



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS – CESA
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA
REGIONAL E URBANA - PPGERU
LINHA 1: ECONOMIA REGIONAL E URBANA E POLÍTICAS PÚBLICAS

CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL PARA O
DESENVOLVIMENTO LOCAL: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE
SABOEIRO - CE

JEOVANIA CAVALCANTE DOS SANTOS FERNANDES

CRATO – CE

2023

JEOVANIA CAVALCANTE DOS SANTOS FERNANDES

**CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL PARA O
DESENVOLVIMENTO LOCAL: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE
SABOEIRO - CE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Regional do Cariri - Programa de Pós-Graduação em Economia Regional e Urbana (PPGERU), como exigência parcial para obter o título de Mestre em Economia Regional e Urbana, sob a orientação da professora Dra. Christiane Luci Bezerra Alves.

CRATO-CE

2023

JEOVANIA CAVALCANTE DOS SANTOS FERNANDES

**CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL PARA O
DESENVOLVIMENTO LOCAL: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE
SABOEIRO – CE**

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Economia Regional e Urbana (PPGERU) da Universidade Regional do Cariri como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Economia Regional e Urbana. Área de concentração: Economia Regional e Urbana e Políticas Públicas.

APROVADA EM: / / 2023

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Christiane Luci Bezerra Alves (orientadora)
Universidade Regional do Cariri

Prof. Dr. Francisco do O' de Lima Júnior (Coorientador)
Universidade Regional do Cariri

Prof. Dr. Evânio Mascarenhas Paulo (Examinador externo)
Universidade Federal de Roraima

Prof^a. Dra. Valéria Feitosa Pinheiro (Examinadora externa)
Universidade Regional do Cariri

Dedico este trabalho ao meu amado filho Sizernando Cavalcante Fernandes, que tem sido uma constante fonte de inspiração e apoio em minha vida. Sua alegria e curiosidade infinita me motivam a ser a melhor pessoa que posso ser. Espero que, ao seguir meus próprios caminhos e paixões, possa inspirar você a seguir os seus com determinação e felicidade. Com todo o meu amor, Jeovania Cavalcante dos Santos Fernandes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, sem o qual nada sou, por cada dia de vida e por cada obstáculo que me permitiu enfrentar e vencer e pela realização desse grande sonho.

Ao meu filho amado Sizernando Cavalcante Fernandes que é a minha maior inspiração de vida, na qual torna o caminho mais afetuosos.

A minha mãe Antônia Olinda Cavalcante dos Santos e ao meu pai Jeová Gonçalves dos Santos que sempre se dedicaram a minha educação, sem medir esforços, iluminando meu caminho com afeto e dedicação para que eu os trilhasse sem medo e cheios de esperança, proporcionando sempre a minha felicidade.

Aos meus irmãos Gilvan Cavalcante dos Santos e Girlene Cavalcante dos Santos que em todos os momentos torcem pelo meu sucesso e felicidade.

Aos meus amigos mestrando: Anderson Medeiros, Tatiany, e Renato, na qual compartilhamos as alegrias e dificuldades desta jornada e com os quais convivemos durante tantas horas e carregamos a marca de experiências comuns que tivemos.

A minha orientadora Dra. Christiane Luci Bezerra Alves pela sua dedicação, ajuda e compreensão, pois me sinto privilegiada por contar com uma profissional tão bem-sucedida e de uma dedicação incomparável.

A minha querida amiga Yarla Barros, na qual tenho muito orgulho de tê-la como amiga, pois agradeço-a por todos os momentos felizes que tivemos e pela amizade forte e sincera que se instalou entre nós.

Grata a contribuição da professora Valéria Pinheiro que de alguma forma proporcionou inspiração na realização desse trabalho.

E a excelente equipe de professores do curso de Pós-Graduação em Economia Regional e Urbana da URCA, em especial Lima Jr, Silvana, Abel, Eliane, Wellington, que contribuíram para a minha formação acadêmica.

A todos o meu muito obrigada!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo mensurar a avaliação dos professores da Escola de Ensino Fundamental de Tempo Integral Juarez Cavalcante Braga (EEFTI) e da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Lídia Bezerra (EEMTI), localizadas no município de Saboeiro - Ceará, sobre suas contribuições para o desenvolvimento local. Para isso, utilizou-se de revisão bibliográfica e abordagem descritivo-exploratória, com recorte para um estudo de caso. Para mensurar a contribuição da escola em tempo integral para o desenvolvimento local, foi proposto um conjunto de dimensões e indicadores que permitiram a construção de um índice sintético, a partir da avaliação de seus docentes, utilizando dados primários, por meio da aplicação de questionários com professores dessa modalidade de ensino. Vale ressaltar que professores desempenham um papel central na implementação das práticas de ensino e na interação direta com os alunos, estando capacitados para identificar as necessidades específicas da comunidade local. Cinco dimensões compuseram a avaliação: i) Dimensão econômica de contribuição da escola de tempo integral (DEC DL); ii) Dimensão humana de contribuição da escola de tempo integral (DHCDL); iii) Dimensão sociocultural de contribuição da escola de tempo integral (DSCDL); iv) Dimensão afetiva de contribuição da escola de tempo integral (DACDL); v) Dimensão ambiental de contribuição da escola de tempo integral (DAmCDL). Para a construção do índice sintético, utilizaram-se, como recurso analítico, os métodos Delphi e o Processo de Análise Hierárquico. Os resultados indicaram um índice muito alto (4,05) de contribuição das escolas de tempo integral para o desenvolvimento local. Num ranking das dimensões propostas, dispõem-se, dos maiores índices para os menores: a DACDL, com índice de 4,27; a DSCDL, índice de 4,16; a DHCDL, índice de 4,14 e a DAmCDL, índice de 4,04, tendo essas quatro dimensões contribuição muito alta para o desenvolvimento local. Em quinto lugar, sendo a única dimensão com contribuição intermediária, encontra-se a DEC DL, com índice de 3,65. Conclui-se, por tais índices, que as escolas de tempo integral estão fazendo uma diferença notável na comunidade de Saboeiro. Isso pode incluir melhorias no desenvolvimento econômico, no desenvolvimento humano, na promoção da cultura, na sociabilidade e na proteção do meio ambiente. Portanto, a avaliação do conjunto de professores representa um potencial para identificar fragilidades e potencialidades na promoção do desenvolvimento local, uma vez que fornece subsídios para atuação do Estado e da comunidade escolar a fim de impulsionar indicadores e dimensões catalizadoras desse desenvolvimento, sendo essencial para o município de Saboeiro.

Palavras-chave: Escola de tempo integral; Educação; Desenvolvimento local.

ABSTRACT

The present study aims to measure the evaluation of teachers at the Juarez Cavalcante Braga Full-Time Elementary School (EEFTI) and the Lídia Bezerra Full-Time High School (EEMTI), located in the municipality of Saboeiro - Ceará, regarding their contributions to local development. For this, a bibliographical review and a descriptive-exploratory approach were used, focusing on a case study. To measure the contribution of the full-time school to local development, a set of dimensions and indicators was proposed that allowed the construction of a synthetic index, based on the evaluation of its teachers, using primary data, through the application of questionnaires with teachers of this type of teaching. It is worth mentioning that teachers play a central role in implementing teaching practices and in direct interaction with students, being able to identify the specific needs of the local community. Five dimensions made up the evaluation: i) Economic dimension of contribution of the full-time school (DECDDL); ii) Human dimension of full-time school contribution (DHCDL); iii) Sociocultural dimension of full-time school contribution (DSCDL); iv) Affective dimension of full-time school contribution (DACDL); v) Environmental dimension of contribution of the full-time school (DAmCDL). To construct the synthetic index, the Delphi methods and the Hierarchical Analysis Process were used as analytical resources. The results indicated a very high index (4.05) of contribution of full-time schools to local development. In a ranking of the proposed dimensions, there are, from the highest indexes to the lowest: the DACDL, with an index of 4.27; the DSCDL, index of 4.16; the DHCDL, an index of 4.14 and the DAmCDL, an index of 4.04, with these four dimensions having a very high contribution to local development. In fifth place, being the only dimension with an intermediate contribution, is DECDDL, with an index of 3.65. It is concluded, based on these rates, that full-time schools are making a notable difference in the Saboeiro community. This may include improvements in economic development, human development, promotion of culture, sociability and protection of the environment. Therefore, the evaluation of the group of teachers represents a potential to identify weaknesses and potentialities in the promotion of local development, since it provides subsidies for the State and the school community to act in order to boost indicators and dimensions that catalyze this development, being essential for the municipality of Saboeiro.

Keywords: Full-time school; Education; Local development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Município de Saboeiro – CE	31
Figura 2 - Sequência de execução do Método Delphi.....	39
Figura 3 - Arranjo hierárquico básico da AHP	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de contribuição da escola de tempo integral para o desenvolvimento local – Dimensões e indicadores	34
Quadro 2- Critérios fundamentais do Método Delphi – Vantagens e Desvantagens	38
Quadro 3 - Escala básica de números absolutos de Saaty	43
Quadro 4 - Matriz Curricular das EEMTI.....	96
Quadro 5 - Quantitativo de profissionais da EEMTI Lídia Bezerra – 2023	100
Quadro 6 - Matriz Curricular do Tempo Integral – Lídia Bezerra (1ª Série) Saboeiro/CE	101
Quadro 7 - Matriz Curricular do Tempo Integral – Lídia Bezerra (2ª Série) Saboeiro/CE	102
Quadro 8 - Quantitativo de profissionais da EEFTI Juarez Cavalcante Braga – 2023.	107
Quadro 9 - Matriz Curricular do Tempo Integral – Juarez Cavalcante - Saboeiro/CE	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índices de Consistência Randômico – IR	45
Tabela 2 - Dimensões da Contribuição da Escola em Tempo Integral para o Desenvolvimento Local, resultado da análise de consenso – 2023	114
Tabela 3 - Dimensão Econômica de Contribuição da Escola em Tempo Integral (DECDL) - Indicadores e resultados da análise de consenso - 2023.....	115
Tabela 4 - Dimensão Humana de Contribuição da Escola em Tempo Integral (DHCDL) - Indicadores e resultados da análise de consenso - 2023	116
Tabela 5 - Dimensão Sociocultural de Contribuição da Escola em Tempo Integral (DSCDL) - Indicadores e resultados da análise de consenso - 2023.....	117
Tabela 6 - Tabela 6 – Dimensão Afetiva de Contribuição da Escola em Tempo Integral (DACDL) - Indicadores e resultados da análise de consenso - 2023.....	118
Tabela 7 - Dimensão Ambiental de Contribuição da Escola em Tempo Integral (DAmCDL) - Indicadores e resultados da análise de consenso - 2023.....	119
Tabela 8 - Vetor das prioridades médias locais (VML) – por índices das dimensões da ICED	120
Tabela 9 - Consistência das matrizes de indicadores adotadas na AHP	121
Tabela 10 - Distribuição absoluta da avaliação dos professores, por classificação no Índice de Contribuição da Escola para o Desenvolvimento Local – Saboeiro/CE – 2023.....	122
Tabela 11 - Distribuição relativa da avaliação docente referente aos indicadores da Contribuição Econômica da Escola em Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (CEDL) (valores em percentual) – Saboeiro – 2023	125
Tabela 12 - Distribuição relativa da situação das escolas de tempo integral em relação aos indicadores de Contribuição Humana p/ Desenvolvimento Local (CHDL) (valores em percentual) – Saboeiro – 2023	127
Tabela 13 - Distribuição relativa da avaliação docente referente aos indicadores da Contribuição Sociocultural da Escola em Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (CSDL) (valores em percentual) – Saboeiro – 2023.....	134
Tabela 14 – Distribuição relativa da avaliação docente referente aos indicadores da Contribuição Afetiva da Escola em Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (CADL) (valores em percentual) – Saboeiro – 2023.....	139

Tabela 15 - Tabela 15 – Distribuição relativa da avaliação docente referente aos indicadores da Contribuição Ambiental da Escola em Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (CAmDL) (valores em percentual) – Saboeiro – 2023.....	143
Tabela 16 - Tabela 16 – Valores do ICEDL e demais Índices das dimensões da CETI – Escolas de Tempo Integral – Saboeiro – 2023.....	146

LISTA DE SIGLAS

AHP – Análise de Processos Hierárquicos

APRECE – Associação dos Municípios do Estado do Ceará

BA – Bahia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE – Ceará

CF – Constituição Federal

CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

CETI – Contribuição Econômica para o Desenvolvimento Local

CAmDL – Dimensão Ambiental para o Desenvolvimento Local

DACDL – Dimensão Afetiva de Contribuição da Escola de Tempo Integral

DAmCDL – Dimensão Ambiental de Contribuição da Escola de Tempo Integral

DCRC – Documento Curricular Referencial do Ceará

DECDL – Dimensão Econômica de Contribuição da Escola de Tempo Integral

DHCDL – Dimensão Humana de Contribuição da Escola de Tempo Integral

DL - Desenvolvimento Local

DOE – Diário Oficial do Estado

DnL – Desenvolvimento no Local

DpL – Desenvolvimento para o Local

DS – Desenvolvimento Sustentável

DSCDL – Dimensão Sociocultural de Contribuição da Escola de Tempo Integral

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEFTI – Escola de Ensino Fundamental de Tempo Integral

EEMTI – Escola Ensino Médio de Tempo Integral

EENF – Educação não Formal

EETI – Educação Escolarizada em Tempo Integral

ES – Espírito Santo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Índice de Consistência

ICDL - Índice de Contribuição para o Desenvolvimento Local

ICADL – Índice de Contribuição Afetiva para o Desenvolvimento Local
ICETI – Índice de Contribuição Econômica da Escola de Tempo Integral
ICEDL – Índice de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local
ICHDL – Índice de Contribuição Humana para o Desenvolvimento Local
ICS DL – Índice de Contribuição Sociocultural para o Desenvolvimento Local
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFNMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPECE – Instituto de Pesquisa e Estatística Econômica do Ceará
IR – Índice Randômico
ISP – Índice de Superação das Privações
LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação
MAIS PAIC – Programa Aprendizagem na Idade Certa
MEC – Ministério da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NTPPS – Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OCPCs –Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará
ONGDL – Organizações Não Governamentais de Desenvolvimento Local
PAR – Plano de Ações Articuladas
PBF – Programa Bolsa Família
PEAP - Projeto Educação Ambiental e Patrimonial
PEEMA – Plano Estratégico Educativo do Município de Alvito
P&D – Pesquisa e Desenvolvimento
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PME – Programa Mais Educação
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PPDT – Projeto Professor Diretor de Turma
PPP – Projeto Político Pedagógico
RC – Razão de Consistência
RME – Rede Municipal de Educação

SEDUC – Secretária de Educação

SIGE – Sistema Integrado de Gestão Escolar

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCH – Teoria do Capital Humano

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VPL – Vetor de Prioridades Médias Locais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	29
2.1 Caracterização da Pesquisa	29
2.2 Campo da Pesquisa	30
2.3 População pesquisada.....	32
2.4 Instrumentos de Coleta de Dados.....	32
2.5 Método de Delphi	36
2.6 Análise de Processos Hierárquicos (AHP).....	40
3 REFERENCIAL TEÓRICO	46
3.1 Educação e desenvolvimento: aspectos teóricos e conceituais	46
3.1.1 Abordagem da Teoria do Capital Humano	48
3.1.2 Interpelações sobre a óptica de Amartya Sen.....	53
3.1.3 Visão de Celso Furtado	57
3.1.4 A perspectiva da Educação Emancipatória	61
3.2 A abordagem do desenvolvimento local.....	65
3.2.1 Aspectos teóricos da emergência de teorias de desenvolvimento endógeno e local	65
3.2.2 Em busca de um conceito de desenvolvimento local.....	73
3.3 Educação e desenvolvimento local: revisão de literatura.....	77
4 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEU ORDENAMENTO LEGAL	88
4.1 Educação Integral no Ceará	93
4.2 Orientação de Tempo Integral no Município de Saboeiro/Ce: EEMTI Lídia Bezerra	98
4.3 Proposta de Tempo Integral no Município de Saboeiro/Ce: EEFTI Juarez Cavalcante Braga.....	102
4.3.1 Educação integral e desenvolvimento: breve revisão de literatura	109
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	113
5.1 A matriz de indicadores de contribuição da escola em tempo integral utilizando do método Delphi e Análise Hierárquica de Processos (AHP).....	113
5.2 Discussão das dimensões de contribuição da escola de tempo integral e resultado dos índices.....	121
5.2.1 Dimensão Econômica de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (DECDL).....	122
5.2.2 Dimensão Humana de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (DHCDL)	126

5.2.3 Dimensão Sociocultural de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (DSCDL).....	130
5.2.4 Dimensão Afetiva de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (DACDL)	135
5.2.5 Dimensão Ambiental de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (DAmCDL).....	140
5.2.6 Considerações sobre o ICDL.....	144
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A.....	169
APÊNDICE B.....	170
APÊNDICE C.....	171
APÊNDICE D.....	176
APÊNDICE E.....	179
APÊNDICE F.....	180
APÊNDICE G.....	181
APÊNDICE H.....	182
APÊNDICE I.....	183

1 INTRODUÇÃO

A educação está presente em todas as sociedades e de diversas formas, seja através de atitudes ou costumes mais simples, seja de forma mais complexa e diversificada nas sociedades modernas; não existe relação social que o homem participe que seja mais forte, concreta e estrutural que a educação, pois é por meio da educação que as pessoas se integram, criam, produzem e transformam sua existência, na perspectiva não somente de educar, mas de partilha de cultura e ideias, ou seja, educam e se educam (SAVIANI, 1986).

No contexto deste trabalho, “educação” é a partilha de cultura e ensinamentos de uma determinada comunidade, de forma sistemática, com o objetivo em comum de desenvolvimento dos alunos como indivíduos, com possibilidades de transformar seu meio, em busca de uma melhor qualidade de vida, respeitando as diversidades e formas de existência da sociedade. Deve contribuir para o desenvolvimento integral e sistêmico de tais indivíduos e para o desenvolvimento local de suas comunidades.

A educação pode proporcionar transformações relevantes no modo de vida das pessoas, através das relações existentes, o que possibilita uma melhor comunicação entre elas, pode ainda reduzir a criminalidade; aumentar a consciência política em prol da construção de uma sociedade com pensamento mais democrático; contribuir para redução das taxas de fertilidade e para melhorar a qualidade de vida da família, uma vez que mais instrução cria mais oportunidades; diminuir tensões sociais, dentre outros benefícios que podem ser observados quando se trata de educação sistematizada (CARVALHO, 2015).

Para Batista, Siqueira e Alves (2023), a literatura econômica tem constantemente reconhecido a educação como vetor fundamental para promoção do desenvolvimento. Isso ocorre, a partir de orientações de viés ortodoxo, como a Teoria do Capital Humano (TCH), que coloca o conhecimento como forma de capital, especialmente através dos estudos de Theodore Schultz, Gary Becker e Jacob Mincer Schultz. Ou em orientações mais heterodoxas, como nas contribuições de Amartya Sen, Celso Furtado e na visão emancipatória de Educação, especialmente em Paulo Freire.

Schultz (1960) apresenta uma das contribuições originais em considerar a educação como um investimento no homem, o qual produzirá a formação de um fator de produção qualificado que é o capital humano. Conforme a TCH, esse capital desencadeia ganhos de eficiência e produtividade econômica, promovendo maiores retornos ao setor produtivo, ao mesmo tempo em que contribui para a elevação dos rendimentos pessoais dos trabalhadores.

O investimento em educação proporciona melhores ocupações no mercado de trabalho e maiores níveis de instrução, garantindo maiores oportunidades de ascensão e redução das desigualdades sociais, além de que seu retorno tende a ser mais completo dentro de um sistema econômico (SCHULTZ, 1973; BECKER, 1968). Esses elementos contribuiriam tanto para a dimensão do crescimento, quanto para o desenvolvimento.

Os modelos que se generalizam nos anos 1970 avançam em relação a contribuições de orientação neoclássica, como o de Solow-Swan, do final dos anos 1950, para o qual a acumulação de capital físico promove crescimento econômico, não valorizando o papel da acumulação de capital humano, o impacto de novas ideias e de novos conhecimentos (SOLOW; SWAN, 1956), sendo, portanto, essa uma lacuna de tais proposições. Nas novas contribuições, o capital humano é um determinante no oferecimento de novas ideias e novas formas de tecnologias, apresentando-se a importância da criatividade como motor para melhor uso dos instrumentos e para a qualidade e eficiência da produção.

O investimento em capital humano assume lugar de destaque no modelo de Romer (1990), ao permitir inovação ou progresso a partir da utilização de capital físico que, por sua vez, influenciará a taxa de crescimento econômico. Romer argumenta que o capital humano é um determinante da taxa de crescimento econômico dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, devido ao seu efeito no capital físico. Os chamados modelos de crescimento endógeno permitem, portanto, um salto em relação aos modelos anteriores, ao observar o crescimento econômico como endógeno, asseverando o conhecimento e a criatividade, resultante das pesquisas por inovações tecnológicas feitas pelos agentes, para maximização de lucro, e ao relacionar que esse processo depende da magnitude dos recursos investidos no capital humano.

Paralelamente, um amplo espectro de contribuições não ortodoxas tem desenvolvido uma perspectiva mais sistêmica da educação. Na visão de Furtado (1954; 1961), o “desenvolvimento econômico não pode ser considerado espontâneo e nem mesmo automático. É sempre preciso uma ação racional, planejada e intencionalmente orientada pelo Estado para uma sociedade se desenvolver”. O autor defende a ação do Estado para a promoção de desenvolvimento por meio de políticas públicas, entre elas a Educação, viabilizando e impulsionando a acumulação de capital.

O crescimento econômico, constituído na precaução dos privilégios das elites que satisfazem suas necessidades e desejos de modernização, já não seria o único viés para crescer, uma vez que o desenvolvimento se caracteriza pela condição de um projeto social. Onde deter

recursos para investir não se qualifica como [...] condição suficiente para construção de um futuro promissor para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida dessa população, o crescimento proporciona o desenvolvimento (FURTADO, 2004, p. 484).

O desenvolvimento pode ser entendido como um processo de ampliação das liberdades reais de que uma pessoa pode se beneficiar. A tônica nas liberdades humanas se mostra como uma visão diferenciada e mais detalhada do processo de desenvolvimento, que o considera a partir de variáveis como: produto nacional bruto, aumento das receitas pessoais, industrialização, progresso tecnológico, ou modernização social. Especular o desenvolvimento como expansão das liberdades substantivas condiciona ação para os fins que tornam o desenvolvimento algo crucial (SEN, 2010). Destaca-se, nesse processo, as “oportunidades sociais”, sendo “as disposições que a sociedade estabelece nas áreas de saúde, educação etc., as quais influenciam a liberdade substantiva de o indivíduo viver melhor” (SEN, 2010, p.59). O que torna possível a realização dessas finalidades é a construção sólida de uma base social, representada “com altos níveis de alfabetização e educação básica, bons serviços gerais de saúde, reformas agrárias concluídas etc.” (SEN, 2000, p. 113).

Vale ressaltar que nas novas determinações do desenvolvimento, destacam-se as abordagens relativas ao desenvolvimento local. Na visão de Buarque (1995), o desenvolvimento local aparece como resultado de um processo que consta de mudança social, tendo como objetivo aumentar as oportunidades da sociedade, dinamizar o espaço, o crescimento e a eficiência econômica, a conservação ambiental, a qualidade de vida e a equidade social, visando um futuro mais justo e solidário entre as gerações. A política de desenvolvimento local é promovida através de investimentos e incentivos no que concerne ao tecido produtivo da localidade ou territorial, além da melhoria na qualificação dos recursos humanos, levando em consideração as diferentes necessidades existentes no sistema produtivo local, oferecendo capacitação (BARROS; SILVA; SPÍNOLA, 2006), porque o local corresponde a um espaço onde se buscam soluções inovadoras para as dificuldades apresentadas pelo território.

Ainda na década de 1970, em resposta à crise estrutural experimentada pela economia mundial, sob a emergência do modelo da acumulação flexível, a ideia de desenvolvimento local passou a ter um espaço central nos debates, instituições e políticas públicas, onde os governos passam a tarefa das políticas de desenvolvimento regional e local para as instâncias inferiores na estrutura administrativa (estados e municípios). Desse modo, se no regime

fordista a escala espacial dominante era a nacional (mercado nacional), na acumulação flexível há certa polarização entre duas escalas que se articulam, a escala global (mercado mundial) e a escala local (BASTOS, 2005).

O desenvolvimento passa a ser orientando pela capacidade de gerar internamente suas dinâmicas, deixando os atores locais com mais capacidade para tomada de decisões referente ao processo de criar e recriar, ou seja, tendo em suas mãos os destinos da economia local ou regional (AMARAL FILHO, 2001). Nesse entendimento, “o território é um agente de transformação e não mero suporte dos recursos e das atividades econômicas, uma vez que há interação entre as empresas e os demais atores, que se organizam para desenvolver a economia e a sociedade” (VÁZQUEZ BARQUERO, 2001, p. 39). O local passa a ser um espaço protagonista do desenvolvimento, onde as especificidades territoriais são observadas, não se limitando apenas a um espaço para produção das atividades econômicas.

Nesse espaço de interação, sinergia, criação e recriação de forças potenciais de desenvolvimento, integrantes do local, a Educação emerge como catalisador desses potenciais, proporcionando acolhimento, troca e difusão de ideias, criatividade e pontes capazes de transformações não estritamente econômicas, mas especialmente no campo do desenvolvimento cultural, humano, social e ético.

