plena discussão científica atualmente, além de que há muita confusão sobre o que é a educação integral e a educação em tempo integral.

Segundo Giolo (2012), existem exemplos antigos de escolas de tempo integral, como os colégios jesuíticos do período colonial, os colégios e liceus em que estudava a elite imperial e os internatos. Ainda havia as escolas de tempo parcial, que, no contraturno, ofertavam formação complementar na própria escola ou em outras instituições.

Em meados do século XX, Anísio Teixeira, que possui um histórico de luta pela instituição de um sistema público de ensino para o Brasil, preocupado com a evasão e repetência escolar, via na ampliação do tempo de permanência da criança no ambiente escolar uma possível solução, antecipando o que hoje se intitula escola integral em tempo integral. Ele criou o projeto das escolas-classe/escolas-parque⁸, que foi reconhecido internacionalmente e, mais tarde, trouxe para o Rio de Janeiro e outras cidades novas propostas provenientes da primeira (Chagas; Silva e Sousa, 2012). A escola implementada por Anísio Teixeira - Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, Bahia, no ano de 1953 - trazia em sua proposta uma educação integral, como explica Coelho (2009, p. 89),

{...} o educador tinha em mente a criança do ensino fundamental, a quem deveria ser dispensada uma formação completa, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações).

Nas décadas de 80 e 90 do século XX, foram construídas cerca de 500 instituições, durante os dois governos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, que atendiam em tempo integral (Pattaro; Machado, 2014) - os denominados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), propostos por Darcy Ribeiro, inspirados nas Escolas-classe/Escolas-parque de Anísio Teixeira, que tinham como objetivo proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais variadas.

No Governo Collor (1990-1992), foram criados, a nível federal, os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), mais tarde Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), e continuados no Governo Itamar com uma

⁸ Escola de educação integral que se dividia em classes, para o ensino convencional e a escola-parque para atividades educativas socializantes, educação artística, educação física. Estas atividades se davam no contraturno escolar - escola-classe -, as crianças tinham também alimentação e assistência médica (Coelho, 2009).

proposta similar aos CIEPs. Tinham como principal objetivo oferecer um atendimento integral e multidisciplinar a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com foco no desenvolvimento pleno e na promoção de direitos. A proposta visava proporcionar suporte educacional, social e psicológico, com uma equipe de profissionais de diversas áreas, buscando, ainda, fortalecer o ambiente familiar e melhorar as condições de vida das crianças. Estas propostas foram práticas pertinentes, mas

A proposta dos Cieps, no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90, bem como a dos Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), em nível nacional, na mesma época, apenas para citar algumas dessas investidas, não mereceram melhor sorte do que as escolas-classe e as escolas-parque anisistas. Em outras palavras, multiplicaram-se, mas o projeto não vingou de forma mais consistente e duradoura (Coelho, 2009, p. 90).

Já neste século, foi implantado o Programa Mais Educação (2007), do Governo Federal, na época o presidente era Luiz Inácio Lula da Silva, gerido por Jaqueline Moll, autora de diversos textos e obras sobre o assunto. Nesta perspectiva, constituiu-se como política pública indutora da educação integral. Nesse modelo, os(as) alunos(as) tiveram o tempo ampliado com atendimento no contraturno e atividades dentro de variados campos do conhecimento, como esporte, cultura, arte, entre outros. O programa durou quase dez anos, sendo modificado, em 2016, pelo novo governo, passando a ser chamado de “Novo Mais Educação”, com uma proposta voltada para o reforço escolar, com foco em Língua Portuguesa e Matemática.

O Ministério da Educação (MEC) reconhece o desafio da implementação do modelo de escola integral em tempo integral, pois exige mais do que compromissos, mas projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação, tudo isso pensado num contexto que deve considerar região, cultura, comunidade, necessidades dos(as) alunos(as), entre outros aspectos (Brasil, 2009).

Atualmente, movidos pelas exigências das leis e documentos, muitos estados e municípios estão implementando a educação integral em tempo integral. São diversas iniciativas com concepções diferentes de educação integral. Em nível

federal, foi criado o Programa Escola em Tempo Integral, estabelecido pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que:

visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral. Coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, o programa busca o cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento brasileiro (Brasil, 2023).

Desse modo, fomenta-se, através da assistência técnica e financeira aos estados e municípios, a criação de matrículas em tempo integral de 7 horas diárias ou 35 horas semanais. Serão apresentados, no estado do conhecimento deste estudo, pesquisas que discutem as escolas de tempo integral implementadas em várias regiões e localidades do Brasil. São iniciativas estaduais e municipais que veem na extensão do tempo uma forma de melhoria da qualidade da educação pública e formação integral do estudante.

Cavaliere (2007), em seus estudos, encontrou diferentes concepções que norteiam as propostas de tempo integral no Brasil. Uma delas é a visão assistencialista, voltada para o atendimento de crianças pobres, e a outra é a autoritária, de prevenção à criminalidade. A terceira consiste na visão democrática que vê na escola de tempo integral uma oportunidade de proporcionar uma educação emancipatória. E, por fim, a concepção multissetorial, quando outras instituições se responsabilizam pelo atendimento do(a) aluno(a) no contraturno escolar, em parceria com a escola.

Em Fortaleza, no Ceará, a Política de Educação Integral possui duas vertentes para o Ensino Fundamental: a ampliação do tempo de permanência dos(as) alunos(as) em ambiente de ensino, na própria escola e em outras instituições - o Programa Aprender Mais - e as Escolas de Tempo Integral (ETIs), onde os(as) alunos(as) passam o dia na instituição escolar.

O Programa Aprender Mais é um modelo similar ao Programa Mais Educação, do Governo Federal. Tem como objetivo a educação integral, com extensão do tempo no contraturno escolar. Os estudantes são atendidos na própria escola - Aprender Mais Escola, Pró-técnico e Juventude digital - ou instituições educativas, como ONGs, organizações públicas e privadas que fazem parceria com a SME de

Fortaleza - Integração, Escola Areninha e Turmas Avançadas. As modalidades do Aprender Mais Escola, Integração e Escolas Areninhas, trabalham com oficinas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Patrimonial/Projeto de vida (focando na educação empreendedora - Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP)/Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)) e mais dois componentes de arte e cultura e esportes à escolha da escola (Fortaleza, 2023)

O Juventude Digital, além do letramento linguístico e matemático, objetiva, também, o letramento digital, com aulas de iniciação à programação. As modalidades Pró-técnico e Turmas Avançadas trabalham com os componentes curriculares da Base Comum: o primeiro é um preparatório para o Ensino Médio estadual - regular ou profissionalizante - e para ingressar nos Institutos Federais (IFs); o segundo é voltado para os(as) alunos(as) que têm bom desempenho nas avaliações diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza, do Ensino Fundamental Anos Finais. As oficinas, exceto na modalidade Turmas Avançadas, são desenvolvidas por voluntários, em sua maioria, com formação apenas de Ensino Médio.

A partir deste Programa, podemos perceber, nestas parcerias da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) com diversas instituições da sociedade civil para o atendimento dos(as) alunos (as) no contraturno, o alinhamento com a concepção multissetorial apresentada por Cavaliere (2007). A autora pondera sobre este modelo, por promover a fragmentação das atividades educativas, destacando desafios, como a manutenção da coerência pedagógica, a competência dos envolvidos (voluntários-profissionais não-docentes) e a vulnerabilidade para práticas assistencialistas, defendendo a centralidade da escola como um ambiente primordial para o desenvolvimento dos(as) alunos(as).

Souza (2006) chama a atenção para o interesse do empresariado e Organizações Não Governamentais (ONGs) na educação pública e na formulação e execução de políticas educacionais, numa visão neoliberal, em que cada vez mais o Estado se desobriga de sua responsabilidade, terceirizando seu papel frente a educação pública aos setores interessados em desenvolver recursos humanos, numa concepção de educação como fator de desenvolvimento. O problema

significativo são mudanças da identidade das ONGs ao longo das décadas, visto que antes o vínculo era com os movimentos populares, atualmente atende a uma ideia empresarial de produtividade e performance. Neste caso,

{...} não há um espaço público construído universalmente, em que os desiguais possam se encontrar, em condições de igualdade, para se manifestarem e reivindicarem direitos. O sujeito de direitos dá lugar à figura do beneficiário que também contribui, o “participante ativo” (ver Capítulo II), o “ator social” em atividade (Souza, 2006, p. 115).

São duas críticas pertinentes das autoras. Percebe-se a necessidade de ampliação das experiências educativas das crianças, porém, é preciso ter atenção ao modelo a ser aplicado, que deve estar alinhado às necessidades e à realidade do estudante, sujeito de direito a uma educação pública e de qualidade.

As ETIs de Fortaleza foram, inicialmente, implantadas em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Natura, seguindo a mesma diretriz do Governo do Estado do Ceará, que vinha tendo êxito com as escolas estaduais de Ensino Médio em tempo integral, fruto da parceria com o mesmo Instituto.

O ICE é uma entidade sem fins lucrativos e objetiva a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública através da Educação Integral em Tempo Integral. A experiência da reforma e revitalização do antigo Ginásio Pernambucano, em parceria com a sociedade civil e o poder público, criou o modelo da Escola da Escolha⁹, política pública de educação implantada em todo o Estado de Pernambuco, estendendo-se, posteriormente, a vários estados e municípios brasileiros (ICE, 2015a).

Atualmente, não existe mais a parceria SME de Fortaleza e ICE, mas a proposta em sua base é similar, com algumas modificações sofridas para se adequar à realidade da Prefeitura de Fortaleza. O modelo de ETIs de Fortaleza coloca como centro da proposta o estudante e o seu projeto de vida, visa uma educação integral

⁹ É um modelo educacional desenvolvido pelo ICE, que visa transformar as escolas públicas em ambientes mais inovadores e focados no desenvolvimento integral dos estudantes, tendo como centro o aluno e seu projeto de vida e princípios como o tempo integral, o protagonismo juvenil, a corresponsabilidade - alunos, pais, professores, gestores e a comunidade local são convidados a participar ativamente do processo educacional - e a contextualização com o mercado de trabalho (ICE, 2015b).

numa perspectiva de Educação Interdimensional¹⁰, com integração da Base Comum do currículo com a Parte Diversificada/Atividades Complementares, estendendo o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola em sete e/ou oito horas diárias, ou seja, o estudante passa o dia na escola, onde realiza as refeições e estuda.

As escolas possuem uma estrutura física voltada à concepção da proposta, que vai além das salas de aula, com quadra, três laboratórios - de ciências, de matemática e de informática - sala de inovação¹¹, biblioteca, auditório, cozinha, refeitório, jardins, pátios etc. (Anexo A). Vale ressaltar que a foto do Anexo A, trata-se das ETIs padronizadas, algumas escolas foram reformadas para se adaptar à proposta de Escola de Tempo Integral. Dessa forma, nem todas as ETIs possuem a estrutura da imagem.

O modelo em questão se diferencia por focar no protagonismo dos estudantes que, dentro da proposta, constitui-se em um princípio, uma premissa, um componente curricular e uma metodologia de êxito, com o estabelecimento de espaços para o seu desenvolvimento. Esta proposta será mais bem descrita na seção Discussão e apresentação dos achados da pesquisa.

2.5 Protagonismo

Será discutido, aqui, o conceito de protagonismo no contexto escolar, um pouco da história da aplicação deste conceito na educação, mostrando sua origem, e as influências dos documentos produzidos pelos organismos internacionais.

Partindo das orientações dos organismos internacionais, que propõem aos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, a criação de políticas educacionais sob a égide do desenvolvimento humano e capital humano, como já relatado, no ano de 1993, foi elaborado, pela Comissão Internacional da Educação para o Século XXI, um relatório que atendia a solicitação feita na Conferência Geral da UNESCO,

¹⁰ Procura articular os fins e os meios da ação educativa, visando tornar real esta expectativa com base numa visão do homem, do mundo e do conhecimento consistente com as exigências dos novos tempos. Em vez de privilegiar apenas a dimensão do logos (racionalidade), a Educação Interdimensional valoriza o eros (corporeidade), o pathos (sentimentalidade) e o mythos (espiritualidade) (Fortaleza, 2023, p. 15).

¹¹ São espaços projetados com o objetivo de promover práticas pedagógicas inovadoras, utilizando metodologias ativas. Essas salas contam com mobiliário interativo e chromebooks conectados à internet (Fortaleza, 2022).

realizada no ano de 1991, sobre a educação para o século XXI intitulado Educação: um tesouro a descobrir, coordenado por Jacques Delors. O paradigma que fundamenta o relatório é o do desenvolvimento humano, voltado para a preparação das novas gerações para viver na sociedade pós-moderna, caracterizada pela globalização, as novas tecnologias e a cultura pós-moderna¹². Neste relatório, Delors apresenta os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver (Costa; Vieira, 2006).

A escola, com sua visão e práticas tradicionais, não atenderia às exigências deste século e o relatório acima vem ao encontro desta necessidade, sugerindo à escola que trabalhe com os(as) alunos(as) além do aspecto cognitivo, com uma educação pluridimensional, voltada para o desenvolvimento do protagonismo dos(as) educandos(as).

Atendendo aos documentos internacionais, foram criadas as políticas públicas de educação de tempo integral no Brasil, com ênfase na integração do jovem na sociedade. Vem daí o discurso do protagonismo numa perspectiva de participação do jovem na resolução de problemas reais da sua vida, escola e comunidade. Dessa forma, propõe-se uma escola que fomente este protagonismo, que veja no jovem um potencial de energia, força, solidariedade e criatividade (Costa; Vieira, 2006), e que este potencial seja desenvolvido na escola a partir de situações reais. É uma visão bastante otimista, tanto do ponto de vista do jovem quanto da educação.

{...} o protagonismo juvenil parte do pressuposto de que os adolescentes pensam, dizem e fazem e podem transcender os limites do entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, de decisão, de desenho e de execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. Assim, o protagonismo juvenil, tanto como um direito, é um dever dos adolescentes (Fortaleza, 2021a, p. 6).

¹² Cultura pós-moderna é caracterizada pela fragmentação, pela mistura de estilos, pela perda de profundidade e pela valorização da superfície e da imagem. Essa cultura reflete a condição contemporânea de globalização, consumo acelerado e multiplicidade de influências (Jameson, 2002).

O professor Antonio Carlos Gomes da Costa fundamenta os cadernos do ICE, que implementou e implementa proposta pedagógica/curricular de escolas públicas de tempo integral, no Ensino Médio e Fundamental, em vários estados e municípios do Brasil, incluindo Fortaleza. O ICE e o Instituto Natura são ONGs voltadas para a educação. Outras ONGs, como a Ashoka - organização global que envolve empreendedores sociais de várias partes do mundo - e o Instituto Alana - ONG brasileira em defesa da infância -, com o Programa Escolas Transformadoras, que tem como lema “Todos podem ser transformadores”, apostam na escola para formar jovens e crianças protagonistas, no sentido de serem ativos na resolução de problemas da sociedade. Escolas são escolhidas para participarem deste movimento. Todos estes programas estão alinhados com a concepção de protagonismo trazida por Costa e Vieira (2006).

Souza (2006), em sua tese, discute o protagonismo juvenil apresentado nos discursos oficiais presentes nos documentos educacionais como uma abordagem que prescreve um certo modelo de engajamento político, principalmente, por meio de ONGs. No entanto, ela conclui que essa forma de participação não promove, efetivamente, a política, mas, ao invés disso, anula-a. Isso acontece de duas maneiras: ao reduzir a ação política a uma atividade instrumental, voltada para objetivos tangíveis e mensuráveis; e ao produzir um consenso que impede a expressão de pontos de vista divergentes e a crítica. O jovem como solução e não como o problema não permite espaço para o conflito, a resistência, a oposição numa luta para as mudanças sociais. Dessa forma, só há espaço para a reprodução da política e sociedade atuais. Outra crítica levantada por Souza (2006) sobre esta concepção é,

{...} um discurso que homogeneiza o social, na medida em que oculta as divisões de classe ou quaisquer outras: a sociedade seria composta por átomos, entre os quais não haveria relações de dominação, de poder ou exploração, mas relações de negociação (Souza, 2006, p. 14).

Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) também questionam o conceito de protagonismo, por tratar os jovens de forma homogênea, bem como seu protagonismo, sem levar em consideração seu contexto de vida, sua história, condição de vida, valores e crenças. Uma outra crítica é a respeito da despolitização

de tal projeto, quando se coloca o jovem como único responsável pela sua formação plena, cidadã, suas conquistas em todos os âmbitos, como se ele sozinho, com todo seu potencial, garantisse uma educação plena, sem responsabilizar o contexto social, econômico e político dos estudantes.

O protagonismo está em voga, presente em todos os documentos educacionais, tornou-se onipresente nos discursos para uma educação integral, de qualidade, que atenda às demandas do novo século. Importante aprofundar as discussões sobre este tema a fim de entender os interesses por trás e, ao mesmo tempo, implementar o conceito no sentido de promover uma participação ativa do jovem na busca de mudanças sociais e políticas efetivas.

2.6 Estado do Conhecimento

O estado do conhecimento é um levantamento das produções científicas de uma determinada área, em um determinado período, com a finalidade de conhecer o que já foi pesquisado, bem como as lacunas deixadas por estas pesquisas, a fim de levar o pesquisador ao conhecimento do tema e, a partir de sua análise crítica, fundamentar-se para novas investigações. Tudo é analisado, desde o tema, questão de pesquisa, objetivo, metodologias, resultados e referências bibliográficas, dando suporte para o novo.

Portanto, usamos o que se denomina estado do conhecimento, que é

{...} identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

A fim de apresentar uma visão geral e analisar as pesquisas em relação ao tema protagonismo como proposta pedagógica e curricular de escolas de educação integral em tempo integral, foi realizada uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Inicialmente, utilizamos as palavras-chave: escola de tempo integral; currículo; proposta pedagógica; e protagonismo juvenil. Contudo, nada foi encontrado. As palavras foram substituídas por: escola de tempo integral; currículo; e proatividade

estudantil. Continuamos sem sucesso. Em seguida, retirando a expressão proposta pedagógica e mantendo escola de tempo integral, currículo e protagonismo juvenil, foram encontradas sete teses e 19 dezenove dissertações.

Deste modo, mais uma pesquisa foi realizada com as palavras: escola de tempo integral; educação integral; protagonismo; e ensino fundamental. Essa busca evidenciou dezessete trabalhos, sendo os mesmos trabalhos da pesquisa anterior. Uma última busca foi efetuada com os termos escola de tempo integral; educação integral; e protagonismo. Surgiram trinta e quatro trabalhos sobre o tema: sete teses de doutorado, dezenove dissertações de mestrado acadêmico, sete dissertações de mestrado profissional e um profissionalizante. Nesta última pesquisa, os trabalhos das buscas anteriores apareceram.

Dessa forma, filtros foram aplicados, a saber: o recorte temporal de 2019 a 2023 (últimos 5 anos); e, na Grande Área do Conhecimento, foram assinaladas as opções ciências humanas, multidisciplinar e linguística, letras e arte; excluindo ciências da saúde. Este marco temporal foi escolhido devido à atualidade do termo protagonismo no contexto educacional e este tipo de proposta de escolas públicas de tempo integral para o Ensino Fundamental ser algo recente nos municípios brasileiros¹³, bem como pesquisas realizadas nestas escolas.

Vale ressaltar que o modelo que mais aparece nas pesquisas encontradas é o do ICE. Apenas uma pesquisa foi realizada em uma ETI de Anos Finais. Na Grande Área de Conhecimento foram demarcadas somente as opções vinculadas à área de educação por esta pesquisa se tratar de análise de uma proposta educacional. Os resultados foram de dezoito trabalhos: quatro teses de doutorado, nove dissertações de mestrado acadêmico e cinco dissertações de mestrado profissional. Das dezoito, foram lidas e analisadas doze: cinco dissertações de mestrado acadêmico, cinco dissertações de mestrado profissional e duas teses de doutorado, por se tratarem de temas voltados para a escola de tempo integral e o protagonismo discente se constituir como foco. Todas estão elencadas no quadro abaixo.

¹³ O ICE, instituto que criou e implementou em vários estados e municípios brasileiros, um modelo de escola de tempo integral, intitulado Escola da Escolha, iniciou suas atividades em 2003. Inicialmente voltada para o Ensino Médio, e somente em 2010 é que teve início a concepção de Escola da Escolha para o Ensino Fundamental Anos Iniciais. E a implementação desta proposta em 2011 com o Ginásio Experimental na cidade do Rio de Janeiro, chegando ao município de Fortaleza em 2013. As pesquisas sobre estas propostas são mais recentes ainda (ICE, 2021).