Entre o amplo escopo de possibilidades de Educação, no Brasil, tem-se destacado experiências de escolas em tempo integral, com a ampliação da jornada escolar, abrangendo diversas dimensões e liberdades constitutivas, contribuindo para a promoção de meios para o desenvolvimento humano. No contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, no qual existe uma limitação ao acesso à ciência, à cultura e à tecnologia, vinculado às classes econômicas, ao gênero e à orientação sexual, fica evidente a necessidade da construção de uma política de educação básica de tempo integral; objetiva-se, com isso, o enfrentamento de desigualdades, ao ser considerada como política afirmativa que busca soluções para os problemas do seu tempo, oferecendo educação compartilhada com estudantes, professores e trabalhadores da educação (LECLERC; MOLL, 2012)

Em termos de concepção territorial, em que a escola de tempo integral está inserida, entende-se a prática de educação popular, ao passo que considera as especificidades locais. Freire (2001), ao expressar a necessidade de reinventar os centros urbanos “de baixo para cima”, associado à construção de grupos humanos em comunidades, evidencia a política de solidariedade. Ao considerar que a educação integral tem um sentido sistêmico em relação ao contexto histórico e cultural brasileiro, fica notória a relação com o pensamento exposto por

Freire.

Na perspectiva de formação escolar, a educação integral está ligada a uma corrente político filosófica de desenvolvimento educacional pleno dos indivíduos. O contexto da educação como proteção social vislumbra uma educação integral com cuidados à proteção de crianças e adolescentes frente aos “riscos” que o meio social pode propiciar (COELHO; BRANCO; MARQUES, 2010).

No Brasil, o sistema educacional é estruturado de forma a atender toda a demanda da população brasileira, garantindo o acesso ao ensino de qualidade a todos. A Lei de Diretrizes Bases (LDB), de 1996, sistematizou a educação do país em níveis, etapas e modalidades educativas, levando em conta dois níveis de educação: a básica e a de ensino superior. A educação básica, que visa a formação do indivíduo para o exercício da cidadania, considera a idade do aluno e se divide em Educação Infantil (creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para aqueles com 4 e 5 anos), fundamental, essas sob a responsabilidade dos municípios, e Ensino Médio, responsabilidade dos estados. Sob a responsabilidade da União se encontra o ensino superior, que pode firmar parceria com estados e municípios, mas sempre de fiscalização Federal (mesmo no âmbito privado).

O município de Saboeiro no Ceará conta com um total de 14 escolas públicas, sendo 13 municipais e uma estadual; apresenta um índice de abandono e reprovação escolar baixo. Em nível de aprendizagem, as avaliações apontam que os alunos estão com a aprendizagem adequada (INEP, 2021). Relativo ao ensino fundamental menor e maior, nas edições de 2019 e 2020 do IDEB, o município apresentou desempenho superior à meta estabelecida (QEdu, 2022). A modalidade de tempo integral passou a ser ofertada em Saboeiro, na rede estadual, em agosto de 2020 e na rede municipal no ano de 2022, devendo se ampliar de forma gradativa.

Sabe-se que a Educação é um importante componente do patrimônio territorial, sendo capaz de potencializar o desenvolvimento local, especialmente em áreas periféricas. O funcionamento recente do ensino em tempo integral em Saboeiro coloca em cena as potencialidades que podem ser impulsionadas em nível municipal. Todavia, o intervalo temporal, desde a sua implementação, dificulta análises associativas e relacionais com indicadores de desenvolvimento local. Mas a perspectiva dos diferentes atores da comunidade escolar pode fornecer elementos da interpretação desses agentes sobre as relações ensino integral e desenvolvimento local, o que se constitui em subsídios para acompanhamento e análises das políticas educacionais para e do município. Nesse trabalho, optou-se para definição do objeto da pesquisa, pelo recorte dos professores entre os diversos atores da

comunidade escolar.

Nesse sentido, aponta-se como questionamento da pesquisa: qual a compreensão dos professores sobre a contribuição da escola de tempo integral, no município de Saboeiro - Ceará, para o desenvolvimento local?

Essa pesquisa se trata de um estudo de caso e tem como objetivo geral captar a avaliação dos professores das escolas em tempo integral localizadas no município de Saboeiro - Ceará sobre suas contribuições para o desenvolvimento local. Para isso, foram pesquisadas a Escola de Ensino Fundamental de Tempo Integral Juarez Cavalcante Braga (EEFTI) e a Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Lídia Bezerra (EEMTI). Como objetivos específicos, elencaram-se: construir, a partir de revisão de literatura, um conjunto de dimensões capazes de captar as diferentes apreensões do desenvolvimento local; propor uma matriz de indicadores de avaliação da contribuição da escola em tempo integral para o desenvolvimento local; e, por fim, mensurar a avaliação dos professores acerca da contribuição da escola em tempo integral para o desenvolvimento local no município de Saboeiro-CE (EEFTI Juarez Cavalcante Braga e da EEMTI Lídia Bezerra), a partir de um índice sintético de mensuração.

Esse estudo surgiu, portanto, do interesse de compreender os reflexos da implementação da Escola de Tempo Integral, como promotora do desenvolvimento local, a partir da perspectiva de seus professores, e sua interpretação sobre os benefícios oriundos dessa modalidade de Educação. Na esfera acadêmica, a escolha do estudo se baseia na relevância do olhar científico sob a Escola em Tempo Integral e sua capacidade de promover um cidadão mais consciente e justo, uma vez que o tempo integral vem revelar as potencialidades dos alunos frente às diversas atividades exercidas no cotidiano escolar ao longo dos anos. Além da sua contribuição concreta para o avanço nos indicadores de desempenho, que colocam o Ceará em protagonismo e lugar de referência e destaque na educação nacional.

Vale ressaltar que professores desempenham um papel central na implementação das práticas de ensino e na interação direta com os alunos. Se eles têm uma visão positiva e compreendem os benefícios das escolas de tempo integral, são mais propensos a adotar essas práticas de forma eficaz. Os docentes estão bem posicionados para identificar as necessidades específicas da comunidade local. Sua visão sobre como as escolas de tempo integral podem atender a essas necessidades é crucial para o sucesso dessas instituições. Uma vez que se eles acreditam nas vantagens das escolas de tempo integral, podem influenciar positivamente os

alunos, inspirando-os a aproveitar ao máximo as oportunidades educacionais, uma vez que, em grande parte das vezes, têm laços profundos com a comunidade local. Se percebem que as escolas de tempo integral podem desempenhar um papel na melhoria do desenvolvimento local, podem colaborar ativamente com outras partes interessadas para atingir esse objetivo, por meio de estratégias inovadoras de ensino e envolver os alunos em atividades extracurriculares. Isso pode levar a um aprendizado mais envolvente e completo. Portanto, a visão dos professores desempenha um papel essencial no sucesso das escolas de tempo integral e na contribuição delas para o desenvolvimento local. É importante envolvê-los ativamente no processo de planejamento e implementação e ouvir suas opiniões e ideias para potencializar essas instituições.

O município escolhido para o estudo de caso se deu a partir de uma observação direta da autora, uma vez que se trata de um município com vulnerabilidades econômicas e sociais, mas que possui um horizonte amplo quando se trata de educação. A escola em tempo integral, então, passa a ser vista como uma modalidade de ensino que possui elementos para sanar algumas carências vivenciadas na comunidade em destaque, proporcionando proteção social para os estudantes, minimizando as desigualdades sociais existentes, e podendo garantir mais oportunidades, uma vez que oferece uma jornada de trabalho favorável ao desenvolvimento das necessárias competências e habilidades dos alunos para o mundo do trabalho e para a cidadania.

Para concretização do estudo, utilizou-se, como abordagem metodológica, uma análise descritiva-exploratória. Segundo Gil (2002, p.1), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Para Vergara (1990, p.4) a pesquisa exploratória proporciona a “investigação em áreas onde há pouco conhecimento sistematizado, acumulado”. Gil (2002) assegura, ainda, que esse tipo de pesquisa tem por finalidade o aprimoramento detalhado do problema discutido, bem como o aperfeiçoamento das ideias e até mesmo a descoberta de intuições.

Foi usado um método de cálculo do Índice de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (ICEDL), a partir de dados primários, por meio da aplicação de questionários com professores da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Juarez Cavalcante Braga e da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Lídia Bezerra no município de Saboeiro - CE. Relativo às dimensões que compuseram a análise da percepção do ensino em tempo integral, a partir da composição do índice sintético, definiram-se: i) Dimensão econômica

de contribuição da escola de tempo integral (DEC DL); ii) Dimensão humana de contribuição da escola de tempo integral (DHC DL); iii) Dimensão sociocultural de contribuição da escola de tempo integral (DSC DL); iv) Dimensão afetiva de contribuição da escola de tempo integral (DAC DL); v) Dimensão ambiental de contribuição da escola de tempo integral (DAm DL). O procedimento de cálculo do ICEDL envolveu os métodos Delphi, de consulta a um conjunto de especialistas e Análise de Processos Hierárquicos, para a definição das prioridades médias locais de seu rol de indicadores.

Considera-se, desse modo, que esse estudo seja relevante para averiguar as relações da implementação da Escola de tempo integral com o desenvolvimento local, a partir da oferta de um ensino de qualidade e que atenda às expectativas de alunos e comunidade, por meio da qualificação educacional recebida. Essa pesquisa visa, portanto, fornecer subsídios para o debate crítico relativo ao tema.

A estrutura do trabalho de dissertação está delimitada da seguinte forma, além da parte introdutória. O capítulo 2 apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, com destaque para os métodos Delphi e Análise de Processos Hierárquicos. O referencial teórico, no capítulo 3, retrata: a relação entre educação e desenvolvimento, apresentando algumas teorias relevantes, a abordagem teórica do desenvolvimento local e a revisão de literatura sobre a relação educação e desenvolvimento local. O capítulo 4 enfatiza a importância da educação integral, bem como aspectos do seu ordenamento legal; e no capítulo de resultados, é apresentada a avaliação dos professores, considerando a matriz de indicadores de contribuição da escola em tempo integral para o desenvolvimento local; segue-se com as principais conclusões desse estudo.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, será descrita a metodologia da pesquisa em questão, detalhada em subtópicos quanto à classificação, área, sujeitos, coleta de dados, métodos e análise de dados do estudo.

2.1 Caracterização da Pesquisa

Essa pesquisa, quanto à sua natureza, classifica-se como aplicada. Para Gil (2007), a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo interesses locais.

A abordagem a ser utilizada caracteriza-se como quantitativa e qualitativa. A pesquisa quantitativa baseia seus estudos em análise de características diferenciadas e numéricas, geralmente ao longo de alguma dimensão, entre dois ou mais grupos, procurando provar a existência de relações entre variáveis. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MARCONI; LAKATOS, 1996).

Desse modo, o método quanti-qualitativa, para Fonseca (2002), trata-se de uma abordagem conjunta, a qual permite recolher mais informações do que se poderia conseguir de modo isolado. É, portanto, “entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.60).

O método geral se classifica como um estudo de caso, já que se trata de um estudo sobre a contribuição da EEMTI Lídia Bezerra e a EEFTI Juarez Cavalcante Braga para o desenvolvimento local, na cidade de Saboeiro (CE) e a obtenção de dados será de modo primário e secundário.

Na visão de Yin (2005), o método do estudo de caso pressupõe que:

Uma pessoa deve ser capaz de fazer boas perguntas - e interpretar as respostas; uma pessoa deve ser uma boa ouvinte e não ser enganada por suas próprias ideologias e preconceitos; uma pessoa deve ser capaz de ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças; uma pessoa deve ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que

seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis; uma pessoa deve ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, uma pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias (YIN, 2005, pág. 63-64).

Para Clemente Júnior (2012), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo no seu contexto da vida real, mesmo que os limites entre o fenômeno estudado e o contexto não estejam claramente definidos”. Os casos para estudo, também chamados de método de caso, “são reconstruções de situações problemáticas gerenciais ou organizacionais para fins didático-educacionais (CLEMENTE JÚNIOR, 2012).

Quanto aos objetivos, o trabalho será caracterizado por ser uma pesquisa descritiva e exploratória, onde será realizada a descrição de fatos e fenômenos existentes na realidade dos professores inseridos no contexto da Educação de Tempo Integral, no município em análise. A pesquisa descritiva é um tipo de estudo que permite ao pesquisador a obtenção de uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam determinado fenômeno. A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (OLIVEIRA, 2002).

2.2 Campo da Pesquisa

Localizado no Sul do estado do Ceará (Figura 1), o município de Saboeiro possui uma população de 15.752 habitantes¹, distribuída numa área territorial correspondente a 1.381,274 Km², apresentando densidade demográfica de 11,39 hab/ Km² e taxa de urbanização de 53,68% (IBGE, 2011).

Em nível regional, integra: a mesorregião Sertões Cearenses, a microrregião Sertões dos Inhamuns, a Região Intermediária de Iguatu e a Região Imediata de Iguatu. Na hierarquia urbana, proposta pelo IBGE na REGIC 2018, ocupa o status de Centro Local (5), recebendo influência regional do município de Iguatu (Centro Regional A (3A)) (IBGE, 2020).

O PIB per capita de 2020 foi de R\$ 9,553,00, o que deu a Saboeiro a última posição no Ceará; relativo a índices de desenvolvimento, a situação de vulnerabilidade chama atenção, com indicadores entre os piores do estado: apresenta um IDH de 0,575 (2010), conferindo-lhe a 171ª

¹ A população estimada para 2021 corresponde a 15.727 habitantes (IBGE, 2021).

Educação – CREDE 18, situada na cidade de Crato, Ceará, além da Secretaria Municipal de Educação – SME.

2.3 População pesquisada

O universo da pesquisa será formado pelos professores da EEFTI Juarez Cavalcante Braga e da EEMTI Lídia Bezerra do município de Saboeiro, Ceará.

A pesquisa foi realizada, portanto, fazendo uso da população em estudo, contando com um total de 54 professores na ativa, que compõem do quadro docente das duas escolas em estudo, no período de 2023, de acordo com as informações do Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE Escola, SEDUC/Ce. Desse total de professores, apenas um não participou da pesquisa.

2.4 Instrumentos de Coleta de Dados

As técnicas de coleta de dados são um conjunto de regras ou processos utilizados por uma ciência, ou seja, corresponde à parte prática da coleta de dados (MARCONI; e LAKATOS, 1996).

A pesquisa contará com a coleta e análise de dados primários, obtidos por meio de visitas de campo e aplicação de questionários, caracterizando a pesquisa também como empírica.

O questionário constou de questões associadas ao conjunto de indicadores propostos, respondido com o uso de uma escala likert em tamanho que se julgar apropriado para a pesquisa, sendo as mais utilizadas de 5 e 10 pontos (GIANNAROU; ZERVAS, 2014). Esse recurso consiste em organizar as respostas de forma escalonada, permitindo amplitude e objetividade de expressão dos especialistas (VEIGA; COUTINHO; TAKAYANAGUI, 2013). As questões foram distribuídas em cinco dimensões centrais, norteadoras dessa fase da pesquisa.

Foi proposto um Índice de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (ICEDL), a partir de indicadores distribuídos nas seguintes dimensões: 1) Dimensão econômica de contribuição da escola de tempo integral (DEC DL); 2) Dimensão humana de contribuição da escola de tempo integral (DHCDL); 3) Dimensão sociocultural de contribuição da escola de tempo integral (DSCDL); 4) Dimensão afetiva de contribuição da escola de tempo integral (DACDL) e 5) Dimensão ambiental de contribuição

da escola de tempo integral (DAmCDL).

Relativo aos indicadores, esses compuseram uma "Matriz de contribuição da escola de tempo integral para o desenvolvimento local", que se refere a um dos objetivos desse trabalho. Essa matriz de indicadores passou, através de questionário eletrônico, por um conjunto de especialistas, elencados conforme o problema de pesquisa, que atribuíram um grau de importância relativa para cada indicador, buscando-se não apenas construir um consenso sobre tal importância relativa, mas contribuir para a construção da matriz de indicadores. O julgamento dos especialistas, portanto, ocorreu por meio de escala de opiniões em cinco pontos, permitindo-lhes observações e sugestões de novos indicadores. Ainda, para a aplicação do Método Delphi, a escala obedeceu à classificação: 1 - sem importância; 2 - pouco importante; 3 - importante; 4 - muito importante; 5 - extremamente importante.

Para a aplicação do questionário junto ao grupo escolhido para a pesquisa, que serviu de base para a construção do Índice de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (ICEDL), utilizou-se a tabela do tipo *likert*, com atribuição de 5 pontos, numa escala de contribuição para o desenvolvimento local, relativos às dimensões e indicadores: 1 (Nunca), 2 (Quase Nunca), 3 (Às Vezes), 4 (Quase Sempre) e 5 (Sempre).

O cálculo do Índice de Contribuição da Escola de Tempo Integral (ICEDL) consiste na média ponderada dos escores obtidos por cinco outros índices, que compreendem, no âmbito deste trabalho, as dimensões componentes da contribuição da escola de tempo integral (DEC DL, DHCDL, DSCDL, DACDL e DAmCDL).

Em termos analíticos, o cálculo do ICETI ocorreu como se segue. Procedeu-se, inicialmente, ao cálculo do $ICEDL_p$, relativo a cada dimensão. Assim:

$$ICEDL_p = \sum_1^n w_p \cdot I_p \quad (1)$$

Onde: ICEDL = Índice de Contribuição da Escola de Tempo Integral; I_p = valor do p-ésimo índice; w_p = é o peso relativo do p-ésimo índice.

Cada índice, por sua vez, é formado a partir de um conjunto de indicadores. Assim, o valor do p-ésimo índice e a contribuição do q-ésimo indicador foram calculados, conforme a seguir:

$$I_p = \frac{1}{s} \sum_{q=1}^s C_q \quad (2)$$

$$C_q = \frac{1}{M} \sum_{j=1}^m (\sum_{q=1}^k w_q E_{qj}) \quad (3)$$

Onde: w_q representa o peso relativo do q -ésimo indicador no p -ésimo índice; C_q = representa a contribuição do q -ésimo indicador no p -ésimo índice; E_{qj} = escore do q -ésimo indicador obtida pelo j -ésimo pesquisado; $j = 1, m$ (trabalhadores); $q = 1, \dots, s$ (número de indicadores que compõem o p -ésimo índice).

Como o público pesquisado envolve um grupo de professores atuantes no ensino médio e fundamental, foi construído um ICEDL, bem como um conjunto de índices relativos a cada dimensão da matriz de indicadores.

Os indicadores e dimensões previamente selecionados e que compuseram a Matriz de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local, apreciada pelo conjunto de especialistas, estão indicados no Quadro 1.

Quadro 1 - Matriz de contribuição da escola de tempo integral para o desenvolvimento local – Dimensões e indicadores

Dimensão econômica da contribuição da escola de tempo integral (DEC DL)
Desenvolvimento de vocação profissional
Preparação para inserção no mercado de trabalho
Formação de mão de obra mais qualificada
Desenvolvimento de espírito empreendedor
Atuação da escola para inserção no mercado de trabalho
Contribuição para inclusão digital
Incentivo à educação financeira
Contribuição para o fortalecimento da renda individual e familiar
Contribuição para diminuição das desigualdades econômicas
Demanda por produtos da agricultura familiar
Demanda por produtos de economia local e solidária
Contribuição para o interesse sobre questões econômicas de forma geral
Dimensão humana da contribuição da escola de tempo integral (DHC DL)
Pensamento crítico, autonomia intelectual e senso de realidade
Desenvolvimento do senso de oportunidade, da capacidade na tomada de decisões e de planejamento do futuro
Desenvolvimento da criatividade e abertura ao novo
Compreensão crítica do mundo do trabalho
Exercício da cidadania
Formação de lideranças
Protagonismo juvenil
Resolução de conflitos
Desenvolvimento moral e valores humanos

Percepção e posturas em prol da não discriminação (racial, gênero, religiosa, LGBTQIA+)
Conscientização e prática da cultura da paz
Consciência e saúde corporal
Desenvolvimento de habilidades artístico-culturais
Desenvolvimento de cuidados com a segurança e o ambiente
Contribuição para acessibilidade e respeito à dignidade humana
Dimensão sociocultural da contribuição da escola de tempo integral (DSCDL)
Incentivo ao empreendedorismo social
Cultura solidária e espírito colaborativo (agir coletivo) para o desenvolvimento social
Consciência sobre o espaço do outro
Compreensão do outro sob uma perspectiva histórico-cultural
Diálogo e engajamento social
Incentivo à participação em projetos sociais
Senso de ética e afirmação da cultura dos direitos humanos
Reconhecimento do aluno como agente social e transformador
Valorização da diversidade de saberes e a vivência cultural
Valorização do patrimônio histórico-cultural e dos saberes locais
Erradicação do trabalho infantil
Desenvolvimento e ações de combate às drogas ilícitas
Integração dos espaços escolares com espaços públicos, como centros comunitários
Integração da escola com organizações sociais
Segurança alimentar
Dimensão afetiva de contribuição da escola de tempo integral (DACDL)
Fortalecimento do vínculo de cada estudante com a escola
Fortalecimento das relações interpessoais
Estímulo as atividades em grupo
Autoconhecimento e construção da identidade
Desenvolvimento de autoestima e de autoconfiança
Inteligência emocional e controle das expectativas
Equilíbrio socioemocional
Autogestão e consciência social
Percepção do outro e sentimento de partilha
Cultivo de bons hábitos
Desenvolvimento da cultura da gratidão
Estímulo à amabilidade com o outro
Estímulo à empatia e ao ato de cuidar
Desenvolver o respeito às diferenças
Desenvolvimento da afetividade através da integração da família, comunidade e escola
Dimensão ambiental de contribuição da escola de tempo integral (DAmCDL)
Estímulo a preservação e conservação do meio ambiente
Formação para a educação ambiental
Percepção e consciência ambiental

Uso racional de recursos e consumo consciente
Valorização de hábitos alimentares saudáveis
Incentivo à reutilização e reciclagem de materiais
Conscientização do destino correto do lixo (inclusive eletrônico)
Diminuição da produção de lixo e de resíduos no ambiente escolar
Conscientização para a preservação do patrimônio ambiental
Estímulo ao empreendedorismo sustentável
Percepção das mudanças no clima e sua relação com desastres ambientais
Práticas de responsabilidade socioambiental por parte da escola
Incentivo à criação de espaços educativos sustentáveis
Proteção do ambiente e da saúde pública
Desenvolvimento do ativismo ambiental (campanhas de conscientização, promoção de ações legais, petições, denúncias etc.)

Fonte: elaborada pela autora a partir da revisão de literatura.

2.5 Método de Delphi

O Método Delphi propõe uma análise qualitativa exploratória e consiste numa atividade de comunicação em grupo entre diversos peritos em determinado assunto (ADLER; ZIGLIO, 1996). Para Skulmoski, Hartman e Krahn (2007), trata-se de um método para decisão em grupo que coleta e refina posicionamentos anônimos de especialistas, usando uma série de questionários e técnicas de análise interligados com feedback, baseado em um processo iterativo.

Em meio às metodologias de pesquisas qualitativas, o método Delphi é um importante instrumento técnico de investigação (FACIONE, 1990), pois admite agrupar um conjunto de opiniões de especialistas que vivem em locais distintos, obtendo resultados consistentes sobre temáticas complexas e abrangentes. Tal capacidade viabiliza fazer leituras a fundo de determinada realidade e ajuda como base para uma melhor percepção dos fenômenos e, principalmente, para nortear nas tomadas de decisões e modificar o meio conforme as opiniões intervenientes e dos especialistas comprometidos. O método Delphi consiste, portanto, em “um método para estruturar um processo de comunicação coletiva de modo que este seja efetivo, ao permitir a um grupo de indivíduos, como um todo, lidar com um problema complexo” (LINSTONE; TUROFF, 2002, p.3). Esses especialistas, diante das diversas tipologias existentes, não se fecham a conceitos, o mais comum é a utilização com o objetivo de “encontrar consenso fundamentado entre um grupo de especialistas em relação a um determinado assunto ou problema” (FACIONE, 1990, p. 54).

Consiste, portanto, em um método que “busca facilitar e melhorar a tomada de decisões feitas por um grupo de especialistas, sem interação cara-a-cara” (OSBORNE *et al.* 2003, p.

697). Geralmente incide num conjunto de questionários que são respondidos, de forma sequencial, individualmente pelos participantes, com informações resumidas sobre as respostas do grupo aos questionários anteriores (OSBORNE *et al.* 2003), com o propósito de designar um meio de conversa entre os integrantes e, gradativamente, ir formando uma resposta coletiva.

O consenso, das respostas coletivas obtidas por meio do Delphi não é uma ação de contar votos ou simplesmente exibir dados quantitativos (FACIONE, 1990). Os especialistas, ao longo das diferentes rodadas de questionários, vão expondo as suas opiniões, vão confrontando com as do grupo, vão ponderando e defendendo as suas posições e, ao mesmo tempo, ficam abertos a reconsiderar e a alterá-las diante os argumentos de outros colegas ou a intenção geral do grupo. “No método Delphi é comum que as pessoas partilhem as suas ideias e não apenas as suas conclusões” (FACIONE, 1990, p. 55), sendo por isso muito importante que as opiniões divergentes e minoritárias sejam também compartilhadas e descritas, de modo que o painel de especialistas tenha acesso a elas e as possa integrar nas suas reflexões e nas suas argumentações.

A técnica Delphi se baseia no uso estruturado do conhecimento, da experiência e da criatividade de um painel de especialistas, implicando em um julgamento coletivo, quando sistematizado adequadamente, oferecendo um resultado melhor do que a opinião de um só indivíduo. Sendo assim, existe critérios que fundamentam o desenvolvimento desta técnica, diferenciando-lhe de outras. São elas: I) anonimato; II) *feedback* das contribuições individuais; III) construção e apresentação da resposta do grupo como um todo; IV) possibilidade de revisão e alteração das respostas (LINSTONE; TUROFF, 2002; OSBORNE *et al.*, 2003; ROWE; WRIGHT, 1999; SILVA; TANAKA, 1999; YOUSUF, 2007). No entanto a literatura, apresenta, além das vantagens, as suas limitações. O quadro a seguir exhibe os fundamentos de cada etapa, bem como as suas vantagens e desvantagens.

Conforme De Carli, Delamaro e Salomon (2010, p.553), esse método se justapõe como ferramenta de pesquisa porque “não existe completo conhecimento sobre um *problema* ou fenômeno, e funciona especialmente bem quando o objetivo é melhorar o entendimento de problemas, oportunidades, soluções, ou para desenvolver previsões”.

Quadro 2- Critérios fundamentais do Método Delphi – Vantagens e Desvantagens

Critérios	Definição	Vantagens	Desvantagens
Anonimato	▪ Critério mais importante, pois permite eliminar barreiras de comunicação.	▪ Reduz a influência de fatores psicológicos; ▪ Capacidade de persuasão; ▪ Dominância de grupo; ▪ Evita distorções associada às interações; ▪ Heterogeneidade dos participantes; ▪ Interativo.	
Feedback	▪ Processo de troca de informações entre os participantes.	▪ Converge a uma posição densa; ▪ Evita desvios na trajetória do estudo.	▪ Privação das rodadas de síntese; ▪ Pontos de discordância não forem analisados.
Flexibilidade	▪ Possibilita que suas posições sejam reavaliadas, fazendo comparações.	▪ Oportunidade de aperfeiçoar e modificar suas respostas; ▪ Opiniões confiáveis.	▪ Aceitação de respostas de forma passiva.
Consenso/Interação	▪ Resultado mais preciso do grupo; ▪ Respostas densas.	▪ Respostas mais homogêneas; ▪ Ponto de vista estatístico do grupo; ▪ Aprendizagem com reciprocidade.	▪ Criação de um consenso artificial; ▪ Rodadas interativas em rede.

Fonte: adaptado a partir de Oliveira, Costa e Wille (2008).

Segundo Wright e Giovinazzo (2000, p.64), o Método Delphi está inteiramente ligado à dialética do mundo moderno, pois é interativo invés de hierárquico, devido à condição de anonimato dos participantes.

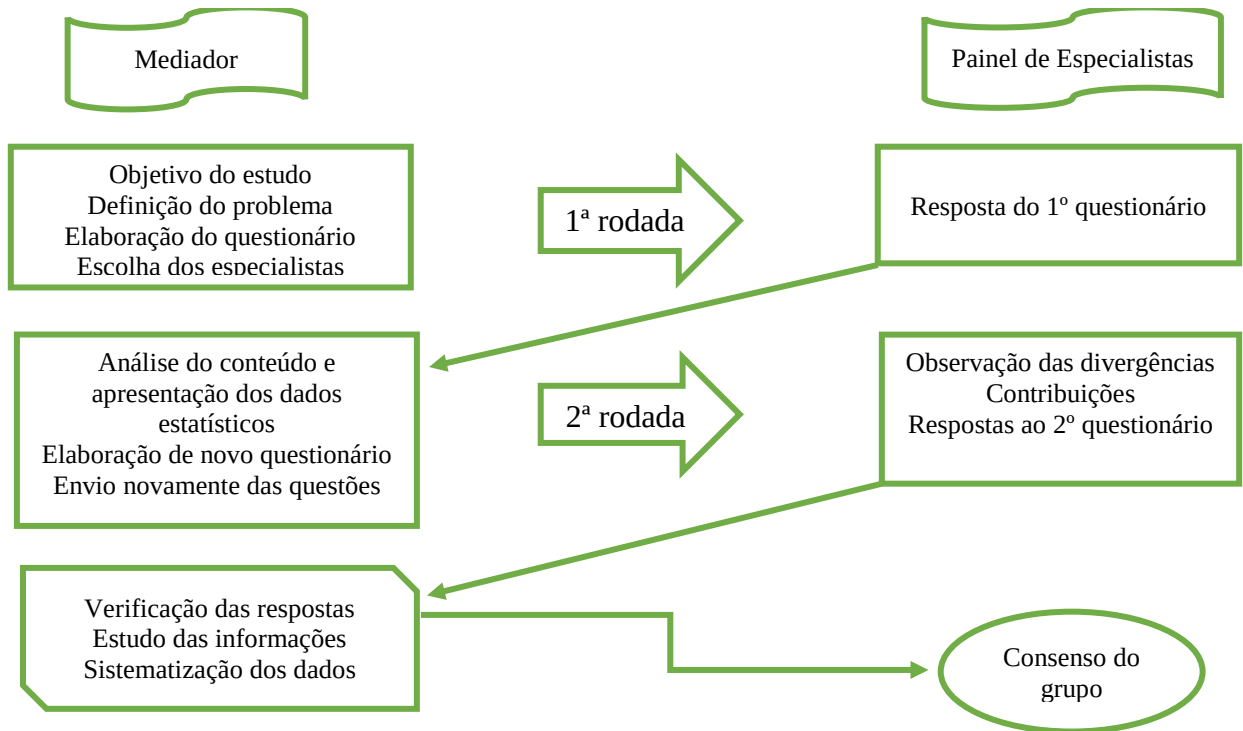
O Delphi é especialmente recomendável quando não se dispõe de dados quantitativos ou estes não podem ser projetados para o futuro com segurança, em face de expectativa de mudanças estruturais nos fatores determinantes das tendências futuras (GIOVINAZZO, 2001).

Os critérios efetivos do método Delphi são a troca de conhecimentos e opiniões entre os respondentes, o anonimato das respostas, e a possibilidade de revisão de conceitos individuais sobre o futuro, diante das previsões e alegações dos demais respondentes envolvidos, com base em uma reprodução estatística da concepção do grupo (WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000).

Então, esta técnica é definida como um método para estruturar o processo de comunicação, permitindo a um grupo de pessoas lidar com um problema complexo. Trata-se de um método que permite, através de uma série de questões, encontrar as opiniões de especialistas estabelecendo um cenário denominado “Painel Delphi”. Inicia-se o procedimento apresentando-se suposições específicas aos participantes, para que estas sejam ordenadas

mediante um critério preestabelecido. Depois de aglomerados e ajustados, os resultados são novamente enviados aos especialistas para que estes reavaliem as respostas iniciais no novo contexto oferecido (CANDIDO *et al.* 2007).

Figura 2 - Sequência de execução do Método Delphi



Fonte: adaptado de Alves (2017).

Para Candido *et al.* (2007), o número de rodadas aplicadas diverge conforme o grau de consenso alcançado pelos especialistas, ou seja, se houver uma discordância muito alterada na opinião de um dado especialista em várias rodadas, não se chegará ao consenso. As opiniões podem, no entanto, variar de rodada para rodada, ao passo que são introduzidas novas questões em cada questionário, e o especialista pode mudar de opinião em relação aos pontos que considera mais relevantes. O retorno a cada nova rodada em relação ao resultado anterior torna-se essencial para afunilar as respostas na busca do consenso.

Enquanto o questionário da primeira rodada é desenvolvido e testado, a equipe coordenadora faz a seleção dos especialistas. Em geral, deve-se procurar uma distribuição equilibrada entre elementos de dentro e de fora da entidade interessada, utilizando a universidades, institutos de pesquisa, indústrias e outros setores da sociedade (SILVA; WRIGHT; SPERS, 2020). Todavia a equipe precisa oferecer um retorno aos especialistas dos

questionários, para isso algumas precauções devem ser consideradas na elaboração do questionário, como:

Duplicidade - evitar questões que tenham, em sua estrutura, mais de um questionamento, levando o respondente a não dar respostas consistentes; Interpretação - excluir casos de perguntas com duplo sentido ou ambiguidade, levando o respondente a interpretar subjetivamente a pergunta; Questionários simples - a estruturação das perguntas deve levar a uma resposta direta sobre o que se está buscando conhecer, evitando-se, desta forma, que o respondente discorra sobre a resposta; Número de questões - recomenda-se que, mesmo com seus desdobramentos, o total de questões não seja superior a 25; Priorização de alternativas - esta possibilidade gera dificuldade de posicionamento, comprometendo a objetividade exigida pelo método (CANDIDO *et al.* 2007).

No que concerne à análise dos dados é, então, qualitativa e quantitativa. A análise qualitativa é empregada primordialmente ao resultado do primeiro questionário (aberto) e normalmente é comum a apreciação de conteúdo, designando categorias e agrupando itens de resposta. Em relação à análise quantitativa, são comumente aproveitadas técnicas de estatística descritiva (médias, desvios padrão e variâncias). Utilizam testes estatísticos para buscar relações entre respostas e entre respostas de subgrupos de especialistas (MARQUES; FREITAS, 2018).

Portanto, o método Delphi permite a reunião de um conjunto de opiniões de especialistas e profissionais, que trabalham em diferentes locais, tendo como objetivo o entendimento e a compreensão de consensos acerca de temáticas complexas, polêmicas e abrangentes. Por exemplo, no atual cenário nacional a relevância de discussões sobre o Ensino médio que, apresenta desacordos e necessita congrega as realidades e as múltiplas vozes existentes numa diversidade de contextos escolares no território brasileiro, bem como os formatos de ensino ofertados no país; o uso desse método pode permitir a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar direta ou indiretamente envolvida – professores, pais, pesquisadores, técnicos educacionais, políticos, etc. –, tendo em vista a incorporação de uma educação de qualidade e para todos (MARQUES; FREITAS, 2018).

2.6 Análise de Processos Hierárquicos (AHP)

A Análise de Processos Hierárquicos (AHP) é um método utilizado para tomada de decisão que considera múltiplas possibilidades e sugere a melhor entre elas em ordem de prioridade, segundo os critérios preestabelecidos pelo tomador de decisão. Essa metodologia permite a elaboração de problemas ligando conhecimento e julgamentos de forma que as

questões enredadas sejam claramente articuladas, avaliadas, discutidas e priorizadas. Uma de suas vantagens é a viabilidade de formar um problema com dados quantitativos e qualitativos, incluindo também graus de certeza e incerteza (SAATY; VARGAS, 2001).

A AHP, proposta por Saaty, na década de 1970, admite o tratamento de forma subjetividade aos processos decisórios, apresentando-se como ferramenta essencial para as escolhas com múltiplos critérios. Para Costa (2006), a análise multicritério procura a modelagem e solução de problemas com múltiplas opções, critérios e importância relativa distintas, evidenciando-se por suas particularidades inovadoras, sendo um dispositivo poderoso e de uso crescente no âmbito da tomada de decisão por hierarquias.

Segundo Costa (2006) e Costa e Moll (1999), a AHP está fundamentada em três concepções do pensamento analítico, que resumem as etapas para a constituição do modelo multicritério:

1º Princípio - Estruturação do problema em hierarquias. O problema deve ser organizado em níveis hierárquicos, de maneira que permita uma perfeita avaliação e entendimento, onde o objetivo geral em estudo encontra-se no topo, seguido dos atributos e subatributos (ou critérios e subcritérios), de acordo com a complexidade do problema;

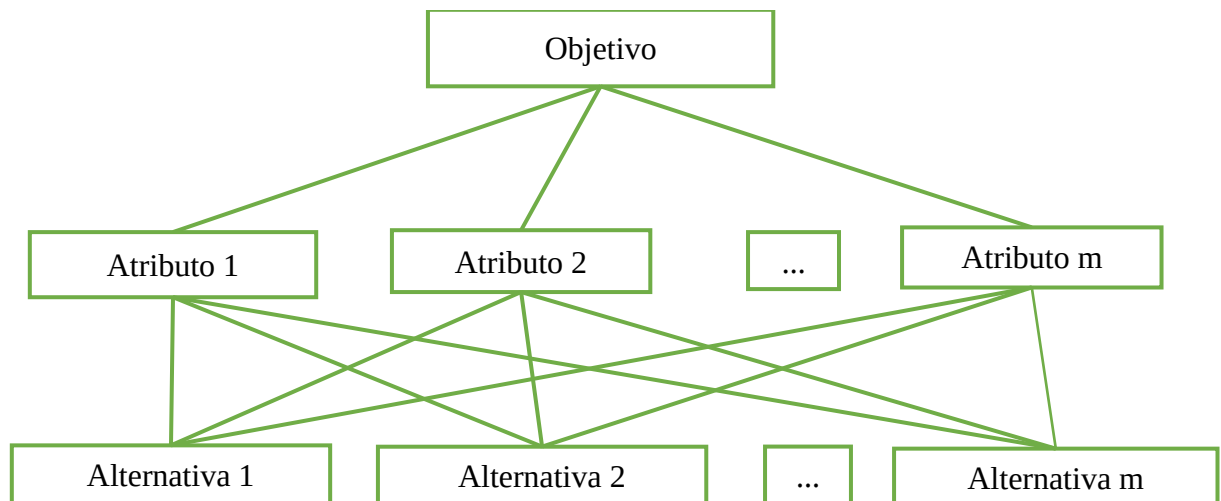
2º Princípio - Definição de prioridades e julgamentos. Encontram-se as alternativas em análise, sujeitas ao processo decisório. Essa estrutura possibilita orientar os especialistas sobre as comparações par a par, ou paritárias, que devem ser feitas para que se alcancem as preferências de um subatributo em relação a outro (SAATY; VARGAS, 2001).

3º Princípio - Consistência lógica. Esclarece que o AHP é fundamentado em comparações paritárias por tomadores de decisão que ponderam preferências entre opções usando critérios diferentes. Mesmo que os profissionais julgadores tenham conhecimento e experiência, podem acontecer inconsistências especialmente quando houver um grande número de comparações a serem feitas no modelo. Assim, é importante que exista uma maneira de validar os julgamentos e garantir que eles são consistentes.

Constata-se que o processo de decisão e a hierarquização da AHP requer uma escala de preferência e pesos, em que se decorrem comparações em formato de pares, para cada nível de hierarquia (julgamentos paritários, ou comparações de pares para estimar o peso relativo dos vários elementos entre si). Dessa forma, “permite obter o fator peso de cada elemento no nível observado, com respeito a um elemento no próximo nível mais alto. O fator peso oferece uma medida de importância relativa desse elemento para o tomador de decisão” (SILVA; CABRERA; TEIXEIRA, 2006, p.23).

A estrutura hierárquica básica do método de AHP pode ser apresentada através da Figura 04, onde se verifica que o método se mostra através de comparações paritárias entre os atributos e entre as alternativas em função de cada atributo adotado (SAATY, 1990).

Figura 3 - Arranjo hierárquico básico da AHP



Fonte: adaptado de Alves (2017) e Saaty e Vargas (2001).

O processo AHP abrange a assimilação de um problema de decisão e, em seguida, o transforma em uma hierarquia de “subatributos” menores e mais simples, onde cada um seria então analisado de forma independente, sem esquecer a essência do problema de decisão. Os pesos são impostos aos critérios, conforme a sua importância relativa. As alternativas são estudadas com base nesta importância relativa, por meio de comparações de pares, usando a escala de Saaty de números absolutos, na qual se impõem valores numéricos tanto quantitativos como qualitativos aos julgamentos (JÚNIOR; RODRIGUES, 2012).

Dessa forma, o uso de escalas no julgamento par a par se fundamenta na escala básica de números absolutos de Saaty (2008), exibida no quadro 3. Assim, a AHP transforma os julgamentos em valores numéricos, ficando um peso numérico ou preferência do atribuído a cada elemento na hierarquia.

Quadro 3 - Escala básica de números absolutos de Saaty

Escala numérica	Definição	Explicação
1	Idêntica importância entre os atributos.	Ambos os atributos cooperam com o objetivo da mesma forma.
3	Moderada importância de um atributo em relação ao outro.	Experiência e julgamento beneficiam relativamente um atributo em relação ao outro.
5	Forte importância de um atributo em relação ao outro.	Na experiência e julgamento, um atributo é profundamente beneficiado em relação ao outro.
7	Importância muito forte ou demonstrada de um atributo em relação ao outro.	Um atributo é muito fortemente beneficiado em relação ao outro.
9	Extraordinária importância de um atributo em relação ao outro.	O beneficiamento de um atributo sobre o outro é de intensa afirmação.
2, 4, 6 e 8	Valores intermediários entre as apreciações adjacentes.	Utilizados como valores de consenso entre as opiniões.
1, 1-1, 9	Valores intermediários em nível mais apurado.	Utilizados para apreciações mais finas das opiniões.

Fonte: Alves (2017); Saaty (2008).

Desse modo, é necessário avaliar individualmente alternativas, originando pesos para os atributos, construindo a classificação geral das alternativas e identificando-as melhor. Para isso, a construção de uma matriz de julgamentos torna-se essencial, onde a quantidade de julgamentos necessários da matriz genérica A corresponde a $n(n-1)/2$ e onde n é o número de fatores a serem comparados; denotam-se os fatores por $\{A_1, A_2, \dots, A_n\}$ e seus pesos relativos por $\{w_1, w_2, \dots, w_n\}$ (ALONSO; LAMATA, 2006). A matriz de relações entre os distintos pesos (W) é mostrada a seguir:

$$W = \begin{bmatrix} \frac{w_1}{w_1} & \frac{w_1}{w_2} & \dots & \frac{w_1}{w_n} \\ \frac{w_2}{w_1} & \frac{w_2}{w_2} & & \frac{w_2}{w_j} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ \frac{w_n}{w_1} & \frac{w_n}{w_2} & \dots & \frac{w_n}{w_n} \end{bmatrix} \quad (4)$$

Conforme Santos (2008), a comparação par a par origina matrizes quadradas (matriz de comparação de pares), onde o número na linha i e na coluna j dá a estimação do fator A_i em relação à A_j . Os pares de fatores são conferidos, com todos os pares aceitáveis, representando-se, na matriz A , a magnitude de prioridade, com base na escala de Saaty (1/9, 1/8, 8, 9) (julgamentos transformados em valores numéricos, conforme valores do quadro 03). Cada elemento a_{ij} indica o julgamento do par de fatores.

$$A = [a_{ij}] = \begin{bmatrix} 1 & a_{12} & \cdots & a_{1n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ \frac{1}{a_{1n}} & \frac{1}{a_{2n}} & \cdots & 1 \end{bmatrix} \quad (5)$$

Para cada a_{ij} , entende-se que:

- a) Se $a_{ij} = \alpha$, então $a_{ji} = 1/\alpha$, $\alpha \neq 0$.
- b) Se A_i é julgado como de igual importância relativa a A_j , então $a_{ij} = 1$, $a_{ji} = 1$ e $a_{ii} = 1$, para todo i .

Segundo Rodrigues (2014), os elementos a_{ij} avaliam as razões w_i/w_j , onde w é o vetor de pesos do elemento. Posteriormente a construção da matriz de preferências, o passo seguinte é computar o vetor de prioridades da matriz, que é o principal auto vetor normalizado. A normalização do auto vetor pode ser alcançada por meio de dois métodos. O primeiro é o método distributivo de síntese, que incide na divisão de cada um dos elementos da matriz A pela soma total das respectivas colunas. O segundo é o método ideal, que versa em dividir cada elemento pelo maior dos valores presentes. Enquanto o modo ideal apresenta à escolha de uma única alternativa, o modo distributivo revela-se mais apropriado quando as demais alternativas ainda forem relevantes após a escolha (RUY; PAULA, 2012). Sendo assim, no campo da presente pesquisa, em que a AHP é empregada para estimação de pesos de dimensões componentes do ICEDL, o método distributivo mostra-se mais apropriado.

Uma boa avaliação dos coeficientes da matriz provoca um $\lambda_{\max}$ mais próximo de n . Esse desvio de consistência é regulado pelo índice de Consistência (IC) da seguinte maneira:

$$IC = \frac{(\lambda_{\max} - n)}{(n-1)} \quad (6)$$

Na qual n importa a ordem da matriz, ou seja, o número de alternativas ou atributos avaliados e $\lambda_{\max}$ indica o valor máximo do autovalor λ , obtido pela fórmula:

$$\lambda_{\max} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \left[\frac{AW}{w_i} \right] \quad (7)$$

Onde: $[AW]$ é a matriz resultante do produto de comparação pareada pela matriz dos pesos (w_i) (RODRIGUES, 2014).

Realizado o cálculo dos pesos de cada fator é imprescindível a estimativa de sua aceitabilidade ou Razão de Consistência (RC), que de acordo com Saaty (1980) deve

proporcionar valor menor que 0,10, ou seja, o efeito desta razão deve ser menor que 10 %. O cálculo da Razão de Consistência (*RC*) é obtido por:

$$RC = \frac{IC}{IR} \quad (8)$$

O Índice Randômico (*IR*) é extraído de uma amostra de 500 matrizes recíprocas geradas de forma randômica. O *IR* usa uma escala de pontos, obtida da tabela de valores para matrizes quadradas de ordem *n* constituída pelo *Oak Ridge National Laboratory*, EUA, conforme dirigido por Saaty (1980).

Tabela 1 - Índices de Consistência Randômico – IR

ORDEM DA MATRIZ (N)	VALOR DO IR
1	0
2	0
3	0,58
4	0,9
5	1,12
6	1,24
7	1,32
8	1,41
9	1,45
10	1,49
11	1,51
12	1,53
13	1,55
14	1,57
15	1,58

Fonte: adaptado de Saaty (1980).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do referencial teórico dessa pesquisa envolve o levantamento de aspectos conceituais e teóricos da relação Educação e Desenvolvimento, o resgate da emergência das teorias do desenvolvimento endógeno e local, seguido de recortes conceituais, além da revisão de literatura na relação Educação e Desenvolvimento Local.

3.1 Educação e desenvolvimento: aspectos teóricos e conceituais

A conformidade existente entre educação e desenvolvimento é tema recorrente na literatura, especialmente no campo do desenvolvimento e das políticas públicas, podendo orientar a atuação dos diferentes segmentos no processo de formação dos indivíduos. Nessa perspectiva, a educação é vista como um meio favorável para um desenvolvimento social sustentado, a partir da interpretação de que pode transformar o indivíduo, encontrando-se na base dos objetivos da coesão política e social (ALVES, 2014).

Com as mudanças que marcam as últimas décadas do século XX, envolvendo alterações nos processos produtivos e de gestão da força de trabalho, maior integração e internacionalização das economias, através da globalização econômica, intensificação dos receituários de orientação neoliberais e incorporação crescente dos elementos de 3ª revolução científico-tecnológica², novos padrões de competitividade são cobrados redefinem as demandas políticas de ordem econômica, social e cultural, demonstrando que a educação se torna essencial para promoção do desenvolvimento.

A educação é compreendida pois como um elemento potencializador do desenvolvimento ao estimular o saber social, algo que é construído no sujeito desde o nascimento: “Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 10). Na visão do autor, o ser, para conviver em sociedade, faz uso de conhecimentos formais, aquele sistematizado através das instituições de ensino, o que requer um processo organizado de informações. No entanto, o conhecimento em sua

² “Como o desenvolvimento da ciência e da tecnologia depende em grande medida de energia criadora do homem, e também do desenvolvimento do próprio homem, encontramos aqui diante de um novo elemento determinante do desenvolvimento econômico e da própria história de nossa época, um elemento que revela o segredo da moderna revolução científica e tecnológica: a um certo nível de desenvolvimento da sociedade moderna, o meio mais eficaz para desenvolver as forças produtivas da sociedade e da vida humana, inevitavelmente, passa a ser o desenvolvimento do próprio homem, o aumento de sua capacidade e energia criadora, isto é, o desenvolvimento do homem como fim em si mesmo” (RICHTA, 1972, p. 34).

totalidade abrange também as experiências vividas.

Para Saviani (1994), a finalidade da educação estaria em produzir, no indivíduo, em particular, seu potencial de desenvolvimento humano, ou seja, na medida em que a escola propicia que os indivíduos acessem ao conhecimento sistemático e acumulado, possibilita que desenvolvam características essencialmente humanas, obtendo, desta forma, desenvolvimento. Sendo as instituições de ensino o espaço adequado para tal apropriação de conhecimento e local favorável para a formação do indivíduo.

Vygotsky (1998), também na perspectiva do desenvolvimento humano, contribui ao analisar as relações existentes entre educação e desenvolvimento, quando afirma que as crianças conseguem, ao se relacionar com os adultos, desenvolver habilidades durante a realização de atividades cotidianas; no entanto, é na escola que ela consegue obter um conhecimento organizado que seja capaz de promover seu desenvolvimento. Vygotsky (2004) se referia, portanto, ao meio em que o indivíduo estava inserido; para que a sua criatividade pudesse ser vislumbrada, era preciso desafiar o homem, para que sua ação e reflexão fosse impelida. Justificava que a criatividade do indivíduo era alvitre do seu tempo e do seu espaço, e portanto, havia a necessidade de condições psicológicas e matérias para estimular a invenção ou descoberta científica que revelasse.

Severino (2002), quando aborda os valores da educação para o reconhecimento da formação do indivíduo, considera a educação como mediação universal da existência humana. Sendo o caminho essencial para explicar o comportamento, a partir da análise de três dimensões, política, ética e técnica³. Assim, a formação do professor e dos servidores que compõem a educação deve atender a tais dimensões, na perspectiva do desenvolvimento.

A importância da qualidade da vida humana é central para o processo de desenvolvimento sustentável, quando a prioridade de investimento corresponde ao incentivo no capital humano, melhorando a qualidade e o acesso ao sistema educacional, o aprimoramento das condições dos programas de saúde e a implementação de outros programas de promoção humana (SLAVIN, 1998).

A necessidade de compreender uma outra concepção de desenvolvimento, em bases

³ Severino (2002) destaca as dimensões como: técnica (tornar o homem capaz de intervir no mundo e transformá-lo), política (inserir os indivíduos na vida social, de modo a garantir-lhes o usufruto dos bens que dela decorrem) e ética (enquanto referência do agir), e, para se efetivar, ela precisa optar por valores.

diferentes do tecnicismo capitalista⁴, pressupõe um esforço teórico metodológico de revisão dos modelos tradicionais, fundamentados na economia de mercado, sob a lógica da economia capitalista. Diante disso, torna-se necessário a separação do pensamento individualista dominante, no propósito de construção coletiva que relacione a prática real dos sujeitos e a reflexão desta prática, o que ocorreria dentro de um processo educacional que prepare o indivíduo para tal fim.