Quadro 1 - Estado do Conhecimento

| ANO/AUTOR TIPO/ INSTITUIÇÃO | TÍTULO | PALAVRAS CHAVES | OBJETIVO | METODOLOGIA | CONCLUSÕES |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2022/ Silva, Antonio Torquato da./ Tese/ PUC-SP | Educação integral no Ensino Médio e justiça curricular: protagonismo juvenil em Escola de Ensino Médio da rede pública estadual de São Paulo participante do Programa Ensino Integral. | Ensino Médio; Educação Integral; Justiça Curricular; Protagonismo Juvenil. | Analisar criticamente a efetividade do Ensino Médio na formação de adolescentes e jovens autônomos, reflexivos, críticos, conscientes e praticantes de seus direitos e deveres. | Pesquisa de campo. Entrevistas com os(as) alunos(as). | A legislação sobre o Ensino Médio não é conhecida pelos educandos; a obrigatoriedade do Ensino Médio ainda não é universalizada a todos os jovens, muito menos na idade certa; as escolas não conhecem seus educandos com propriedade; a participação dos educandos é limitada e insuficiente e tudo isso exige uma escuta ativa em relação aos educandos e às políticas públicas de expansão de programas de Educação Integral, com jornada de tempo integral. |
| 2021/ Cabral, Anna Paula Johnson./ Dissertação/ UFRO | Educação integral e currículo: o vivido e o concebido por professores de uma escola de ensino médio de tempo integral em Porto Velho-RO. | Educação Integral; Ensino Médio de Tempo Integral; Currículo; Protagonismo juvenil. | Analisar se o currículo ofertado pelos professores no ensino médio de tempo integral proporciona ao educando condições para que possa desenvolver-se como sujeito ativo, em suas múltiplas | Pesquisa de campo. Entrevistas com os professores. | O currículo no Ensino Médio de Tempo Integral traz um novo sentido educacional: desenvolver-se para a formação de um sujeito ativo, numa perspectiva multidimensional, o que aponta a necessidade de se repensar o currículo ofertado nas |

| | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | dimensões. | | escolas de ensino regular. |
| 2020/ Sousa, Tercia Maria Machado./ Dissertação/ UFJF | A política de tempo integral no Ceará: reflexões sobre o currículo flexível na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Bezerra. | Ensino Médio. Currículo Flexível; Tempos Eletivos; Itinerários Formativos; Protagonismo juvenil. | Elaborar uma investigação propositiva sobre a gestão da parte flexível do currículo da EMTI Antônio Bezerra. | Pesquisa de campo. Questionários com os(as) alunos(as), grupo focal com os professores e entrevistas com os gestores. | Há necessidade de uma mudança de comportamento dos atores escolares no estímulo ao protagonismo juvenil, no diálogo para a construção e diversificação do currículo flexível e sinalizou a formação continuada de professores, assim como a inserção de momentos de planejamento coletivo e a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão, com temas que precisam ser repensados pela escola. |
| 2021/ Anjos, Dayane Priscilla Bernardes./ Dissertação/ UPE | Educação integral como política educacional: o protagonismo juvenil nas Escolas Estaduais de Referência em Ensino Médio no município de Petrolina - PE. | Protagonismo Juvenil. Educação Integral. Projeto de vida. Emancipação. | Analisar se, e como, são estabelecidas as relações entre o protagonismo juvenil e a formação integral no contexto das Escolas de Referências em Ensino Médio (horário integral e semi-integral), na cidade de Petrolina-PE. | Pesquisa de campo. Grupo focal e entrevistas com os(as) alunos(as). | O processo de construção da autonomia dos sujeitos passa por consolidações e reconstruções, para que assim desenvolvam com competência todos os pilares da educação interdimensional, dentro e fora da escola. A aprendizagem é passível de inícios e reinícios, e que a cada ciclo reiniciado, há a possibilidade de novas descobertas e a |

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | permissão de mudar o que pode estar desconstruído no percurso das suas vivências. |
| 2021/ Silva, Paulo Roberto Angelo da./ Dissertação/ UFJF | Atividades eletivas de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Fortaleza (CE): gestão da parte flexível do currículo. | Currículo. Ensino Médio em Tempo Integral. Gestão do currículo Flexível. Itinerários formativos. Protagonismo juvenil. Tempos eletivos. | Compreender como se dá a gestão da parte flexível do currículo de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) pertencente à rede pública estadual de ensino do estado do Ceará. | Pesquisa de campo. Grupo focal com os(as) alunos(as) e entrevistas com os professores. | Como centro da organização curricular da proposta de educação integral, tais itinerários precisam de ser melhores planejados, desenvolvidos e executados para poderem oferecer ao estudante da EEMTI melhores caminhos para a efetivação positiva de seu projeto de vida. |
| 2020/ Peixoto, Ronny Barroso./ Dissertação/ UFC | Possibilidades para o protagonismo crítico mediado nas aulas de educação física na escola de tempo integral de Fortaleza. | Protagonismo . Educação Física. Escola. | Analisar as possibilidades do Protagonismo Crítico Juvenil mediado nas aulas de Educação Física na Escola de Tempo Integral da cidade de Fortaleza/CE . | Estudo de caso. Entrevistas e rodas de conversas com os(as) alunos(as) e observação participante. | As possibilidades da ação dialógica na escola de tempo integral frente ao protagonismo de jovens educandos é vista como uma proposta político-pedagógica que contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos, solidários, empoderados e atuantes na sociedade. |
| 2019/ Scherrer, Flávio de Souza./ Dissertação/ Universidade Presbiteriana Mackenzie. | Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para construção do projeto de vida dos alunos e alunas do Ensino Médio. | Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Programa Ensino Integral. Protagonismo Juvenil. | Compreender como as atividades realizadas na Escola do Programa Ensino Integral (PEI) podem contribuir de | Estudo de caso. Observação, entrevistas e questionários com professores, gestão e aluno(a). | Na visão dos professores, da diretora e dos alunos e alunas líderes as atividades desenvolvidas na escola PEI colaboram com a elaboração e o planejamento |

| | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | Projeto de Vida na Adolescência. | forma significativa para a elaboração do projeto de vida de seus alunos e alunas adolescentes durante o processo de ensino e aprendizagem e nas vivências da escola PEI. | | dos projetos de vida de seus alunos e alunas. |
| 2021/ Souza, Marcia Vania Lima de/ Dissertação/ UNIVC | Projeto de vida - significar, ressignificar a construção dos sonhos dos estudantes. | Projeto de Vida. Protagonismo . Sonhos. Educação integral. | Estudo, análise e compreensão da visão das juventudes sobre o Projeto de Vida enquanto componente curricular e metodologia ativa com o propósito de ser subsídio para embasar a construção dos seus sonhos. | Pesquisa de campo. Grupo focal e entrevista com os(as) alunos(as). | Alguns alunos e alunas conseguem a compreensão da disciplina e metodologia, bem como conduzir o planejamento do seu projeto de vida, e outros não conseguem ter a mesma desenvoltura. Sua pesquisa culminou com uma capacitação para os professores da escola pesquisada, considerando as demandas do grupo focal - alunos e alunas da escola. |
| 2021/ Pereira, Nelcy da Costa./ Dissertação/ UFAP | Política de educação integral no ensino médio: oportunidades educacionais e protagonismo juvenil no Programa Escola do Novo Saber, em Santana-AP, 2017-2020. | Política Educacional. Ensino Médio de Tempo Integral. Oportunidades Educacionais. Protagonismo Juvenil. | Analisar a política de Educação Integral no Ensino Médio, desenvolvida por meio do programa Escola do Novo Saber, referente às oportunidades | Pesquisa de campo. Entrevistas com alunos(as). | Escola do Novo Saber busca assegurar uma aprendizagem que possibilite o desenvolvimento de múltiplas habilidades que agreguem valores às dimensões social e produtiva, tendo |

| | | | | | |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | s educacionais e ao protagonism o juvenil. | | como centralidade o projeto de vida do estudante, e seu protagonismo. A proposta pedagógica e suas diretrizes tratam de uma formação com base na aprendizagem flexível, com características pragmáticas e gerenciais. Porém não foi suficientemente atrativa aos alunos e alunas, uma vez que o horário integral tirou deles a oportunidade de outras realizações. |
| 2020/ Pereira, Rosymere./ Dissertação/ UFCG | Protagonismo juvenil na escola cidadã: da concepção às vivências. | Escola Cidadã Integral. Protagonismo Juvenil. Educação. Juventudes. | Compreende r a concepção de Protagonism o Juvenil para os/as jovens de uma Escola Cidadã Integral e Técnica – ECITE (Escola Cidadã Integral e Técnica) de João Pessoa-PB, assim como, analisar a abordagem dessa categoria pelo referido modelo de escola. | Pesquisa de campo. Questionários e entrevistas com os(as) alunos(as). | O entendimento dos/as jovens a respeito do Protagonismo Juvenil está relacionado com a concepção neoliberal presente nos documentos e objetivos da Escola Cidadã Integral. Neste sentido, faz-se necessário reinterpretar o Protagonismo Juvenil a partir de uma abordagem mais enraizada de acordo com a origem do termo e contextualizá- la política, econômica e culturalmente, para além do espaço escolar. |

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2020/ Marques, Daniela Elisa Duarte Ferreira./ Tese/ UFES | Protagonismo juvenil e escolas de tempo integral: (im)possibilidades na educação linguística. | Educação crítica. Educação linguística em língua inglesa. Pedagogia Decolonial. Protagonismo juvenil. | Investigar a educação linguística, com foco no ensino de inglês, a partir do modelo pedagógico das escolas de tempo integral – chamadas Escolas Vivas – do governo estadual do Espírito Santo, parte do plano federal para o Novo Ensino Médio. | Pesquisa de campo de cunho etnográfico. Observação focada na narrativa oral de alunos(as) e um professor. | As configurações pedagógicas desse modelo oferecem aos estudantes espaços de aprendizagem onde há oportunidades para o desenvolvimento do pensamento crítico e das noções de subjetividade e protagonismo. |
| 2023/ Canuto, Monica Barbosa./ Dissertação/ UERNE | Sentidos de “novo” no Ensino Médio em Cascavel/CE: itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão. | Políticas de currículo; Base Nacional Comum Curricular; “novo” ensino médio; ciclo de políticas. | Investigar a produção de política em torno do considerado “novo” Ensino Médio no município de Cascavel/CE | Pesquisa de campo. Entrevistas com um técnico da Secretaria de Educação, gestores e professores. | A política de reforma do ensino médio se configura como parte de uma rede global de influência que se construiu/constr ói a partir de uma produção discursiva de que a gestão pública educacional é deficitária. Outrossim, apresentam “soluções” que deixam efeitos na produção curricular e na formação docente. |

Fonte: elaborado pela própria autora

As pesquisas acima citadas foram, na sua maioria, realizadas em escolas de Ensino Médio, apenas uma foi realizada em uma ETI de Ensino Fundamental Anos Finais, com o tema “Possibilidades para o protagonismo crítico mediado nas aulas de educação física na escola de tempo integral de Fortaleza”, de Peixoto (2020). Nas

investigações, observou-se, também, que o termo protagonismo apareceu em praticamente todas as palavras-chave. Apenas a dissertação “Sentidos de ‘novo’ no Ensino Médio em Cascavel/CE: itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão”, de Canuto (2023), não utilizou este descritor.

Da mesma forma, observou-se que em todos os estudos foram realizadas pesquisas de campo em diversas escolas de tempo integral espalhadas pelo Brasil. Os programas de escolas com tempo estendido se apresentam com variados nomes. No Estado do Ceará, são as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) - e as pesquisas desenvolvidas nesse estado são: “A política de tempo integral no Ceará: reflexões sobre o currículo flexível na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Bezerra”, de Sousa (2020); “Atividades eletivas de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Fortaleza (CE): gestão da parte flexível do currículo”, de Silva (2021); e “Sentidos de ‘novo’ no Ensino Médio em Cascavel/CE: itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão”, de Canuto (2023).

Em Pernambuco, são as Escolas Estaduais de Referência em Ensino Médio (EREM) - pesquisa: “Educação integral como política educacional: o protagonismo juvenil nas Escolas Estaduais de Referência em Ensino Médio no município de Petrolina - PE”, de Anjos (2021). Programa Educação Integral (PEI) em São Paulo - pesquisas: “Educação integral no Ensino Médio e justiça curricular: protagonismo juvenil em Escola de Ensino Médio da rede pública estadual de São Paulo participante do Programa Ensino Integral”, de Silva (2022); e “Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para construção do projeto de vida dos(as) alunos(as) do Ensino Médio”, de Scherrer (2019). As Escolas Vivas do Espírito Santo – pesquisas: “Projeto de vida: significar, ressignificar a construção dos sonhos dos estudantes”, de Souza (2021); e “Protagonismo juvenil e escolas de tempo integral: (im)possibilidades na educação linguística”, de Marques (2020).

Já no Amapá, as Escolas do Novo Saber – contam com a pesquisa: “Política de educação integral no ensino médio: oportunidades educacionais e protagonismo juvenil no Programa Escola do Novo Saber, em Santana-AP, 2017-2020”, de Pereira (2021). Escola Cidadã é a denominação do programa de educação em tempo integral na Paraíba. Nesse sentido, tem-se a pesquisa: “Protagonismo juvenil na

escola cidadã: da concepção às vivências”, de Pereira (2020). Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em Rondônia - pesquisa: “Educação integral e currículo: o vivido e o concebido por professores(as) de uma escola de ensino médio de tempo integral em Porto Velho-RO”, de Cabral (2021). ETI em Fortaleza no Ceará, Escola de Tempo Integral – pesquisa: “Possibilidades para o protagonismo crítico mediado nas aulas de educação física na escola de tempo integral de Fortaleza”, de Peixoto (2020), que atende o Ensino Fundamental, ambiente desta pesquisa.

Estes Programas vêm ao encontro das exigências das leis e documentos norteadores nacionais e internacionais, como a BNCC (Brasil, 2018), e os que contemplam o Novo Ensino Médio, entre outros. Todos os programas possuem o projeto de vida e o estudante como centro da proposta pedagógica e curricular. Portanto, possuem, além dos componentes da Base Comum, os da Parte Diversificada, entre elas, as Eletivas e Atividades Complementares que trabalham o desenvolvimento do protagonismo dos(as) alunos(as) com o objetivo de promover uma educação integral, ou seja, são propostas similares na sua base.

Todas as pesquisas analisadas versaram sobre o desenvolvimento do protagonismo pelo ponto de vista dos vários atores da escola – gestão, professores(as) e alunos(as) – e analisaram, ainda, as políticas de cada um destes estados e/ou municípios, bem como os documentos das escolas pesquisadas. As pesquisas “Atividades eletivas de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Fortaleza (CE): gestão da parte flexível do currículo”, de Silva (2021); “Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para construção do projeto de vida dos(as) alunos(as) do Ensino Médio”, de Scherrer (2019); e “Projeto de vida: significar, ressignificar a construção dos sonhos dos estudantes”, de Souza (2021), focaram na construção do projeto de vida dos(as) alunos(as).

É importante ressaltar que o termo protagonismo estudado nas pesquisas se refere à participação ativa do jovem, tanto em relação à construção do seu conhecimento e processo de desenvolvimento, visando seu projeto de vida, quanto ao engajamento social, em que o jovem é visto como parte da solução. A proposta de Fortaleza concebe esta mesma visão de protagonismo, só que voltada para os estudantes do Ensino Fundamental, e apresenta ações específicas para a construção do protagonismo dos estudantes, foco de análise desta pesquisa.

Todos os autores foram a campo, aplicando variados instrumentos de coleta de dados: entrevistas com alunos(as), professores(as), gestores(as), técnicos(as); grupos focais com alunos(as) e professores(as); estudos de caso; questionários; observações conforme quadro do estado do conhecimento. Muitos autores foram citados nas dissertações/teses acima. Alguns foram comuns nas citações e bibliografias de praticamente todas, como Antonio Carlos Gomes da Costa, que trata do termo Protagonismo Juvenil no contexto escolar. Da mesma forma, Delors *et al.* (1998), com os 4 pilares da educação.

Outros autores muito citados foram: Ana Maria Cavaliere, Jaqueline Moll e Miguel Arroyo, para fundamentar as concepções e os históricos sobre a educação integral e o tempo integral, além de Paulo Freire sobre o sujeito ativo e crítico. As investigações “Política de educação integral no ensino médio: oportunidades educacionais e protagonismo juvenil no Programa Escola do Novo Saber, em Santana-AP, 2017-2020”, de Pereira (2021), e “Protagonismo juvenil na escola cidadã: da concepção às vivências”, de Pereira (2020), analisaram todos os dados e documentos norteadores das escolas de tempo integral dos referidos programas e escolas pesquisadas sob a ótica do materialismo histórico-dialético de Marx.

Os resultados se apresentaram diversos, foram exibidos e discutidos na sequência do quadro do estado do conhecimento. Entre esses resultados, destacamos o trabalho de Silva (2022), em sua tese “Educação integral no Ensino Médio e justiça curricular: protagonismo juvenil em Escola de Ensino Médio da rede pública estadual de São Paulo participante do Programa Ensino Integral”, constatando que a participação dos alunos(as) ainda é limitada e sugere algumas ações para promover o protagonismo dos alunos(as), dando oportunidades, principalmente, de escuta ativa dos jovens em suas demandas e de participação democrática nas tomadas de decisões.

Na pesquisa de Cabral (2021), “Educação integral e currículo: o vivido e o concebido por professores(as) de uma escola de ensino médio de tempo integral em Porto Velho-RO”, observou-se que os(as) professores(as) compreendem que o(a) aluno(a) e seu projeto de vida estão no centro da proposta do Programa e suas práticas educativas são voltadas para o desenvolvimento do protagonismo discente, sugerindo que este tipo de ensino se estenda às demais escolas.

Sousa (2020), em sua pesquisa “A política de tempo integral no Ceará: reflexões sobre o currículo flexível na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Bezerra”, percebeu a necessidade de mudança de comportamento dos atores da escola a fim de fomentar o protagonismo dos jovens e, para isso, sugere uma formação de professores(as) e planejamento coletivo, incluindo a comunidade nas tomadas de decisões voltadas para as questões curriculares da escola, como, por exemplo, incluir temas relevantes para a comunidade. Realmente, a escuta das demandas estudantis é o mínimo para se considerar a voz ativa dos(as) alunos(as), condição primordial para o desenvolvimento do protagonismo discente, que se constitui objetivo da proposta. Costa e Vieira (2006), autor que embasa as propostas de ETIs dos programas pesquisados, menciona que o estudante fortalece seu protagonismo a partir de experiências com situações-problemas reais.

Anjos (2021), em “Educação integral como política educacional: o protagonismo juvenil nas Escolas Estaduais de Referência em Ensino Médio no município de Petrolina – PE”, compreende que na proposta do Programa EREMs, de Pernambuco, há oportunidades de uma educação interdimensional e protagonista e aponta que a escola deve proporcionar espaços de atuação dos jovens na discussão e solução de problemas reais da sociedade, como o Programa propõe.

Alguns estudos focaram no projeto de vida dos estudantes, centro da proposta das escolas pesquisadas e um dos componentes curriculares que se entrelaça ao protagonismo juvenil. Silva (2021), com a dissertação “Atividades eletivas de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Fortaleza (CE): gestão da parte flexível do currículo”, concluiu que, para o desenvolvimento do projeto de vida do(a) aluno(a), seria necessário melhorar o planejamento e desenvolvimento das atividades eletivas. O trabalho resultou num plano de ação voltado para as diversas dificuldades encontradas na escola pesquisada em relação à gestão do itinerário formativo. Deste modo, sugere ações desde a formação e discussão com os(as) alunos(as) e professores(as) sobre a proposta de educação integral em tempo integral, bem como a construção do protagonismo dos(as) alunos(as) e questões estruturais da escola.

Já Scherrer (2019), em sua investigação “Possibilidades para o protagonismo crítico mediado nas aulas de educação física na escola de tempo integral de

Fortaleza”, na visão dos atores da escola, as atividades desenvolvidas colaboram com a elaboração e planejamento do projeto de vida dos estudantes. O autor apresenta pontos positivos já realizados e vivenciados na escola que ajudam na construção do projeto de vida dos(as) alunos(as), mas aponta para algumas limitações que necessitam ser sanadas, como falta de estrutura e material para realização das aulas e formação de professores(as) nos componentes da Parte Diversificada.

A autora da pesquisa “Projeto de vida: significar, ressignificar a construção dos sonhos dos estudantes”, Souza (2021), concluiu que alguns alunos(as) conseguem construir seus projetos de vida com organização e consciência, outros não. Assim, criou uma capacitação para os(as) professores(as) baseada nas demandas dos(as) alunos(as) discutidas no grupo focal.

Peixoto (2020), em seu estudo “Possibilidades para o protagonismo crítico mediado nas aulas de educação física na escola de tempo integral de Fortaleza”, ressalta que as possibilidades de ação dialógica, teoria de Paulo Freire, na escola de tempo integral contribui para o protagonismo dos jovens e podem ser mediadas pela aula de Educação Física. Interessante a experiência do autor em realizar o jogo de futebol Callejero com os alunos(as) a fim de trabalhar o protagonismo, deixando uma ótima ideia para professores(as) desse componente. Ele percebeu, nas falas e atitudes dos estudantes, durante a execução do jogo, a capacidade de criticidade, autonomia e empoderamento, ressaltando a possibilidade de uma educação protagonista crítica juvenil.

Já na pesquisa “Política de educação integral no ensino médio: oportunidades educacionais e protagonismo juvenil no Programa Escola do Novo Saber, em Santana-AP, 2017-2020”, Pereira (2021) reconhece que a proposta do Programa Escola do Novo Saber pretende uma formação integral do sujeito, tendo em foco seu projeto de vida e protagonismo. A autora ressalta que é uma proposta que se adequa aos interesses das forças produtivas do capital e do mercado, a partir da influência dos organismos multilaterais, caracterizando-se pela lógica da privatização com o fortalecimento da parceria público-privada. Destaca, ainda, que, apesar do discurso de educação inovadora, na opinião dos(as) alunos(as), não foi atrativa o

bastante, uma vez que o horário integral tirou deles a oportunidade de outras realizações.

Pereira (2020), em sua dissertação “Protagonismo juvenil na escola cidadã: da concepção às vivências”, ao investigar a ideia dos alunos(as) a respeito do protagonismo, chegou à conclusão de que o entendimento sobre o termo está relacionado com a concepção neoliberal do Programa. A autora sugere a reinterpretção do termo e contextualização política, econômica e cultural, através de ações, como tornar mais significativas algumas experiências já propostas pela escola, numa perspectiva de emancipação, com reflexões sobre os problemas sociais e a contribuição da sociologia a fim desnaturalizar a concepção de protagonismo no sentido neoliberal; e formar uma rede entre os(as) professores(as) para questionar e problematizar a proposta da Escola Cidadã Integral, com momentos formativos e produção de material para os(as) alunos(as), sempre numa perspectiva emancipatória.

Marques (2020), em “Protagonismo juvenil e escolas de tempo integral: (im)possibilidades na educação linguística”, considerou que o modelo do programa pesquisado oferece oportunidades para a construção do protagonismo e pensamento crítico dos(as) alunos(as).

Por fim, na pesquisa “Sentidos de ‘novo’ no Ensino Médio em Cascavel/CE: itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão”, Canuto (2023) constatou que as políticas e documentos estaduais do Ceará buscam o alinhamento às políticas nacionais que se vinculam às intenções da iniciativa privada para a educação pública, com um discurso voltado para a necessidade dos mercados de trabalho. Esta é a concepção trazida nos programas de escolas públicas de tempo integral, no Brasil, que sofre uma forte influência dos organismos internacionais com interesses mercadológicos - pensamento neoliberal - e de manutenção da ordem social vigente, que exclui imensa parcela da população, incluindo os estudantes atendidos nestas escolas.

Muitas destas propostas almejam uma educação integral do sujeito, desenvolvendo as suas dimensões humanas. Analisando as propostas dos programas pesquisados, os autores destes estudos concordam que há espaço para a construção do protagonismo discente. Entretanto, cada resultado apresenta a

realidade da escola pesquisada, apontando as dificuldades, desafios e como melhorar este trabalho. Algumas investigações criticam os propósitos por trás das políticas de tempo integral do Brasil por evidenciarem intenções meramente mercadológicas e neoliberais, sem um legítimo intuito de mudanças sociais - pesquisas de Peixoto (2020) , Pereira (2021), Pereira (2020) e Canuto (2023).

As pesquisas analisadas contribuíram, sobremaneira, para o presente estudo, uma vez que trouxeram bibliografias, documentos, históricos e práticas de escolas de tempo integral, bem como a análise de seus currículos e as propostas pedagógicas com foco no protagonismo juvenil. Consideramos inovador este trabalho, no sentido de que analisa o objeto de estudo por meio da pesquisa documental, no que diz respeito às estratégias orientadas para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes na proposta de ETI do município de Fortaleza para os(as) alunos(as) dos Anos Finais.

Todas as pesquisas acima foram realizadas em escolas de Ensino Médio, exceto a pesquisa de Peixoto (2020). Em todas as pesquisas acima referendadas, a metodologia utilizada foi a pesquisa de campo. Desse modo, este estudo analisa o que os documentos trazem sobre o protagonismo, a concepção do termo e as estratégias sugeridas para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais. Assim,

{...} A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos (Sá-Silva; Almeida & Guindani, 2009, p. 14 *apud* Kripka, R.; Scheller, M.; Bonotto, D. L., 2015, p. 41).

A pesquisa documental desempenha um papel crucial na construção e expansão do conhecimento humano, fornecendo acesso a fontes primárias de informação, sustentando teorias e interpretações e contribuindo para a preservação da memória histórica e social. Na pesquisa acadêmica, os documentos são, frequentemente, utilizados como fontes primárias de dados, fornecendo evidências para fundamentar teorias, hipóteses e argumentos. A análise cuidadosa de documentos históricos e contemporâneos permite aos pesquisadores construir uma base sólida para suas investigações.

Para além do conceito do professor Antonio Carlos Gomes da Costa, o protagonismo propagado nos documentos educacionais oficiais precisa ser analisado por outros ângulos, na visão de outros autores, com intuito de trazer uma visão mais aprofundada. No projeto da Prefeitura Municipal de Fortaleza para a educação, um dos seus principais pontos é, exatamente, ampliar o número de Escolas de Tempo Integral na cidade. Muitos investimentos estão sendo feitos, sendo imprescindível verificar a qualidade deste tipo de escola a partir de seu currículo. A proposta pedagógica destas escolas pretende se apresentar diferenciada, com um currículo que, além da Base Comum, ofereça aos(as) alunos(as) componentes da Parte Diversificada/Atividades Complementares, focando na centralidade da proposta, que é a construção do projeto de vida do estudante e seu protagonismo (Fortaleza, 2023).

Dessa forma, revela-se imprescindível uma análise aprofundada das estratégias delineadas na proposta pedagógica das Escolas de Tempo Integral (ETIs) no que tange ao desenvolvimento curricular voltado à construção do protagonismo discente. Tal necessidade decorre do fato de a proposta ser estruturada com base no(a) estudante e em seu projeto de vida, demandando uma atuação ativa e autônoma por parte de sujeitos com faixa etária muito jovem.

A escola de tempo integral está, atualmente, em efervescente discussão como ação pública para atenuar as desigualdades de acesso à educação por todos, especialmente, os mais vulneráveis socioeconomicamente, que vivem em áreas com indicadores de violência. Em Fortaleza não é diferente. Esta é uma das justificativas para a implementação das escolas de tempo integral. Aliado a isto, temos, ainda, o fato de a SME visualizar, na ampliação da jornada escolar, uma forma de promover a qualidade do ensino público, já que os(as) alunos(as) terão acesso a um currículo diferenciado numa proposta de educação integral.

3 METODOLOGIA

3.1 Natureza e Tipo de Pesquisa

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos descritivos, interpretativos e analíticos, do tipo análise documental, pois envolve levantamento de dados de domínio público. “A pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p.5). O conceito de documentos vai além dos registros escritos, podendo ser considerados filmes, fotografias, vídeos, cartazes, tudo que sirva para o pesquisador responder suas questões de pesquisa. Contudo, não envolve interação direta com participantes conforme os autores.

Na pesquisa acadêmica, os documentos são frequentemente utilizados como fontes primárias de dados, fornecendo evidências para fundamentar teorias, hipóteses e argumentos. Portanto, a análise cuidadosa de documentos históricos e contemporâneos permite aos pesquisadores construir uma base sólida para suas investigações.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p.2).

Os documentos aqui analisados são de fontes primárias, ou seja, o documento em si, sem ter passado por nenhum tratamento analítico, o que caracteriza a pesquisa documental. O *corpus* documental desta pesquisa é formado pela BNCC (Brasil, 2018), PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), PME 2015-2025 (Fortaleza, 2015), DCRC (Ceará, 2019), Guia Informativo para o Desenvolvimento da Rotina Pedagógica nas Escolas de Tempo Integral (Fortaleza, 2023) e os cadernos do componente Protagonismo produzidos para as ETIs de Fortaleza (Fortaleza, 2021a).

Para atingir o primeiro objetivo específico - caracterizar a proposta pedagógica e curricular das ETIs de Fortaleza -, foi lido e analisado o Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral (ETIs) (Fortaleza, 2023). Nele consta o modelo pedagógico e de gestão, com os princípios, premissas e instrumentos de operacionalização. Foram analisados, também, o PNE (Brasil, 2014), PME (Fortaleza, 2015), BNCC (Brasil, 2018), DCRC (Ceará, 2019), visto que a proposta das ETIs de Fortaleza foi impulsionada pelas políticas educacionais federais, estaduais e municipal de Fortaleza, atendendo as metas e estratégias vigentes nos documentos oficiais para a educação brasileira.

Para o segundo objetivo específico - examinar as estratégias para o desenvolvimento do protagonismo dos(as) alunos(as) dos documentos oficiais das ETIs de Fortaleza -, foram analisados o Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral (ETIs), focando na concepção de protagonismo trazida pelo documento e as estratégias apresentadas no capítulo “Espaços de protagonismo na escola”. A fim de contemplar o terceiro objetivo específico - identificar no caderno de atividades adotado pelas ETIs de Fortaleza as demandas do componente de protagonismo -, foram lidos e analisados os cadernos de protagonismo para as ETIs de Fortaleza (Fortaleza, 2021a).

3.2 Categorias ou Variáveis de Estudo

As categorias eleitas para análise a fim de atender os objetivos específicos desta pesquisa são as propostas pedagógica e curricular das Escolas de Tempo Integral de Fortaleza, com o objetivo de contemplar o objetivo específico: caracterizar a proposta pedagógica e curricular das ETIs de Fortaleza. Os documentos analisados foram: PNE (Brasil, 2014), PME (Fortaleza, 2015), BNCC (Brasil, 2018), DCRC (Ceará, 2019) e o Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas escolas municipais de tempo integral - ETIs (Fortaleza, 2023), focando nos parágrafos dos textos que expõem sobre a implementação das escolas de tempo integral e/ou o tipo de ensino proposto.

Trabalham-se, ainda, as estratégias para o desenvolvimento do protagonismo discente para atender ao objetivo específico de examinar as estratégias para o

desenvolvimento do protagonismo dos(as) alunos(as) dos documentos oficiais das ETIs de Fortaleza. Esta categoria foi dividida em subitens, a saber: Clubes de protagonismo; Monitorias; Liderança de turma; e Grêmios estudantis, espaços protagonistas que as ETIs de Fortaleza precisam implementar; e, por fim, o material base de análise foi o caderno de atividades de Protagonismo, para considerar o objetivo específico de identificar, no caderno de atividades, adotado pelas ETIs de Fortaleza, as demandas do componente de Protagonismo.

3.3 Procedimentos, Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados

A apuração e organização dos documentos foram desenvolvidas mediante leituras sucessivas e sistemáticas, nas quais se buscou identificar as ações previstas pelos respectivos documentos. Os parágrafos do documento que descreviam alguma ação (realizada, preconizada ou instituída como meta) foram destacados. Foi realizada, então, uma releitura desses parágrafos destacados e organizados quadros para cada documento, utilizando o programa Microsoft Word, nos quais foram transcritos os parágrafos correspondentes às ações apresentadas, classificando-os quanto ao item ou subitem do documento ao qual eles pertenciam.

Ao todo, foram criados seis quadros, um para cada documento: Quadro 2 - Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014); Quadro 3 - Plano Municipal de Educação (Fortaleza, 2015); Quadro 4 - Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018); Quadro 5 - Documento Curricular Referencial do Ceará (Ceará, 2019); Quadro 6 - Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral -ETIs (Fortaleza, 2023); e Quadro 7 - cadernos de Protagonismo (Fortaleza, 2021a). Nestes quadros, constam as citações diretas dos parágrafos que faziam menção ao fomento do protagonismo dos estudantes a fim de atingir os objetivos desta pesquisa e apresentar, de forma mais objetiva e didática, o que foi analisado em cada documento.

Quadro 2 - Plano Nacional de Educação

| DOCUMENTO | PARÁGRAFOS | ITEM |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| PNE 2014-2024 (Fortaleza, 2014) | Nesse sentido, garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado (grifo nosso), a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação. Assim, as orientações do Ministério da Educação para a educação integral apontam que ela será o resultado daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades, que podem e devem contribuir para ampliar os tempos, as oportunidades e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (Brasil, 2014, p. 28) | Meta 6 |

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Quadro 3 - Plano Municipal de Educação

| DOCUMENTO | PARÁGRAFOS | ITEM |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| PME 2015-2025 (Fortaleza, 2015) | Fortalecimento da política de ampliação da jornada escolar propiciando uma maior oferta de matrícula na escola de tempo integral; • Garantia da qualidade do tempo escolar destinado ao aluno e aluna no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Escola de Tempo Integral. • | 3. Eixos temáticos 3.8 Educação Integral em escola de tempo integral. |

| | | |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| | <p>Compromisso com a aprendizagem significativa do aluno e aluna, expressa na permanente melhoria dos indicadores educacionais.</p> <p>3.8.3 Objetivos: • proporcionar o desenvolvimento de uma educação integral que contemple o pleno desenvolvimento humano (afetivo, cognitivo, artístico, espiritual, esportivo, sociocultural), garantindo a infraestrutura necessária e a ampliação dos tempos e espaços educativos. • Contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho docente, no sentido do uso de metodologias que favoreçam a execução de uma dinâmica curricular comprometida com a efetiva aprendizagem do aluno e aluna (Fortaleza, 2015, p. 34).</p> | |
| PME 2015-2025 (Fortaleza, 2015) | <p>Se qualidade de ensino é aluno aprendendo, e esta é uma convicção, é preciso que isto ocorra efetivamente. Não basta apresentar “boas notas”. É essencial que as notas traduzam a real aprendizagem significativa. Para tanto, o aluno deve ser envolvido como protagonista de qualquer mudança educacional. O fracasso de muitos projetos educacionais está no fato de desconhecerem a participação desses alunos. O aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam. Como diz Paulo Freire (1997:32), “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (Fortaleza, 2015, p. 32).</p> | <p>3. Eixos temáticos 3.7 Qualidade e diversidade</p> |
| PME 2015-2025 (Fortaleza, 2015) | <p>Nesse contexto, garante-se o incentivo, promoção e divulgação para a organização e funcionamento de Grêmios Estudantis, como forma de fortalecimento na escola, do</p> | <p>3. Eixos temáticos 3.11 Gestão democrática da educação</p> |

| | | |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| | exercício consciente da cidadania e do protagonismo juvenil dos estudantes. Esses procedimentos são fundamentais na construção e aperfeiçoamento da gestão democrática e participativa da educação pública que se pretende para Fortaleza (Fortaleza, 2015, p. 42). | |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Quadro 4 - Base Nacional Comum Curricular

| DOCUMENTO | PARÁGRAFOS | ITEM |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| BNCC (Brasil, 2018) | Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9). | Competências Gerais da Educação Básica Competência 5 |
| BNCC (Brasil, 2018) | Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10). | Competências Gerais da Educação Básica Competência 10 |
| BNCC (Brasil, 2018) | Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para | 4. A etapa do Ensino Fundamental. |

| | | |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| | construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (Brasil, 2018, p. 62). | |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Quadro 5 - Documento Curricular Referencial do Ceará

| DOCUMENTO | PARÁGRAFOS | ITEM |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DCRC (Ceará, 2019) | <p>Por isso, diante da necessidade de formar pessoas que, em lugar de simples espectadoras, sejam partícipes efetivas, no processo de construção das mudanças sociais, é imprescindível que o projeto pedagógico, desenhado pela BNCC e respaldado no DCRC, seja desenvolvido com sucesso. Este projeto focaliza a formação integral do aluno e prevê o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, dentre as quais estão aquelas que abrangem habilidades socioemocionais importantes para o enfrentamento dos desafios do século XXI. Compreendemos que, ao favorecermos o desenvolvimento da inteligência socioemocional, por certo formaremos seres humanos com forte senso de humanidade, portanto, mais comprometidos com as questões afetivo-sociais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do protagonismo infantojuvenil do educando será um forte aliado para sua formação integral. No processo do desenvolvimento, o jovem é visto como elemento central da prática educativa e participa de todas as etapas desta prática — do planejamento à avaliação das ações previstas (Ceará, 2019, p. 35-36).</p> | <p>PARTE I 1.Contexto Estadual, Histórico, Marcos Legais e Princípios. 1.5 Princípios Norteadores. Protagonismo infanto-juvenil</p> |

| | | |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>DCRC (Ceará, 2019)</p> | <p>Escola — é um espaço de interação e deve ser uma instituição inovadora, democrática, inclusiva, crítica, um polo cultural da comunidade, aberta às mudanças e à cultura digital. É uma instituição educativa que favorece o desenvolvimento integral de alunas e alunos; compromete-se com seu direito de aprender; promove o desenvolvimento de competências, dentre as quais, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a enfrentar desafios, aprender a pensar, resolver problemas. A escola precisa permitir ao (a) estudante ser curioso (a), criativo (a), solidário (a), cooperativo (a), protagonista, ter capacidade argumentativa, voltado (a) a construir sucesso, vivenciar direitos e deveres; conhecer as formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que possa utilizar as competências autonomamente ao longo de sua vida. A escola é, principalmente, uma instituição que deve integrar-se ao seu tempo e sociedade (Ceará, 2019, p. 46)</p> | <p>PARTE II 2. Pressupostos Teóricos, Epistemológicos e Políticos. 2.3 Concepções. Adolescências.</p> |
| <p>DCRC (Ceará, 2019)</p> | <p>Estudante criativo(a), curioso(a), investigativo(a), crítico(a), solidário(a), ético(a), cooperativo(a), responsável, argumentativo (a), resolutivo (a) no sentido da tomada de decisões, dotado (a) de iniciativa, cidadão(ã) atuante e comprometido(a) com a cultura de paz e transformação da sua realidade. Ocupa lugar central no processo de ensino e aprendizagem. Constitui-se como sujeito com valores, crenças, atitudes e conhecimentos prévios, ativo(a) na construção de seu próprio conhecimento. Portanto, educado(a) para ser protagonista, sujeito da sua</p> | <p>PARTE II 2. Pressupostos Teóricos, Epistemológicos e Políticos. 2.3 Concepções. Aluno e Aluna.</p> |

| | | |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| | <p>aprendizagem, entendendo que tem grande responsabilidade nesse processo; também educado(a) para gerenciar emoções, negociar conflitos e buscar soluções para situações reais, que impactem de maneira direta ou indireta na sua própria comunidade. Estimulado(a) a trazer para a sala de aula referências de sua realidade, de modo que os conteúdos em estudo se tornem significativos e criem/fortaleçam competências (Ceará, 2019, p.47).</p> | |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Quadro 6 - Guia para as ETIs de Fortaleza

| DOCUMENTO | PARÁGRAFOS | ITEM |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral -ETIs (Fortaleza, 2023)</p> | <p>Nesse Princípio Educativo, o estudante é o centro do processo educativo e o sujeito de sua própria história, sendo protagonista do seu projeto de vida e de sua comunidade. A Escola Municipal de Tempo Integral de Fortaleza se propõe a fortalecer a compreensão do sujeito como agente de transformação corresponsável por seu contexto social. Nessa perspectiva, o modelo pedagógico destaca o Protagonismo como Princípio Educativo, como Premissa e como Componente Curricular no Mapa Curricular da ETI. Como Princípio Educativo, orienta as práticas e vivências como meio para apoiar a formação do educando autônomo, solidário e competente. Nas práticas e vivências em Protagonismo, o educando é o objeto principal (a quem se pretende atingir com a ação) e, ao mesmo tempo, o sujeito da própria ação (aquele que a realiza) que se dá através de uma</p> | <p>4. Princípios educativos e premissas das ETIs 4.1. Princípios educativos 4.1.5 Protagonismo</p> |

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>atuação criativa, construtiva e solidária junto às pessoas no mundo adulto na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (ICE, 2019, p. 29) (Fortaleza, 2023, p. 16).</p> | |
| <p>Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral -ETIs (Fortaleza, 2023)</p> | <p>O Protagonismo além de uma Premissa, é um Princípio Educativo e um Componente Curricular que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e para a ampliação das competências dos estudantes, para a formação do educando como agente de transformação de sua vida e de sua comunidade.</p> <p>Na Escola Municipal de Tempo Integral, essa Premissa é um eixo agregador de amplas possibilidades de aprendizagem, sendo uma estratégia para que o estudante se perceba como protagonista no seu processo de formação integral (Fortaleza, 2023, p. 17)</p> | <p>4. Princípios educativos e premissas das ETIs 4.2 Premissas 4.2.1 Protagonismo</p> |
| <p>Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral -ETIs (Fortaleza, 2023)</p> | <p>O Componente Curricular Protagonismo é o alicerce para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois trabalha em todas as suas dimensões. As aulas são planejadas e ministradas sob quatro eixos:</p> <p>I) Competência Pessoal: possibilita o encontro do estudante consigo mesmo, levando-o a reconhecer seus valores e a saber gerir suas próprias emoções, habilidades e limitações de acordo com seu projeto de vida;</p> <p>II) Competência Social: aborda questões referentes ao convívio em grupo e compromisso com o coletivo, provendo aos estudantes condições para compreender e operar em seu entorno social de forma mais responsável, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso;</p> | <p>7. Organização do mapa curricular das ETIs - anos finais 7.2. Componentes curriculares da parte diversificada e atividades complementares - anos finais 7.2.2 Atividades complementares 7.2.2.3 Protagonismo</p> |

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>III) Competência Cognitiva: busca proporcionar ao estudante maneiras de potencializar sua aprendizagem, o desenvolvimento de suas capacidades de comunicação com o mundo como pessoa e como cidadão, o que constitui maneiras de aprender a conhecer e aprender a aprender, como requisitos essenciais para se beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida;</p> <p>IV) Competência Produtiva: põe em ação o que o estudante sabe e é capaz de fazer. Através da participação autêntica na escola e em outros espaços em que atua no exercício pleno de sua autonomia, autodeterminação e autoconfiança para conceber intervenções sociais. Com isso, pretende-se que o estudante atue como autor e como ator de suas decisões, conduzindo-o a um conjunto de ações que culminará na construção do seu projeto de vida (Fortaleza, 2023, p. 47)</p> | |
| <p>Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral -ETIs (Fortaleza, 2023)</p> | <p>10. Espaços de protagonismo na escola Todo o capítulo (p. 55 a 59)</p> | <p>10. Espaços de protagonismo na escola 10.1 Clube de Protagonismo 10.2 Monitoria 10.3. Líderes de turma 10.4. Grêmios estudantis</p> |

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Quadro 7 - Cadernos de Protagonismo

| DOCUMENTO | DEMANDAS DAS AULAS | ITEM |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <p>Caderno Protagonismo 6º ano. Com 156 páginas contendo introdução, apresentação e 32 aulas (Fortaleza, 2021a).</p> | <p>Desenvolvimento do pilar aprender a ser (Delors <i>et al.</i>, 1998) e das competências pessoais. Essa é a aprendizagem que prepara o indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular seus próprios juízos</p> | <p>2. Apresentação</p> |

| | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| | <p>de valor, de modo a poder decidir por si mesmo perante as diferentes circunstâncias da vida, a qual ajuda a desenvolver a competência pessoal, que é a capacidade da pessoa para agir com autonomia, com responsabilidade e com compromisso na relação consigo, na convivência com os outros e com os meios nos quais estão e na construção de um Projeto de Vida que leve em conta o seu próprio bem estar e o da comunidade (Fortaleza, 2021a, p. 18)</p> | |
| <p>Caderno Protagonismo 7º ano. Com 128 páginas contendo introdução, apresentação e 32 aulas (Fortaleza, 2021a).</p> | <p>Desenvolvimento do pilar aprender a conviver (Delors <i>et al.</i>, 1998) e das competências sociais.</p> <p>A aprendizagem de que trata esse pilar é a de desenvolver a compreensão e a aceitação de si próprio e do outro e a percepção da interdependência entre os seres humanos. No sentido do convívio, do trato, da realização de projetos comuns, da preparação para aprender a gerir conflitos respeitando valores plurais, da compreensão mútua e da convivência pacífica. Deste modo, o caderno tem como objetivo principal contribuir no autoconhecimento, na participação e na autonomia no contexto da vida pessoal, familiar, social e cultural dos estudantes. (Fortaleza, 2021a, p. 15)</p> | <p>2. Apresentação</p> |
| <p>Caderno Protagonismo 8º ano. Com 146 páginas contendo introdução, apresentação e 32 aulas (Fortaleza, 2021a).</p> | <p>Desenvolvimento do pilar aprender a conhecer (Delors <i>et al.</i>, 1998) e das competências cognitivas.</p> <p>Essa aprendizagem vai além do domínio do conhecimento e não se limita à aquisição de um acervo de saberes propriamente ditos. Ela se estende ao domínio da forma como se adquire o conhecimento e das diversas</p> | <p>2. Apresentação</p> |

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| | maneiras como cada um irá lidar por meio do acesso ou da sua produção (Fortaleza, 2021a, p. 16) | |
| Caderno Protagonismo 9º ano. Com 116 páginas contendo introdução, apresentação e 32 aulas (Fortaleza, 2021a). | Desenvolvimento do pilar aprender a fazer (Delors <i>et al.</i> , 1998) e da competência produtiva. Aprender a fazer não é meramente uma ação instrumental para o mundo do trabalho, mas uma valorização da competência social, ou seja, o desenvolvimento de um estudante apto a enfrentar diferentes situações da vida. Aptidão para enfrentar novas situações, trabalho em equipe de modo cooperativo, gerenciar e resolver conflitos são alguns dos valores imprescindíveis que são desenvolvidos através deste pilar (Fortaleza, 2021a, p. 16) | 2. Apresentação |

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A partir dos dados, ou seja, de maneira indutiva, as categorias foram criadas visando a atender os dois últimos objetivos específicos: examinar as estratégias para o desenvolvimento do protagonismo dos(as) alunos(as) dos documentos oficiais das ETIs de Fortaleza; e identificar no caderno de atividades adotado pelas ETIs de Fortaleza as demandas do componente de protagonismo.