De acordo com Moraes (2000), mesmo sob a lógica do mercado de trabalho, a educação deve se apoiar em uma nova maneira de pensar e agir. Ou seja, não basta politizar, discutindo apenas o papel das instituições; há necessidade de compreensão das demandas a serem reivindicadas. É necessário investir para qualificar o trabalhador, possibilitando-lhe o acesso aos conhecimentos da educação básica, profissional e de educação superior, que remetem ao conhecimento científico. A autora não se refere a qualquer tipo de educação, mas a uma educação que busque redimensionar a concepção do indivíduo em seu contexto real, do conhecimento e da sociedade, com aspectos diversificados e que procurem novos marcos para a formação da classe trabalhadora. Assim, além do repasse de conteúdo, é imprescindível uma mudança de concepção educacional, que ponha em evidência a necessidade de aplicar uma aprendizagem baseada em um currículo diversificado, com vista a compreender as demandas essenciais e coletivas da sociedade.

3.1.1 Abordagem da Teoria do Capital Humano

A Teoria do Capital Humano (TCH) tem seus fundamentos teóricos e metodológicos compreendidos na vertente da evolução do pensamento econômico, partindo da ideia de que o desenvolvimento das economias periféricas acontece, em prazo intermediário, por meio de aumento das desigualdades, permitindo crescimento da taxa de acumulação, consequentemente a longo prazo, haverá distribuição de riqueza, o que fortificaria a economia. Nessa perspectiva, o crescimento obtido estabeleceria, menores níveis de desemprego, aumento da produtividade e transmissão de renda para setores mais modernos, na qual produziria salários mais altos e, portanto, consolidaria de forma natural o desenvolvimento social (SOUZA, 2006).

⁴ Miranda, Ferreira e Gonçalves (2018) entendem que a tendência tecnicista surge com a crescente industrialização que ocorre a partir do século XVIII. O modo de produção capitalista necessita de um modelo educacional para qualificar o proletariado, gerando mão de obra qualificada.

As premissas básicas da Teoria do Capital Humano remetem à teoria marginalista e aos princípios do utilitarismo, nos quais se busca se apropriar da máxima utilidade e satisfação dos desejos e prazeres individuais. Para a TCH, investimento em educação constitui elemento fundamental para o processo de redução dos níveis de concentração de renda, promovendo elevação do desenvolvimento econômico (SCHULTZ, 1963; BECKER, 1964; MINCER, 1958).

A concepção do capital humano, segundo Schutlz (1971), apresenta algumas premissas, tais como: a melhoria do bem-estar dos desfavorecidos depende principalmente da apropriação do conhecimento, e não somente do uso da terra, máquinas ou energia; todas as habilidades são intrínsecas ou adquiridas (estudo/trabalho) e devem ser aprimoradas por meio de ações peculiares que conduzem ao enriquecimento do capital intelectual; cada indivíduo seria capaz de ampliar seu conhecimento por meio de investimentos direcionados à sua formação educacional e profissional; o aumento do capital humano conseguiria descrever as taxas de produtividade do trabalhador, facilitando o desenvolvimento de um país.

Conforme Mincer (1958), existe uma relação positiva entre educação e desenvolvimento, pois, quanto maior nível de instrução, maior seriam as oportunidades e possibilidades de boa colocação no mercado de trabalho, conseqüentemente melhor seria a remuneração obtida. Mantendo essas condições virtuosas, maiores as chances de ascensão e de redução das desigualdades sociais; portanto, a educação de uma nação está diretamente ligada com seu nível de desigualdades existentes.

Para Ilha (2009), a relação remuneração versus produtividade pode ser vista na ótica do indivíduo e da firma. Para o indivíduo, a maximização da sua satisfação – através do consumo de mercadorias será possível quanto maior for sua remuneração/salário. Na firma, contratar um trabalhador mais qualificado com um salário maior possibilitará que os retornos sejam iguais ou superiores ao seu maior custo de produção, devido ao custo operacional deste trabalhador qualificado. Nessa análise, leva-se em consideração o custo de oportunidade que diz respeito ao processo de escolha da pessoa. Por exemplo, adquirir anos a mais de escolaridade ou entrar no mercado de trabalho mais cedo sem muita qualificação ou ainda conciliar estudo e trabalho.

Desse modo, percebe-se o valor do fator capital humano como impulsionador da produtividade do trabalho, uma vez que proporciona maior eficiência produtiva, desenvolvimento e aprimoramento de técnicas que garantem fomentar a produtividade do trabalho. Gray, Jackson e Zhao (2011) salientam que a capacitação das pessoas e investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento, o denominado (P&D), são princípios profundamente

importantes para a conquista de maior produtividade, pois possibilitam melhores níveis de conhecimento, ou consecução de novas tecnologias que deixem modificar as práticas de produção, trazendo maiores níveis de produtividade do trabalho.

Nesse contexto, as dimensões técnicas são consideradas, entre o nível de educação e a produtividade individual, ao passo que quanto mais capacidade cognitiva o trabalhador detém, assim como habilidades em administrar tecnologias, conhecimento de processos, capacidade de comunicação, melhor será seu resultado final. Já a dimensão social observa a capacidade do indivíduo em socializar valores comuns a uma determinada sociedade; induzir a internalização de normas de comportamento; moldar perfis de personalidade que propiciem trabalho em equipe; e atenuar condutas que resistam a convivência com diferenças (BARBOSA, 2017).

A influência da educação no crescimento econômico para Schultz (1973) mostraria uma variante temporal em seu diagnóstico, isto é, diferenciaria o consumo entre “consumo presente” e “consumo futuro”. Para o autor, reconhece-se:

1) educação como consumo em curso, presente (o qual, parece-me, é de importância menor); 2) educação como consumo futuro de longo período, fazendo com que seja um investimento num componente duradouro para o consumidor, que indubitavelmente é de considerável importância; e 3) educação para a obtenção de capacitações e conhecimentos úteis ao esforço econômico e, dessa forma, um investimento nos ganhos futuros (SCHULTZ, 1973).

Diante dessa observação, Schultz (1973) compreende que os indivíduos (sociedade) abrem mão do consumo presente, que consistiria em uma poupança, a fim de obterem retornos financeiros no futuro, caracterizando investimento. Por exemplo, dedicarem o tempo aos estudos, gastos com materiais didáticos, ou seja, quanto mais capacitado estiver o indivíduo, mais produtivo será e conseqüentemente maior o nível de investimento.

Para que a educação resulte em crescimento econômico, Schultz destaca que os investimentos precisam ser adequados e de boa qualidade. Desse modo:

Os proprietários do capital humano são os trabalhadores, estes não podem se separar de suas habilidades e quanto mais conhecimento adquirirem melhor será a produtividade. O trabalhador passa a investir em educação na expectativa de retornos, educação transforma-se em produto negociável (KELNIAR; LOPES; PONTILI, 2013).

Durante algum tempo, a existência de um certo resíduo da taxa de crescimento, que seria uma parcela de investimentos destinado aos indivíduos, era considerada como um terceiro fator não decifrado na economia, e os autores Becker e Schultz, em seus estudos,

buscaram desvendar tal mistério. Fundamentaram a Teoria do Capital Humano, dando embasamento para a área da educação, a partir da perspectiva do investimento em recursos humanos. Para esses autores, a qualificação da força de trabalho é um determinante para explicar as diferenças econômicas existentes, no tocante à produtividade e renda.

Na perspectiva de Becker (1990, p. 95):

As diferenças de salários entre pessoas, áreas, ou períodos de tempo normalmente são concebidas como resultado de diferenças em capital físico, em potencial científico-tecnológico, em habilidades, ou de diferenças em tipos de instituições. A discussão prévia indica, que aquele investimento em capital humano também tem um efeito importante nos salários observados, pois os salários tendem a ser o líquido de custos de investimentos e o total de lucros de investimentos.

Becker (1990) tenta mostrar que existe uma parcela de resíduo que não é explicada pelo estoque de capital e pela força de trabalho, e que tal parcela pode ser justificada por investimento em educação formal, ou seja, qualificação de capital humano. Portanto, a TCH apresenta os fatores para o desenvolvimento econômico por meio das diferenças salariais.

A esse respeito, na visão de Schultz (1981),

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que se têm desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (físico) e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens horas e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença.

Para Schultz (1961), ao desconsiderar o elemento humano como um meio de capital, isto é, não o observar como um fator de produção, estimulou-se a interpretação do trabalho como a capacidade de executar tarefas manuais, que não exigisse conhecimento e habilidades específicas e sistematizadas, sendo os trabalhadores vistos apenas como um objeto uniforme. Ou seja, necessitava-se dos equipamentos e maquinários para determinar a importância do homem no processo produtivo.

O pensamento de Schultz para diferenciar os investimentos em formação/qualificação do capital humano, seria considerar que tais características eram um recurso escasso, sugerindo que há um valor econômico em sua obtenção, que implicaria em custo. Ao pensar o desempenho humano, como recurso qualificado ao longo do tempo, e refletindo na relação custos em qualificação versus retorno suplementar, a TCH aponta que quando os retornos

ultrapassam os custos significa que o estoque de qualidade da população melhora.

Na relação direta educação versus crescimento econômico, Schultz destaca que os países que pouco investiam não conseguiam acelerar o processo de fazer um melhor uso do capital físico, uma vez que não possuíam mão de obra qualificada, limitando o seu potencial de crescimento (SCHULTZ, 2000).

O capital humano, numa perspectiva econométrica, foi estudado por Jacob Mincer (1958), onde ressaltava a correlação entre o investimento na formação do trabalhador e o retorno individual. Para Mincer (1974), existe uma relação positiva entre o nível de escolaridade e o nível de salários, pois quanto maior o nível de instrução do indivíduo maiores as chances de se auferir uma remuneração melhor. Em suas análises, o autor entendia que as diversas ocupações dos trabalhadores correspondiam às suas diferentes formações e que o desempenho individual estava atrelado às escolhas racionais feitas pelos indivíduos. Então, os diferentes rendimentos existentes entre as diversas ocupações deveriam estar relacionados positivamente com o volume de investimento em capital humano realizado. Considera, ainda, que a formação contínua, derivada de um conjunto de investimentos individuais, também deve estar incluída na equação referente ao capital humano. Tal capital ainda continua a se desenvolver mesmo depois do período escolar e com a entrada do trabalhador no mercado, ainda que apresente uma tendência para reduzir-se ao longo do tempo (MINCER, 1974).

Com isso, Mincer, em relação ao investimento na formação dos trabalhadores e o processo de distribuição de renda pessoal, desenvolveu a Função Salário do capital humano, na qual relaciona o logaritmo natural do salário com o investimento em capital humano, por meio dos anos de estudo e dos anos de experiência de trabalho pós-escola. Caberia ao indivíduo como ser pensante, agir de forma racional, escolher entre gastar tempo gasto na obtenção de novos conhecimentos ou continuar no mercado de trabalho sem esses conhecimentos e recebendo uma remuneração inferior (CHAVES, 2002).

Para Fernandes (2000) e Teixeira (1999), a principal hipótese da TCH, no que se refere ao tratamento da educação, é a de que alguns aumentos importantes no rendimento nacional são uma consequência de investimento nesta forma de capital. Além disso, a educação, como investimento, satisfaz a uma relação racional entre custos atuais e rendimentos futuros, no contexto mais amplo da maximização dos retornos individuais ou sociais. Portanto, a educação corresponde à distribuição das preferências, a qual é considerada uma variável exogenamente determinada, o que influencia o melhoramento do padrão de vida dos indivíduos e consequentemente da sociedade (TEIXEIRA, 1999).

De acordo com a TCH, o desenvolvimento econômico é marcado pelo acréscimo da produtividade ou da renda por indivíduo, na qual acontece o acúmulo de capital, juntamente com a implementação de apoio técnico, como taxa de lucro, investimento produtivo, trabalho assalariado, de consumo, de inovação e de produtividade (BRESSER-PEREIRA, 2006).

Conforme Cabral, Silva e Silva (2016), a TCH enfatiza a percepção de que o investimento profissional na mão de obra individual, na forma de capital humano é sempre construído e obtido a partir dos investimentos em educação. Assim, compreende sobre a perspectiva mercadológica de que uma mão de obra qualificada se dá por meio da educação, em prol de um modo de produção capitalista. Portanto, investir em formação para os docentes torna-se essencial na promoção do desenvolvimento do indivíduo, do docente e discente, na concepção hegemônica do modo de produção.

Na visão de Costa *et al.* (2017), o conhecimento é considerado um fator competitivo de caráter prático para qualquer economia. De acordo com os painéis estatísticos internacionais é notório que, por meio do capital humano e dos investimentos em educação e conhecimento, diversos países alcançaram altos níveis de desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, Lastres e Albagli (1999) afirmam que convivemos com uma era da “economia do conhecimento” ou da “economia do aprendizado”, na qual o recurso competitivo primordial é o conhecimento, e o aprendizado, o processo central dessa fase. Ao passo em que é na aprendizagem que o conhecimento – o capital humano – está implícito.

3.1.2 Interpelações sobre a óptica de Amartya Sen

Na visão de Sen (1999), o conceito de desenvolvimento pode ser considerado como um processo amplo das liberdades, ou seja, como um mecanismo de superação das principais restrições à liberdade: pobreza, tirania, ausência de oportunidades econômicas, degradações sociais, omissão dos serviços públicos e excesso de intervenção do Estado no mercado. Essa visão possibilita ponderar que crescimento do produto interno, aumento da renda per capita, avanço tecnológico, ou modernização social não determinam o resultado final do desenvolvimento, apenas se constituem caminhos para superar restrições à liberdade.

A Teoria da Justiça, de Amartya Sen, tem como embasamento o valor moral substantivo da liberdade, sendo fundamental para a discussão e proposição das políticas de desenvolvimento e, ainda, para a interação entre indivíduos, instituições, culturas, nações e

demais atores sociais, além de determinar a base norteadora para compreender a organização das sociedades.

A procura pelo maior nível de bem-estar, por meio da satisfação das necessidades e desejos, mediante as relações econômicas pela matriz utilitarista, é uma condição suficiente para conduzir a existência da pessoa e do ordenamento social. O contraponto à visão utilitarista e mecanicista configura o valor moral substantivo da liberdade, que trata das relações entre os indivíduos, as organizações sociais, as normas de desenvolvimento sustentável, os princípios que asseguram o ordenamento social e as relações internacionais que determinam o valor do indivíduo como ator e principal objeto do processo das relações sociais, garantindo assim, o exercício das liberdades substantivas (ZAMBAM, 2009).

Diante desse contexto, Sen (1999) aponta que “a liberdade é o principal meio e o principal fim do desenvolvimento”, o que resulta no entendimento não utilitarista da justiça, mesmo sem desconsiderar a importância da busca pelo bem-estar e tão pouco as interações individuais das pessoas. A realização do ato moral não depende da satisfação pessoal, nem mesmo as instituições sociais podem ter sua atuação restrita à satisfação de políticas ou intenções cujo interesse está relacionado à busca pela maior prosperidade, ou qualificar a atuação humana segundo a facilidade das suas ações. As utilidades não têm valor inseparável; caso assim fosse, o valor da pessoa estaria dependente da satisfação dos interesses previamente determinados, não importando se ela conhece seus objetivos ou que implicações que suas escolhas podem originar.

Então, a liberdade é um valor moral substantivo imprescindível para a construção das sociedades democráticas, protegidas, que contemplam a sua estruturação de forma equitativa, proporcionando a superação das desigualdades que envolvem o equilíbrio das forças e dos interesses sociais, políticos, econômicos e culturais. Os vínculos que caracterizam as organizações sociais têm no valor moral substantivo da liberdade um referencial que interfere, categoricamente, na vida das pessoas, ao passo que demandam os critérios e as posições para a organização justa da sociedade (SEN, 2001).

Dessa forma, Sen (2000) aponta que o processo de desenvolvimento é atingido com a ampliação das habilidades humanas. Para o autor, a vida do indivíduo é um conjunto de “atividades e formação” também definido como “fazeres”, condicionando o bem-estar dos indivíduos à sua participação ativa na sociedade. Nessa perspectiva, a expansão da renda e da produção devem ser atingidas por meio do processo, e não apenas pelo resultado do desenvolvimento, uma vez que a finalidade consiste em aumentar a capacidade de escolhas das

pessoas, em busca de um maior nível de bem-estar, ao conseguir melhorias na qualidade de vida e das liberdades que se deleitam.

Como defende Sen (2000), o desenvolvimento acontece quando o indivíduo é considerado o ponto central do processo, então se torna necessário que as pessoas sejam realizadas e atinjam a sua felicidade. Assim, bem-estar e desenvolvimento estão relacionados à melhoria de vida das pessoas, sendo a felicidade humana crucial para este processo, como destaca Pinheiro (2012, p. 12):

(...) o aumento da capacidade que tem a pessoa humana de atingir seu fim último, o seu bem, a sua felicidade. (...) O desenvolvimento denota um processo complexo, cujos fins devem ser as pessoas mesmas, com seus almejados objetivos, estilos e qualidades de vida. O fim último do desenvolvimento, o bem das pessoas, é associado à liberdade, isto é, à potência pessoal de conseguir a vida que deseja racionalmente. Nesse sentido a liberdade é pensada positivamente como poder, autonomia e autodeterminação do agente, bem como colocada no centro da abordagem do desenvolvimento como liberdade, desempenhando um duplo papel avaliativo construtivo e causal-instrumental no processo de desenvolvimento.

A liberdade, para Sen (2000), pode ser entendida como todo o percurso do desenvolvimento, através de suas funções constitutivas e instrumentais. Em relação ao papel constitutivo, a liberdade substantiva representa um mecanismo de melhoramento da vida humana, ao distanciar a fome, a morte prematura, o analfabetismo, e as doenças, ou seja, contempla as necessidades básicas dos indivíduos. No que concerne ao seu papel instrumental, existe um leque de possibilidades, tais como: liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora, de modo que as pessoas vivam com mais liberdade, onde cada uma delas se complementam e ajudam na aptidão dos indivíduos no geral.

Como destaca Sen (2000), os fins e os meios do desenvolvimento condicionam que a liberdade exposta seja o centro de todo o processo. Nessa visão, as pessoas são atores atuantes, dadas as oportunidades, determinam o seu próprio futuro, não se constituindo apenas como coadjuvantes do desenvolvimento. Além disso, o Estado e a sociedade têm funções essenciais no fortalecimento dos indivíduos e na proteção das capacidades humanas, o que sustenta o próprio desenvolvimento.

Essa discussão entre os meios e o fim, onde os indivíduos são agentes favorecidos e juízes do progresso, considerando a vida das pessoas como fim e a produção e prosperidade como meios para atingi-la, requer planejamento e realização de políticas. O desenvolvimento do enfoque das capacidades. Segundo Sen (1993), indica dois pressupostos elementares: (I) o

sucesso econômico é somente um meio de melhorar a vida das pessoas; (II) diante de um meio, o aumento da riqueza econômica pode ser incapaz no alcance de fins que sejam verdadeiramente significativos.

O conjunto de capacidades, no tocante aos aspectos mínimos de dignidade humana, aos quais os agentes governamentais devem respeito, tem como propósito central proteger o pluralismo que constitui as relações sociais. Procede-se, assim, que as liberdades, expostas especialmente através da liberdade de expressão, associação e consciência, condicionadas ao valor universal da dignidade humana, não são negociáveis para atender qualquer finalidade que não seja de interesse da coletividade. Diante disso, a singularidade não compreende o valor da dignidade humana, estruturada a partir da pluralidade de elementos envolvidos (NUSSBAUM, 2008).

A atenção destinada às diversidades e heterogeneidades no enfoque das capacidades, conforme SEN (1993), propõe cinco fontes cruciais e diferentes entre as rendas reais e os proveitos – bem-estar e liberdade – que delas recebemos. Sendo essas: (I) heterogeneidade particular, os indivíduos possuem aspectos físicos distintos, referentes a inabilidade, doença ou sexo e isso institui necessidades diferentes, onde algumas vantagens podem não serem atingidas; (II) variedades ambientais, referem-se à problemas climáticos e poluição, por exemplo, em regiões mais frias as pessoas menos favorecidas precisam de aquecerem adequadamente, algo que em regiões mais quentes as pessoas desfavorecidas não irão sentir; (III) oscilações no meio social, modificações na área social: modificações de renda e recursos pessoais em qualidade de vida é motivados também pela posição social; (IV) distintas perspectivas relativas: as necessidades de mercadorias ligadas ao estilo de comportamento pode mudar conforme os hábitos da comunidade. A ideia smithiana promulgada por Sen diz que a necessidade da sociedade deve ser obtida de acordo com seu nível de satisfação, o que proporciona algumas liberdades pretendidas, por exemplo, um grupo pode não ter vergonha em se apresentar em público, ou ainda não se limita a participar das atividades sociais; (V) disposição na família: a distribuição da renda para cada membro da família, diz muito quanto aos seus interesses e objetivos individuais.

Contudo, o enfoque das capacidades para Sen reconhece essas distintas fontes na promoção de bem-estar e liberdade, interpretando-as como essenciais para observação do bem-estar individual e social e do desenvolvimento. Essa percepção se refere a uma constante atividade de escolha social, e exige debate público e conhecimento e aceitação democrática (SEN, 2010).

Para isso, Robeyns (2003) apresenta o enfoque das capacidades, onde mostra as normas para apreciação do bem-estar individual e social e para elaboração de políticas e programas que visam a transformação social, podendo ser trabalhada em diversas áreas do desenvolvimento, economia do bem-estar, política social e filosofia política. Na política de desenvolvimento a ideia seniana tem proporcionado uma perspectiva voltada para o desenvolvimento humano, por meio das suas escolhas e desejo de realização.

A condição de agente de uma pessoa, é compreendida por Sen (2000) quando o indivíduo consegue interagir em seu meio, participando ativamente de eventos econômicos, sociais e políticos, sendo um membro essencial na sociedade. Portanto, as habilidades das pessoas podem incentivar a oferta de políticas públicas e essas podem ser induzidas por meio da participação das pessoas na sociedade.

Uma das maiores contribuições, visto por Amartya Sen, em relação ao desenvolvimento de um país, foi mostrar que este está vinculado aos direitos, oportunidades e entitamentos [*entitlement*] que ele proporciona à população para exercer sua cidadania (SEN, 1989).

Sen (2000) destaca que educação, saúde, saneamento, emprego, dentre outros direitos sociais, são possibilidades de liberdade instrumental essenciais para as capacidades das pessoas e do desenvolvimento social que induzem a liberdade substantiva de o indivíduo procurar uma melhor condição de vida, sendo essenciais para a sua formação individual e para a inclusão em ações políticas e econômicas. Pois, ampliar a vida limitada do ser humano, que querendo ou não está prisioneiro, devido as variadas circunstâncias, é o maior empecilho para o desenvolvimento (SEN, 2010).

3.1.3 Visão de Celso Furtado

A categorização do espaço geográfico em lugares-globais e lugares-locais satisfaz ao arcabouço centro-periferia, já discutido desde os anos 1960 em ampla literatura econômica, especialmente em Celso Furtado. Essa estrutura sugeria necessariamente a diferença entre países industrializados e países não-industrializados, apontando a supremacia dos países centrais no que concerne à divisão internacional do trabalho, na qual restringiu o processo de industrialização dos países periféricos à “modernização dos padrões de consumo” (FURTADO, 2000a, p. 27). Mais recentemente, a dicotomia é reportada praticamente com os mesmos agentes, mas com um diferencial, ao considerar países produtores de conhecimento, tecnologia e inovação e aqueles que são meros reprodutores ou operantes das estruturas definidas no centro

do sistema econômico mundial. Nessas interpretações, o objetivo é constituir condições favoráveis ao processo de globalização, tanto para oferecer mão de obra ou infraestrutura espacial e fiscal de baixo custo, ora como espaço de especulação financeira.

Furtado (1974) acredita que a acumulação de capital é condição necessária para qualquer processo de desenvolvimento econômico, significativo tanto para disseminação de produtos conhecidos como para introdução de novos.

Assim, particularmente na etapa inicial de industrialização de um país, o acesso a novos produtos é limitado a uma minoria de pessoas com elevada renda; com isso, o desenvolvimento apoiado na disseminação de novos produtos não promove modificação estrutural na concentração de renda. Em uma outra etapa, a propagação significa um número maior de pessoas terem acesso a produtos já conhecidos, desta maneira, o desenvolvimento passa a representar, nessa condição, um padrão de distribuição mais justo de renda. Com essa percepção Furtado (1974) aponta que:

O aumento da renda de uma comunidade pode resultar de pelo menos três processos diferentes: a) o desenvolvimento econômico: isto é, acumulação de capital e adoção de processos produtivos mais eficientes; b) a exploração de recursos naturais não renováveis; e c) a realocação de recursos visando a uma especialização num sistema de divisão internacional do trabalho (FURTADO, 1974).

Dessa forma, a elevação da renda pode suceder sem que haja acumulação de capital e inserção de processos produtivos mais eficientes, podendo se configurar apenas acréscimo na exploração de recursos naturais e ou realocação de recursos para o consumo de bens importados, denominado por Furtado de “*modernização*”, condição mais compatível com países subdesenvolvidos (FURTADO, 1974).

Furtado (1995) destaca as limitações que a divisão internacional do trabalho impôs às economias periféricas e que os obstáculos da passagem da modernização para o desenvolvimento passavam pela esfera social. Em vista disso, “o avanço na acumulação nem sempre produziu transformações nas estruturas sociais capazes de modificar significativamente a distribuição da renda e a destinação do novo excedente”. Assim, o processo de acumulação que nas economias centrais promoveu elevação dos salários e homogeneização social, produziu,

nas regiões periféricas efeitos totalmente diversos: engendrou a marginalização social e reforçou as estruturas tradicionais de dominação ou substituiu-as por outras similares. Em verdade, a acumulação periférica esteve de preferência a serviço da internacionalização dos mercados, que acompanhou a difusão da civilização industrial (FURTADO, 1995, p. 5-6).

A observação de Furtado sobre o mito do desenvolvimento se instituiu na compreensão de que os indicadores altos de crescimento econômico produziam concentração de renda e aumento no nível de consumo inútil de uma pequena parcela da população. Sendo assim, a concentração de renda oferece subsídio para que a elite nacional possa reprisar os níveis de consumo dos países do centro. Para Furtado (1974, p. 71):

A informação relativa à distribuição da renda nos países periféricos põe em evidência que a parcela da população que reproduz as formas de consumo dos países cênicos é reduzida. Ademais, essa parcela não parece elevar-se de forma significativa com a industrialização (FURTADO, 1974, p. 71).

Ainda, nas análises do subdesenvolvimento da periferia, concomitante ao crescimento econômico nos países centrais, Furtado analisa que estaria ali a “dependência cultural que está na base do processo de reprodução das estruturas sociais correspondentes” (1974, p.45). Ou seja, perpassa-se a noção de um “mito do desenvolvimento”, onde se dá por evidente a ideia “segundo a qual o desenvolvimento econômico, tal qual vem sendo praticado pelos países que lideraram a revolução industrial, pode ser universalizado” (1974, p.16). Isso ocorreria a partir de um “mimetismo cultural”, onde minorias beneficiárias, na periferia, reproduziriam os padrões de consumo dos países centrais, sendo necessário, para isso, a permanente concentração de renda.

Nessa perspectiva, para Furtado (2022, p.2):

Com o crescimento econômico eleva-se a renda da população. Com a modernização, adotam-se novas formas de vida, imitadas de outras sociedades que, estas sim, beneficiam-se de autêntica elevação da produtividade física. Mas só o desenvolvimento propriamente dito é capaz de fazer do homem um elemento de transformação, passível de agir tanto sobre a sociedade como sobre si mesmo, e de realizar suas potencialidades. Daí que a reflexão sobre o desenvolvimento traga em si mesma uma teoria do ser humano, uma antropologia filosófica.

Logo, para Furtado “o desenvolvimento não é apenas um processo de acumulação e de aumento de produtividade macroeconômica, mas principalmente o caminho de acesso a formas sociais mais aptas a estimular a criatividade humana e responder às aspirações da coletividade” (FURTADO, 2004, p.4”).

O subdesenvolvimento das economias periféricas é, portanto, uma consequência da trajetória histórica do capitalismo que fez com que houvesse países desenvolvidos e países subdesenvolvidos. A posição de subdesenvolvimento é conferida por Celso Furtado, então, a

uma conformação específica dos países periféricos à economia capitalista que se caracteriza em diferentes níveis de crescimento não como fase histórica comum a todos os países, mas como resultado autossustentado da transformação da economia industrial moderna (FURTADO, 1961).

Na tentativa de explicar as demandas sociais, Furtado destaca, ainda, que “impõe-se formular a política de desenvolvimento com base numa explicitação dos fins substantivos que almejamos alcançar, e não com base na lógica dos meios, imposta pelo processo de acumulação comandado pelas empresas transnacionais” (FURTADO, 2002).

Cabe ressaltar, que Furtado (1974), ao falar de desenvolvimento esteja se dirigindo a crescimento econômico, mesmo porque, em outras referências destaca a condição mais igualitária da população, ou seja, o pensamento de desenvolvimento no sentido de mudança em outras dimensões que não se restringe estritamente ao tamanho da economia (CAVALCANTI, 2002). Em uma descrição mais pontual, pode-se acrescentar que o desenvolvimento acontece quando o aumento na produtividade transforma as formas de produção e proporciona distribuição e nova utilização da renda, dessa forma, novas técnicas são postas no sistema produtivo que promove novas variações na produtividade. Com isso, somente o crescimento das atividades produtivas efetivas não muda a estrutura, pois há a necessidade da difusão (QUEIROZ, 2011).

O estudo de Celso Furtado se centrava em ressaltar o problema brasileiro por meio de seus processos históricos e econômicos, no entanto alguns de seus contemporâneos, grandes intelectuais nacionais, debruçaram-se no entendimento da Educação como processo de transformação (Anísio Teixeira, Paulo Freire, Fernando de Azevedo, Darcy Ribeiro, dentre outros). Furtado (2002) também dá sua contribuição nessa compreensão, quando enfatizou a função da Educação como principal mecanismo para a edificação de um processo histórico e civilizatório brasileiro, considerando, assim, a educação como motor para desenvolvimento.

Diante dessa reflexão o autor compreende, que:

Um amplo programa social deve dar prioridade à habitação e à educação antes do investimento reprodutivo. A educação interfere no tempo, e, melhorando-se a qualidade do fator humano, modifica-se por completo o quadro do país, abrem as possibilidades de desenvolvimento muito maiores. Não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação de gente. Em criança eu já ouvia falar no Japão; já que tinha alfabetizado 100% da população no fim do século XIX. Esse é o mais importante investimento a fazer, para que haja não só crescimento, mas autêntico desenvolvimento (FURTADO, 2002, p. 11).

Neste entendimento, Santos (2017) nota que, para Furtado, a Educação teria o potencial de gerar a qualidade do recurso humano. Assim, a educação não se constitui como processo social, descontextualizada de um vasto projeto nacional, onde os aspectos históricos e econômicos devem se conjugar ao crescimento e o desenvolvimento social. Quando analisa o Estado econômico brasileiro na transição do regime civil-militar para a democracia, o autor avaliou que: “O Brasil acumulou historicamente um considerável atraso em investimento no fator humano, ou seja, na promoção do bem-estar da massa da população. A miséria é a contrapartida do hiperconsumo praticado por uma pequena minoria em termos relativos” (FURTADO, 1999).

A função da educação diante do processo de constituição de uma sociedade brasileira civilizada, constrói-se em torno do entendimento sobre o desenvolvimento, o que se encontrava presente em parte das abordagens de Furtado, ao considerar o recurso humano não somente sobre a perspectiva das relações econômicas, mas considerando a importância que a educação possui para o povo brasileiro (SANTOS, 2017).

3.1.4 A perspectiva da Educação Emancipatória

Uma educação transformadora possibilita que o indivíduo seja capaz de desenvolver sua criticidade e historicamente possa contribuir para uma comunicação mais ativa na sociedade. Proporciona, assim, uma educação problematizada que questiona e se baseia no diálogo em torno do ser e de sua liberdade, ao passo que desconstrói uma concepção educacional “depositária”, aquela que nega a dialogicidade. Nesse contexto, forma-se, no indivíduo, uma prática de liberdade de reconhecer, cuidar de seus valores culturais e do seu saber, sendo construída pelo meio que o cerca, pois quanto mais se problematizam os discentes para fazerem parte do mundo, mais se tornarão desafiadores. “Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo” (FREIRE, 1979, p.80). Nessa perspectiva, a Educação emancipadora não consiste apenas numa atuação dos docentes. Ela se constitui em um processo coletivo que admite como guia a reflexão acerca da necessidade e da probabilidade de a população oprimida ser sujeito da transformação social. Tal proposta engloba alunos, professores ou quaisquer outras pessoas que escolham pela transformação social, que apreendam a sociedade sob a perspectiva dos conflitos manifestados pela desigualdade social (GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005).

Para a efetivação de uma Educação Emancipadora é relevante que se avalie, portanto, a participação dos educadores, funcionários, alunos e suas famílias não apenas na sociedade, mas na estrutura econômica. Essa compreensão surge de um diagnóstico sobre a emancipação humana a partir da transformação das relações de produção capitalistas, colocando em cena o trabalho histórico da classe trabalhadora na edificação de um sistema social mais justo (TONET, 2005).

Tendo em vista a necessidade de adequação ao exercício da atividade intelectual, no bojo do sistema de produção hegemônico e da divisão social do trabalho, a classe dominante passou a incluir a Educação como artefato principal para a manutenção da desigualdade social, dado que os conhecimentos científicos e tecnológicos foram moldados para o desenvolvimento do sistema produtivo (SOARES, 2004; TONET, 2005). Nesse sentido, encontra-se o caráter contra hegemônico da educação emancipatória, sendo a educação um subsistema social, subordinado e articulado ao macrossistema social, ou a um contexto histórico mais amplo que condiciona seu caráter e sua direção pedagógica e política (CARVALHO, 1998).

A atuação do educador e da educação como “ação transformadora” acontece mediante a premissa de que os envolvidos no processo de educar sejam interpretados como atores corresponsáveis pelos seus processos de transformação e da sociedade. Esse processo envolve desde a deliberação de mudança, como executar tal mudança e o que pode e deve ser mudado (BRANDÃO, 1986).

Uma escola transformadora é, portanto, o lugar propício para o treinamento da ação do ouvir e da ação de pensar sobre a realidade vivida pelo jovem. Por um lado, isso parte da percepção de suas problemáticas e, por outro, torna-se propulsora, mediante ao processo contínuo de reflexão do sujeito. O aluno, sujeito ativo desse processo, absorve os questionamentos e problematizações advindas de sua realidade, vivida em família e na comunidade. Delonga-se para a escola e por um processo de explicação em comum compara sua realidade com as dos outros envolvidos, investigando, compreendendo e por fim compartilhando com o coletivo (CALIARI; ALENCAR; AMÂNCIO, 2011).

Indivíduos que interatuam com seu grupo têm a probabilidade de se depararem integrantes de um assunto conflituoso. Quanto mais o sujeito progride em sua interação, nesse contexto, mais concretamente se depara com esses conflitos, que podem ser transformados mediante sua ação nesse panorama. Essa interação se confirma e provoca os “requisitos de realização do próprio ser humano” (SOUZA, 1999:83).

Conforme Tonet (2005), os profissionais educacionais, ao passo em que são responsáveis por uma transformação nas orientações da Educação, também são vítimas da própria diligência capitalista e da precarização do ensino público (FREITAS, 2003).

Nesse contexto, o trabalho árduo progressista dos professores vai além da sala de aula, começa pelas relações com os discentes e se desdobra pela mobilização por condições favoráveis se sua própria atuação profissional. Isto compreende um diálogo e reflexão sobre a dinâmica social e como essa impacta na performance do docente; sobre a necessidade de mobilização e arranjo dos docentes em prol das críticas às reformas neoliberais e à própria resistência às mudanças - fator constitutivo da sociedade; sobre o empenho por melhoria das suas condições de trabalho e de planos de carreiras mais consistentes e bem remunerados (FREIRE, 2001; 2003).

A educação popular, no ponto de vista de Furtado (2005), é uma sugestão teórico prática, em constante construção, com um espectro integral de educação, comprometida social e politicamente com as minorias.

Dessa forma, pode ser identificada como práticas políticas pedagógicas que trabalham a exclusão social das classes e dos grupos populares, observando metodologias de inclusão social e respeito às diversidades culturais. Assim, idealiza um conjunto de práticas de resistência ao modelo tradicional de educação e de crítica à sociedade instituída, que acrescenta diversas extensões, tais como: política de discussão à estrutura social desigual; ética, no que diz respeito à valorização da dignidade e da libertação do ser humano; metodológica, ao avançar na criação de táticas didáticas alternativas à pedagogia tradicional e na criação de técnicas e métodos de pesquisa científica; epistemológica, por se basear em novos parâmetros de laboração, sistematização e avaliação do conhecimento, na miragem de diálogo e sinopse de múltiplos saberes (MOTA NETO, 2008).

Com isso, atuações educativas que revelem o direito de todos a uma educação crítica e a uma pedagogia da autonomia, “têm de estarem centradas em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (FREIRE, 1997, p. 121).

Com Freire (2004), entende-se a educação popular como uma força de mobilização, preparo e habilitação científica, como método e política das classes populares que desperta sua consciência e adota um compromisso mais amplo. Consiste em entendimento e movimento educacional que considera que “não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e

histórico do grupo com quem se trabalha” (FREIRE, 2004, p. 57), ao passo que educar estabelece o peso e a ascensão da identidade cultural dos alunos (FREIRE, 1997).

A ação emancipatória é, pois, uma forma reflexiva e de autocrítica diária, na qual se rompe com a ignorância estabelecida numa comunidade, em prol de uma conjuntura societária em que há mobilização pelo “lugar” tomado por cada sujeito, desenvolvendo conhecimentos formativos, escolares ou não, em que o pensamento problematizado se ampara num debate e disputa política. Emancipar não é formar o caminho singular para a salvação, mas sim trabalhar a probabilidade de arquitetar os caminhos que se avaliam mais apropriados à vida social e humana, tendo em vista cada cultura e momento histórico, determinando patamares distintos de vivência (LOUREIRO, 2005).

Esse contexto também abrange a contribuição da educação não-formal no desenvolvimento local, apoiada em ações voltadas para a concepção da comunidade numa expectativa emancipatória, de participação e de identidade local. O autor Gohn (2010) explana que a educação não-formal se traduz na cultura política de um grupo, onde se ampliam a identidade coletiva, a solidariedade, a cultura e a cidadania coletiva dentre outras qualidades.

A visão emancipatória é voltada, pois, para uma situação educativa que deve cogitar a formação integral do indivíduo para novas relações com o conhecimento, para o diálogo com a diversidade, desenvolvendo competências e habilidades para o trabalho, para o respeito às diferenças e para as diversas realidades das instituições escolares (CABRAL, 2006).

No pensamento freireano, todo indivíduo é produtor de conhecimento, assim sendo, é fabricante de cultura. Com isso, é essencial que os processos educativos proporcionem aos estudantes ensejos de desenvolverem seus conhecimentos em bases mais vastas, sólidas e expressivas para a construção e ou reconstrução de novos conhecimentos, mediante o diálogo crítico (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

A perspectiva crítica é desenvolvida, dialogicamente, com o aluno e arquitetada conforme a sua visão de mundo. Os docentes problematizam a realidade real (MENEZES; SANTIAGO, 2014). Nessa realidade mediatizada, o conteúdo programático da educação dar-se-á “[...]a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2001, p. 86).

3.2 A abordagem do desenvolvimento local

3.2.1 Aspectos teóricos da emergência de teorias de desenvolvimento endógeno e local

As teorias de desenvolvimento local ganham destaque com a crise do modelo fordista de produção e com a emergência do modelo de acumulação flexível, ocorridas em meio à crise de modelo de acumulação nos anos 1970. Os desdobramentos, em termos de reestruturação econômica, social e política abrem espaço para as interpretações do desenvolvimento endógeno ou local, onde as produções locais ganham força a partir de suas especificidades. Destaca-se que o modelo fordista era baseado em desenvolvimento nacional, não tendo como base o regional/local, que eram vistos como depositários de recursos e atividades (BASTOS, 2005), o que difere do modelo de acumulação flexível, onde havia certa polarização entre a escala global e local, mostrando-se assim, ser um modelo mais apropriado ao levar em conta as especificidades de cada território (FERNNADES, 2010).

Entre as principais abordagens relativas ao desenvolvimento local e endógeno, podem-se apontar: a Nova Geografia Econômica; as teorias de cluster e distrito industrial; o Milieu Innovateur; a abordagem do capital social; a ideia de Indústria Criativa, entre outras.

Conforme com a Nova Teoria do Crescimento, formulada por Paul Krugman, uma aglomeração geográfica nasce do entrosamento entre os rendimentos crescentes, custos de transporte e a demanda (KRUGMAN, 1992), e está ativamente relacionada à história, ou, mais detalhadamente, a “acidentes históricos”, ideia semelhante ao “fato histórico fortuito” de Myrdal.

Se as economias de escala são suficientemente grandes, cada fabricante prefere abastecer o mercado nacional a partir de um único local. [...]. Mas a demanda local será grande, precisamente na área onde a maioria dos fabricantes elegem situar-se. Deste modo existe um argumento circular que tende a manter a existência do Cinturão Industrial uma vez que este tenha sido criado (KRUGMAN, 1992, p.20).

A Nova Geografia Econômica para explicar a concentração econômica fornece subsídios microeconômicos, sendo uma validação da Ciência Regional (FUJITA; KRUGMAN; VENABLES, 2002). Relaciona “desenvolvimento econômico com a formação de aglomerações industriais, reforçam a incorporação de economias externas dinâmicas, especialmente tecnológicas” (ALVES; PAULO, 2014, p.55-56) onde se sobressaem três tipos principais de externalidades na explicação do processo de localização industrial:

A concentração de mão-de-obra, a oferta de insumos especializados e o intercâmbio tecnológico. Essas economias externas não explicam como uma aglomeração produtiva começou, a qual pode ter sido fruto do acaso, mas conseguem explicar porque ela se auto reforça de forma cumulativa e duradoura (FOCHEZATTO; VALENTINI, 2010, p.2).

A ideia de Distrito Industrial retrata uma “evolução” em relação ao modelo de produção tradicional fordista, visto que admite um aglomerado de pequenas e médias empresas, operando de maneira flexível e integradas entre si, através do ambiente social e cultural, alimentando-se de excessivas economias externas formais e informais (PIORE; SABEL, 1984). Nesse processo, um Distrito Industrial não é uma aglomeração espontânea ou programada. “Pelo contrário, as empresas enraízam-se no território e não é possível conceituar este fenômeno sem ter em conta sua evolução histórica” (BECATTINI, 1994, p. 21).

A perspectiva do Cluster caracteriza uma concentração geográfica de empresas e instituições correlatas que competem para disputar o mesmo mercado, mas ao mesmo tempo cooperam entre si para gerar ganhos mútuos, sendo a partir de tais elos e da interdependência estabelecida entre seus componentes que tal concentração gera vantagens competitivas (PORTER, 1993; 1998; AMARAL FILHO, 2001). Contribuem para esse sistema e para gerar e potencializar vantagens competitivas:

- (i) Aspectos relativos aos fatores, como infraestrutura, mão de obra qualificada, recursos naturais e a eficiência na combinação desses fatores;
- (ii) Aspectos da demanda, que descrevem a dinâmica da demanda interna por bens e/ou serviços de determinado setor;
- (iii) Setores correlatos e de apoio, correspondentes a grupos de empresas relacionadas, de insumos especializados, que operam na proximidade do *cluster*;
- (iv) Estrutura, estratégia e rivalidade entre as empresas, as quais determinarão intensidade da rivalidade local, estratégias empregadas etc.

Para Porter (1991, 1993), geradores de vantagens comparativas são responsáveis pelas vantagens competitivas, o que permite à região ou economia local o desenvolvimento endógeno de inovações pioneiras e rápidas, sendo a competitividade de um país proveniente da competitividade de empresas localizadas em concentrações geográficas que disseminam, em grupos, as externalidades positivas resultantes de economias de aglomeração (SILVA, 2004). Ainda, sob um ambiente de crescentes pressões sociais, as empresas reagem para o atendimento de certas demandas, como parte da busca estratégica de obtenção de legitimidade, sendo recomendada a adoção de modelos de sistemas produtivos mais adequados e menos predatórios,

em relação ao ambiente e seus efeitos sociais, garantindo melhores condições econômicas e sociais para as comunidades nas quais operam, no processo caracterizado pelos autores de criação de valor compartilhado (*creating shared value*) (PORTER; KRAMER, 2006; 2011). .

Desse modo, um ponto importante das novas determinações do desenvolvimento está ligado ao perfil e à configuração do sistema produtivo local, ou seja, um sistema com congruência interna, união ao local e sintonia com as transformações globais. Para Garofoli (1992), entre os modelos de desenvolvimento endógeno, as situações mais impressionantes e paradigmáticas são aquelas compostas pelos sistemas de pequenas empresas ou pequenos feitos circunscritos em um território (tipo território sistema ou distrito industrial). Refere-se a sistemas que produzem verdadeiros incrementos localizados de economias externas, através de aglomerações de empresas, produzindo o mesmo produto ou gravitando em torno de uma produção peculiar.

Alves e Paulo (2014, p.55) destacam que as estratégias de desenvolvimento baseadas na inovação ganham corpo ainda nos anos 1960, “através das teorias evolucionistas ou “neoschumpeterianas”, que retomam o pensamento de Schumpeter sobre o papel do progresso técnico, apresentando-o como “força motriz do crescimento e da concorrência intercapitalista”⁵. A perspectiva do *Milieu Innovateur* (Ambiente Inovador), tem inspiração nessas propostas dando destaque ao papel das inovações tecnológicas, ou seja, ao processo de geração do conhecimento e de sua associação com o crescimento endógeno. Uma região apresenta a autonomia das inovações tecnológicas, mostrando as vantagens quando um determinado local/empresa se comporta de forma criativa no mercado, isso está relacionado com a capacidade de observar os movimentos que acontecem em sua volta, estando disposto às mudanças.

Nesse sentido, tal abordagem considera que o desenvolvimento acontece mediante a capacidade dos agentes de um *milieu*, ou região, entenderem as mudanças que acontecem em seu meio, no ambiente tecnológico e no mercado, a fim de crescerem e modificarem seu espaço (AMARAL FILHO, 2001).

Para a abordagem do Capital Social, o ponto fundamental que determina o desenvolvimento são os valores éticos, a capacidade de assimilação, o nível de confiança e a consciência cívica das pessoas que constituem a sociedade, formando recurso que, em

⁵ Em um aspecto mais dinâmico, Schumpeter (1982) enfatiza o papel essencial das inovações no desenvolvimento econômico, em um enfoque virtuoso de destruição criadora.

combinação com outros fatores, permite obter privilégios para os que o possuem, sendo que essa forma específica de capital se embasa nas relações sociais (DURSTON, 2000).

Segundo Putnam (2002, p. 192), “para a estabilidade política, para a boa governança e mesmo para o desenvolvimento econômico, o capital social pode ser mais importante até do que o capital físico ou humano [...]”. Para o autor a acumulação de capital social tende a ser cumulativa e a fortalecer-se mutuamente, onde o comportamento cívico acontece paulatinamente, que na maioria são reproduzidas no âmbito familiar.

A literatura acadêmica e as agências institucionais internacionais abordam o tema capital social ao verificarem que as variáveis econômicas não são satisfatórias para produzir o desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente sustentável, dando ênfase às instituições e ao sistema social, por terem impacto direto no incremento qualitativo da comunicação, promovendo uma melhor interação social. Tal teoria reafirma que o crescimento econômico é condição necessária, mas não é suficiente para promover o desenvolvimento local. Uma vez que tal desenvolvimento acontece através de relações de conflito, competição, cooperação e reciprocidade entre atores, interesses e projetos de natureza social, política e cultural (MILANI, 2004).

Para Bourdieu (1980), o capital social é o conjunto de relações e redes de ajuda mútua que podem ser mobilizadas efetivamente para beneficiar o indivíduo ou sua classe social. O capital social permite o acesso a informação, profissões, favores, benefícios institucionais, ou seja, tem caráter de instrumento que utiliza atores racionais com vistas a manter ou reforçar seu estatuto e seu poder na sociedade.

Também na perspectiva do local e endógeno, vem ganhando destaque as ideias de Indústria Criativa, setores econômicos que fazem uso da criatividade humana na arte, cultura, moda, arquitetura, propaganda, softwares e etc. e de Economia Criativa, que além de trabalhar com esses setores, analisa as inter-relações setoriais que se propagam com o desenvolvimento daqueles (REIS, 2017).

Uma corrente da Cidade Criativa leva em consideração as possibilidades econômicas produzidas de forma criativa no espaço urbano; valoriza também o local e a prevalência de um ambiente capaz de estimular, capacitar, atrair e preservar talentos, que assegurem essa criatividade e seu valor econômico agregado; “vê a essência da cidade criativa na confluência entre capacidade de geração tecnológica, formação de uma mentalidade aberta e tolerante, e atração de talentos” (REIS, 2017, p. 2-3).

Esse conjunto de interpretações aponta para a indicação de um novo paradigma de desenvolvimento regional endógeno, centrado na ideia de que o modelo de desenvolvimento passa a ser organizado a partir dos próprios atores locais, e não mais pela programação centralizada; essa estruturação é constituída por meio de um processo já delimitado por Boisier (1988) como organização social regional e que tem como aspecto marcante o aumento da base de decisões autônomas por parte dos atores locais.

A incapacidade das abordagens tradicionais da economia regional em responder a crescentes assimetrias regionais e em considerar as fragilidades estruturais de diferentes regiões industriais, agora expostas ao aumento da concorrência intercapitalista e diminuição da territorialidade das atividades econômicas, contribui para a emergência de abordagens onde se identifica a valorização e afirmação do local em estratégias de desenvolvimento (ALVES; PAULO, 2014). Nesse sentido, as abordagens institucionalistas, inspiradas particularmente pelas contribuições de Giacomo Becattini e Michael Storper, atribuem um “papel de destaque dos agentes locais na organização e coordenação dos processos de auto reforço cumulativo” (FOCHEZATTO; VALENTINI, 2010, p.3). Nesse contexto, o modelo sugere o desenvolvimento desempenhado de baixo para cima, ou seja, partindo das capacidades socioeconômicas originais do local. Trata-se de abordagens do tipo *bottom-up*, onde “indivíduos e organizações devem exercer sua responsabilidade social e ambiental, de baixo para cima, na qual o papel do Estado torna-se mais restrito” (ALVES, 2017, p.38). Essa perspectiva se contrapõe aos modelos do tipo *top-down*, onde a intervenção do Estado ocorreria de cima para baixo, isto é, o desenvolvimento deve ocorrer a partir do planejamento e intervenção coordenados pelo Estado nacional. Essa última modalidade pode ser relacionada àqueles casos de implementação de grandes projetos estruturantes, típicos, no caso brasileiro, do modelo de substituição de importações.

Relativo à implementação de políticas de desenvolvimento sob esse conjunto de novas perspectivas, espera-se que essas “incentivem a aglomeração de empresas, respeitando as influências do território sobre as atividades econômicas, assim como a implementação de políticas que visem a identificar e potencializar sinergias locais” (COSTA, 2011, p.13).

Pelo ponto de vista da teoria macroeconômica do desenvolvimento, a definição de desenvolvimento endógeno está relacionada à recente ruptura vivenciada pela teoria tradicional do crescimento — onde o modelo de R. Solow é o mais vislumbrado — em consequência do surgimento das teorias do crescimento endógeno, cujos expoentes são os novos clássicos R. Lucas e P. Romer. Sabe-se que a teoria tradicional do crescimento se fundava em uma função

de produção, onde o montante da produção (Y) era função de dois fatores, Capital (K) e Trabalho (L), podendo-se acrescentar, no máximo, Terra (N): $Y=f(K, L)$. Esta fórmula era adequada tanto para a firma quanto para o conjunto da economia. Na nova proposição, “o investimento em economias com retornos crescentes de escala cria um incentivo de aumentar capital indefinidamente, contribuindo para o crescimento sustentável da renda per capita” (ALVES; PAULO, 2014, p.55).