No capítulo de Discussão e Apresentação dos achados da pesquisa, constam as interpretações e inferências, utilizando a triangulação teórica que envolve o uso de diferentes perspectivas para interpretar os dados, permitindo uma análise mais completa e profunda do fenômeno em estudo (Tuzzo; Braga, 2016).

3.4 Procedimentos, Técnicas e Sistemas Utilizados para Análise de Dados

A análise de conteúdo de Bardin (2016) segue três fases principais: 1) Pré-análise, onde ocorre a organização do material, seleção dos documentos e definição das categorias iniciais com base nos objetivos da pesquisa, apresentados no item anterior; 2) Exploração do material, que envolve a leitura detalhada dos textos,

codificação das informações e categorização dos dados, permitindo a identificação de padrões e significados; e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, fase em que os dados são sintetizados, analisados e interpretados à luz do referencial teórico, possibilitando a extração de conclusões relevantes para o estudo, capítulo 4 - Discussão e apresentação dos achados da pesquisa.

Foram analisados os documentos abaixo (Quadro 8 - Documentos), realizando seu exame e análise crítica, sob o olhar dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chaves. Estão organizados neste quadro a fim de apresentar, objetivamente, do que se trata o documento e a sua importância para esta pesquisa.

Quadro 8 - Documentos

| DOCUMENTO | AUTORES | ASSUNTO | IMPORTÂNCIA PARA PESQUISA |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PNE (2014-2024) Lei 13.005/2014 | MEC com a participação de instituições públicas e privadas, bem como diversos atores sociais. | Plano Nacional de Educação, decenal, aprovado por lei, que vigorará até 2024. São 20 metas e 254 estratégias voltadas para a universalização, melhoria e qualidade da educação no Brasil a serem alcançadas até o término do Plano. É realizado com a cooperação dos estados e municípios brasileiros. | As metas são percorridas por todos os entes da educação do Brasil. A meta 6 estabelece o aumento das matrículas dos(as) alunos(as) em tempo integral com um projeto pedagógico diferenciado. |
| PME (2015-2025) Lei 10.371/2015 | PMF/SME com a participação de instituições públicas e privadas, bem como diversos atores sociais. | Plano Municipal de Educação de Fortaleza, decenal, aprovado por lei, que vigorará até 2025. Alinhado ao PNE, estabelece 10 metas/estratégias voltadas para Educação Pública Municipal de Fortaleza. | As metas são para as Escolas Públicas Municipais de Fortaleza. O documento ressalta a importância do protagonismo do(a)aluno(a) nas mudanças educacionais necessárias para uma educação de qualidade. Na meta voltada para gestão democrática, uma das ações é a formação |

| | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | dos grêmios estudantis como forma de fortalecimento do protagonismo estudantil. |
| BNCC (Brasil, 2018) | MEC com a participação de instituições públicas e privadas, bem como diversos atores sociais. | A Base Nacional Comum Curricular apresenta uma base comum de componentes curriculares para todas as escolas do Brasil. São 10 competências a serem trabalhadas no Ensino Básico e a parte diversificada que se refere a conteúdos regionais, ficando a critério das especificidades e escolhas de cada escola. | O protagonismo dos estudantes aparece como um dos princípios da BNCC. A expressão “protagonismo” ou “protagonista” aparece 53 vezes no texto do documento. |
| DCRC (Ceará, 2019) | SEDUC com a participação de instituições públicas e privadas, bem como diversos atores sociais. | O Documento Curricular Referencial do Ceará apresenta um referencial curricular para as escolas do Ceará, reforçando as 10 competências da BNCC. | A palavra “protagonismo” ou “protagonista” aparece 287 vezes no documento. |
| Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas escolas municipais de tempo integral -ETIs (Fortaleza, 2023) | SME de Fortaleza. | Visa orientar as ETIs de Fortaleza no desenvolvimento da rotina escolar. Apresenta informações sobre o funcionamento das ETIs, como o modelo pedagógico e de gestão com seus princípios, premissas e instrumentos de operacionalização. | O protagonismo aparece como princípio, premissa e como atividade complementar da proposta pedagógica e curricular das ETIs de Fortaleza que tem como centralidade o estudante e seu projeto de vida. A palavra aparece 69 vezes no documento. |
| Cadernos de protagonismo para as ETIs de Fortaleza /protagonismo (Fortaleza, 2021a) | SME de Fortaleza. | São quatro cadernos, um para cada série do Ensino Fundamental Anos Finais. São aulas prontas sobre o protagonismo, propondo uma metodologia que | As aulas propostas são sobre protagonismo. A proposta das ETIs de Fortaleza apresenta o protagonismo como uma metodologia de êxito. |

| | | | |
|--|--|-----------------------------------------------|--|
| | | fomenta a participação ativa do estudante. | |
|--|--|-----------------------------------------------|--|

Fonte: Elaborado pela própria autora.

4 DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

4.1 Proposta Pedagógica e Curricular das Escolas de Tempo Integral de Fortaleza

O PNE 2014 - 2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), com 20 metas e 254 estratégias, busca o avanço na universalização do ensino e na qualidade da educação pública. O PNE (Brasil, 2014) foi criado para articular todos os entes federativos do país, sendo um documento decisivo na construção do Sistema Nacional de Educação. Esse documento também passou a ser considerado o articulador desse Sistema Nacional de Educação, levando em consideração a previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento.

Assim, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução (Brasil, 2014, p. 6)”. A sua sexta meta é voltada para o aumento de matrículas em tempo integral, numa perspectiva de educação integral. O tempo integral compreende a permanência do(a) aluno(a) por sete ou mais horas na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais, complementando as quatro horas já existentes, com uma educação mais completa,

Nesse sentido, garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um **projeto pedagógico diferenciado** (grifo nosso), a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação. Assim, as orientações do Ministério da Educação para a educação integral apontam que ela será o resultado daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades, que podem e devem contribuir para ampliar os tempos, as oportunidades e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (Brasil, 2014, p. 28).

Ao citar em seu texto a expressão “projeto pedagógico diferenciado”, o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) abriu caminhos para a implementação de iniciativas de educação integral em tempo integral com uma proposta pedagógica inovadora, tendo como comparação o ensino ainda tradicional praticado nas escolas de tempo

parcial no Brasil. A partir das análises das pesquisas analisadas no Estado do Conhecimento, podemos verificar a forte influência do ICE, Instituto que criou uma proposta pedagógica e curricular totalmente inspirada pelo relatório da comissão internacional sobre educação para o século XXI da UNESCO, concebendo o estudante e seu projeto de vida como centro do processo educativo e, como uma das premissas e um dos princípios, o protagonismo juvenil.

Uma proposta que iniciou no Ginásio Pernambucano, escola pública estadual do estado de Pernambuco, passou por uma reforma em suas estruturas físicas e pedagógicas, tornando-se uma escola-modelo de educação integral em tempo integral. Daí surgiu o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), ONG que faz parcerias com várias secretarias de educação do Brasil para implementar o modelo da Escola da Escolha.

O Plano Municipal de Educação (PME) 2015/2025 (Fortaleza, 2015) - totalmente alinhado ao PNE, estabelece 10 metas/estratégias voltadas para a Educação Pública Municipal de Fortaleza. No eixo educação integral em tempo integral, estabelece a criação das Escolas de Tempo Integral. Em 2013, a SME iniciou a implementação das Escolas de Tempo Integral de Fortaleza em parceria com o ICE e o Instituto Natura, objetivando uma educação integral dos(as) alunos(as), em todas as suas dimensões em tempo estendido, baseado numa aprendizagem significativa e efetiva participação do(a) aluno(a) nas mudanças educacionais.

O PNE (Brasil, 2014) traz, no seu texto, a orientação de que a proposta de tempo integral deva ser construída pelas redes de ensino e escolas, com a participação de todos(as) os(as) educadores(as), educandos(as) e comunidade. A proposta para as ETIs de Fortaleza, com a parceria do ICE, já chega pronta, alinhada com os documentos internacionais e nacionais para a educação do século XXI, não dando espaço para a participação dos segmentos escolares.

Neste aspecto, percebe-se uma contradição, uma vez que fala-se de protagonismo, no entanto, não se dá voz para os segmentos escolares na construção da própria proposta pedagógica e curricular. Na verdade, segmentos que estão mais próximos da realidade da comunidade e, portanto, conhecem os problemas, que não são nem apontados por eles, quanto mais discutidos para uma

possível resolução, como apresenta o protagonismo de Antônio Carlos Gomes da Costa: solução para problemas reais.

Apple (2006), em suas discussões sobre currículo crítico e educação democrática, defende que o currículo escolar deve refletir a cultura da comunidade e os interesses reais dos estudantes. Para ele, um currículo que ignora o contexto social e cultural dos(as) alunos(as) contribui para a reprodução das desigualdades, pois privilegia os conhecimentos e valores das classes dominantes. O autor argumenta que a escola precisa ser um espaço de valorização dos saberes locais e das experiências vividas pelos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva, significativa e emancipadora.

Ao incluir a cultura da comunidade no currículo, a escola se torna mais conectada à realidade dos(as) alunos(as), fortalecendo sua identidade, autoestima e participação. Da mesma forma, ao considerar os interesses dos estudantes, o ensino torna-se mais engajado e relevante, despertando o senso crítico e a capacidade de ação. Para Apple (2006), essa abordagem crítica do currículo é fundamental para construir uma educação verdadeiramente democrática e transformadora.

Existem algumas formas de incluir a cultura local e o interesse dos(as) alunos(as) no currículo escolar como - escuta ativa e diálogo com os estudantes a fim de conhecer suas vivências, origens, aspirações e dificuldades, para que o planejamento pedagógico esteja conectado às suas realidades. Construção de projetos interdisciplinares contextualizados para desenvolver atividades baseadas em problemas reais da comunidade ou temas relevantes para os(as) alunos(as). Convite a membros da comunidade para compartilhar saberes e histórias, promovendo o reconhecimento do conhecimento não formal.

Da mesma forma uso de metodologias ativas, pois possibilitam o incentivo a pesquisa, investigação e participação dos estudantes em sua aprendizagem, permitindo que escolham temas de interesse. Valorização da identidade e da cultura local a partir da inclusão no currículo das manifestações culturais, reforçando a identidade dos(as) alunos(as). A ETI por possuir mais tempo pedagógico, com uma Parte Diversificada considerável apresenta possibilidades de realizar este trabalho de inclusão proposto acima.

Na implementação das ETIs de Fortaleza, todos os que compunham as escolas e técnicos da SME passaram por uma formação com o ICE, que já trazia seus cadernos com toda a proposta pedagógica e de gestão discriminados para serem aplicadas, já com seus princípios e premissas. Até hoje, os Planos de Ação das ETIs trazem em seu escopo as premissas destas escolas como fundamento, com a missão, objetivos, permitindo, por parte da escola, apenas completar com as ações da gestão e pedagógicas (Anexo B).

Considerando participação ativa como a pessoa que se torna sujeito da sua história e da sociedade em que vive, que, para tal, como diz Freire (1996a), é necessário criar, recriar e tomar decisões, esta participação proposta com o protagonismo se torna uma fala sem fundamento na realidade dos fatos. O próprio Costa e Vieira (2006) apontam que a falsa participação é quando não é genuína, ou seja, quando o indivíduo não está presente desde o levantamento do problema até sua resolução, o que se apresenta fora disso se constitui falsa participação.

O PME (Fortaleza, 2015) vincula a qualidade da educação à real aprendizagem significativa: isso significa que os(as) alunos(as) devem ser protagonistas em qualquer mudança educacional e reitera, ainda, que o fracasso de vários projetos educacionais ocorre pelo fato da não participação desses(as) alunos(as). A proposta das ETIs de Fortaleza apresenta espaços de participação dos(as) alunos(as) - monitorias, liderança de turma, grêmios estudantis e clubes de protagonismo.

Eles(as) são chamados a exercitar seu protagonismo; porém, esta participação não ocorre com as decisões mais fundamentais da escola - estas já vêm tomadas, como a proposta pedagógica e curricular, que não abre espaço para incluir aspectos de interesses do(a) aluno(a) e características da comunidade local. Inclusive os componentes curriculares da Parte Diversificada/Atividades Complementares já são determinadas, ficando a participação do estudante mais evidente nos espaços protagonistas trazidos pela proposta e analisados nesta pesquisa, e nas questões mais voltadas para problemas individuais, grupais e escolares, como: problemas de aprendizagem, disciplinares, de convivência e da organização da estrutura dos espaços e da rotina escolares.

Essa também é uma participação importante e necessária no fomento do protagonismo discente. Mas falta uma participação voltada para a emancipação do educando, a educação libertadora que tanto Freire (1996a) recomendou: uma educação que humaniza e liberta, que torna o homem sujeito no mundo, culminando numa educação crítica diante da realidade, conhecedora dos processos históricos e da época vigente.

As Atividades Eletivas, por exemplo poderiam ser uma oportunidade de abrir espaço para a participação do estudante na escolha, planejamento, execução e avaliação dos projetos, trazendo a cultura da comunidade e os interesses dos educandos para dentro do currículo escolar.

A proposta das ETIs de Fortaleza se considera inovadora. De fato, comparada com o que se vem praticando nas escolas de tempo parcial, é diferenciada: quando abre espaço para a participação dos(as) alunos(as), quando coloca o(a) aluno(a) como centro do processo e seu projeto de vida, seu protagonismo, quando fala da importância de uma aprendizagem significativa. A escola precisa proporcionar isso, inclusive a educação interdimensional, a fim de melhorar os processos de formação dos(as) educandos(as).

O documento apresenta, ainda, a necessidade e a importância de criar os grêmios estudantis para o exercício da cidadania e protagonismo dos estudantes, pensando numa prática de participação democrática na educação de Fortaleza. O Grêmios Estudantil é uma das categorias de análise desta pesquisa e será aprofundada mais adiante.

A BNCC (Brasil, 2018) e o DCRC (Ceará, 2019) são documentos normativos que apresentam uma base curricular comum, nacional e estadual (Ceará), respectivamente, baseados no desenvolvimento de competências e habilidades, entre elas, o protagonismo dos estudantes. Esses documentos primam por uma educação integral que trabalhe todos os aspectos humanos e o desenvolvimento do sujeito protagonista na construção do seu conhecimento, dos seus projetos e de uma sociedade melhor.

Ambos os documentos visam o desenvolvimento do estudante através do componente Protagonismo, proporcionando-lhe situações e vivências para a progressão de suas capacidades protagonistas. O texto dos documentos

norteadores curriculares, por estarem alinhados, inclusive com os documentos internacionais, são similares em seus fundamentos. Citam os mesmos termos, teóricos e teorias. O DCRC aponta,

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do protagonismo infantojuvenil do educando será um forte aliado para sua formação integral. No processo do desenvolvimento, o jovem é visto como elemento central da prática educativa e participa de todas as etapas desta prática — do planejamento à avaliação das ações previstas (Ceará, 2019, p. 35-36).

A partir das citações do Quadro 4 sobre a BNCC (Brasil, 2018), o protagonismo dos estudantes se apresenta no sentido de autonomia, tanto no que se refere à construção do seu conhecimento e projeto de vida, quanto na participação em tomadas de decisões e na resolução de problemas com efeitos solidários. Não foge ao conceito de protagonismo supracitado nos outros documentos. Cita também a democracia, como princípio para o desenvolvimento do protagonismo. Fala do preparo do discente para tomada de decisões com base em vários princípios - éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários -, faltando a necessidade do desenvolvimento de uma visão crítica diante da sociedade.

Já o DCRC (Ceará, 2019) fala de uma participação mais efetiva, que vá além do aspecto do conhecimento no processo de construção das mudanças sociais, ou seja, aprofunda esta participação discente, volta-se para questões estruturais da sociedade, para isto, ressalta a necessidade de uma educação integral com desenvolvimento de competências e habilidades, inclusive socioemocionais, e a participação do estudante desde o planejamento à avaliação das ações educativas. Ao mesmo tempo, traz a necessidade de uma educação que promova mudanças sociais, abrindo espaço para uma ressignificação do termo protagonismo, dando a oportunidade de uma formação mais humana, contextualizada e crítica, diante da sociedade desigual, uma educação emancipadora.

Todos os documentos acima embasam a política de educação integral de Fortaleza. O Guia Informativo para o Desenvolvimento da Rotina Pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral (ETIs) (Fortaleza, 2023), documento que traz a proposta pedagógica e curricular das ETIs, explicita bem a concepção de educação a ser trabalhada nas escolas:

A concepção de Educação adotada nas Escolas Municipais de Tempo Integral é a de formação integral do educando, que compreende o ser humano em sua integralidade – cognição, natureza, sentimento e relacionamentos –, ou seja, na perspectiva de uma Educação Interdimensional na formação da criança e do adolescente. Tal concepção está prevista e assegurada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Constituição Estadual de 1989 (CEARÁ, 1989), no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014), no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação, Lei Nº11.494/07 (BRASIL, 2007), e na Resolução CNE/CEB Nº 7/10 (BRASIL, 2010) (Fortaleza, 2023, p. 8).

A proposta para as ETIs de Fortaleza busca inovar a partir do modelo pedagógico e de gestão,

O Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão são um conjunto interdependente de ações educativas que propõem inovações quanto a: conteúdo, método e gestão. Essas inovações buscam assegurar que as aprendizagens adquiridas na escola possibilitem o desenvolvimento de múltiplas capacidades cognitivas e socioemocionais e agreguem valor às dimensões da vida pessoal, social e profissional futura do jovem ao concluir o Ensino Fundamental (Fortaleza, 2023, p. 10).

O modelo de gestão, através da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) - definida como a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas - dá base para o modelo pedagógico, que tem como centralidade a construção do projeto de vida dos estudantes e, para isso, une a Base Comum nacional e local, descritas nos documentos oficiais, às inovações pedagógicas das ETIs - Parte Diversificada/Atividades Complementares (Fortaleza, 2023).

A proposta pedagógica das ETIs da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza é sustentada nos quatro pilares da educação da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors *et al.*, 1998). A Escola de Tempo Integral tem como centro a construção do projeto de vida do estudante, tornando-o protagonista da sua história e do seu futuro. Para tanto, além dos componentes curriculares da BNCC, há também os componentes da Parte Diversificada: Eletivas (temas apresentados pelos(as) professores(as) e escolhidos pelos(as) alunos(as)), Práticas Experimentais (PEX); Atividades Complementares: Projeto de Vida (PV), Protagonismo, Formação Cidadã FC), Introdução à

Metodologia do Pensamento Científico/Pensamento Científico (IMPC/PC), Estudo Orientado (EO) e Aprendizagem Orientada (AO).

Há, ainda, os espaços de protagonismo na escola: clubes de protagonismo, monitorias, lideranças de sala, grêmio estudantil. Tudo isso voltado para a promoção da formação acadêmica de excelência para vida e para as competências para o século XXI. O objetivo é formar estudantes autônomos, solidários e competentes (Fortaleza, 2023). Segue o quadro do mapa curricular das ETIs de Fortaleza.