Contudo, essa ruptura é limitada uma vez que acontece somente em nível macroeconômico, mantendo-se, todavia, as funções de produção individuais com rendimentos não crescentes no nível microeconômico. Segundo Beaumont (1997), a fim de agregar os rendimentos crescentes em nível macro, e os rendimentos não crescentes em nível micro, os teóricos do crescimento endógeno fazem uma chamada ao conceito de externalidades marshallianas⁶. A partir daí fatores anteriormente exógenos na explicação do crescimento passaram então a ser vistos como endógenos, o que moveu fatores como capital humano, conhecimento, informação, pesquisa e desenvolvimento etc., a segmentarem, com os tradicionais capital e força de trabalho, a organização da função de produção agregada.

Para Garofoli (1992), o desenvolvimento deve ser compreendido, antes de tudo, como um processo de mudança, fortalecimento e qualificação das organizações internas de uma região. Isso deve ser processado para originar um ambiente ótimo e atrativo para potencializar e fortificar um desenvolvimento originalmente local, e/ou consentir a atração e localização de novas atividades econômicas numa concepção de economia aberta e de sustentabilidade.

Nesse entendimento, para Amaral (1995), o crescimento a longo prazo, com produtividade e competitividade, distribuição de renda e impacto ambiental mínimo, o planejamento de desenvolvimento deve associar e valorizar outros fatores de produção: capital humano, ciência e tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, conhecimento e informação instituições e meio ambiente. O reconhecimento desses fatores traz o benefício de mobilizar o núcleo criativo e criador da sociedade e da economia, e permite experimentar inovações e saltos contínuos em suas bases.

Esses fatores, que recentemente eram apontados pelos modelos tradicionais de crescimento e desenvolvimento econômicos como fatores ou variáveis exógenas, são classificados em cinco blocos, descritos de acordo com Amaral:

⁶ Marshall (1982), em seu *Princípios de Economia*, correlaciona “economias ou deseconomias externas aos rendimentos crescentes ou decrescentes” e investiga, por decorrência, a influência da organização, educação, saúde, conhecimento, etc. sobre o aumento da eficiência do sistema produtivo e o aumento da riqueza.

1) Educação, saúde e segurança alimentar, que formam as bases sustentadoras do capital humano: investimentos em educação, saúde e segurança alimentar significam investir no principal fator de produção; (2) Ciência e tecnologia e/ou pesquisa e desenvolvimento: esses fatores formam a base qualitativa do crescimento e desenvolvimento, e são, ao mesmo tempo, produtos e extensões do capital humano; (3) Informação e conhecimento: a circulação rápida de informações sobre o mercado de compra e venda de matérias-primas e produtos finais, sobre disponibilidade de tecnologias alternativas; (4) Instituições: públicas e privadas, visíveis e invisíveis, adequadas ao desenvolvimento em escala ampliada; (5) Meio ambiente: a consciência ambiental é um fator que deve estar associado à utilização dos insumos (AMARAL, 1995).

Portanto, para Amaral (1996), existem mecanismos potencializados nas políticas de desenvolvimento endógeno, que contribuem para rendimentos crescentes e para fornecer fontes de aglomeração, que proporcionam autonomia às unidades federadas, de maneira cooperativa, dentre eles a valorização dos novos fatores de produção. Para crescer a longo prazo, com produtividade e competitividade, distribuição de renda e impacto ambiental reduzido, deve ser incorporado o capital humano, ou seja, recomenda-se investir fortemente na força de trabalho que é o principal fator de produção e o mais inteligente, promovendo o desenvolvimento integrado às condições sociais.

No Brasil, esse investimento foi vital para o resgate da dívida social, para ampliação da cidadania e eficácia no uso dos fatores físicos, portanto, esse tipo de investimento se ajusta ao modelo de federalismo desenhado pela Constituição de 1988, que deve integrar: Ciência e Tecnologia, Pesquisa e Desenvolvimento (base qualitativa do crescimento e desenvolvimento, com suporte do Estado por meio das Universidades, empresas mistas e pacto de cooperação com o setor privado, capacitação e investimento em P & D); conhecimento e informação (acelera o processo de aprendizagem dos agentes, pois uma circulação rápida de informação é de fundamental importância para qualquer sistema, o que intensifica o conhecimento); instituições (tanto as públicas como as privadas que tornam o ambiente mais aberto e flexível aos novos paradigmas de desenvolvimento, além de apoiar a manutenção do equilíbrio entre cooperação e concorrência entre os agentes dos sistema), e meio ambiente (deve-se compatibilizar o crescimento e a taxa de uso dos recursos regionais com a taxa de reposição desses recursos, bem como a minimização ou eliminação da produção de poluição, sendo uma questão de saúde pública e qualidade de vida) (AMARAL, 1995).

Kupfer e Rocha (2005) alegam que somente as firmas maiores têm condições de terem um departamento de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), indicando desempenho mais satisfatório quando comparadas às médias e pequenas empresas. Ou seja, no Brasil há uma

centralização de inovações nas organizações correlacionadas à indústria potente em escala e de maquinaria mecânica e elétrica, implicando no domínio da atividade tecnológica no Brasil.

A abordagem da “hélice tríplice” reflete que a interatividade Universidade – Indústria – Governo é a explicação para a melhoria das condições para geração da inovação numa sociedade direcionada ao conhecimento. Em relação à participação de cada ator institucional, a indústria se mostra como os lócus do processo; o governo atua no estímulo de relações contratuais que sustentam interações estáveis e permutas; e a Universidade, que tem o papel de peso neste modelo, atua como a fonte de novos conhecimentos e tecnologias (ETZKOWITZ, 2003).

Vásquez Barquero (2001, p. 38) afirmam que num cenário de globalização, caracterizado por mudanças econômicas, organizacionais, tecnológicas e institucionais, no qual o Estado outorga seu papel de protagonista e sua liderança às empresas inovadoras, emerge o pensamento do desenvolvimento endógeno, conforme o qual “o sistema produtivo dos países se amplia e se transforma pela funcionalidade do potencial de desenvolvimento relevante no território (nas regiões e cidades), por meio dos investimentos realizados por empresas e agentes públicos sob comando da comunidade local”. Nessa perspectiva, sobressai-se o enfoque do protagonismo das cidades, que se certificam como o *locus* da globalização e das relações locais. Segundo Vale (2007), dada a disposição da redução da função do Estado-nação, elas passaram a ter papel restaurado nas estruturas territoriais de poder, operando como motores da economia.

Deste modo, o *local* (a cidade, a região), a partir da década de 1980, vai despontando como o novo protagonista do desenvolvimento, o que levou Pires, Müller e Verdi (2006) a declararem que o desenvolvimento territorial local se estabelece no protótipo mais recente do desenvolvimento.

De acordo com os modelos de desenvolvimento endógeno, o desenvolvimento territorial:

É um processo de mudança social de caráter endógeno [...] e que possa conduzir de forma integrada e permanente a mudança qualitativa e a melhoria do bem-estar da população de uma localidade ou uma região. Nas estratégias competitivas da globalização, o desenvolvimento territorial é dinamizado por expectativas dos agentes econômicos nas vantagens locais, no qual o território é o ator principal do desenvolvimento econômico regional, e as políticas, as organizações, as instituições e a governança são recursos específicos, a um só tempo disponível ou a ser criados; quando disponível, tratar-se-ia de sua difusão no território; quando ausente, de sua criação (invenção e inovação). Desta forma, o desenvolvimento territorial é o resultado de uma ação coletiva intencional de caráter local, um modo de regulação territorial, portanto uma ação associada a uma cultura, a um plano e instituições locais, tendo em vista arranjos de regulação das práticas sociais (PIRES; MÜLLER; VERDI, 2006).

3.2.2 Em busca de um conceito de desenvolvimento local

Para compreender a abordagem sobre desenvolvimento local, torna-se necessário entender que não é sinônimo de *desenvolvimento municipal*. O desenvolvimento local, muito associado ao desenvolvimento endógeno, não se alude a um espaço geograficamente definido, mas a um território socialmente arquitetado, podendo, assim, referir-se ao desenvolvimento de um município, ou grupo de cidades ou de uma região não obstante muitas vezes pode ser empregado como sinônimo de desenvolvimento de cidades (BELINGIERI, 2017).

Consta-se que modo de vida, território geograficamente idênticos, práticas culturais, política e o sistema econômico estabelecem uma forma coletiva que tem como fundamento as características e as relações entre práticas sociais constituídas. Então, a definição de desenvolvimento local é indispensável para a compreensão desse conjunto de elementos, devendo ser um processo que conduza ao caminho de melhoria na condição de vida das pessoas e das famílias e/ou indivíduos de determinados lugares ou regiões (RIGUEIRO, 2014).

Pode ser entendido, portanto, como uma combinação de necessidades apresentada por uma comunidade, que exige a partilha de ideias para transformar o meio, sendo:

(...) Processo de mudança, centrado numa comunidade territorial, que parte da constatação de necessidades não satisfeitas, às quais se procura responder prioritariamente a partir das capacidades locais, o que pressupõe uma lógica e uma pedagogia de participação, em articulação necessária e fertilizadora com recursos exógenos, numa perspectiva integrada e integradora, o que implica uma dinâmica de trabalho em parceria, com um impacto tendencial em toda a comunidade e com uma grande diversidade de caminhos, protagonismos e soluções (AMARO, 1999, p. 38).

Em consonância, para Moreno (2003), o desenvolvimento local integra a dimensão caracterizada com o envolvimento, *o global* e *o local*, o curto com o longo prazo, garantindo que o objetivo do desenvolvimento local não é o de favorecer o mero localismo, mas sim provocar a multiparticipação, o compromisso recíproco, a diversidade, devendo instigar e melhorar a inclusão de pessoas e territórios, ou seja, contribuir para (re)construir o nosso planeta, promovendo em cada local um nó de rede social para uma civilização sustentável.

O desenvolvimento local, na perspectiva de Buarque (1995), manifesta-se como um curso de mudança social que busca aumentar as oportunidades da sociedade, harmonizar, no tempo e no espaço, o crescimento e a eficiência econômica, a manutenção ambiental, a qualidade de vida e a equidade social, comprometendo-se com o futuro e a assistência entre

gerações. Para o autor, este entendimento envolve três grandes dimensões que se conectam, apesar de características e papéis distintos no mesmo processo.

i) Qualidade de vida e equidade social – a curto, médio e longo prazos são objetivos centrais, bem como, orientações e propósitos finais de todo o esforço de desenvolvimento; **ii. Eficiência e crescimento económico** – pré-requisitos fundamentais, sem os quais não é possível melhorar a qualidade de vida de forma sustentável e continuada; **iii. Conservação ambiental** – decisivo na sustentabilidade do desenvolvimento e manutenção de qualquer iniciativa e/ou projeto, sem a qual não é possível assegurar equidade social e qualidade de vida para as gerações futuras, de forma sustentável e contínua no tempo e no espaço; **iv. Política e institucional** – responsável pela articulação de todas as outras dimensões (BUARQUE, 1995).

Para o autor, as diferentes dimensões deste conceito têm associações muito complexas pois detalham tensões e conflitos que fazem com que as vantagens de uma dimensão possam levar a perdas e decadência em outras dimensões. Procurar potencializá-las e harmonizá-las, na medida do possível, é desafio para o desenvolvimento local.

A capacidade de diversificação e de diferenciação das atividades do território, mostram-se excelente estratégia para atender às estratégias de dinamização das atividades econômicas, que resultam do processo atual de globalização. Nesse sentido, é interessante afirmar a identificação de potencialidades locais para a promoção do desenvolvimento local, dado o quadro de imobilização econômica e condições sociais de diversas regiões. Portanto, pode-se entender como um grande desafio pensar o desenvolvimento local, levando em consideração abordagens eficazes e alinhados às especificidades territoriais (LIMA; SIMÕES; 2010).

O desenvolvimento deve, então, ser tratado a partir dos enfoques locais que têm relevância num determinado território, como tal, é um método que passa, por questões pertinentes com a qualificação das populações, dinâmica demográfica dos territórios, precaução do patrimônio, dinâmica empresarial e o bem-estar social. Num processo de modernização, apostam-se cada vez mais na “captação de investimentos, comandados pela existência de ofertas de qualidade, tendo sempre, como condição preferencial, locais dotados de boas acessibilidades, ambientalmente, aprazíveis e com uma boa qualificação de mão-de-obra” (MARQUES, 2005, [s.p.]).

Barros, Silva e Spínola (2006, p. 94) identificam outras três dimensões do processo de desenvolvimento:

i. Económica – (...) permite aos empresários e agentes locais usar eficientemente os fatores produtivos e alcançar os níveis de produtividade que lhes permitem ser competitivos nos mercados; **ii. Sociocultural** – atores económicos e sociais se integram com as instituições locais formando um sistema denso de relações que incorporam os valores da sociedade no processo de desenvolvimento local endógeno

(...); iii. **Político** – instrumentaliza, mediante as iniciativas locais, permitindo criar um entorno local que estimule a produção e favoreça o desenvolvimento”.

Estas três dimensões, na visão de Rigueiro (2014), vêm constatar que os procedimentos de desenvolvimento local consistem, em grande proporção, na eficiência das instituições e mecanismos de regulação do local.

Franco (2000. P.36) entende o desenvolvimento local como o “ (...) Desenvolvimento deve melhorar a vida das pessoas (desenvolvimento humano), de todas as pessoas (desenvolvimento social), das que estão vivas hoje e das que viverão no futuro (desenvolvimento sustentável) ”.

Pela ótica de natureza endógeno-emancipatória, o desenvolvimento local pressupõe que, gradativa e sucessivamente, cada comunidade e/ou localidade conquiste e endoginize capacidades, competências e habilidades de usufruir potenciais próprios, de absorver produtivamente quaisquer investimentos, apoios e ajudas externos, além de criar essenciais condições para se tornar ao mesmo tempo *sujeita e principal agente* de seus processos e ações de desenvolvimento (ÁVILA, 2012).

Nessa perspectiva Ávila (2006), enfatizou a compreensão de que nem “Desenvolvimento *no* Local (DnL)” e nem “Desenvolvimento *para o* Local (DpL)” são o *Desenvolvimento Local (DL)*:

‘**Desenvolvimento no Local (DnL)**’ se refere a um empreendimento ou iniciativa a que se atribui a qualificação “de desenvolvimento”, por gerar emprego e expectativa de arrecadação de impostos e circulação de bens e dinheiro, mas que, em verdade, tem o local apenas como sede física. Só fica no local enquanto o lucro compensa; O ‘**Desenvolvimento para o Local (DpL)**’ se refere à ideia de ‘desenvolvimento’ que, além de se situar no local como sede física, gera atividades e efeitos benéficos às comunidades e aos ecossistemas locais, mas à maneira *bumerangue*: brota das instâncias promotoras, vai aos locais-comunidades, mas volta às instâncias promotoras em termos de consecução mais de suas próprias finalidades institucionais (as das instâncias promotoras, evidentemente) que do real, endógeno e permanente desenvolvimento das comunidades-localidades visadas.

Portanto, Ávila (2012) considera que o DL⁷ não apenas *resguarda* o desenvolvimento comunitário-local, como também se fundamenta principalmente em processo de formação e efetivação das capacidades, competências e referentes habilidades de viver, produzir e também

⁷Ávila, na definição de DL compreende: *capacidade* significa saber algo; *competência* se refere a saber aplicar, realizar, concretizar em sentido amplo o que se sabe; e *habilidade* (ou *competência apurada*) quer dizer: saber aplicar, realizar, concretizar algo específico do que se sabe com precisão focal, rigor técnico e destreza operacional.

de aplicar tantas condições autênticas quanto possíveis potencialidades para se desenvolver. Uma vez penetradas (ou endogeneizadas) essas propriedades na cultura mental e comportamental de determinada comunidade-localidade, torna-se efetivo o desenvolvimento local. O DL, como teoria, define-se, para o autor, como lógica filosófico-política e operacional de desenvolvimento comunitário-local, que, para se promover como prática ao mesmo tempo societária, institui-se por ações, investimentos e empreendimentos concretos, públicos e privados, referentes a “[...] toda ordem e natureza, que mais direta e cotidianamente [...] dizem respeito a uma ‘comunidade definida’ [...]”, como a instituição nas áreas de educação, religião, formação comunitária, saúde, lazer, esporte, transporte, turismo, infraestrutura e equivalentes.

A compreensão de desenvolvimento, para Brostolin (2007) está relacionada diretamente com educação que é ofertada nas comunidades, onde os indivíduos possam ser protagonistas do processo, portanto afirma que:

[...] o desenvolvimento local implica a formação e a educação da própria comunidade em matéria de cultura, capacidades, competências e habilidades que permitam a ela mesma, evidentemente, com a ajuda de todos os agentes e fatores externos, agenciar e gerenciar todo o processo de desenvolvimento da respectiva localidade, em vez de apenas participar de propostas ou iniciativas que venham de fora (BROSTOLIN, 2007, p. 108).

Nessa perspectiva, o avanço do desenvolvimento local é uma forma democrática, para além de propostas políticas gerais e distantes do cenário comunitário; então, fomenta-se o saber e as aprendizagens desses indivíduos em relação a si mesmos. Sendo a educação, como outras, “uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 1995, p. 10). A definição de desenvolvimento local traz implícito o reconhecimento da cultural de uma região ou território. A educação dessa forma, amplia o reconhecimento do desenvolvimento endógeno, dissolvendo a compreensão de que o desenvolvimento só chega de cima sob forma de investimento público.

O significado de desenvolvimento local presume a inclusão da temática territorial e o entendimento de que é no território que acontece a vida cotidiana, onde se encontra a existência dos seres que residem o lugar e onde se estabelecem e reafirmam as identidades e o processo de desenvolvimento, em várias partes (CABRAL; SANTOS; GOMES; 2015).

Rozas (1997) interpreta o desenvolvimento local como o arranjo comunitário em volta de um planejamento para o desenvolvimento, que se conduz em um aspecto de construção social. Nesse significado, constitui-se uma ferramenta essencial de caráter orientador para soluções propostas como táticas de superação da pobreza.

Portanto, o desenvolvimento local é compreendido como um processo que se forma e se adequa pela base da sociedade, indo além dos aspectos econômicos, onde o foco deve estar nas pessoas e no seu ambiente. Implica no deslocamento do padrão dominante, ao favorecer outros elementos-cruciais da racionalidade do desenvolvimento, de maneira especial, a tentativa de combinação entre a democracia política e a democracia econômica (MILANI, 2004; SENHORAS, 2007).

3.3 Educação e desenvolvimento local: revisão de literatura

A revisão de literatura apresenta um conjunto de estudos sobre o tema, que são instrumentos indispensáveis para a compreensão da relação entre educação e desenvolvimento.

Lovo *et al.* (2022), na tentativa de mostrar a importância da ação humana enquanto praxis determinantes para uma economia sustentável, buscou refletir sobre o agir humano enquanto unicidade que promove desenvolvimento sustentável, em perspectiva do progresso participativo e compartilhado. Adotou uma metodologia exploratória e analítica, fazendo uso de uma abordagem qualitativa, através de uma revisão de literatura, por meio do método dedutivo. Como resultado, concluiu que a ação concreta do indivíduo deve ser compreendida para relacionar uma economia ética que dê suporte à sustentabilidade humana, através de um desenvolvimento sustentável, participativo e integral, adotando processos que subsidiam uma formação do bem comum, de forma a abrandar cenários de vulnerabilidade.

Reyes (2018) buscou apresentar mecanismos para destravar processos na promoção do desenvolvimento local, denominando tal perspectiva da cibernética social. Adotou as abordagens de Amartya Sen e Martha Nussbaum para entender os pilares do sistema social, por meio de projeto piloto no município de Purificación, no estado de Tolima, na Colômbia. Notou que capacidade local e o processo tecnológico podem proporcionar uma qualidade de vida, ao considerar em seu estudo os mecanismos operacionais e sua conexão da educação com desenvolvimento local. Consideram, portanto, o desenvolvimento das capacidades individuais por meio do programa tecnológico (de pesca) frequentado pelos alunos; explica as suas capacidades no domínio operacional das atividades primárias dos processos produtivos locais; e que esses elementos modificam e aumentam a complexidade desses processos por meio do uso inovador da tecnologia para desenvolver a aquaponia. Sendo, portanto, capaz de impulsionar a relação educação superior e inovação com o desenvolvimento local. Com o

estudo, o município se mostrou autossuficiente ao desempenhar atividades, como: produção de energia, serviços públicos e comércio.

Em Góes e Machado (2013) são apresentadas reflexões sobre potencialidades das relações entre políticas educativas, ações intersetoriais e desenvolvimento local. Para isso, fizeram uso de uma pesquisa bibliográfica sobre os conceitos, princípios, fundamentos legais e premissas que norteiam os programas socioeducacionais, buscando entender suas relações. Concluíram que, diante da literatura pesquisada, construíram-se fortes argumentos quanto ao potencial de inovações sociais e educacionais nessas relações. Sinalizando, para as cidades com programas educacionais, um avanço da qualidade da educação e de melhores condições de vida da população, pois permitem que os indivíduos sociais se adaptem e cuidem da cidade com sentimento de pertencimento. Os locais das cidades como praças, clubes, parques, espaços populares, dentre outros passam a serem vistos como espaços educativos para o desenvolvimento de programas que instigam a construção de conhecimentos significativos e ações agregadoras. Porém, observaram que haverá conflitos e contradições, pois nem sempre as estratégias adotadas estão direcionadas para o mesmo horizonte de transformação, a fim de obter maior conhecimento sobre as relações entre políticas educativas, intersetorialidade e desenvolvimento local.

O estudo de Borges e Bernartt (2010) discute a relação entre educação e desenvolvimento numa compreensão local, entendendo em que situação a educação pode contribuir e estimular o desenvolvimento local, buscando alternativas para comunidades, que geralmente, são esquecidas nos planos de desenvolvimento econômico do país, por não se apresentarem como locais potenciais de empregabilidade, comércio e instalação industrial. Para o embasamento da discussão, as autoras utilizaram o método de revisão bibliográfica, enfatizando os trabalhos de Libâneo (2002), Brandão (1995), Saviani (2007), Putnan (1996) e Dowbor (2006). Concluem que o conhecimento sobre a realidade local torna a educação essencial para transformação do espaço, não por produzir mão de obra qualificada, mas por ser capaz, de forma emancipatória, de tornar a sociedade mais justa e igualitária. Observando a educação como caminho fortalecedor do desenvolvimento endógeno, diluindo o paradigma de que o desenvolvimento só acontece de cima para baixo, por meio de investimentos públicos.

De acordo com Camilo (2015), a educação é um fator determinante para gerar o processo de desenvolvimento de um local. O autor busca analisar a influência da educação formal no desenvolvimento, no período de 2000/2010, analisando a relação entre capital humano e desenvolvimento, para isso considerou três grupos de países: MERCOSUL, BRICS,

G7. Utiliza da perspectiva da educação e da capacidade individual das pessoas, fazendo uso de base teórica conceitual a partir das ideias de Schultz e Sen. Para isso, construiu um índice de desenvolvimento, baseado no Inclusive Wealth Index (IWI) e no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), além de utilizar o Índice de Superação das Privações (ISP), como forma de mensurar o nível de desenvolvimento em relação ao capital humano. O estudo demonstra que o índice apontou que o nível de capital humano tende a ter uma relação com o nível de desenvolvimento, quando este nível de desenvolvimento é baixo ou médio (países do MERCOSUL E BRICS). Para países com alto nível de desenvolvimento (G7), o índice de desenvolvimento não apresentou relação relevante com o índice de capital humano.

Quaresma (2017) buscou analisar a relação existente entre educação, desenvolvimento local e gestão social na escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), em Minas Gerais, no período de 2009 a 2011. Utilizou-se de uma abordagem qualitativa, com entrevistas, aplicação de questionários e observação de atividades desenvolvidas nas escolas em estudo. A pesquisa realizada concluiu que no ambiente da fundação do seu projeto de educação, existe uma disputa entre uma percepção de gestão social da escola e da educação protegida pelo MST e o modelo gerencial do Estado, o que se configura como um desafio a ser superado pelo movimento. Então, evidenciou a necessidade de políticas públicas, na educação, como o Plano Nacional de Educação 2014; defendeu a possibilidade de desenvolvimento local, considerando a participação individual de cada ser humano e a necessidade de estabelecer, no interior das escolas, técnicas de gestão pedagógica que permitem a gestão social em prol do desenvolvimento local.

Monteiro *et al.* (2017) realizam um ensaio analítico crítico, apresentando algumas tendências históricas da relação entre trabalho, educação e desenvolvimento no Brasil, por meio da implantação das políticas públicas de educação profissional no início do século XXI e seus impactos nas orientações pedagógicas. Concluindo que se torna necessário incorporar o multiculturalismo e a interculturalidade e definem alguns princípios, acerca da diversidade biológica e cultural brasileira, a serem considerados em novas objetivações no campo científico da educação. Os autores destacam que os eixos estruturantes, para a educação profissional no Brasil, estão na perspectiva do desenvolvimento local, território, saberes curriculares e hibridação cultural.

Trinchão e Santos (2022) estudam sobre a educação do campo e o desenvolvimento local e sustentável, entendendo que o povo do campo possa vislumbrar suas potencialidades locais como condicionantes para seu desenvolvimento socioeconômico. Para isso, os autores

têm como objetivo mostrar a importância da cultura e da identidade campesina, através de uma educação que permita acesso ao conhecimento local e possibilite mudanças construtivas nos territórios. O método adotado para embasar o estudo foi uma pesquisa qualitativa, a partir de levantamento bibliográfico. Os autores afirmam que a educação do campo, voltada para o desenvolvimento local e sustentável, contribui para a formação de sujeitos reflexivos e conscientes nessa sociedade plural. Para isso, os professores precisam ser qualificados, desenvolverem projetos de uma educação emancipatória, que fortaleçam o educando e a comunidade. Ainda, que a escola esteja atenta às diversidades locais compreendendo o contexto no qual os alunos estão inseridos, devendo, pois, valorizar as características do local; deve, para isso, educar para uma formação integral do indivíduo, na perspectiva de melhores condições de vida para as próximas gerações.

O trabalho de Baia e Machado (2019) busca compreender as relações interpessoais como fator relevante na constituição do desenvolvimento local, sendo uma demonstração essencial da dinâmica territorial na busca de afirmação de interesses de grupos e nas diversidades culturais e a construção das identidades. Para atingir tal objetivo, fez-se uso de uma revisão teórica interessada em conhecer conceitos e abordagens sobre relações interpessoais na escola e propostas educacionais de enfrentamento desse desafio, segundo: pesquisas realizadas em 14 escolas públicas brasileiras por Abramovay (2004); as observações feitas por Gomes (2013) em 24 escolas estaduais e municipais de Salvador, Bahia; o trabalho de Martinelli e Schiavoni (2009), que analisada a percepção do aluno sobre sua influência mútua com o professor e o de Insfrán e Souza Filho (2011) que relaciona as concepções antecipatórias das situações educacionais adversas. Chegaram a algumas conclusões: primeiramente, que os problemas de relacionamento que afetam a convivência na escola e o desenvolvimento local têm origem na estrutura social; a violência e a intolerância, em quaisquer graus, afetam os direitos humanos e as possibilidades da inclusão social pela educação; há indícios concretos, por meio de experiências, da possibilidade de melhorar as relações interpessoais na escola. Houve consenso entre os autores estudados, quanto a importância do diálogo, como instrumento para reorganização das práticas pedagógicas.

Marini e Silva (2011) propõem avaliar as discussões sobre o fator educacional para o desenvolvimento local, a partir do enfoque dos arranjos produtivos locais. A problemática proposta leva em consideração as profundas transformações experimentadas pela sociedade e economia, especialmente nas últimas décadas do século XX, através da globalização, reestruturação produtiva, das novas dinâmicas setorial, institucional e organizacional, na qual

o conhecimento passa a ser um componente determinante na relação educação e desenvolvimento local. A metodologia utilizada na pesquisa está classificada como explicativa, baseada no método bibliográfico, a partir de uma análise qualitativa de fontes secundárias. A pesquisa aponta que há poucas discussões acadêmicas nessa temática, especialmente quando se considera o papel das instituições de ensino e pesquisa como promotoras do desenvolvimento local. O que torna essencial uma maior interação entre estas instituições e os demais atores dos arranjos produtivos locais, no contexto da educação, na perspectiva de uma mobilização sinérgica dos recursos territoriais.

A pesquisa de Ávila (2012) busca esclarecer sobre a dupla e indissociável relação entre Educação e Desenvolvimento Local (DL) endógeno-emancipatório, ou seja, procura compreender se a Educação oferece condições culturais e meios para a ativação do desenvolvimento local, bem como se tal desenvolvimento proporciona ou gera melhoria qualitativo-quantitativo para o processo educacional, tanto no que se refere à formação da cidadania quanto da aprendizagem propriamente dita. Adotou, para isso, uma abordagem focada na Lei das Diretrizes Básicas da educação nacional. A conclusão que se chega passa pela necessidade de perceber a educação escolar para além da sua função tradicional, que consiga, desde a Educação Infantil, conectar as vivências reais, ou seja, a trajetória de vida dos discentes com o contexto em que a escola e o educando se encontram inserido.

Santana e Costa (2018) partem da relação educação versus desenvolvimento local sustentável para desenvolverem análise relativa às escolas municipais do bairro da Palestina, Salvador-BA. Procuram entender como se dá a articulação da gestão escolar com ações educativas para o desenvolvimento local sustentável e para a construção do capital social local. O propósito é de produzir metodologia formativa para gestores escolares, com foco no desenvolvimento local nas comunidades periféricas da capital. O estudo fez uso de uma pesquisa exploratória e um estudo de caso, com levantamento bibliográfico. Com isso, concluíram que há necessidade da valorização das equipes gestoras e dos docentes no que diz respeito ao fortalecimento de vínculos institucionais junto aos parceiros e à comunidade. Criticam o apoio e a relação desenvolvida entre escolas e parceiros, uma vez que participação pressupõe atuação mais ativa, indo além de cessões de salas e participação em campanhas. Destacam, também, que as equipes gestoras precisam entender sua importância no estímulo cultural e educacional na melhoria da comunidade; outro destaque apontado através do discurso dos professores, relativo ao fundamental maior, seria a dificuldade de relacionamento com os adolescentes, que na maioria apresentam vulnerabilidades sociais, afetivas e materiais.

A relação entre educação e desenvolvimento regional está proposta na análise de Sousa e Freiesleben (2018). Para os autores, a educação é um dos pilares mais importantes para o desenvolvimento do país, ao passo em que a produtividade regional é resultado da aplicação desse conhecimento. Tendo como objetivo geral propiciar elementos para uma análise bibliográfica que discute a dependência do desenvolvimento regional em relação a ação do Estado, da educação e da população local. Com isso, fizeram uso de uma pesquisa que se caracteriza como exploratória, a partir da revisão de literatura. Concluem que a educação estimula o indivíduo, propiciando o progresso tecnológico e a eficácia na produção, qualificando-o cientificamente, de forma a potencializar a demanda regional que incentiva o desenvolvimento.

Oliveira Filho (2021) compreende que a educação escolar é um direito universal e se configura na opção mais duradoura para o processo de desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade. A partir dos anos 1990, no Brasil houve uma melhoria significativa no acesso ao ensino básico, profissionalizante e superior, diante dos investimentos nas estruturas físicas e maior capacitação humana, principalmente com a criação e expansão dos Institutos Federais, que atuam através do ensino, pesquisa, extensão e inovação. O objetivo do estudo é apresentar o Campus Arinos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), em sua atuação para promover o desenvolvimento local e regional. Utilizou-se de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. Após análise dos resultados, concluiu-se que a educação ofertada pelo referido campus é um instrumento de realização social de forma integrada, consciente e sustentável, com extensa possibilidade de melhoria da sociedade dos municípios da área de alcance.

Saúde, Lopes e Machado (2017) refletem sobre como em um município de um interior, profundamente fragilizado com as tendências e vulnerabilidades de seus principais indicadores socioeconômicos, é possível (re) inventar a sustentabilidade local, tendo por base a aposta estruturante na educação. Com isso, o objetivo central do estudo é fortalecer o desenvolvimento sustentado e sustentável do município de Alvito, Baixo Alentejo, Portugal, por meio da educação e na qualificação de pessoas e melhorias estruturais. Para alcançar tal objetivo, adotaram-se as concepções do Plano Estratégico Educativo do Município de Alvito (PEEMA), a partir de um estudo de caso, proporcionando uma discussão de como o potencial de desenvolvimento local de uma comunidade pode ser fortemente modificado se se agruparem positivamente capacidade de liderança e de governança, sendo a estratégia de qualificação da comunidade uma via de diferenciação e de desenvolvimento local. O município atrai muitos

estudantes devido a Escola Profissionalizante, o que acaba estimulando a área de hotelaria, além da existência de 21 associações socioculturais, desportivas e ambientais que dinamizam o território, contribuindo para a oferta educativa das escolas, e assegurando a preservação do patrimônio local. O estudo destaca, portanto, a pretensão e a vontade do município em fazer do PEEMA uma trilha da política de desenvolvimento local, que seja expressão da identidade territorial, diante da visão educacional de promotora da transformação a favor das populações e do território.

Em Soares *et al.* (2020) tem-se como objetivo central fazer uma análise da relação existente entre a educação e o desenvolvimento local. Para atingir tal objetivo, aplicou-se a metodologia de pesquisa exploratória, partindo-se do método analítico, com coleta de dados por meio de informações secundárias e pesquisas bibliográficas em artigos científicos, livros e revistas. Buscou-se apresentar um breve histórico da educação no Brasil, com destaque para o valor da educação como ação norteadora do desenvolvimento local. Os autores dão ênfase na educação dos atores locais e sua realidade vivida, entendendo que estilo de pensar a vida e de aquisição de conhecimentos não são exclusivos das relações estabelecidas em sala de aula, sendo fundamental a escola da vida, a realidade experimentada dia após dia pelos atores locais. No estudo foi observado que o desenvolvimento local é fortalecimento (das relações sociais), crescimento (de determinada comunidade), evolução (no viés econômico, por exemplo), além de outras possíveis dimensões, com isso a educação permeia todo o procedimento evolutivo, fazendo parte do capital humano, sendo fator determinante para impulsionar o desenvolvimento local. Ao passo que o desenvolvimento local prega o protagonismo e as habilidades existentes de uma determinada comunidade.

Amiguiño (2005) problematiza o processo de territorialização socioeducativa em meio ao ambiente rural, tendo como eixo o desenvolvimento local, sendo o objetivo da pesquisa discutir e elucidar como pode a escola ser uma instância favorável para o desenvolvimento local. A sua identificação e reconhecimento como instituição local, quer pelos que trabalham e vivem no seu interior, quer pelos que atuam no ambiente escolar, são ligações decisivas para instituir a escola, progressivamente, em sintonia com o desenvolvimento. Faz uso de pesquisa exploratória e analítica, especialmente a partir de conceitos e pressupostos teóricos que tratam sobre a exclusão social e o desenvolvimento local, que se referem às dinâmicas educativas em contexto rural e à sua articulação e eventual impacto no espaço social local. Os resultados ressaltam como o incremento de uma lógica de desenvolvimento local pode induzir a uma horizontalização das relações no interior de um potencial território educativo. Primeiramente

permite concluir que sejam necessárias intervenções no meio rural, para solucionar problemas locais, valendo-se das potencialidades e valores do espaço rural; em segundo, pode-se perceber a influência das escolas para a comunidade rural, ao desempenhar além de funções educativas a de integrar uma política social; finalmente aponta para outras alternativas à administração hierarquizada do Estado e ao mercado descentralizado e autônomo. Isso coloca em cena a atuação Estado para além da avaliação e controle, e sua função de regulação deve garantir o exercício da autonomia e assegurar condições e meios para a manifestação das especificidades, não impondo um projeto único para todas as escolas.

Caliari, Alencar e Amâncio (2011) objetivam estudar as contribuições das práticas alternativas educacionais rurais no processo de constituição do desenvolvimento local. Para isso, a pesquisa procurou abranger as manifestações de desenvolvimento local expressas na Comunidade do Giral-ES e sua relação com a integração do conhecimento, por meio da educação rural. Para obtenção das informações, foram adotadas técnicas de pesquisa qualitativa. Observou-se que a versatilidade da educação rural alternativa, publicada em suas formas diferenciadas na relação com o meio rural, confirma sua característica impulsionadora de ações voltadas para o desenvolvimento local. Avaliam que a educação passa a se constituir um fator basilar para que se lavrem e materializem as mudanças no relacionamento com essa nova realidade emergente que envolve a agricultura familiar. E por fim, concluem que uma educação rural transformadora contribui para a geração da competência do educando de interatuar e transformar sua realidade.

Em Ávila (2016), buscou-se compreender que formação e educação se complementam como fenômenos, uma vez que educação supõe formação como fundamento e formação precisa de educação para se concretizar na dinâmica individual e coletiva das pessoas, sendo a formação educacional estratégia para o desenvolvimento local. Para isso enfatizou quatro pressupostos mais “educativos”, sobre maneiras de ser e agir dos agentes externos do desenvolvimento local. Primeiramente, conhecimento intelectual e vibrações emocionais não é suficiente para lançar o dinamismo do desenvolvimento local; segundo, a ação de todos, tanto individual com em equipe, de forma especializada ou não, torna-se necessário para o desenvolvimento local; terceiro, as metodologias de trabalho dos agentes externos são essenciais para formação de professores na unidade escolar e por fim, as conquistas da comunidade devem ser explícitas, como forma de estímulo para a continuação do progresso local. Conclui-se que a temática discutida “formação educacional para o desenvolvimento local” é extremamente abundante e

complexa para ser absorvida no espaço de um artigo. Portanto, entende-se que muito provavelmente surgirão outras ocasiões de discussões sobre ele.

Pereira (2003) tenta mostrar o movimento e as transformações das políticas e investimentos públicos nas instituições federais de ensino e o modelo de desenvolvimento brasileiro, baseado no planejamento estatal e promoção da indústria nacional. Para isso, o trabalho recuperou, por meio de pesquisa bibliográfica, a história de parte do que se denomina Rede Federal de Educação Tecnológica, direcionado para o desenvolvimento local. Infere que essa modalidade de ensino atua em consonância com uma educação para o crescimento, especialmente de orientação acentuadamente liberal. O trabalho, portanto, defende o direcionamento das políticas destas instituições para uma performance em favor do desenvolvimento local. Todavia a pesquisa mostra que as escolas federais volvidas para a educação profissional, desde a sua criação, foram guias, no campo da qualificação de mão-de-obra, dos planos do Estado para o desenvolvimento econômico, isto é, as redes federais de ensino desempenhavam a sua função na medida em que acatavam aos interesses do Estado.

Silva, Terra e Votre (2006) apresentam uma concepção de empreendedorismo cívico em que coatuam Universidade, empresa e Governo, vislumbrando a atividade física, como fator condicionante do desenvolvimento social. Adotou, como metodologia, o modelo teórico da hélice tríplice para estudar as afinidades Universidade – empresa - Governo no campo do desenvolvimento local, com evidência na responsabilidade social. Após as análises, o estudo permitiu propor que os programas de pós graduação das Universidades atuem com ações afirmativas, que atendam os segmentos menos assistidos da sociedade brasileira; espera-se, pois, das Universidades, propostas e ações de produção de conhecimento capazes de atuarem em estratégias de desenvolvimento, que envolvam eficiência e eficácia para os programas governamentais e possam promover o bem-estar das comunidades locais e regionais, por meio de ações marcadas pelo empreendedorismo cívico.

Cabral, Santos e Gomes (2015) analisam as ações de responsabilidade social expressas no Projeto Educação Ambiental e Patrimonial (PEAP), implementadas nas comunidades Boa Vista e Moura, localizadas no município de Oriximiná, no Pará. Tem como objetivo principal analisar em que medida as ações do PEAP podem ser consideradas propulsoras de desenvolvimento local sustentável. Para atingir tal propósito, os autores focaram na implementação das ações do PEAP e seus efeitos nas duas comunidades em estudo, com isso, mapeou possíveis impactos socioeconômicos dessas ações, além de estudar as expectativas futuras dos sujeitos sociais envolvidos no projeto. Utilizou, como método, um estudo de caso,

com abordagem qualitativa; os resultados obtidos em documentos e entrevistas foram avaliados à luz dos conceitos de desenvolvimento local sustentável, responsabilidade social corporativa e ambiental, por meio de uma parceria tri-setorial (empresa, setor público e sociedade). O estudo identificou que, a partir dos relatos dos entrevistados, as ações do PEAP contribuíram, em nível local para: suprir uma carência no que concerne à alimentação da população atendida; garantia de trabalho e renda; e conservação e proteção da base de recursos naturais disponíveis. Em resumo, garantia de qualidades que podem ser consideradas expressões de desenvolvimento local sustentável.

A pesquisa de Loureiro (2008) ocorre junto a organizações não-governamentais que atuam na educação de adultos, no norte de Portugal, tentando estabelecer a relação entre essa modalidade de educação e a promoção do desenvolvimento local. Utiliza de método investigativo, onde se buscam as informações relacionadas as diversas atividades de educação de adultos realizadas nas organizações não-governamentais de desenvolvimento local (ONGDL), dos cinco distritos da área geográfica referida: Braga, Bragança, Porto, Viana do Castelo e Vila Real. Na primeira etapa, com base em técnicas documentais, permitiu-se identificar as ONGDL com atividades de educação de adultos, além de definir seu grau de envolvimento nesse tipo de atividade educativa. Na etapa seguinte, foram feitas entrevistas junto a uma amostra de representantes das organizações, onde foi verificado o grau de implicação médio e forte em ações de educação de adultos, permitindo definir o perfil da educação de adultos nas ONGDL. Dessa forma o estudo aponta duas considerações distintas. Por um caminho, a educação de adultos é um fato evidente em várias das ONGDLs do norte de Portugal. Por outro lado, a educação de adultos estudada nessas instituições pouco conterà de princípios orientadores do desenvolvimento local e da própria educação de adultos ligada a ele.

O trabalho de Silva e Silva (2019) verificou a relevância da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB no processo de desenvolvimento da cidade de Cachoeira. A Universidade em estudo, advinda de política pública nacional com a finalidade de expandir o ensino superior no país, ao ganhar espaço, provocou transformações, acomodações e requalificações, para além das expectativas propostas pelos formuladores da política, principalmente quando se trata de pequenas e médias cidades. O método utilizado no estudo incluiu uma pesquisa bibliográfica, documental e eletrônica, para conseguir abranger os reflexos da Universidade no município. Conclui-se que UFRB tem grande importância no cenário de dinamização econômica de Cachoeira, de valorização da cultura local e de disseminação do conhecimento, portanto, o estudo apresenta diversas possibilidades sobre a

função da UFRB no Recôncavo e sua contribuição ao desenvolvimento local, atendendo aos interesses da sociedade e dos gestores.

Para Carvalho (2018), o processo educacional é fundamental para atingir uma sociedade sustentável, a partir de consciência e cidadania. Essa ideia norteia o objetivo central da pesquisa, na medida em que busca contribuir nas discussões referentes à colaboração dos meios Educacionais não Formais na educação para o desenvolvimento sustentável. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento de livros e artigos que dão subsídios à discussão em torno das ações práticas. A pesquisa demonstra que colaborações dos EENF na educação para o DS, estabelecendo estes espaços como uma “arena” para a práxis dos sujeitos atuantes e conscientes do lugar que está inserido. Considera-se, por fim, que estas colaborações não se restringem ao aqui apresentado e que se faz imprescindível percebê-las na prática, por meio de pesquisas aplicadas de intervenção, sendo uma oportunidade enriquecedora para os sujeitos envolvidos: pesquisadores, atores observados/pesquisados, comunidade e território/espço local como um todo.

4 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEU ORDENAMENTO LEGAL

Os estudos sobre a importância e o direito à educação para a formação do indivíduo têm, como uma de suas orientações, o ordenamento normativo estabelecido a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF 1988). A reflexão do direito à educação (em tempo) integral vem ganhando força e espaço no século XXI, quando se multiplicam iniciativas em nível estadual ou municipal, mas a literatura ainda parece se constituir acervo limitado e o campo deve ser estudo de inúmeras investigações.

A Constituição Federal, seu artigo 215, deixa clara a obrigatoriedade do Estado em garantir a todos os seus cidadãos “o pleno exercício dos seus direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional” (BRASIL, 1988), além de propor política que estimule a valorização da diversidade étnica e regional. Sob essa perspectiva, a compreensão do ordenamento constitucional possibilita o entendimento de que a Educação Integral se constitui direito de todos e para todos, haja vista a diversidade ser considerada característica primordial e valorativa no que concerne às dimensões social e cultural do país.

Os princípios normativos que fundamentam a educação integral em nível constitucional dialogam com a Escola em Tempo integral, materializando a compreensão do direito à educação escolar, do direito a aprender e o respeito e busca da efetividade dos direitos que fundam a sociedade democrática de direito, reconhecendo as diferentes e múltiplas dimensões do homem, destacando:

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. [...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, as leis educacionais brasileiras e a Constituição Federal vêm mostrando interesse e os benefícios quanto à ampliação do tempo de permanência na escola, o que vem sendo pauta de crescente debate no campo educacional, desde a criação da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Para fixar tal entendimento, portanto, tem-se as principais normativas que sucederam à Constituição de 1988, reforçando os direitos das crianças e jovens quanto à garantia à educação. Destacam-se: Lei nº 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei nº 9.394/1996 (LDB), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei 10.172/2001, Plano Nacional de Educação, PNE 2001-2010 e PNE 2011/2020 – PL 8530/10, onde tanto o PNE I e II vem firmar a necessidade de se garantir o direito à educação integral.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, em seu artigo 3º, reconhece o direito ao desenvolvimento pleno e integral de crianças e adolescentes:

a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

De acordo, com a LDB, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art.1º LDB/1996). A lei prevê a inclusão progressiva do ensino integral no ordenamento educacional do país:

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (...) § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas em tempo integral (LDB, 1996).

De acordo com a Seção III, art. 32 da LDB, o ensino fundamental tem como objetivo a formação do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo como vista a aquisição

de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, bem como o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Os artigos 34, 35 e 87, da LDB, vêm mostrando a importância da Educação em tempo Integral, apresentando uma maior jornada escolar a partir de um projeto de vida, onde se desenvolvam aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; considera importante para tal processo a formação do professor para o exercício dessa missão. Além de apresentar quatro princípios que norteiam a educação integral: Educação Interdimensional, que tem como foco a formação humana; a Pedagogia da Presença, que trata de ações participativas e corriqueiras no dia a dia da vida escolar; a formação baseada em práticas vividas, ajudando na formação de um indivíduo social; protagonismo juvenil, que forma um jovem mais autônomo, sendo capaz de fazer tomadas de decisões mais conscientes, engajado no seu próprio crescimento pessoal.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), resgata a proposta da Educação Integral, dando uma maior ênfase no sistema brasileiro educacional como possibilidade de formação integral dos estudantes. O PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil, sinalizando, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período mínimo de 7 horas diárias, além de principiar a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares, propondo o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, como meio para atender a uma demanda diferenciada, de acordo com informações do Ministério da Educação (MEC).

Através do PNE I, as diretrizes para o Ensino Fundamental apontam para a sua universalização, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. Ainda, que sejam pensadas políticas que corrijam distorções do tipo idade série, repetência e evasão escolar, que ocorrerão não apenas com adequações de infraestrutura, mas através do avanço no tempo de permanência de escola, o que deve contribuir para o desenvolvimento e a redução de desigualdades sociais.

A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver. A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares,

permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (PNE, 2001/2010).

Para Nunes (2020), Educação Integral não é uma modalidade de ensino, como por exemplo o ensino regular, é uma forma de educação que busca o crescimento e a evolução dos indivíduos em todas as suas dimensões: física, emocional, intelectual, cultural, moral, espiritual e social, formando assim uma pessoa mais capaz de possuir discernimento para tomada de decisões, sendo uma educação que reflete a formação do homem (MENEZES, 2012).

Do mesmo modo, a Educação Integral deve fornecer caminhos e metas em prol do desenvolvimento humano, o que inclui que sejam trabalhadas as especificidades de cada aluno dentro do sistema educacional, já que a educação proporciona o olhar para o indivíduo e para as situações nas quais se encontra imerso (GUARÁ, 2009). Isso deve se refletir na busca por uma educação sistematizada e organizada integralmente.

Através da Emenda Constitucional nº 53/2006, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB). Tem como propósito financiar todos os níveis da educação básica, com participação maior da União, a fim de reduzir gradativamente as disparidades entre estados e municípios, bem como entre regiões e grupos sociais. Com a criação do FUNDEB, o financiamento da educação brasileira passa por um marco histórico, tendo destino também para educação integral, o que vem consolidar um conjunto de propostas educacionais em andamento.

O FUNDEB atende, por meio da distribuição proporcional de recursos, as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica, especialmente:

creche; pré-escola; séries iniciais do ensino fundamental urbano; séries iniciais do ensino fundamental rural; séries finais do ensino fundamental urbano; séries finais do ensino fundamental rural; ensino fundamental em tempo integral; ensino médio urbano; ensino médio rural; ensino médio em tempo integral; ensino médio integrado à educação profissional; educação especial; educação indígena e quilombola; educação de jovens e adultos com avaliação no processo; e educação de jovens e

adultos integrados à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo (BRASIL, 2006).

Vale destacar que a educação integral se trata de uma política pública com jornada de trabalho administrativa e pedagógica ampliada em construção, sendo um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola em seu espaço e funcionamento.

A avanço em direção à formação integral de crianças, adolescentes e jovens ocorre através do Programa Mais Educação (PME), por meio do Decreto nº 7.083/2010, publicado pelo o MEC, que em seu art.1º expõe a finalidade do programa: “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”. Deve colaborar para alterar positivamente o ambiente escolar ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas privadas, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal (BRASIL, 2010).

O programa foi implementado com o intuito de aproximar e diminuir as desigualdades existentes, sofridas pelas crianças, adolescentes e jovens, articulando-se com o esporte, a arte, a cultura e combate à fome, o que proporciona dignidade para os atendidos. São realizadas atividades socioculturais e educativas para a melhoria do desempenho educacional, cultivando boas relações entre professores, alunos e suas comunidades, incluindo a garantia à assistência social e à formação para a cidadania e atendendo aos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2010).

Os princípios que norteiam o PME têm, portanto, o propósito de articulação das disciplinas curriculares, através do incentivo de espaços educacionais sustentáveis, valorização das experiências das escolas de tempo integral, integração das políticas educacionais e sociais, construção de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de tempo integral, dentre outras finalidades existentes.

Conforme, o Ministério da Educação – MEC, o PME se constitui no manual operacional de educação integral:

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional

de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e destinado às escolas de territórios prioritários. As atividades fomentadas foram organizadas nos respectivos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica/Economia Criativa (BRASIL, 2013).

Cabe ressaltar que com um currículo para a educação integral em avanço na escola brasileira, existe uma reflexão sobre o aumento da jornada diária do aluno sob a responsabilidade da escola quanto à operacionalidade e sua organização, levando em conta as estruturas espaciais e de recursos, materiais e humanos que tal currículo demanda. Desse modo, são muitos os desafios teórico-práticos que envolvem a relação de educação integral e(m) tempo integral e a formação do currículo integrado (ROSA; MARCONDES; COELHO, 2016).

O termo educação integral, por si só, é complexo e relativo. Complexo porque não pode ser deliberado a partir de um critério central, ou apenas quanto à sua historicidade, temporalidade, localidade e sociedade. Relativo porque vai depender do(s) discurso(s) que o deliberam. Essa complexidade e relatividade levam uma dimensão subjetiva que aglomera juízos de valor e, no alcance em que se instituem currículos e práticas, acolhem a uma complexidade dos critérios escolhidos a que se referem (ROSA; MARCONDES; COELHO, 2016).