Ilustração 1 - Mapa Curricular das ETIs Anos Finais

| B A S E N A C I O N A L C O M U M | COMPONENTES CURRICULARES | CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | | 6° | | 7° | | 8° | | 9° | |
| | | S | A | S | A | S | A | S | A |
| | Língua Portuguesa | 6 | 240 | 6 | 240 | 6 | 240 | 6 | 240 |
| | Língua Inglesa | 3 | 120 | 3 | 120 | 3 | 120 | 3 | 120 |
| | Educação Física | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 |
| | Arte | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 |
| | Matemática | 6 | 240 | 6 | 240 | 7 | 280 | 7 | 280 |
| | Ciências | 3 | 120 | 3 | 120 | 2 | 80 | 2 | 80 |
| | História | 3 | 120 | 3 | 120 | 3 | 120 | 3 | 120 |
| | Geografia | 3 | 120 | 3 | 120 | 3 | 120 | 3 | 120 |
| | Ensino Religioso* | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 |
| TOTAL CARGA HORÁRIA BASE NACIONAL COMUM | | 29 | 1160 | 29 | 1160 | 29 | 1160 | 29 | 1160 |
| | Disciplinas Eletivas | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 |
| | Práticas Experimentais** | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 |
| TOTAL CARGA HORÁRIA PARTE DIVERSIFICADA DAS ETI | | 3 | 120 | 3 | 120 | 3 | 120 | 3 | 120 |

| | | | | | | | | | |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----|------|----|------|----|------|----|------|
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES | Aprendizagem Orientada | 2 | 80 | 2 | 80 | 1 | 40 | 1 | 40 |
| | Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica / Pensamento Científico | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 40 | 1 | 40 |
| | Protagonismo | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 |
| | Projeto de Vida | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 |
| | Formação Cidadã | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 |
| | Estudo Orientado | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 |
| TOTAL CARGA HORÁRIA ATIVIDADES COMPLEMENTARES | | 7 | 280 | 7 | 280 | 7 | 280 | 7 | 280 |
| TOTAL CARGA HORÁRIA | | 37 | 1480 | 37 | 1480 | 37 | 1480 | 37 | 1480 |
| PARTE DIVERSIFICADA*** | | | | | | | | | |
| PROGRAMA | | 6° | | 7° | | 8° | | 9° | |
| | | S | A | S | A | S | A | S | A |
| ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO*** | | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 |

Fonte: Fortaleza, 2023.

Verificando o mapa curricular, percebe-se o aumento da carga horária dos componentes curriculares da base comum, com a manutenção da carga horária de Educação Física e Arte em comparação com a escola de tempo parcial. A Parte Diversificada/Atividades Complementares traz ao currículo inovações, por serem componentes que proporcionam ao estudante a responsabilização da sua vida escolar, possibilitando o desenvolvimento de sua autonomia.

A Parte Diversificada/Atividades Complementares constitui-se por componentes interessantes, porém, trazem dois riscos a serem considerados: o primeiro, seria a formação inicial do(a) professor(a), que não contempla estes assuntos, limitando a sua atuação; a outra, é o fato de estes componentes não serem avaliados e cobrados, levando, muitas vezes, os(as) alunos(as) a desvalorizá-los. Neste caso, é de grande relevância a formação continuada nos componentes da Parte Diversificada/Atividades Complementares. Vale ressaltar que os professores(as) das ETIs recebem formação continuada dos componentes curriculares da Parte Diversificada/Atividades complementares, importante sua manutenção e intensificação, inclusive voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Outra questão é a contínua fragmentação dos componentes curriculares, característica do modelo tradicional de ensino. Numa proposta de educação protagonista, na qual os(as) alunos(as) devem ter experiências de resolução de problemas reais, o trabalho com a interdisciplinaridade é essencial, por promover o desenvolvimento de habilidades, como: pensamento crítico, colaboração e comunicação, por possibilitar a aprendizagem significativa. Afinal, no mundo real, os problemas raramente são limitados a uma única habilidade. Ao trabalhar de forma interdisciplinar, os(as) alunos(as) estão melhor preparados para enfrentar os desafios complexos do século XXI, ou seja, prepara os(as) alunos(as) para serem cidadãos ativos e bem-sucedidos em um mundo cada vez mais complexo e interconectado. Hora, Coelho e Rosa (2015, p. 171) argumentam

que quando a realidade escolar se dá em tempo integral, propostas curriculares que promovam a integração têm mais chances de se efetivarem e criarem alternativas de trabalho mais qualitativo do que aquelas que insistem na fragmentação disciplinar.

Ressaltam, ainda, a necessidade dos conhecimentos fazerem sentido para a vida. Não é possível viver e buscar soluções para os problemas gerados pela própria forma de viver da humanidade, com conhecimentos fragmentados, sem diálogo com a realidade e com experiências exitosas de resolução de problemas e conflitos, e, também, sem um conhecimento que seja capaz de mostrar a diversidade do mundo, das sociedades, das comunidades e das pessoas (Costa; Vieira, 2006).

No currículo das ETIs, o componente da Parte Diversificada/Atividades Complementares, Eletivas¹⁴ traz a possibilidade de integração dos componentes, pois estas devem ser organizadas por duplas de professores(as) de componentes distintos com um tema que contemple ambas as áreas. São projetos trazidos pelos(as) professores(as). Neste caso, seria interessante e mais significativo a participação dos alunos na escolha e construção destes projetos. O trabalho com as Eletivas pode abrir espaço para trazer para o currículo escolar a cultura da comunidade e o interesse dos estudantes.

É importante melhorar as estratégias de ensino. As metodologias ativas¹⁵, por exemplo, tornam-se imprescindíveis numa proposta que tem como centro o(a) aluno(a) e seu protagonismo, numa perspectiva integral. Uma aprendizagem significativa e ativa, da qual os estudantes participem de forma efetiva das aulas, poderá resultar numa educação inovadora. Como Cabral (2021, p. 92) concluiu em sua dissertação que:

Todos os procedimentos teórico-metodológicos devem ser significativos e ativos para viabilizar processos motivacionais que garantam os desafios para a formação de um sujeito ativo, por meio da dinamicidade das atividades propostas, a interdisciplinaridade, a ampliação da ciência, da linguagem corporal, da forma de criticar, de racionalizar o pensamento e de comparar as experimentações das práticas sociais para os estudantes.

Os cadernos de Protagonismo (Fortaleza, 2021a), Projeto de Vida (Fortaleza, 2021b), Estudo Orientado (Fortaleza, 2021c), Pensamento Científico (Fortaleza, 2021d), além de trazerem as aulas para o ano todo, sugerem que os(as) professores(as) utilizem a Aprendizagem Cooperativa como metodologia, o que possibilita uma participação mais efetiva dos(as) alunos(as). Seria importante estender este tipo de estratégia de ensino aos demais componentes curriculares. Isso mostra, mais uma vez, a necessidade de formação continuada em serviço para

¹⁴ São atividades temáticas de caráter obrigatório oferecidas semestralmente. Os estudantes podem escolher entre uma variedade de temas sugeridos pelos professores. O processo de escolha das Eletivas inclui a apresentação de um "Feirão", onde os temas são divulgados para a comunidade escolar, e os estudantes podem se inscrever de acordo com seus interesses, cada semestre culmina com a apresentação de um produto final que sintetiza o aprendizado adquirido (Fortaleza, 2023).

¹⁵ "Referem-se à prática educativa e aos processos de ensino e aprendizagem que levam o indivíduo a aprender a aprender, a saber pensar, a criar, a inovar, a construir conhecimentos e a participar ativamente de seu próprio crescimento (Stroher, 2018, p. 735 apud Guimarães; Sozo; e Guidotti, 2022, p.).

os(as) professores(as), numa constante discussão para uma atualização dos processos educativos. Por isso é imprescindível a formação continuada para os(as) professores(as), como diz Paulo Freire (1996b, p.16), “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Gadotti (2009) defende o conceito de qualidade sociocultural para se atingir a verdadeira qualidade na educação pública e explica que

Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (p. 55).

Ele argumenta sobre a formação de professores(as) para se atingir esta qualidade que acontece “quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo. O direito à educação não se reduz ao direito de estar matriculado na escola. É direito de aprender na escola” (Gadotti, 2009, p. 52), ou seja, a garantia da aprendizagem é garantia, também, da qualidade. Jurgo Santomé também traz, no seu conceito de Justiça Curricular, a necessidade de respeitar,

{...} as singularidades dos corpos, dos sujeitos, das culturas, dos grupos sociais, ao mesmo tempo em que dá voz, visibilidade e representatividade a todos os integrantes das comunidades escolares com suas distintas realidades e regionalidades {...} (Junior, Fetzner e Santomé 2022, p. 16).

Vê-se a importância de dar espaço para a cultura dos estudantes, a aprendizagem significativa passa por isso: o(a) aluno(a) se reconhecer no currículo escolar, podendo contribuir com sua construção, bem como a garantia da qualidade da educação por procurar caminhos para o aprendizado.

Para a construção do Projeto de Vida do(a) aluno(a) - centro do modelo - as ETIs têm como princípios: o protagonismo, a pedagogia da presença¹⁶, a educação

¹⁶ Princípio Educativo presente nas ações de toda a Equipe Escolar por meio de atitudes participativas e afirmativas, ultrapassando as fronteiras da sala de aula. Se materializa por intermédio do estabelecimento de vínculos de consideração, afeto e reciprocidade entre os estudantes e os educadores (ICE, 2015b, p. 35).

para valores¹⁷, a educação interdimensional, a experimentação¹⁸, os quatro pilares da educação da UNESCO; e, como premissas: protagonismo, nova perspectiva de educação e de educador-Formação continuada¹⁹, excelência em gestão²⁰, corresponsabilidade²¹ e replicabilidade²² (Fortaleza, 2023). Para a implementação da proposta pedagógica, os(as) professores(as), a gestão e os técnicos da Secretaria de Educação realizam formações tanto da Base Comum quanto da Parte Diversificada/Atividades Complementares. As escolas também são acompanhadas por técnicos em educação, a fim de observar e contribuir com o pleno desenvolvimento da proposta.

A TGE é implantada tanto nas ações da gestão como nas ações pedagógicas, com o intuito de planejar, executar, monitorar e avaliar todos os processos da escola. O Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Ação anual e os Programas de Ação são confeccionados no início do ano letivo com a participação da gestão, dos(as) professores(as) e funcionários e contêm todas as estratégias para atingir as metas determinadas, baseadas nas premissas já apresentadas acima. O Plano de Ação é de toda a escola e os Programas de Ação devem ser feitos por cada professor(a) e componente do grupo gestor, tendo como alicerce o Plano de Ação da escola.

Para a execução de todos os planos, devem ser realizados a agenda bimestral; as reuniões de fluxo semanais com todos os segmentos escolares, para alinhamento

¹⁷ Princípio Educativo voltado para o amadurecimento do educando como pessoa, visando formar o estudante como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade), de modo a prepará-lo para o exercício da autonomia (Fortaleza, 2023, p. 15).

¹⁸ Ampliação do processo de ensino e aprendizagem por meio de experiências práticas. Envolve pesquisa-ação, invenções, criações, resolução de desafios, dentre outros aspectos que colocam os alunos para idealizarem e arquitetarem projetos com suas próprias mãos, de forma crítica e criativa (Fortaleza, 2023, p. 16).

¹⁹ É um processo permanente de aperfeiçoamento profissional, comprometido com o autodesenvolvimento na carreira e com o papel de educador (Fortaleza, 2023, p. 17).

²⁰ É uma Premissa que define o foco da escola quanto aos objetivos e resultados pactuados, utilizando-se dos instrumentos de gestão e fortalecida pela Pedagogia da Presença e pela formação em serviço. Prima pela qualidade na realização das ações de ensino, de aprendizagem e de administração, com o foco em gerenciar o cumprimento do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação da Escola (Fortaleza, 2023, p. 17).

²¹ A responsabilidade partilhada entre escola, família, comunidade local e parceiros intersetoriais, por meio da definição de papéis dos atores socioeducativos envolvidos no processo, como determinante para a efetivação do sucesso do projeto de vida do educando (Fortaleza, 2023, p. 17).

²² Visa à transferência das metodologias eficazes e passíveis de replicação entre as Escolas Municipais de Tempo Integral, assim como entre as demais escolas da Rede (Fortaleza, 2023, p. 17).

das ações; os Ciclos de Melhoria Contínua (PDCA) - *Plan* (planejar), *Do* (executar), *Check* (avaliar), *Act* (ajustar), para garantir a qualidade dos processos, sempre guiados pelo Plano de Ação. O protagonismo se constitui tanto num princípio quanto numa premissa, sendo, ainda, um componente curricular da Parte Diversificada/Atividades Complementares. Assim,

Orienta as práticas e vivências em Protagonismo, o educando é o objeto principal (a quem se pretende atingir com a ação) e, ao mesmo tempo, o sujeito da própria ação (aquele que a realiza) que se dá através de uma atuação criativa, construtiva e solidária junto às pessoas no mundo adulto na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (ICE, 2019, p. 29 *apud* Fortaleza, 2023, p. 16).

Como premissa, no Plano de Ação da escola, o protagonismo tem como prioridade proporcionar condições para práticas e vivências de protagonismo para o desenvolvimento da liderança, da autonomia e da solidariedade do estudante. Assim, a escola precisa criar estratégias para atingir este objetivo. O próprio Guia Informativo para o Desenvolvimento da Rotina Pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral (ETIs) (Fortaleza, 2023) traz os espaços de protagonismo que devem ser criados na escola: clubes de protagonismo, monitorias, lideranças de turma e grêmios estudantis.

Diversas organizações, programas e políticas ao redor do mundo adotam o conceito de protagonismo como uma abordagem fundamental para envolver os jovens, de maneira significativa, nas questões que os afetam. Isso pode incluir iniciativas na área da educação, emprego, saúde, meio ambiente, direitos humanos e outros temas relevantes para a juventude. O objetivo é criar sociedades mais inclusivas, nas quais os jovens desempenhem papéis ativos na construção do seu próprio futuro e no desenvolvimento da comunidade em geral.

É o discurso do protagonismo criticado por Souza (2006), em que o conceito de juventude e seu protagonismo são ampliados a todos sem levar em consideração as diversidades, trazendo um modelo de participação limitada a fazer coisas e defender seus interesses, além de responsabilizar o jovem pela garantia de seu futuro. Um discurso, portanto, que homogeneiza o social, omitindo conflitos e desigualdades, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade final pela sua sobrevivência e pela sobrevivência do grupo em que se insere (Souza, 2006).

É uma proposta que tem as competências como foco, o preparo para o mercado de trabalho complexo da atualidade, pois mais exigente, inclusive, na necessidade de formação de habilidades pessoais, por isso aparenta inovação, porém, o objetivo principal é a mão de obra qualificada para as demandas atuais, ainda atendendo o interesse do mercado. Uma educação sustentada em habilidades e competências e pouco crítica diante da realidade, com pouca ou nenhuma formação voltada para a emancipação do sujeito.

Florestan nos dizia o seguinte: o nosso dilema maior do Brasil é o dilema da educação, porque se os oprimidos, a grande massa popular não tiver uma educação que permita a eles entenderem os processos de dominação e de exclusão, nunca vão se organizar e lutar para transformar a sociedade brasileira. Mas não é qualquer educação, tem que se fazer um balanço rigoroso do passado e uma perspectiva de futuro; não é a educação de fórmulas gerais, mas é aquela que exatamente dê aos jovens as bases do conhecimento (Frigotto, 2022).

Por isso a necessidade de ressignificar o protagonismo discente, colocando-o numa perspectiva de participação cidadã, dando base de conhecimento no sentido apresentado por Frigotto (2022), em que, a partir das vivências de debates sobre sua condição no mundo, as questões das desigualdades, minorias, o estudante possa contribuir na construção de uma sociedade menos desigual.

Assim como nos documentos oficiais a nível federal, estadual e municipal, a proposta para a educação integral da rede pública de Fortaleza concebe o termo protagonismo nos moldes de Costa e Vieira (2006), que fundamentaram o modelo das ETIs de Fortaleza, visando as demandas atuais da pós-modernidade.

Neste sentido, supõe uma educação que forme sujeitos competentes, autônomos e solidários. Para isso, prioriza, além de uma educação integral - o desenvolvimento das várias dimensões humanas -, o protagonismo, dentro de uma perspectiva de participação ativa do jovem educando(a). Costa e Vieira (2006, p.10) possuem uma visão positiva do termo protagonismo e do jovem quando afirma:

O Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso [...] A participação autêntica se traduz para o jovem num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida em que ele se procura e se experimenta, empenhado que está na construção da sua identidade

pessoal e social e no seu projeto de vida [...] A sociedade ganha em democracia e em capacidade de enfrentar e resolver problemas que a desafiam. A energia, a generosidade, a força empreendedora e o potencial criativo dos jovens é uma imensa riqueza.

Costa e Vieira (2006) vê no jovem um potencial pujante e sugere, a partir do desenvolvimento do seu protagonismo, uma excelente forma de desenvolver um sujeito pleno, cidadão ativo e consciente. Jovens que não são apenas beneficiários passivos de políticas e programas, mas também têm o potencial de contribuir ativamente para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis. Em sua concepção, o protagonismo envolve a promoção da participação ativa dos jovens em decisões que afetam suas vidas, o incentivo ao desenvolvimento de habilidades de liderança, a criação de espaços para a expressão de suas opiniões e a facilitação de oportunidades para que desempenhem um papel construtivo na comunidade. Essa abordagem reconhece a diversidade de habilidades, conhecimentos e perspectivas que os jovens trazem e busca empoderá-los para que se tornem agentes de mudança positiva.

Estas concepções de educação e de protagonismo exigem uma verdadeira revolução na escola, uma mudança profunda na visão de aluno(a), de educação, de educador(a) e de ensino, sugerindo mudanças de paradigmas educacionais. É interessante e plausível esta forma de ver o jovem aluno(a) e o seu protagonismo, mas é necessário considerar que a escola pública é um ambiente com alunos(as) diversos. Uma proposta de protagonismo único, como se todos fossem iguais e tivessem as mesmas oportunidades, foge da realidade. Não é possível aplicar uma proposta única para a diversidade de sujeitos, há que considerar as condições econômicas, sociais e políticas destes jovens.

Colocar na educação o poder do desenvolvimento social e nas mãos dos(as) alunos(as) protagonistas o alcance de sucesso por conta própria, enquanto ator de mudanças sociais, indica outra fuga do real. Não se pode esquecer que a escola pública brasileira é voltada para a população mais pobre, ou seja, não se constitui uma educação que promove a igualdade, nem mesmo oportunidades. Ainda há luta pela universalização do ensino, principalmente para os jovens de baixa renda, que são os que mais abandonam a escola.

Uma fundamental lição que a escola precisa promover é a conscientização crítica diante da realidade para um possível alcance de mudanças reais, no qual os(as) alunos(as) conheçam e lutem pelos seus direitos e de todos. Para isso, os espaços de protagonismo apresentados na proposta poderiam promover momentos de reflexão sobre os problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais, fomentando uma participação ativa na transformação do mundo.

Em Fortaleza, as ETIs são implementadas levando em consideração os indicadores de “alto nível de vulnerabilidade socioeconômico da localidade, que geram indicadores de violência; e, no que diz respeito ao(à) aluno(a): retenções consecutivas, abandono escolar” (Fortaleza, 2015, p.8). É uma política voltada para o acesso, permanência e aprendizagem do(a) aluno(a).

4.2 Estratégias para o desenvolvimento do protagonismo discente

O(a) professor(a), por si só, não consegue abarcar toda a responsabilidade de fomentar o protagonismo do(a) aluno(a). Claro que, em sala de aula, o(a) docente que visa o protagonismo necessita de práticas didático metodológicas que coloquem o(a) educando(a) no centro do processo ensino-aprendizagem, no qual haja a possibilidade da construção compartilhada do seu conhecimento e projeto de vida, a educação voltada para autonomia, como nos ensina Freire: “{...} ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”(Freire, 1996b, p. 18).

Como promover o protagonismo do(a) educando(a) no espaço escolar? Como superar um conceito meramente abstrato e subjetivo do termo? A proposta de Fortaleza apresenta algumas estratégias para fomentar o protagonismo dos estudantes. A proposta pedagógica e curricular das ETIs de Fortaleza, ao colocar o(a) estudante e seu projeto de vida como centro e, conseqüentemente, o seu protagonismo numa concepção de resolver problemas reais da sua vida, escola e comunidade, já se apresenta diferenciada do que se vem sendo praticando nas escolas públicas de tempo parcial de Fortaleza e, possivelmente, de outras municipalidades que adotam esse componente curricular em suas matrizes.

Trabalhar a integralidade do(a) aluno(a), apesar de não ser novidade na educação, ainda é um grande desafio para as escolas. O tempo estendido, numa perspectiva de educação integral, torna-se forte aliado na busca de uma educação de qualidade. Os documentos norteadores da educação das ETIs de Fortaleza apresentam vivências de protagonismo através da participação do(a) estudante em diversas atividades, bem como a partir das aulas sobre protagonismo, nas quais os estudantes aprendem e discutem sobre o conceito e como desenvolvê-lo.

Costa e Vieira (2006) falam da necessidade de espaços para o exercício da iniciativa, liberdade e compromisso, de recursos pedagógicos distintos da aula, de acontecimentos para a prática do protagonismo discente. O Guia Informativo para o Desenvolvimento da Rotina Pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral (ETIs) (Fortaleza, 2023) apresenta espaços de excelência para o exercício do protagonismo no espaço escolar, são eles: clubes de protagonismo, monitorias, liderança de turma e grêmios estudantis, que se constituíram enquanto as categorias de análise deste trabalho juntamente com os cadernos para trabalhar o componente Protagonismo.

4.2.1 Clubes de Protagonismo

Os clubes de protagonismo são de iniciativa dos(as) alunos(as), voltados para os seus interesses. Estes clubes devem ser incentivados nas aulas de Protagonismo pelo(a) professor(a) do componente e realizados no horário de intervalo do almoço. O Guia das ETIs (Fortaleza, 2023) traz uma explicação detalhada de como organizar os clubes e da participação da direção, coordenação e professores(as) no incentivo e apoio inicial para o seu funcionamento,

Os Clubes devem atuar de modo a colaborar com o sucesso da escola na formação do estudante protagonista pois, a partir da vivência no Clube, o estudante desenvolverá e exercitará um conjunto de habilidades essenciais para a sua formação nos âmbitos da sua vida pessoal, social e produtiva. São exemplos de Clube de Protagonismo os Clubes de: Redes Sociais, Jornal, Rádio, Desenho, Dança, Teatro, Música, Qualidade de Vida, Preservação do Meio Ambiente, Games (Fortaleza, 2023, p. 55).

Não há limites para a quantidade de clubes criados e o estudante tem liberdade de participar ou não. Esta proposta para o fomento do protagonismo dos(as) alunos(as) é interessante, é um dos espaços que mais se alinha ao seu objetivo, principalmente se parte do interesse e iniciativa do(a) aluno(a) e possibilita a integração com outros estudantes. Neste contexto, os clubes podem realmente desenvolver a autonomia, a tomada de decisões, o trabalho em equipe como apresentado no Guia Informativo para o Desenvolvimento da Rotina Pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral (ETIs) (Fortaleza, 2023). Isto exige que a escola esteja aberta às várias ideias, incentive, verdadeiramente, os(as) alunos(as) e dê suporte de material e espaço para seu funcionamento.

Uma das limitações pode estar na ausência de iniciativa do adolescente, ou desinteresse, ou mesmo na possibilidade de apenas um jovem tomar a frente e os demais seguirem a ideia sem questionamentos e contribuições. Outra questão é o(a) professor(a) já chegar com propostas prontas para os clubes, não dando oportunidades de escolha e decisão por parte do(a) aluno(a). É desafiante para a escola, para os adultos, permitirem esta liberdade de escolha e iniciativa. Isso demanda uma visão positiva do adolescente, de que ele é capaz destas ações, quando a realidade nos apresenta o jovem, muitas vezes, apático. Como encontrar o equilíbrio entre deixar livre e monitorar para que tudo dê certo?

De acordo com Costa e Vieira (2006), há três formas de participação: a simbólica - quando se usa metodologias diferenciadas, mas não se possibilita ao(à) aluno(a) a escolha, planejamento, execução, tomada de decisão; a manipulada - quando o(a) professor(a) traz um projeto pedagógico pronto e apresenta aos(às) alunos(as) como se eles tivessem participado ativamente; e a genuína - quando o estudante participa desde o levantamento do problema até sua resolução. Neste caso, vale permitir aos estudantes a iniciativa de realizar um clube, dando todo o suporte necessário.

Na proposta de Fortaleza, os clubes aparecem bem explicados, desde como estimular os(as) alunos(as) à criação até a sua culminância. Na prática, a atenção deve ser redobrada para que haja, realmente, participação discente, desde a concepção, condução e conclusão do clube, ou seja, busca-se promover a participação genuína, nos termos em que Antonio Carlos Gomes da Costa o

compreende. O Guia (Fortaleza, 2023) estabelece o tempo determinado para a prática dos clubes, no horário do intervalo do almoço, ou o que sobra dele, com duração em torno de uma hora.

Os clubes exigem dos alunos iniciativa, autonomia e responsabilidade, e isto se torna um desafio na sua implementação. O Ensino Fundamental Anos Finais contempla adolescentes de 10 a 14 anos, idade muito tenra para o exercício destas competências, necessitando do que o Guia (Fortaleza, 2023) intitula de apadrinhamento do clube, função que deve ser exercida, preferencialmente, pelos(as) professores(as), porém, como funciona no horário do almoço, muitos destes(as) não estão presentes, ficando a responsabilidade para alguém da gestão.

Neste caso a escola precisa estar atenta e se organizar para que os clubes, de fato, aconteçam. Uma das soluções seria este apadrinhamento ser exercido por outros profissionais da escola, que estejam disponíveis neste horário, ou, ainda, que o(a) professor(a) do componente Protagonismo, faça, em suas aulas, um acompanhamento da criação e condução dos clubes pelos(as) alunos(as), de forma a deixar tudo bem encaminhado. As aulas de Protagonismo, contidas no caderno do componente, propõem este trabalho junto aos estudantes para a criação dos clubes.

Os clubes são uma iniciativa que diferencia as ETIs das escolas de tempo parcial. É uma proposta que, se bem aplicada, apresenta oportunidades de desenvolver diversas habilidades importantes, “como: a autonomia, a organização, a capacidade de trabalhar em equipe e tomar decisões etc” (Fortaleza, 2023, p. 55).

A importância desses clubes está em promover o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as), indo além do conteúdo acadêmico tradicional. Ao participarem ativamente na criação e execução de projetos, os estudantes aprendem a trabalhar em equipe, a resolver problemas, a pensar de forma criativa e a tomar decisões de forma autônoma. Além disso, os clubes fortalecem o senso de pertencimento, o engajamento e a responsabilidade social dos jovens.

Freire (1996a) propõe uma educação que coloca o homem como criador, recriador e tomador de decisões, este tipo de educação que humaniza e liberta, que torna o homem sujeito no mundo. A experiência dos clubes de protagonismo, se bem aplicada, respeitando a decisão do estudante e permitindo sua participação efetiva em todas as etapas, pode se tornar uma oportunidade de desenvolvimento do

protagonismo discente numa perspectiva freireana, na qual o estudante encontra espaço para a construção autônoma de seu conhecimento.

Este tipo de experiência possibilita que a cultura do aluno e da comunidade sejam contempladas no currículo escolar, como defendem Junior, Fetzner e Santomé (2022) e Gadotti (2009), tornando a escola um espaço democrático. Importante que professores(as) e gestão atentem para conceder este lugar de participação e incentivem a participação de todos.

4.2.2 Monitorias

As monitorias nas ETIs de Fortaleza podem ser de apoio e acadêmicas. As de apoio são orientadas e acompanhadas pela gestão da escola, e o monitor poderá atuar no acolhimento dos(as) alunos(as), na organização do almoço, da quadra, do intervalo, da sala de aula, ou seja, em qualquer situação e momento da rotina escolar (Fortaleza, 2023).

Já as monitorias acadêmicas são orientadas e conduzidas pelo(a) professor(a), podendo o(a) estudante ser monitor de qualquer componente curricular da Base Comum, Diversificada/Atividades Complementares, podendo, ainda, ser monitor nos clubes de protagonismo, caso o clube seja voltado para um componente curricular. As monitorias têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento do seu protagonismo, para sua autonomia, competência e solidariedade (Fortaleza, 2023).

As monitorias constituem-se em um espaço para desenvolver o protagonismo dos estudantes. A participação do(a) aluno(a) é visível neste tipo de estratégia, bem como a oportunidade de resolução de problemas reais, como se propõe o protagonismo das ETIs, tanto nos problemas de convivência, no momento de organização da rotina escolar, como no que diz respeito aos problemas trazidos para as aulas a respeito do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, são vivências que estimulam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade.

Na monitoria acadêmica, tanto o(a) aluno(a) monitor(a) como o(a) aluno(a) não-monitor(a) são beneficiados em relação ao protagonismo, ambos lidam com problemas a serem resolvidos, promovendo a autonomia tão defendida por Freire

(1996b), ao afirmar que, em toda atividade de ensino-aprendizagem, o(a) aluno(a) deve ser considerado sujeito do processo e não mero expectador.

A monitoria acaba por desenvolver diversas competências e habilidades, como: responsabilidade, liderança, habilidades interpessoais de comunicação, empatia, trabalho em equipe e resolução de problemas. Cunha Junior (2017), em sua pesquisa com monitoria na educação, fala da possibilidade da criação de uma agência colaborativa, a partir do trabalho de monitoria, que significa a colaboração de duas pessoas para solucionar um problema gerando uma solução. O autor chegou à seguinte conclusão:

Consideramos que, ao desenvolver a agência colaborativa, um sujeito seja capaz de buscar soluções para um determinado problema, mas que também seja capaz de transpor as soluções encontradas para outros contextos, ou seja, a agência colaborativa transcende o contexto da atividade inicial (Cunha Junior, 2017, p. 685).

Dessa forma, a monitoria pode levar à formação de competências que irão contribuir para a vida do(a) educando(a) e para a vida escolar e comunitária, já que ela transcende a sala de aula. O protagonismo está intrínseco nesta atividade por proporcionar ao estudante um papel ativo em sua educação e ainda contribuir para a educação dos seus colegas, ou seja, fomenta a solidariedade.

A escola precisa organizar bem esta estratégia, para que ela, de fato, contribua para o protagonismo dos estudantes. Isso requer tempo para a orientação de todos da escola, desde a gestão ao zelador. Os(as) alunos(as) necessitam ter, verdadeiramente, espaço para realização das monitorias e todos precisam contribuir para isso, dando voz e vez, não subestimando nem superestimando os estudantes. Eles precisam da confiança dos adultos que fazem a escola e, ao mesmo tempo, de orientação e monitoramento a respeito das atribuições da monitoria.

A monitoria acadêmica ocorre durante as aulas, o que exige do(a) professor(a) aulas que permitam o trabalho em grupo e um conhecimento de metodologias que permitam a participação ativa do(a) aluno(a). A SME de Fortaleza possui, ainda, um programa de monitoria acadêmica intitulado Programa Bolsa Nota 10 - Lei Ordinária nº 11.158, de 03 de setembro de 2021 (Fortaleza, 2021e), cria o Programa Bolsa Nota 10 da Rede Pública Municipal de Fortaleza, que, a partir de um

edital, alunos(as) são selecionados(as) para o exercício da monitoria recebendo uma bolsa remunerada mensal.

Esta iniciativa remunera tanto o(a) aluno(a) que se destaca (Aluno Monitor²³), quanto o que precisa de apoio (Aluno Colaborador²⁴). Os bolsistas selecionados exercem, nas Unidades Escolares, a Monitoria, que é a modalidade de ensino-aprendizagem destinada aos alunos regularmente matriculados, promovendo diversas atividades de desenvolvimento dos componentes curriculares do Ensino Fundamental²⁵.

Este tipo de metodologia coloca o estudante, numa perspectiva ativa, no processo de construção do seu conhecimento. Neste caso, os(as) alunos(as) são os principais sujeitos e o(a) professor(a) precisa estar atento a isto, colocando-se como mediador(a) do processo e permitindo a autonomia do(a) educando(a) no desenvolvimento das atividades. No ato das discussões do problema a ser resolvido, aluno(a) monitor(a), aluno(a) não monitor(a) ou colaborador(a) e professor(a) estão buscando, de forma conjunta, a resolução do problema, enriquecendo o processo ensino-aprendizagem.

4.2.3 Liderança de turma

A liderança de turma é um programa de escolha democrática de um líder por turma. Ao iniciar o ano letivo, gestão e professores(as) apresentam o programa e estimulam a candidatura dos(as) alunos(as) para liderança de sala. Há toda uma preparação, com candidaturas, apresentação de propostas e eleição. Cada turma faz a sua. São atribuições dos líderes:

Integrar a turma; Sondar as dificuldades e buscar suas superações; Participar das reuniões solicitadas pela Gestão e fazer o devido repasse das informações; Orientar e acompanhar o Planejamento e a execução das

²³ Participa de atividades de monitoria, em turmas do Ensino Fundamental e que possuem habilidades e competências nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, apoiando os demais alunos, sob a supervisão do professor (edital: link abaixo)

²⁴ Participa de atividades de monitoria, em turmas do Ensino Fundamental e que necessitam de apoio escolar nos componentes curriculares, colaborando com as atividades do aluno monitor, visando a motivação e melhoria do seu rendimento através da aprendizagem colaborativa (edital:link abaixo)).

²⁵Edital Programa Bolsa Nota 10, link de acesso: <https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9556:sme-divulga-edital-para-sele%C3%A7%C3%A3o-alunos-bolsistas-do-programa-bolsa-nota-10&catid=79&Itemid=509>

diversas atividades da turma; Organização dos processos (Ex.: a fila do lanche); Facilitar o contato e a relação entre estudantes, professores e gestão; Falar e responder em nome da turma, buscando sempre o bem-estar coletivo; Se reunir com a turma e apresentar suas demandas à comunidade escolar; Participar dos encontros dos Conselhos de líderes (Fortaleza, 2023, p. 58).

Exercer liderança requer autonomia e se constitui um excelente exercício para o desenvolvimento do protagonismo. É um espaço que promove a participação, a iniciativa e a tomada de decisões. O primeiro momento, eleição dos líderes, possibilita o exercício da cidadania, através da candidatura e da eleição democrática do líder de sala. A candidatura exige do(a) aluno(a) a apresentação de uma proposta de trabalho em benefício de todos e a eleição oportuniza a participação de todos.

Neste primeiro momento de escolha democrática dos líderes, a escola precisa realizar um papel de colaboração efetiva, no sentido de conscientizar os alunos sobre os processos democráticos. Discussões são necessárias e espaço de debates sobre as funções de um líder; incentivar, ainda, a construção de propostas para o exercício da liderança e a importância do voto, para que a escola não incorra em apenas realizar a eleição de forma rápida, apenas para atender as orientações da proposta, ou mesmo indique o(a) aluno(a) de melhor desempenho, não dando espaço para que a turma faça a indicação ou qualquer aluno(a) se coloque à disposição.

Uma das funções dos líderes é participar de reuniões mensais com a gestão da escola para repassar as demandas dos(as) alunos(as). Ter espaço de voz na tomada de decisões junto à gestão escolar promove a participação ativa dos(as) alunos(as), desde que de fato sejam escutados e considerados, como afirma Silva:

As ideias que emanam dos educandos precisam receber uma escuta ativa dos educadores e, conseqüentemente, da escola, primeiro porque é um direito e segundo porque a participação implica dialogicidade, isto é, o Protagonismo Juvenil dialoga com o mundo adulto (Silva, 2022, p. 144).

Costa e Vieira (2006) enfatizam que a participação se torna genuína quando se desenvolve num ambiente democrático, senão corre o risco de ser manipulada, ou seja, uma falsa participação. Para fugir de manipulações, a liderança de turma precisa ter âmbitos de debates, escuta e fala junto aos(às) alunos(as) da turma, e a escola precisa proporcionar e fomentar este espaço real. Eles(as) precisam ser

incitados(as) a refletir sobre o problema apresentado, definir o que fazer, como fazer, executar o plano e avaliar.

Tudo isto é aprendizado, portanto, são momentos que precisam ser promovidos e facilitados pela escola, o que exige educadores(as) “problematizadores” e democráticos (Freire, 1996b), cuidando para o desenvolvimento da autonomia dos(as) educandos(as). A atuação como líder exige do(a) aluno(a): comprometimento, responsabilidade, comunicação, visão crítica, solidariedade. Este espaço desenvolve competências para o protagonismo dos estudantes. Scherrer (2019, p. 104) conclui sobre a liderança de turma:

Portanto, a liderança os inspira e contribui para que mudem suas posturas, revertendo eventuais atitudes de indiferença – seja em relação à escola, à comunidade, à família e às demais pessoas com as quais se relacionam –, apoiando-os para que se envolvam com as soluções das questões que enfrentam em todas essas esferas.

Importante a participação do líder não se resumir em apenas ajudar na organização dos espaços como a sala, a fila, o refeitório, o acolhimento dos(as) alunos(as), ou mesmo ser um vigilante e denunciador dos colegas. As funções dos líderes precisam ser efetivadas em todas as suas atribuições. Seria interessante, inclusive, o vínculo com o trabalho do grêmio escolar, outro espaço de protagonismo das ETIs, que será analisado logo abaixo.

São questões que necessitam, inicialmente, serem bem trabalhadas com os(as) alunos(as), afinal, eles(as) estão em processo de formação, construindo sua autonomia. É importante que nas aulas da Parte Diversificada/Atividades Complementares do currículo sejam abordadas estas características protagonistas.

Este espaço pode abrir oportunidades de experiências voltadas para uma educação emancipadora, por promover encontros de discussão. São nestes momentos que os debates podem ser aprofundados, levando os(as) alunos(as) a entender e desenvolver uma visão crítica da realidade. Com as vivências de democracia, de escuta, de fala, de exigência de direitos, de resolução de problemas proporcionados por este espaço, há possibilidades de uma educação para a liberdade, como propõe Freire (1996a).

4.2.4 Grêmios estudantis

O grêmios estudantis é uma organização de alunos(as) que representa os interesses dos estudantes perante a escola. “Os Grêmios são espaços de discussões, de organização estudantis e deliberações das demandas da escola sob o olhar do estudante” (Fortaleza, 2023, p. 58). Na PMF, os grêmios foram instituídos através da Lei Complementar 169, cap VI, de 12 de setembro de 2014 (Fortaleza, 2014), que estabelece a criação de grêmios estudantis em todas as escolas públicas municipais de Fortaleza, com o objetivo de estimular a participação dos(as) alunos(as) na gestão escolar, buscando os interesses de todos os estudantes. (Fortaleza, 2023). No PME de Fortaleza, a criação de grêmios nas escolas é incentivada:

Nesse contexto, garante-se o incentivo, promoção e divulgação para a organização e funcionamento de Grêmios Estudantis, como forma de fortalecimento na escola, do exercício consciente da cidadania e do protagonismo juvenil dos estudantes. Esses procedimentos são fundamentais na construção e aperfeiçoamento da gestão democrática e participativa da educação pública que se pretende para Fortaleza (Fortaleza, 2015, p.42).

Os grêmios estudantis desempenham várias funções, como: organizar eventos, promover atividades extracurriculares, defender os direitos dos estudantes e fornecer uma voz coletiva para questões relevantes para a comunidade estudantis. Os membros do grêmios são eleitos pelos próprios estudantes em uma eleição democrática e eles trabalham em conjunto para realizar as metas estabelecidas, que devem constar no estatuto do grêmios.

O grêmios é formado por presidente, vice-presidente, secretário e membros, com composição mínima de nove membros. Esta estratégia cria um espaço similar às lideranças de sala, sendo o grêmios uma representação a nível macro, ou seja, de toda a escola. Este espaço permite ao(à) aluno(a) uma experiência democrática, é mais do que estudar o conceito, mas vivenciá-lo, pois “não basta aprender a democracia como conceito; para compreendê-la como valor, é preciso que as(os) trabalhadoras(es), as(os) estudantes e familiares tenham vivências democráticas” (Rodrigues; Araujo, 2021, p. 6).

Souza (2006), em sua tese sobre “O Discurso do Protagonismo”, faz uma análise da juventude e sua relação com a política, apresentando o movimento estudantil da década de 1960 como um momento de participação política do jovem, que, com sua rebeldia, questionava a sociedade e seus valores, bem como a política. No entanto, salienta que este grupo de jovens era bem específico, estudantes universitários de classe média, brigando por uma ascensão, não se tratava do jovem pobre, secundarista ou primarista, lutando por uma mudança mais profunda da sociedade.

O grêmio estudantil constitui um espaço democrático de diálogo, debate, reflexão, precisa ser estimulado e considerado pela escola. O grêmio é um caminho para a politização dos(as) alunos(as), fugindo da mera reprodução de discursos vazios sem, efetivamente, promover a participação significativa deles(as). O grêmio estudantil constitui-se “um hábito saudável de reflexão e participação política, favorecendo o amadurecimento dos educandos perante os seus problemas e a experiência democrática, formando-se, desse modo, verdadeiros cidadãos” (Dalbério, 2008, p. 7).

Dessa forma, é importante e necessária a constituição e fortalecimento de grêmios estudantis como espaço de reflexão, debate, vivências democráticas, participação na tomada de decisões, conscientização de sua condição no mundo, inspirando ações que visem a mudança de estruturas injustas e opressivas na sociedade, na luta pelos direitos constituídos em lei, mas que ainda não estão garantidos.

Também se considera, aqui, a necessidade de dar vez e voz aos estudantes e que suas reivindicações sejam consideradas, inclusive na formulação do PPP da escola, Plano de Ação e proposta pedagógica e curricular. Ademais, trazer para a escola os saberes da comunidade em volta, numa valorização da sua realidade, isto pode levar ao sentimento de pertencimento, tão fundamental numa participação ativa.

4.3 Cadernos de Protagonismo

São quatro cadernos de Protagonismo para o(a) professor(a) aplicar, um para cada ano/série do Ensino Fundamental Anos Finais. Em cada ano/série é focado um dos quatro pilares da educação da UNESCO (1998). No 6º ano - aprender a ser e as competências pessoais; 7º ano - aprender a conviver; 8º ano - aprender a conhecer; e 9º ano - aprender a fazer. Em cada caderno constam 32 aulas, divididas com temas para cada etapa do ano letivo, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 9 - Cadernos de protagonismo por ano/série

| | 6º ANO APRENDER A SER | 7º ANO APRENDER A CONVIVER | 8º ANO APRENDER A APRENDER | 9º ANO APRENDER A FAZER |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ETAPA 1 | Aulas de 1 a 8 Ambiente escolar, história dos(as) alunos(as), conceito de protagonismo, estímulo à participação, perfis e tipos de líderes. | Aulas 1 a 8 Conceito de protagonismo; estímulo a desenvolver projetos. | Aulas 1 a 10 Definições de protagonismo, autonomia, solidariedade, competência e liderança. Clubes de protagonismo. | Aulas 1 a 9 Participação nos clubes Protagonistas e grêmios e monitorias. Discussões sobre a Declaração dos Direitos Humanos. |
| ETAPA 2 | Aulas 9 a 16 Exercício do autoconheciment o e do protagonismo, clubes de protagonismo. | Aulas 9 a 16 Clubes de protagonismo. Estímulo a criar os clubes e participar das monitorias, lideranças de sala e grêmio estudantil. | Aulas 9 a 15 Direitos e dos deveres como cidadão (art 5 da constituição de 1988). Cinco habilidades básicas de Gardner. | Aulas 10 a 17 Protagonismo na Escola, Patrimônio Escolar e Sustentabilidade. |
| ETAPA 3 | Aulas 17 a 24 Aprender a ser, ser protagonista, preconceito - tolerância. | Aulas 17 a 25 Estímulo ao desenvolvimento de habilidades e competências sociais. | Aulas 16 a 23 Emoções e os sentimentos, a autoimagem, a empatia, a solidariedade, respeito, integração, cooperação e trabalho em equipe. | Aulas 17 a 25 Ações de protagonismo e protagonismo na comunidade. |

| | | | | |
|---------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ETAPA 4 | Aulas 24 a 32 Redes sociais, protagonismo. | Aulas 26 a 32 Trabalho com os sentimentos e emoções, redes sociais e autocuidado. | Aulas 24 a 32 Conceito de protagonismo. Reflexão sobre racismo, homofobia, feminicídio. | Aulas 26 a 32 Desenvolver a capacidade criativa, autonomia e iniciativa nos estudantes através do desenvolvimento de atividades sobre Redes Sociais, Start nas Ideias e Trabalho e colaboração. |
|---------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Deste modo, o Componente Curricular Protagonismo auxilia na participação ativa do aluno na apropriação dos saberes, na execução prática dos saberes anteriormente adquiridos, no desenvolvimento da sociabilidade e no desenvolvimento como indivíduo e como membro de uma sociedade (Fortaleza, 2021a, p.8).

Os cadernos pretendem auxiliar, também, no incentivo às vivências do protagonismo através dos espaços protagonistas, explicitados nos subitens anteriores. Ademais, a proposta de estratégia sugerida pelos cadernos constitui uma metodologia ativa, com intuito de que essa vivência seja praticada durante as aulas das Parte Diversificada/Atividades Diversificadas do currículo.

As aulas são sugestões para os(as) professores(as) do componente Protagonismo. Logo no início dos cadernos, há uma introdução com as bases da proposta das ETIs, conceito de protagonismo, os quatro pilares da educação da UNESCO, os documentos curriculares norteadores (BNCC e DCRC), as competências socioemocionais e a apresentação da metodologia das aulas, a Aprendizagem Cooperativa²⁶.

As aulas são apresentadas nos cadernos da seguinte forma: tema da aula, introdução, objetos de conhecimento, objetivos gerais e específicos, competências

²⁶ A Aprendizagem Cooperativa é uma estratégia de aprendizagem em que estudantes organizados em equipes buscam alcançar metas coletivas de forma interdependente, envolvendo a participação de todos os componentes e ao mesmo tempo em que estes são estimulados a interagir entre si de forma a promover a aprendizagem, a desenvolver a competência social e a responsabilidade individual, bem como aprender a realizar avaliação sistemática do trabalho de sua equipe (Johnson, 1999 apud Fortaleza, 2021, p. 9).

socioemocionais²⁷, metodologia e recursos metodológicos. A metodologia, como já dita, é uma estratégia da Aprendizagem Cooperativa (que tem como elementos: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora, habilidades sociais e processamento de grupo), chamada de ETMFA: Exposição introdutória, Tarefa individual, Meta coletiva, Fechamento, Avaliação individual. Esta técnica foi elaborada pelo Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). O caderno abre espaço para o(a) professor(a) aplicar outras metodologias.

No caderno do 6º ano, há aulas teóricas em que se desenvolvem conceitos e características do protagonismo, das competências socioemocionais pessoais, de liderança e clubes de protagonismo, através de textos, filmes, músicas, dinâmicas e as aulas práticas voltadas para a criação de clubes de protagonismo. As aulas do caderno apresentam oportunidades de focar no aluno como centro do processo. A metodologia sugerida coloca o aluno ativo no processo ensino aprendizagem, incentivando-o a entender e participar, ativamente, dos espaços de protagonismo existentes nas Escolas de Tempo Integral. Os conteúdos das aulas estão sempre incitando os(as) alunos(as) à participação.

O caderno do 7º ano apresenta aulas teóricas sobre o protagonismo, habilidades e competências sociais, liderança, valores, Estatuto da Criança e do Adolescente, os clubes e as monitorias, através de textos, músicas, vídeos e dinâmicas. A prática do protagonismo revela momentos em que o estudante vivenciará situações de resolução de problemas reais seriam nos espaços protagonistas, por isso as aulas de protagonismo buscam levar os alunos a participação ativa nestes espaços. Os espaços protagonistas (monitorias, clubes, liderança de turma e grêmio) são tratados nas aulas e incentivados.

Assim como nos outros cadernos, as aulas do 8º ano trabalham de forma dinâmica com os conteúdos: protagonismo, habilidades e competências cognitivas, cidadania, direitos e deveres de acordo com a Constituição Federal, e espaços

²⁷ As macrocompetências, com suas respectivas competências específicas, ficam agrupadas da seguinte forma: 1) Autogestão: determinação, foco, organização, persistência, responsabilidade; 2) Engajamento com os outros: iniciativa social, assertividade, entusiasmo; 3) Amabilidade: empatia, respeito, confiança; 4) Resiliência emocional: tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração; 5) Abertura ao novo: curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico (Fortaleza, 2021, p. 10).

protagonistas da escola. Nas últimas aulas, é sugerido aos alunos construir um projeto social para resolver algum problema diagnosticado na comunidade onde vivem. A prática se dá a partir da participação dos estudantes nos espaços protagonistas da escola. Em relação aos clubes, eles constroem, nas aulas, um plano de ação²⁸ para a execução dos clubes.

As aulas propostas no caderno do 9º ano seguem as mesmas diretrizes dos outros cadernos. Nesta série, são trabalhados conteúdos sobre protagonismo, competências socioemocionais produtivas, liderança e, com ênfase, os espaços protagonistas. Dessa forma, são construídos os planos para a execução dos clubes de protagonismo através do estudo sobre grêmios estudantis: conceito, definições, importância, histórico de conquistas de grêmios no Brasil, funções e cargos, lideranças juvenis mundiais, incentivo a participação no grêmios da escola. O estudo sobre as lideranças mundiais visa, também, a participação como líderes de sala; e o estudo sobre as monitorias é voltado para a participação dos estudantes nesta ação. Em algumas aulas, há a proposição de criação de um projeto de intervenção²⁹ na comunidade para ser efetivamente aplicado. O tema política é tratado em algumas aulas, bem como o mercado atual.

Os planos contidos nos cadernos propõem aulas dinâmicas, que possibilitam a participação ativa do estudante; os conteúdos são pertinentes para o desenvolvimento do protagonismo discente, como a proposta das ETIs de Fortaleza objetiva. É importante o estudo dos espaços protagonistas para a atuação dos direitos e deveres do cidadão, das competências e habilidades socioemocionais, liderança e líderes juvenis mundiais.

²⁸ Plano de ação é um instrumento de trabalho dinâmico com o objetivo de propiciar ações, ressaltando seus principais problemas e os objetivos dentro de metas a serem alcançadas. Para os Clubes de protagonismo o Plano de ação é fundamental, ajudando o grupo a definir o que querem, onde desejam chegar com os seus clubes, o quê, como e quando fazer (Fortaleza, 2021, p. 36).

²⁹ Atividade: Planejando uma intervenção; Desenvolvimento: Escrever um projeto com o passo a passo de cada ação prevista. Delegar as ações aos alunos. Cada ação deve conter uma lista com:

1. Atividades (realizar diagnóstico sobre a situação do problema a ser solucionado);
2. Responsáveis (nomes dos alunos que devem realizar a atividade);
3. Datas (o período para a conclusão);
4. Materiais (lista do que vai ser usado);
5. Custos (de preferência usar o material da escola) colocar o plano em prática, com o auxílio de parceiros (Fortaleza, 2021, p. 85).

O grêmio estudantil, a construção de projetos sociais para a comunidade e a política são tratados nas aulas do 9º ano. Pode-se encontrar, aqui, espaço para a formação de sujeitos críticos defendida por Freire (1996a), a educação como um ato libertador, na qual alunos e professores aprendem juntos em uma relação dialógica, crítica e transformadora, aplicando o diálogo, a conscientização crítica, a participação ativa do(a) educando(a), a contextualização do conhecimento a partir da realidade concreta do (a) aluno (a), a valorização de sua cultura, a formação ética e política para a participação na sociedade e a transformação social.

A Técnica ETMFA é uma estratégia pedagógica estruturada em cinco etapas, focando na interação social e no trabalho cooperativo entre os estudantes. Cada etapa tem uma função específica no processo de aprendizagem:

- Exposição Introdutória (E) - O(a) professor(a) apresenta os objetivos da aula e o assunto a ser discutido, preparando e motivando os alunos para a atividade. Os grupos são formados e os alunos fazem um "contrato de cooperação", estabelecendo regras e dividindo funções para o trabalho em equipe;
- Tarefa Individual (T) - Cada aluno realiza uma tarefa individualmente, assumindo a responsabilidade de contribuir com o grupo;
- Meta Coletiva (M) - Os alunos compartilham suas tarefas individuais, interagindo para resolver uma atividade em conjunto, unificando o conhecimento de todos e promovendo a interdependência positiva;
- Fechamento (F) - Os grupos socializam seus resultados com a turma, o professor esclarece dúvidas e valoriza o trabalho desenvolvido;
- Avaliação Individual (A) - Cada aluno é avaliado individualmente sobre o tema estudado e o grupo realiza uma reflexão sobre o que pode ser melhorado para atividades futuras.

Além dessas etapas, a estratégia sugere orientações sobre o tamanho, formação e permanência dos grupos, a elaboração de contratos de cooperação, a divisão de funções (como coordenador, relator, guardião do tempo) e o processamento de grupo, em que os estudantes refletem sobre o desempenho e interação no trabalho cooperativo.

O objetivo, além de estudar sobre o protagonismo, é, principalmente, estimulá-lo. A própria metodologia sugerida preza pelo trabalho em grupo, no qual

todos têm vez e voz, o que permite o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes. O trabalho com o protagonismo dos estudantes nas ETIs precisa acontecer em todos os espaços da escola e, especialmente, em sala de aula, a partir do uso das metodologias ativas, através das quais o(a) aluno(a) possa construir seu conhecimento e conduzir seus planos e sonhos.

Nesta perspectiva, um trabalho voltado para o desenvolvimento da autonomia dos(as) educandos(as), como afirma Freire (1996b, p. 13), é assim descrito: “{...} ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse contexto, o educador é um facilitador do processo de aprendizagem, ajudando os(as) educandos(as) a se tornarem sujeitos críticos, autônomos e conscientes.

A escola precisa dar espaço, paralelamente, para o protagonismo docente, visto que um dos objetivos da proposta das ETIs de Fortaleza é o desenvolvimento do protagonismo dos(as) alunos(as). Os cadernos de Protagonismo foram construídos por professores(as) da Rede Pública de Ensino de Fortaleza, como uma condução do trabalho pedagógico no componente curricular Protagonismo. Eles já trazem todas as aulas prontas, o que parece tirar do(a) professor(a) sua autonomia de preparar suas próprias aulas.

Entretanto, o documento coloca as aulas como sugestões, dando liberdade ao professor(a). Os cadernos foram criados com o intuito de auxiliá-los nos componentes curriculares da Parte Diversificada/Atividades Complementares visto que não têm formação nestes componentes. Da graduação, os(as) professores(as) trazem a formação em sua área específica da base comum, por isso a necessidade de haver formações continuadas para estes(as) educadores(as) das ETIs de Fortaleza, por apresentarem uma proposta diferenciada, com uma Parte Diversificada/Atividades Complementares considerável na quantidade de componentes curriculares. São componentes diferentes, que necessitam da compreensão do(a) professor(a), que só terá protagonismo se conhecer bem a proposta, e, a partir disso, trazer suas críticas e contribuições. O Guia das ETIs de Fortaleza (Fortaleza, 2023) prevê formação continuada para os(as) professores(as):

A formação continuada para professores da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e das Atividades Complementares é um processo

permanente de aprimoramento dos saberes necessários à atividade docente. Realizada após a formação inicial, ela tem como objetivos: apresentar ao profissional da educação as concepções educacionais adotadas pela Rede Municipal de Educação de Fortaleza, promover um diálogo sobre as práticas de ensino e aprendizagem e favorecer trocas de experiências entre os pares. A formação continuada para professores ofertada pela rede acontece em dois momentos: Formação nos polos e Formação no contexto da escola (Fortaleza, 2023, p. 52).

A SME de Fortaleza possui, atualmente, uma plataforma de formação continuada AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem disponível para todos que compõem a Rede Municipal de Fortaleza, com diversos materiais, entre eles documentos nacionais e locais que regem a educação pública, materiais trabalhados nas formações de pólo - formação dada no polo de formação pelos formadores dos Distritos de Educação³⁰ (Base Comum) e formadores da Célula de Educação de Tempo Integral da SME (Parte Diversificada/Atividades Complementares) - e em contexto escolar - formações dadas pelo coordenador pedagógico da escola orientado pela SME.

Os cadernos trazem, ainda, as competências socioemocionais apresentadas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS). Com o auxílio do componente curricular Protagonismo, as competências a serem trabalhadas são: determinação, organização, responsabilidade, criatividade, curiosidade para aprender, foco, persistência, pensamento crítico, e tolerância à frustração, no intuito de desenvolver o protagonismo dos estudantes.

Quadro 10 - Objetivos e evidências da Dissertação

| Objetivos Específicos | Evidências |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Caracterizar a proposta pedagógica e curricular das ETIs de Fortaleza. | A proposta pedagógica das ETIs da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza tem como caráter uma educação inovadora com o objetivo de formar estudantes autônomos, solidários e competentes. A proposta tem como centro o estudante e seu projeto de vida, com desenvolvimento do seu protagonismo numa |

³⁰ São seis coordenadorias vinculadas a SME de Fortaleza, denominadas Distrito de Educação 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Cada Distrito é dividido em células com atribuições específicas: Célula de Educação Infantil, Célula do Ensino Fundamental, Célula de Acompanhamento e Superintendência Escolar e Célula de Diversidade e Inclusão. São as mesmas células existentes na SME. Os distritos fazem o elo entre a SME e as escolas as quais são responsáveis. As escolas são divididas entre os distritos por regiões, para um acompanhamento mais próximo, visto que a rede possui muitas escolas (Fortaleza, 2023).

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>perspectiva de participação ativa do estudante na resolução de problemas reais da escola e comunidade. Dar ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades, atendendo às orientações dos órgãos internacionais que influenciam as políticas educacionais brasileiras atualmente, sob a égide do desenvolvimento e capital humanos. Na proposta o protagonismo se constitui um princípio, uma premissa, um componente curricular e uma metodologia de êxito e para isso traz a construção dos espaços protagonistas: clubes de protagonismo, monitorias, liderança de sala e grêmio estudantil, bem como as aulas semanais deste componente.</p> |
| <p>Examinar as estratégias para o desenvolvimento do protagonismo dos(as) alunos(as) dos documentos oficiais das ETIs de Fortaleza.</p> | <p>Os espaços protagonistas: clubes de protagonismo, monitorias, liderança de sala e grêmio estudantil, são espaços criados dentro da escola para o fomento do protagonismo dos estudantes. Estes espaços se bem implementados podem desenvolver o protagonismo, a participação ativa do aluno, como também pode abrir espaço para a escola e os educadores ressignificarem a concepção do termo, numa abordagem emancipatória, de acordo com Paulo Freire: uma educação para a liberdade, dialógica, crítica e transformadora.</p> |
| <p>Identificar no caderno de atividades adotado pelas ETIs de Fortaleza as demandas da disciplina de protagonismo.</p> | <p>Os cadernos de protagonismo propõem aulas dinâmicas, inclusive sugere a utilização de uma metodologia ativa. As aulas de protagonismo buscam além de trabalhar o conceito em si e habilidades e competências socioemocionais, levar os (as) alunos (as) à participação ativa nos espaços de protagonismo. A partir dos conteúdos e metodologias sugeridos para as aulas de protagonismo, há espaço para ressignificação do conceito, numa perspectiva freiriana, uma educação para a liberdade e emancipação.</p> |

Fonte: Elaborado pela própria autora.

As estratégias para o fomento do protagonismo dos(as) alunos(as) são válidas e precisam garantir a participação efetiva de todos, tendo cuidado para que não apenas os(as) mesmos(as) alunos(as) participem e tomem o lugar de liderança em todos os espaços ofertados pela escola. Todos precisam ser estimulados e vale lembrar que o protagonismo não somente é promovido pelo exercício de liderança, mas, principalmente, através do lugar de fala. Os(as) alunos(as) precisam ser escutados e considerados em suas demandas e sugestões, ter direito de se colocar

e serem respeitados em suas diferenças. De outra forma, incorreremos no perigo do conceito de protagonismo ser adotado de maneira superficial, sem uma compreensão profunda de suas implicações pedagógicas e sociais. Isso pode resultar em práticas que apenas reproduzem discursos vazios sem efetivamente promoverem a participação significativa dos(as) alunos(as).

A proposta é positiva, desde que o estudante tenha, de fato, espaços para as vivências do seu protagonismo, vivências que ajudem a construir sua autonomia, espaços de diálogo, escuta e tomadas de decisão reais. Sabemos do desafio que é a implementação da teoria dos documentos na prática.

Importante ressignificar o termo protagonismo numa abordagem mais crítica: a partir da aplicação de metodologias ativas; da participação efetiva dos(as) alunos(as) na escolha e construção de projetos a serem trabalhados nas Eletivas; na integração dos componentes curriculares; no ato de o currículo contemplar os conhecimentos e cultura da comunidade (aprendizagem significativa), e, para tudo isso, é imprescindível a formação continuada do(a) professor(a) com vistas a uma educação para a liberdade.

A escola é lugar de excelência para o ensino, podendo perpetuar o que se tem ou ressignificar o que vem sendo imposto pelo sistema. Freire (1996a) nos propõe uma educação humanizada, para a liberdade, formando sujeitos autônomos e críticos diante das imensas desigualdades de todas as espécies. Vale a escola, com seus atores, atentar para a realidade dos estudantes e suas demandas, especialmente a de participação ativa nas transformações sociais, usando, para isso, o conhecimento acumulado em prol de uma formação emancipatória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as considerações finais, é necessário a retomada do objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em analisar as políticas direcionadas às ETIs da Rede Pública de Fortaleza que orientam as estratégias para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes. Tratou-se de uma pesquisa documental, tendo como principal documento analisado o Guia das ETIs (Fortaleza, 2023), no qual consta toda a proposta pedagógica e curricular das Escolas de Tempo Integral de Fortaleza.

O percurso desta pesquisa foi longo e, para mim, em particular, surpreendente, de uma visão totalmente positiva do protagonismo discente trazidos nos documentos educacionais e aplicados nas ETIs. Deparei-me com uma concepção mais crítica do termo, numa abordagem voltada para os interesses mercadológicos e pude perceber a riqueza da proposta de Paulo Freire, bem como a clara disputa de poder nos diversos âmbitos da sociedade, incluindo as políticas públicas educacionais.

Essa pesquisa permitiu uma análise aprofundada das políticas e práticas pedagógicas que fundamentam a proposta curricular dessas instituições. A centralidade do estudante e a ênfase no desenvolvimento do protagonismo evidenciam a necessidade e tentativa de uma educação integral de qualidade, alinhada às diretrizes nacionais e internacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014).

A partir da análise documental dos materiais e das estratégias implementadas, verificou-se que as ETIs de Fortaleza possuem iniciativas relevantes para promover o protagonismo discente. Contudo, a pesquisa aponta a necessidade de ressignificar o conceito de protagonismo, transcendendo uma abordagem instrumental e aproximando-se de uma perspectiva educacional emancipatória. Essa ressignificação deve estar ancorada na visão crítica de Paulo Freire, que propõe a participação ativa do estudante na construção de sua aprendizagem e na transformação social.

As estratégias para o fomento do protagonismo dos estudantes trazidas no Guia (Fortaleza, 2023) e agora, mais recentemente, no Documento Curricular

Referencial de Fortaleza (DCRFor)³¹ (Fortaleza, 2024), constituem-se em práticas válidas, que, se bem aplicadas, abrem espaço para uma educação emancipatória, humanizadora e libertadora. Os resultados indicam que, embora haja avanços significativos nas estratégias curriculares e pedagógicas, é essencial promover reflexões e revisões que garantam a construção de uma cidadania crítica e transformadora.

O protagonismo está em voga, presente nos documentos educacionais, tornou-se onipresente nos discursos para uma educação integral de qualidade, que atenda às demandas do novo século. Importante aprofundar as discussões sobre este tema, a fim de entender os interesses por trás e, ao mesmo tempo, ressignificar o conceito, no sentido de promover uma participação ativa do jovem na busca de mudanças sociais e políticas efetivas.

Considero que essa pesquisa torna-se relevante devido a sua potencialidade em contribuir para o entendimento dos fundamentos das políticas educacionais do Brasil voltadas, especificamente, para a educação integral em tempo integral, onde o desenvolvimento do protagonismo dos alunos assume um papel essencial nessas propostas. É fundamental que, a partir dessas propostas, seja realizado um trabalho para a ressignificação do termo, numa luta permanente pela garantia de uma educação pública com qualidade emancipatória reduzindo as desigualdades.

Muitas outras vertentes poderiam ser desenvolvidas relacionadas ao tema, como, por exemplo, o aprofundamento das dificuldades de avaliação na educação integral em tempo integral, a formação continuada ou os fundamentos específicos da educação integral, a participação cidadã e a educação integral, a BNCC e a educação integral. Essas questões são sugestões para os próximos pesquisadores ou, ainda, numa próxima investigação, quem sabe, num futuro doutorado se tornem mais visíveis.

O conhecimento não tem fim, neste sentido, continuaremos buscando nas potências educacionais, a inspiração para muitas outras realizações profissionais. Ao final, essa dissertação nos leva a concluir que a educação integral é relevante porque carrega consigo o potencial de promover a superação da fragmentação dos

³¹ Documento Curricular Referencial de Fortaleza (2024) que resulta das exigências de atualização dos currículos estaduais e municipais apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como documento referência o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

conhecimentos, contribuindo para a formação global dos estudantes ao reconhecer o potencial democrático e acolhedor da escola. Além de crescer na participação, no diálogo, na troca e na criatividade dos indivíduos, da mesma forma, valoriza a cultura nacional, regional e local, conseqüentemente possibilita diminuir as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, D. P. B. **Educação integral como política educacional: o protagonismo juvenil nas escolas estaduais de referência em Ensino Médio no município de Petrolina - PE.** Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) - Universidade de Pernambuco, Petrolina, p. 130. 2021.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo.** 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, C. W. C.; BARCELOS, R. G.; CÉLIA, L. dos S.; MOLL, J. Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 421-440, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-66468. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66468>> Acesso em: 27 out. 2023.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.
- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Caderno Pesquisa**, São Paulo (65): 3-10, maio, 1988.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal.** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: L. de A. Reto & A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 2016.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação.** Tradução: Mariza Corrêa. São Paulo: Papirus, 1996.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF: CNE, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Lei - nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em tempo integral.** Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>> Acesso em: 31 out. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l806> Acesso em: 29 out. 2023.

CABRAL, A. P. J. **Educação integral e currículo**: o vivido e o concebido por professores de uma escola de Ensino Médio de tempo integral em Porto Velho-RO. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, p. 145. 2021.

CANUTO, M. B. **Sentidos de “novo” no Ensino Médio em Cascavel/CE**: itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, p. 187. 2023.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. de O. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir de bases teóricas e legais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 2074-2094 out./dez. 2020 e-ISSN: 1809-3876, Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2074-2094>> Acesso em: 10 abril 2023.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 abr. 2023.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Esp., p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>> Acesso em: 01 nov. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

_____. **Lançados editais para construção de 38 novas Escolas de Tempo Integral no Ceará**. Fortaleza, 14 de junho de 2024. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/2024/06/14>>. Acesso em: 06 set. 2024.

CHAGAS, M. A. M.; SILVA, R. J. V.; SOUSA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. *In*: COSTA, A. C. G. da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2012.

COELHO, Lígia M. C. da C.; FERNANDES, Claudia de O. Mais anos na escola, mais tempo diário na escola: qualidade no ensino fundamental? **Cadernos de Educação | Pelotas [44]**: 150 - 171, janeiro/abril 2013.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COSTA, A. C. G. da; VIEIRA, M. A. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht, 2006.

CUNHA JÚNIOR, F. R. da. Atividades de monitoria: uma possibilidade para o desenvolvimento da sala de aula. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 681-694, jul./set., 2017.

DALBÉRIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 3, n. 47, 2008.

DELORS, J. *et al.*. **Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FERRETI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FONSECA, Francisco. Dimensões Críticas das Políticas Públicas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 11, n. 3, artigo 5, Rio de Janeiro, Set./Nov. 2013.

FORTALEZA. Lei Complementar nº 169, de 12 de setembro de 2014. Fortaleza: 2014.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno de Estudo Orientado**. Fortaleza: SME, 2021c. (6º ao 9º ano)

_____. **Caderno de Pensamento Científico**. Fortaleza: SME, 2021d. (8º e 9º ano)

_____. **Caderno de Projeto de Vida**. Fortaleza: SME, 2021b. (6º ao 9º ano)

_____. **Caderno de Protagonismo**. Fortaleza: SME, 2021a. (6º ao 9º ano)

_____. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema de Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2011.

_____. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza.** Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

_____. **Guia Informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas escolas de tempo integral (ETIs).** Fortaleza: SME, 2023.

_____. **Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza:** Programa Aprender Mais. Fortaleza: SME, 2023.

_____. **Orientações pedagógicas:** acolhimento, rotinas e parte diversificada do currículo. Fortaleza: SME, 2022.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação/Diário Oficial do Município. **Lei Nº 11.158, de 03 de setembro de 2021.** Cria o Programa Bolsa Nota 10 na rede pública municipal de ensino de Fortaleza e dá outras providências. Fortaleza: SME/DOM, 2021e.

_____. **Lei 10.371, de 24 de junho de 2015.** Estabelece o Plano Municipal de Educação PME 2015-2025. Fortaleza: SME/DOM, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Entrevista com Gaudêncio Frigotto** [Entrevista concedida a] Ana Abranches, Ileizi Fiorelli e Túlio Velho Barreto. Coletiva, Recife, n. 31. jan.fev.mar.abr. 2022. Disponível em <<https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-entrevista-com-gaudencio-frigotto>>.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GESSER, V. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos** - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In:* MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GROPPO, L. A. **Introdução à sociologia da juventude.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto, Brasília**, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

GUIMARÃES, Eva Luciana de Moura; SOZO, Jessica Roberta; GUIDOTTI, Flávia Garcia. A inovação na educação a partir de metodologias ativas em tempos de pandemia: relato de uma experiência de formação de professores. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 10, 22 de março de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/10/a-inovacao-na-educacao-a-partir-de-metodologias-ativas-em-tempos-de-pandemia-relato-de-uma-experiencia-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 15 out 2024.

HORA, D. M.; COELHO, L. M. C. C.; ROSA, A. V. N. Organização curricular e escola de tempo integral: Precisando um conceito e(m) sua(s) prática(s). **Revista Teias** v. 16 • n. 40 • 155-173 • (2015): Diferenças e Educação.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Recife: ICE, 2021. Disponível em: <<https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#nossa-historia>> Acesso em: 26 set. 2024.

_____. **Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo Escola da Escolha**. Recife: ICE, 2015a.

_____. **Modelo pedagógico: princípios educativos**. Recife: ICE, 2015b.

JAMESON, F. A lógica cultural do capitalismo tardio. *In: Pós modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2002.

JUNIOR, A. F. P. C.; FETZNER, A. R.; TORRES SANTOMÉ, J. Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 14-39, jan./mar. 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p14-39>> Acesso em: 8 maio 2024.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015**. *Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación*, v. 2, p. 243-247, 2015.

MARQUES, D. E. D. F. **Protagonismo juvenil e escolas de tempo integral: (im)possibilidades na educação linguística**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, p. 210. 2020.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>> Acesso em: 27 de out. 2023.

ONU. Resolução 50/81, de 14 de dezembro de 1995. Programa de acción mundial para los jóvenes até o ano 2000 e anos subseqüentes. Disponível em <http://www.un.cl>. Acesso em: ago de 2023.

PATTARO, R. de C. V.; MACHADO, V. L. de C. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação**. v. 39, n.1, jan/abr., 2014. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4796>>. Acesso em 28 jan 2023.

PEIXOTO, R. B. **Possibilidades para o protagonismo crítico mediado nas aulas de Educação Física na escola de tempo integral de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, p. 135. 2020.

PEREIRA, N. da C. **Política de educação integral no Ensino Médio: oportunidades educacionais e protagonismo juvenil no Programa Escola do Novo Saber, em Santana-AP, 2017-2020**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, p. 149. 2021.

PEREIRA, R. **Protagonismo juvenil na escola cidadã: da concepção às vivências**. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Federal de Campina Grande, Fortaleza, p. 139. 2020.

RODRIGUES, M.; ARAÚJO, W. B. A Justiça Curricular no Plano Nacional de Educação (2014-2024): algumas aproximações. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. ISSN1983-1579. Doi: <<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983->>> Acesso em: 15 maio 2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SCHERRER, F. de S. **Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para construção do projeto de vida dos alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, p. 157. 2019.

SILVA, A. T. da. **Educação integral no ensino médio e justiça curricular: protagonismo juvenil em escola de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo participante do Programa Ensino Integral**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 180. 2022.

SILVA, P. R. A. da. **Atividades eletivas de uma escola de ensino médio em tempo integral da cidade de Fortaleza (CE): gestão da parte flexível do currículo**. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, p. 220. 2021.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, T. M. M. **A política de tempo integral no Ceará**: reflexões sobre o currículo flexível na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Bezerra. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, p. 155, 2020.

SOUZA, M. V. L. de. **Projeto de vida** - significar, ressignificar a construção dos sonhos dos estudantes. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) - Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, p. 156. 2021.

SOUZA, R. M. de. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

ANEXO A - Fachada de uma Escola de Tempo Integral



Fachada da Escola de Tempo Integral (ETI) Professora Maria Mirtes Bastos Mangueira em Fortaleza, em dezembro de 2023. Crédito: Samuel Setubal. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2023/12/18>. Acesso em: 06 set. 2024.

ANEXO B - Plano de Ação das Escolas de Tempo Integral de Fortaleza

IDENTIDADE INSTITUCIONAL

MISSÃO:

GARANTIR EDUCAÇÃO PÚBLICA COM QUALIDADE E EQUIDADE COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES E NA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES.

•MISSÃO DA ESCOLA:

VISÃO:

SER REFERÊNCIA NACIONAL EM RESULTADOS DE APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS E REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES ATÉ 2024.

VISÃO DA ESCOLA:

Página 1

VALORES:

COM FOCO EM PESSOAS

RESPEITO

DIGNIDADE

EQUIDADE

INCLUSÃO

COM FOCO NA GESTÃO

PÚBLICA

COMPROMISSO

EFICIÊNCIA

EFICÁCIA

EFEETIVIDADE

COM FOCO NA CO

DIÁLOGO

VALORIZAÇÃO

DEMOCRACIA

PARTICIPAÇÃO

VALORES DA ESCOLA:

PREMISSAS:

1. **PROTAGONISMO** - O estudante como agente transformador de sua vida, de sua família e de sua comunidade por meio de práticas autônomas,
2. **UMA NOVA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO E EDUCADOR** - Ressignificação das práticas pedagógicas por meio de formação continuada para os educadores das Escolas Municipais de Tempo Integral, a fim de contribuir para o desenvolvimento pleno do educando.
3. **CORRESPONSABILIDADE** - A prática da responsabilidade partilhada com a escola, a família, a comunidade local e os parceiros intersetoriais.
4. **EXCELÊNCIA EM GESTÃO** - Gerenciamento da Secretaria Municipal da Educação, do Distrito de Educação e da Escola, no cumprimento do plano de ação, a fim de propiciar uma educação de excelência para a sociedade.
5. **REPLICABILIDADE** - Disseminação das práticas exitosas entre as Escolas Municipais de Tempo Integral em funcionamento e nas previstas no plano de expansão da rede municipal de Fortaleza.

PREMISSA 1 **PROTAGONISMO**

OBJETIVO Estudante autônomo, solidário e competente

| 8.1. PRIORIDADE | FOCO | INDICADOR DE RESULTADO | META | INDICADOR DE PROCESSO | AÇÕES |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------|
| PROPORCIONAR CONDIÇÕES PARA PRÁTICAS E VIVÊNCIAS DE PROTAGONISMO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA, DA AUTONOMIA E DA SOLIDARIEDADE DO ESTUDANTE | DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DA AUTOGESTÃO DOS ESTUDANTES | PERCENTUAL DE ESTUDANTES ENVOLVIDOS EM AÇÕES DE PROTAGONISMO AO FINAL DO ANO (Monitorias, Concursos, Olimpíadas, etc) | X% DE ESTUDANTES ENVOLVIDOS EM AÇÕES DE PROTAGONISMO AO FINAL DO ANO | PERCENTUAL DE ESTUDANTES ENVOLVIDOS EM AÇÕES DE PROTAGONISMO O POR BIMESTRE | |

| 8.2. PRIORIDADE | FOCO | INDICADOR DE RESULTADO | META | INDICADOR DE PROCESSO | AÇÕES |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| PROPORCIONAR CONDIÇÕES PARA PRÁTICAS E VIVÊNCIAS DE PROTAGONISMO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA, DA AUTONOMIA E DA SOLIDARIEDADE DO ESTUDANTE | DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DA AUTOGESTÃO DOS ESTUDANTES | PERCENTUAL DOS ESTUDANTES PARTICIPANDO DE CLUBES DE PROTAGONISMO | X% DOS ESTUDANTES PARTICIPANDO DE CLUBES DE PROTAGONISMO | PERCENTUAL DE ESTUDANTES PARTICIPANDO DE CLUBES DE PROTAGONISMO POR BIMESTRE | |
| 8.3. PRIORIDADE | FOCO | INDICADOR DE RESULTADO | INDICADOR DE RESULTADO | INDICADOR DE PROCESSO | AÇÕES |
| PROPORCIONAR CONDIÇÕES PARA PRÁTICAS E VIVÊNCIAS DE PROTAGONISMO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA, DA AUTONOMIA E DA SOLIDARIEDADE DO ESTUDANTE | DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DA AUTOGESTÃO DOS ESTUDANTES | CONSELHO DE LÍDERES EFETIVADO E ATUANTE EM SUAS FUNÇÕES | 1 CONSELHO DE LÍDERES EFETIVADO E ATUANTE | Nº DE REUNIÕES DO CONSELHO DE LÍDERES REALIZADAS MENSALMENTE | |
| 8.4. PRIORIDADE | FOCO | INDICADOR DE RESULTADO | META | INDICADOR DE PROCESSO | AÇÕES |
| PROPORCIONAR CONDIÇÕES PARA PRÁTICAS E VIVÊNCIAS DE PROTAGONISMO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA, DA AUTONOMIA E DA SOLIDARIEDADE DO ESTUDANTE | DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DA AUTOGESTÃO DOS ESTUDANTES | PERCENTUAL DE ESTUDANTES APTOS A ATUAR COMO ACOLHEDORES | X% DE ESTUDANTES APTOS A ATUAR COMO ACOLHEDORES | Nº DE ESTUDANTES PARTICIPANTES DAS FORMAÇÕES PARA ACOLHIMENTO | |
| 8.5. PRIORIDADE | FOCO | INDICADOR DE RESULTADO | META | INDICADOR DE PROCESSO | AÇÕES |
| DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE VIDA DOS ESTUDANTES | ESTUDANTES COM PROJETO DE VIDA ACOMPANHADO | PERCENTUAL DOS ESTUDANTES COM PROJETO DE VIDA ACOMPANHADO | X% DOS ESTUDANTES COM PROJETO DE VIDA ACOMPANHADO | PERCENTUAL DE ESTUDANTES PARTICIPANTES NAS AULAS DE PROJETO DE VIDA (registro de atividades, presença, etc) | |

PREMISSA 2 | UMA NOVA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO E EDUCADOR

OBJETIVO Educador atuante segundo os princípios da Proposta Pedagógica, incorporando-os em suas práticas e vivências na Escola Municipal de Tempo Integral

| 9.1. PRIORIDADE | FOCO | INDICADOR DE RESULTADO | META | INDICADOR DE PROCESSO | AÇÕES |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| ASSEGURAR A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (ESTUDO INDIVIDUAL E COLETIVO) COMO AÇÃO IMPRESCINDÍVEL PARA A REFLEXÃO E REDIRECIONAMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL. | ATENDIMENTO AO PLANO DE FORMAÇÃO PARA APRIMORAMENTO DO EDUCADOR | PERCENTUAL DOS EDUCADORES COM O PLANO DE FORMAÇÃO CONCLUÍDO. | X% DOS EDUCADORES COM O PLANO DE FORMAÇÃO CONCLUÍDO | PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO DOS EDUCADORES NAS FORMAÇÕES E OFERTADAS PELA SME E PELA ESCOLA | |
| 9.2. PRIORIDADE | FOCO | INDICADOR DE RESULTADO | META | INDICADOR DE PROCESSO | AÇÕES |
| ASSEGURAR A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (ESTUDO INDIVIDUAL E COLETIVO) COMO AÇÃO IMPRESCINDÍVEL PARA A REFLEXÃO E REDIRECIONAMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL. | EDUCADORES EFETIVANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROPOSTA DAS EMIT E ASSEGUANDO AOS ESTUDANTES FORMAÇÃO ACADÊMICA DE EXCELÊNCIA, FORMAÇÃO PARA A VIDA E FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI | PERCENTUAL DOS CONTEÚDOS E AÇÕES PREVISTOS NOS GUIAS DE APRENDIZAGEM CUMPRIDOS | X% DOS CONTEÚDOS E AÇÕES PREVISTOS NOS GUIAS DE APRENDIZAGEM CUMPRIDOS | PERCENTUAL DE GUIAS DE APRENDIZAGEM CUMPRIDOS BIMESTRALMENTE | |
| 9.3. PRIORIDADE | FOCO | INDICADOR DE RESULTADO | META | INDICADOR DE | AÇÕES |
| ASSEGURAR A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (ESTUDO INDIVIDUAL E COLETIVO) COMO AÇÃO IMPRESCINDÍVEL PARA A REFLEXÃO E REDIRECIONAMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL. | EDUCADORES EFETIVANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROPOSTA DAS EMIT E ASSEGUANDO AOS ESTUDANTES FORMAÇÃO ACADÊMICA DE EXCELÊNCIA, FORMAÇÃO PARA A VIDA E FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI | Nº DOS PROGRAMAS DE AÇÃO EXECUTADOS | X DOS PROGRAMAS DE AÇÃO EXECUTADOS | Nº DE AÇÕES ACOMPANHADAS, REALIZADAS E REVISADAS SEMESTRALMENTE | |

PREMISSA 3 CORRESPONSABILIDADE**OBJETIVO** Família e comunidade atuantes e comprometidas com o Projeto de Vida dos estudantes**PRIORIDADE** ENVOLVER AS FAMÍLIAS PARA QUE CONTRIBUAM NA VIDA ESCOLAR DO EDUCANDO, CORRESPONSABILIZANDO-AS PELO QUE LHESES COMPETEM PARA O SUCESSO DO PROJETO

CONTEMPLADA NA PRIORIDADE 5.5

Página 6

PREMISSA 4 EXCELENCIA EM GESTÃO**OBJETIVO** Educação de excelência para a sociedade de Fortaleza como resultado do Plano da Gestão cumprido

| 10.1. PRIORIDADE | FOCO | INDICADOR DE RESULTADO | META | INDICADOR DE PROCESSO | AÇÕES |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------|-------|
| CONSOLIDAR OS PRINCÍPIOS E CONCEITOS DA TGE COMO MODELO DE GESTÃO A SER SEGUIDO PELAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL. | GESTÃO PARA RESULTADOS IMPLEMENTADA | PERCENTUAL DAS METAS DO PLANO DA GESTÃO ALCANÇADAS | X% DAS METAS DO PLANO DA GESTÃO ALCANÇADAS | PERCENTUAL DE AÇÕES CUMPRIDAS BIMESTRALMENTE | |

| 10.2. PRIORIDADE | FOCO | INDICADOR DE RESULTADO | META | INDICADOR DE PROCESSO | AÇÕES |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------|
| CONSOLIDAR OS PRINCÍPIOS E CONCEITOS DA TGE COMO MODELO DE GESTÃO A SER SEGUIDO PELAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL. | GESTÃO PARA RESULTADOS IMPLEMENTADA | PERCENTUAL DAS REUNIÕES DO CONSELHO DE CLASSE REALIZADAS | X% DAS REUNIÕES DO CONSELHO DE CLASSE REALIZADAS | REALIZAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE BIMESTRALMENTE | |

| 10.3. PRIORIDADE | FOCO | INDICADOR DE RESULTADO | META | INDICADOR DE PROCESSO | AÇÕES |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------|
| CONSOLIDAR OS PRINCÍPIOS E CONCEITOS DA TGE COMO MODELO DE GESTÃO A SER SEGUIDO PELAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL. | GESTÃO PARA RESULTADOS IMPLEMENTADA | PERCENTUAL DO CRONOGRAMA DAS REUNIÕES DE FLUXO | X% DO CRONOGRAMA DE REUNIÕES DE FLUXO CUMPRIDO | % DO CRONOGRAMA DAS REUNIÕES DE FLUXO CUMPRIDO BIMESTRALMENTE | |

PREMISSA 5 REPLICABILIDADE**OBJETIVO** Modelo educativo norteador que permita multiplicar as inovações tecnológicas educacionais com a finalidade de implementar a Educação de Tempo Integral como política pública no Município de Fortaleza.

| 11.1. PRIORIDADE | FOCO | INDICADOR DE RESULTADO | META | INDICADOR DE PROCESSO | AÇÕES |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-------|
| DESENVOLVER UM CONJUNTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO A SEREM REPLICADAS EM OUTRAS UNIDADES ESCOLARES | MODELO DE GESTÃO E MODELO PEDAGÓGICO IMPLEMENTADOS, GERANDO BOAS PRÁTICAS REPLICÁVEIS | Nº DAS PRÁTICAS EXITOSAS REGISTRADAS E DIVULGADAS | X PRÁTICAS EXITOSAS REGISTRADAS E DIVULGADAS | Nº DE PRÁTICAS EXITOSAS REGISTRADAS E ENVIADAS A CETI BIMESTRALMENTE | |