As escolas públicas sempre se mostraram o melhor espaço para a integração de pessoas, por meio da realização de sua formação pessoal e profissional, lugar propício para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais na construção de um ser social.

4.1 Educação Integral no Ceará

No estado do Ceará, a política de ensino de tempo integral tem uma trajetória recente no oferecimento da modalidade nas escolas estaduais do ensino médio. Sendo a primeira experiência registrada “em 2006, no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, na cidade de Fortaleza. No ano de 2008, foi iniciada em 25 escolas estaduais a oferta de ensino médio integrado à educação profissional e em tempo integral” (SEDUC, 2017, p. 10). A Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) tem investido em vários estudos, no que concerne o entendimento das escolas de tempo integral, objetivando proporcionar melhoria no ensino da rede estadual cearense.

O estado do Ceará tem sido destaque no setor educacional brasileiro, através de um

conjunto de indicadores. Nos anos iniciais, que correspondem do 1º ao 5º ano, baseado nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do ano de 2021, das 10 melhores escolas do Brasil, todas são cearenses, além do que das 100 maiores notas das escolas públicas do Brasil, 87 são do estado do Ceará, sendo que a maior nota foi de 9,9. No que concerne aos anos finais do ensino fundamental, o Ceará também tem se destacado, das 10 melhores escolas do país, oito são cearenses, atingindo uma nota de 9,1 e ainda nessa faixa, e das 100 melhores escolas do país, nessa etapa educacional, 70 são do estado do Ceará (APRECE, 2023).

Parte desse desempenho tem sido atribuída à implementação e expansão do ensino integral do estado. A proposta da educação em tempo integral no estado do Ceará visa a obtenção na melhoria das condições socioeducacionais dos discentes, além de melhorias nas condições de trabalho para os professores e para a grupo gestor, intensificando tempos e espaços pedagógicos, visando: potencializar o sucesso acadêmico dos educandos; ampliar a visão cultural e artística; atenuar vivências de práticas educativas mais significativas; propiciar um maior desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo, enfim; contribuir para a formação integral da juventude cearense (CEARÁ, 2020).

No ano de 2016, houve um avanço na proposta de ampliação do tempo integral nas escolas estaduais do Ceará, onde foram inseridas 26 escolas de ensino médio regular e mais 45 escolas no ano de seguinte, através de uma realidade diferente em comparação com as diretrizes das escolas profissionalizantes. Todavia, as escolas que foram contempladas com o tempo integral, nesse período, tiveram que se enquadrar em algumas condições, como: no mínimo, 50% dos alunos matriculados recebem bolsa família; menos de 60% de ocupação das vagas; no local deve ter pelo menos duas escolas estaduais; deve haver uma escola por região; a escola deve dispor de infraestrutura adequada para as atividades do tempo integral; e baixo índice de aprovação (MAIA; SANTOS; OLIVEIRA, 2019).

De acordo com a SEDUC (2018), outros critérios foram levados em conta, em 2017, para a implementação do tempo integral, nas escolas estaduais do ensino médio: municípios com maior população e com jovens em situação de vulnerabilidade social; escolas com resultados positivos nas avaliações externas; conversão ano a ano; quantidade de professores essenciais para suprir a carga horária do tempo integral; salas disponíveis; modelos de simulação; distância de migração; e investimento para mudança da escola em tempo integral

Com a estabelecimento da Política de Ensino Médio em Tempo Integral, no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, conforme a Lei nº16.287, de 20 de julho de 2017, fica

determinado uma carga horária de 45 horas semanais, tanto para as escolas em funcionamento como para as que estiverem em adesão, tendo como finalidade:

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

Com a oferta da educação em tempo integral no ensino médio, buscam-se resultados que indiquem uma condição favorável no aspecto socioeducacional dos educandos, mas que também se reflitam em melhorias nas condições de trabalho para os professores e para o núcleo gestor escolar, dinamizando tempos e espaços pedagógicos, com expectativas de sucesso escolar dos discentes; ainda, devem contribuir para expandir o lado cultural e artístico; provocar experiências de práticas educativas mais expressivas; promover um maior desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo, por fim, colaborar para a concepção integral da juventude cearense (CEARÁ, 2020).

Destaque para o fato de na organização do tempo integral, a base curricular contar com o protagonismo juvenil, uma vez que que interesses, perspectivas e vivências dos jovens devam ser considerados:

Cada aluno tem cinco tempos eletivos por semana que visam diversificar o currículo e oportunizar a construção do itinerário formativo de acordo com seus interesses e projeto de vida no decorrer do ensino médio, sendo ofertadas 45 horas/aulas semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional (CEARÁ, 2018).

Ademais, a construção de um currículo diversificado e integrado faz parte das propostas

pedagógicas adotadas. Para isso, os componentes curriculares das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI) são distribuídos conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Matriz Curricular das EEMTI

Área	Componente Curricular	Carga Horária Semanal (Intervalo)	
Linguagens	Língua Portuguesa	06	
	Arte	01	02
	Educação Física	01	02
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	01	02
Matemática	Matemática I	06	
Ciências da Natureza	Biologia	02	03
	Química	02	03
	Física	02	03
Humanas	História	02	03
	Geografia	02	03
	Sociologia	01	02
	Filosofia	01	02

Parte Diversificada	Componente Curricular	Carga Horária
	Núcleo Trabalho Pesquisas e Práticas Sociais	04
	Formação Cidadã	01
	Total parte diversificada	05

Parte Flexível	Componente Eletivo	Carga Horária
	Componente Eletivo 1 (Linguagens e suas Tecnologias)	02
	Componente Eletivo 2 (Matemática e suas Tecnologias)	02
	Componente Eletivo 3 (Ciências da Natureza e suas Tecnologias)	02
	Componente Eletivo 4 (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)	02
	Componente Eletivo 5 (Formação Profissional)	02
	Total Parte Flexível	10

Fonte: SEDUC/CE (2021).

Luck (2001) afirma que o processo ensino aprendizagem depende, para o seu completo desenvolvimento e aprimoramento, de uma ação coletiva e do envolvimento de toda comunidade escolar. É diante desse entendimento que se enquadra a sugestão de ações educativas de uma EEMTI, inserida no cotidiano escolar e beneficiando o aprendizado para a soberania popular, com a socialização como formato de desenvolvimento individual, baseada: numa pluralidade de saberes, considerados pelas áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC; na “Parte Diversificada” do currículo, combinada pelo Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais - NTPPS e pelo Projeto Professor Diretor de Turma-

PPDT; e na “Parte Flexível” do currículo, mesclada pelos componentes curriculares eletivos e clubes estudantis, que permitem ao estudante delinear seu caminho formativo. Nesse entrosamento, os saberes igualmente são reinventados a partir das dimensões normativas do ensino e do saber coletivo dos educadores.

No que se refere ao conhecimento do NTPPS, visa o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, a fim de expandir o protagonismo estudantil e a autonomia, cogitando dentre temas transversais, em alguns eixos basilares: projeto de vida, mundo do trabalho, iniciação à pesquisa, artes e cultura, esporte, lazer e promoção da saúde, educação em direitos humanos, educação ambiental sustentável, comunicação, uso de mídias, cultura digital tecnológica, dentre outros. O NTPPS busca:

- *Alunos mais motivados e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem;
- *Maior comunicação entre as diferentes áreas e disciplinas que compartilham orientação e desenvolvimentos de pesquisas;
- *Ampliação do diálogo entre os diversos sujeitos da escola;
- *Envolvimento dos professores com as pesquisas e com o processo de aprendizagem dos alunos;
- *Maior domínio da metodologia científica de pesquisa;
- *Alunos com autoestima e autoconfiança fortalecidas;
- *Projetos de vida esboçados e elaborados ao final de três anos;
- *Integração da dimensão do trabalho às participativa em um processo de ação-reflexão-ação sobre a prática docente, impactando o olhar sobre a juventude e suas potencialidades; práticas educativas;
- *Formação de professores na metodologia;
- *Acompanhamento sistemático do Programa (SEDUC, 2016, p. 13).

Essa perspectiva de ensino aumenta o tempo escolar e expande as oportunidades de aprendizagem que patrocina o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, além do protagonismo estudantil por meio de alternativas de componentes curriculares eletivos. Segundo Tardif (2002), a pluralidade de saberes junta os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou capacidades) e os costumes, isto é, aquilo que, muitas vezes, foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser.

O Ceará, visando a melhoria da aprendizagem das crianças e jovens, incentiva a educação com a ampliação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa, agora Paic Integral, para apoiar a universalização do tempo integral nas escolas de Ensino Fundamental das redes municipais do Ceará. Com o Paic Integral, o Governo do Ceará estabelece a meta de levar o ensino em tempo integral para todo o estado até 2026, por meio do regime de colaboração com os 184 municípios (CEARÁ, 2022).

Conforme a governadora Izolda Cela, a ampliação traz, dentre tantas melhorias, mais oportunidades para o desenvolvimento integral das crianças cearenses:

Mais tempo significa qualificar, com parcerias, o processo educacional das nossas crianças. Isso permite a melhoria do currículo e o apoio que elas precisam para seguir na sequência da escolaridade. Está no tempo da educação básica ter status de prioridade realmente forte e sistêmica. Só teremos a condição de construir um País mais justo de termos a base educacional bem feita, com boa escola para as crianças e os jovens (CEARÁ, 2022).

No estado do Ceará, a escola pública trabalha com uma diversidade de coisas e de sonhos dos jovens. Com isso, é importante diversificar os itinerários formativos numa mesma escola, reverenciando interesses, semelhanças com determinados conteúdos curriculares e desenvolvimento de habilidades artísticas, culturais e esportivas, na oferta das eletivas que formam a parte flexível do currículo. O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nesse bloco permite o protagonismo estudantil e a constituição do projeto de vida, com o desenvolvimento de um espectro mais largo de mundo, uma melhor vocação para o mercado de trabalho e o pleno treinamento da cidadania por parte dos nossos jovens (FIRMINO, 2022).

Conforme o exposto, as Escolas de Tempo Integral da Educação Infantil e Ensino Fundamental retratam desafios que vão desde o planejamento e práticas docentes, à concretude do diálogo permanente com a gestão democrática e com a organização flexível dos tempos/espacos escolares ampliando a oportunidade para a aprendizagem. Não diz respeito, restritamente, a aumentar o tempo de permanência das crianças e adolescentes nas escolas, mas sim de reestruturar as bases do tempo/aprendizagem, privilegiando uma formação humanista e de inclusão social (TEZARRI et al., 2020).

Para Godoti (2009, p. 65), a “concepção de tempo integral vai muito além de atividades assistemáticas e ocasionais”. Entende-se, assim, uma escola de educação integral que atue como uma comunidade de aprendizagem, onde os jovens desenvolvam uma cultura democrática, solidária e participativa, através do protagonismo em atividades transformadoras, situando o jovem em aprendizado autônomo, relativo às suas tomadas de decisões e ensaiando a concretização de projetos de vida e de sociedade.

4.2 Orientação de Tempo Integral no Município de Saboeiro/Ce: EEMTI Lídia Bezerra

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Lídia Bezerra, instituição de Direito Público, pertencente à Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará, localizada na Rua Maria Terezinha Santos, 243 – Saboeiro - CE, é uma escola inclusiva e tem por incumbência cooperar para a formação integral do aluno cidadão, por meio de produção e aplicação de conhecimentos, além da formulação de projetos educacionais e de iniciação científica pautada pelos princípios

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no 9394/96.

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Lídia Bezerra, para o alcance de seu objetivo e de sua finalidade, oferece a terceira etapa da Educação Básica; o Novo Ensino Médio nas turmas de 1ª e 2ª séries, com nova estrutura curricular, por meio da Formação Geral Básica; Itinerários Formativos (Trilhas de Aprofundamento e unidade curriculares eletivas), distribuídos em 45h/a semanais; Ensino Médio Tempo Integral nas turmas de 3ª série, distribuído em 45 horas semanais; Novo Ensino Médio Noturno, nas turmas de 1ª série e Ensino Regular, nas turmas de 2ª e 3ª séries noturno. No âmbito da educação inclusiva, é garantida matrícula, em todas as turmas regulares, aos alunos com necessidades educativas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2023).

A escola em questão se trata de um Estabelecimento Oficial, mantido pelo Governo do Estado do Ceará, criada pelo Decreto No 11.770 de 04 de março de 1976. Atende exclusivamente aos alunos do Ensino Médio, em três turnos de funcionamento. No período da manhã e tarde, o Tempo Integral da 1ª a 3ª séries tem seu público formado por alunos da sede do Município e por alunos da zona rural, que são conduzidos pelo transporte escolar. À noite, na sede do Município, tem alunos da 1ª a 3ª série que realizam alguma atividade trabalhista. A escola dispõe de uma extensão de matrícula, no Distrito Flamengo, no turno noturno, com uma turma de cada uma das três séries do Ensino Médio (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2023).

O ensino ministrado pela EEMTI Lídia Bezerra está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9394/96) e com as leis 11.645/08 (História e cultura afro-brasileira e indígena), 9.759/99 (Educação Ambiental) e Lei Nº 16.287/2017 – Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, pautando-se pelos princípios de Liberdade, Dignidade, Respeito e Solidariedade Humana, e pela construção de uma educação tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e sua preparação para o exercício da cidadania (PPP, 2023).

O quadro 5 mostra o quantitativo desses profissionais, bem como sua formação e situação junto à mantenedora. As denominações de completo, incompleto, temporário, concursado e efetivo estão representadas pelas letras (C), (I), (T), (C') e (E), respectivamente.

Quadro 5 - Quantitativo de profissionais da EEMTI Lídia Bezerra – 2023

CARGO FUNÇÃO	TD.	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR		SITUAÇÃO FUNCIONAL		
		C	I	C	I	C	I	T	C'.	E
DIRETOR	1		-			1	-		1	
COORD. ADM.	1		-			1	-	1		
SECRETÁRIA	1		-			1	-	1		
COORD. PEDAGÓGICO	3		-			3	-		3	
PROF. COORD. ÁREA	4		-			4	-	3	1	
AUX.SECRET ARIA	1		-	1			-	1		
CUIDADOR(A)	1		-	1			-	1		
PROF. (Ens. Reg.)	2		-			5		9	6	
PROF. EJA	4		-			2	10	1	2	
MANIPULAD ORA ALIMENTOS	4		-	4			-	4		
AUX. SERVIÇOS	4		-	4				4		
VIGILANTES	1		-	1			-	1		
GUARDAS VIGILANTES	4		-	4			-	4		

Fonte: Acervo da E.E.M.T.I Lídia Bezerra

A proposta curricular da Instituição segue orientações da Seduc/CE, pautada na BNCC e nos DCRC. O currículo escolar proporciona ao aluno a aprendizagem de conteúdos importantes e sua formação integral como cidadão protagonista dentro da sociedade. Os estudantes da 1ª e 2ª séries do Tempo Integral tem uma carga horária de 18 horas de Formação Geral Básica, e 27 horas de Itinerários Formativos, os estudantes da 3ª série do Tempo Integral tem uma carga horária de 30 horas de Base Comum e 15 horas de Parte Diversificada, assim distribuídos: Linguagem e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Redação; Matemática: Matemática; Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Química, Física e Biologia; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Unidades Curriculares Eletivas e Trilhas de Aprofundamento. O quadro 6 apresenta a matriz curricular da escola, para o funcionamento das atividades escolares.

Quadro 6 - Matriz Curricular do Tempo Integral – Lídia Bezerra (1ª Série) Saboeiro/CE

		ENSINO MÉDIO – 2023 - INTEGRAL	
		DISCIPLINAS	1ª SÉRIE INTEGRAL
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LGG	LÍNGUA PORTUGUESA	3
		ARTES	1
		LE – ING OBRIGATÓRIA	1
		EDUCAÇÃO FÍSICA	1
	MAT	MATEMÁTICA	3
	CN	QUÍMICA	2
		FÍSICA	2
		BIOLOGIA	1
	CHSA	HISTÓRIA	1
		GEOGRAFIA	1
		FILOSOFIA	1
		SOCIOLOGIA	1
		FOR.P/CIDADANIA	1
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	OBRIGATÓRIAS	NTPPS	4
		LE – ESP	2
		ESTUDO ORIENTADO	2
		APROFUNDAMENTO EM LP	2
		APROFUNDAMENTO EM MAT	2
		CULTURA DIGITAL - LETRAMENTO	2
		PROJETO INTEGRADOR	2
	POR ESCOLHA	UNIDADES CURRICULARES ELETIVAS	10
		TOTAL	45

FONTE: Acervo da EEMTI Lídia Bezerra

Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais é um Componente Curricular Transversal que trabalha o desenvolvimento da educação para a cidadania, fazendo os alunos refletirem quem sou, como o grupo me analisa e como eu me analiso, mudando de astral, o que gosto e não gosto, amigos de verdade, projeto de vida, família, etc (PPP, 2023).

Quadro 7 - Matriz Curricular do Tempo Integral – Lídia Bezerra (2ª Série) Saboeiro/CE

		ENSINO MÉDIO – 2023 - INTEGRAL	
		DISCIPLINAS	2ª SÉRIE INTEGRAL
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LGG	LÍNGUA PORTUGUESA	3
		ARTES	1
		LE – ING OBRIGATÓRIA	1
		EDUCAÇÃO FÍSICA	1
	MAT	MATEMÁTICA	3
	CN	QUÍMICA	2
		FÍSICA	1
		BIOLOGIA	2
	CHSA	HISTÓRIA	1
		GEOGRAFIA	1
		FILOSOFIA	1
		SOCIOLOGIA	1
		FOR.P/CIDADANIA	1
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	OBRIGATÓRIAS	NTPPS	4
		REDAÇÃO	2
		ESTUDO ORIENTADO	2
		CULTURA DIGITAL - LETRAMENTO	2
		TRILHAS DE APROFUNDAMENTO	10
	POR ESCOLHA	UNIDADES CURRICULARES ELETIVAS	6
		TOTAL	45

FONTE: Acervo da EEMTI Lídia Bezerra.

As Trilhas de Aprofundamento são formadas por quatro eixos estruturantes, ofertados semestralmente, a partir da 2ª série do ensino médio: Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção sociocultural e Empreendedorismo, que são desenvolvidos em unidades curriculares, contendo dois tempos de aula, voltadas para o aprofundamento nas Áreas do Conhecimento ou Formação Técnica Profissional escolhida pela/o estudante (PPP, 2023).

4.3 Proposta de Tempo Integral no Município de Saboeiro/Ce: EEFTI Juarez Cavalcante Braga

A Prefeitura Municipal de Saboeiro e a Secretaria Municipal da Educação, diante do empenho de proporcionar uma educação escolar de qualidade social, que contemple as

especificidades dos diferentes espaços em que as escolas da rede municipal de ensino se encontram, a heterogeneidade do cenário sociocultural dos estudantes, de suas famílias e da comunidade, têm promovido, em suas escolas municipais, uma reestruturação curricular que atenda à legislação, às necessidades contemporâneas e aos desafios de uma sociedade complexa (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2022).

Diante dessa finalidade, a ampliação da jornada escolar se apresenta como uma vantagem significativa para a população de Saboeiro, por favorecer, dentre outras coisas, a perspectiva de uma política pedagógica indissociada da melhoria da qualidade da aprendizagem, mas que ultrapassa transborda para o exercício e construção da cidadania, (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2022).

Nesse sentido, conforme com as disposições da LDB, que ordena que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (art. 34, § 2º) e com a orientação dos documentos Base Nacional Comum Curricular BNCC, Documento Curricular Referencial do Ceará- DCRC e Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará - OCPCs, entre outros, a Secretaria Municipal de Educação (SME) implementou o Projeto Escolas em Tempo Integral, conjugando esforços para a ampliação da jornada escolar, associada a uma organização curricular e proposta pedagógica. Essa ação vai ao encontro do direito à educação e busca contribuir para a superação das desigualdades educacionais, para a articulação entre as políticas públicas educacionais e sociais, entrelaçando e envolvendo os diferentes atores sociais numa aprendizagem que acolha o interesse e avance quanto às possibilidades da aprendizagem de crianças e adolescentes.

Diante do exposto, a ampliação da jornada escolar dos discentes da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas municipais de Saboeiro/CE é consolidada mediante às leis educacionais federais, estaduais e conforme o Plano Municipal de Educação e o Programa Aprendizagem na Idade Certa – PAIC Integral (CEARÁ, 2023).

Uma escola com tempo ampliado para a efetivação de novas ações, tanto no que se refere à cognição, quanto à convivência social, enfatizando os quatro pilares da Educação, propostos pela UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser, deve promover uma formação baseada em práticas vividas, ajudando na formação de um indivíduo social, de acordo com a Pedagogia da Presença (JACQUES DELORS, 2001).

Em termos de uma política pública de educação, o entendimento de educação integral para as crianças e adolescentes em situação de exclusão, de desigualdade social e

privação/vulnerabilidade passa a ter uma maior oportunidade, ao atuar de forma complementar em relação à formação de jovens. Desse modo, a escola de tempo integral oferece um currículo diversificado e enriquecido, proporcionando direito de aprendizagem aos seus estudantes, relação de convívio, respeito às diferenças, bem como reconhece o espaço de cada um que faz parte do processo, ou seja, contribui para um indivíduo protagonista, autônomo, consciente; além disso promove às novas gerações, independentemente da concorrência perversa de mercado, uma maior inserção, onde na maioria das vezes, os que não detém de maior poder aquisitivo tem formas e oportunidades de ascensão limitadas (GUARÁ, 2009).

Sendo assim, a Escola de tempo integral é um lugar para interação e comunicação no sentido da construção de uma sociedade solidária e fraterna, ou seja, um lugar de acolhimento, onde ao mesmo tempo são realizadas diversas atividades, tanto de maneira individual como coletivas, promovendo assim um ser integrado socialmente. Permite, com isso, que se construa um ser com características de coletividade, um ser humano mais solidário, que possua uma visão colaborativa, respeitando sempre o limite do outro (GUARÁ, 2009).

Dessa forma, o Município de Saboeiro e sua Secretaria de Educação, diante do compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade e buscando melhoria da aprendizagem de seus estudantes, implementa a ampliação progressiva das Escolas em Tempo Integral de educação infantil e ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino, destacando-se:

- (i) Uma Carga horária de oito horas diárias;
- (ii) Matriz curricular flexível, coerente com a realidade e às necessidades dos (as) estudantes e da comunidade em que se encontram;
- (iii) Proposta Pedagógica fundada no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, que promova a articulação e/ou interação entre os turnos;
- (iv) Vivência coletiva e solidária, a criticidade e o protagonismo dos estudantes com vistas a garantir uma educação integral;
- (v) Participação e permanente aproximação da comunidade escolar com os processos educativos dos estudantes e das ações e planejamento participativos da escola;
- (vi) Alimentação escolar alinhada com as diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar/PNAE e que respeite os hábitos locais e se aproxime da agricultura familiar (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2022).

As Escolas em Tempo Integral, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico

apresentado como marco para a Rede Municipal de Ensino, entende o estudante em seus aspectos biológico e emocional, o qual passa por transformações que dialogam com seu processo de aprendizagem, levando em consideração seu ritmo e especificidades no qual o conhecimento e o currículo se integram e se constituem, formando uma ampla rede de definições, reafirmando a escola como lugar de construções e ações coletivas, que passa, basicamente, pela interlocução, pela escuta de todos os segmentos da Comunidade Escolar (GODOTTI, 2009).

O currículo das Escolas em Tempo Integral contempla os processos que se relacionam ao lugar e ao desenvolvimento sustentável, valorizando os saberes locais e os novos conhecimentos e, dessa maneira, resgatando a importância da escola para a comunidade onde está inserida, pode contribuir para a superação das desigualdades escolares e sociais (BNCC, 2018).

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico das Escolas em Tempo Integral, aponta-se que é elaborado a partir da pesquisa sócio antropológica, da conexão com as instituições e atores sociais locais que tenham relações com as comunidades do entorno da escola e das discussões feitas nos quatro segmentos (professores, pai, alunos e a sociedade civil) que compõem a comunidade escolar, para conhecer a diversidade em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos, estéticos, étnico e de gênero (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2022).

A organização do espaço deve propor a participação permanente de professores, estudantes e gestores nas distantes atividades sugeridas no Projeto Político Pedagógico; integração durável com a cultura e comunidade local; constituição de espaço/tempo escolar que permita ao estudante se compreender enquanto construtor de sua essência e da sociedade, garantindo as condições para construção e realização de seu(s) Projeto(s) de Vida, contribuindo para um conjunto de valores, para acesso ao mundo do trabalho e para a construção da cidadania (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2022).

O planejamento e a organização das Escolas em Tempo Integral consideram as faixas etárias dos estudantes e contemplam suas necessidades, numa organização espaço/tempo que atendam suas peculiaridades (BRASIL, 2018):

- (i) **0 a 5 anos** – Adequação às normas e regulamentos oriundos das instâncias federais, estaduais e municipais;
- (ii) **6 a 8 anos de idade** - Neste momento a alfabetização e o letramento exigem prática pedagógica centrada no lúdico;

(iii) 9 e 11 anos de idade - ocorre a consolidação das relações estabelecidas na primeira fase (6 a 8 anos) e inicia-se a fase das operações concretas, da aquisição intelectual e da introspecção, das dúvidas, das perguntas e de um certo grau de reflexão;

(iv) 12 e 14 anos de idade - fase conhecida como fase de transição entre adolescência e juventude, onde seus processos de pensamento se assemelham aos dos adultos, sendo a fase da abstração e da construção de ideias.

A Escola de Ensino Fundamental de Tempo Integral Juarez Cavalcante Braga, sediada em Saboeiro – Ceará é um estabelecimento de ensino pertencente à Rede Municipal de Ensino, mantido pela Prefeitura Municipal de Saboeiro - Ceará⁸. Atende aos dispositivos da Constituição Federal e Estadual, Lei Orgânica do Município, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Documento Curricular Referencial do Ceará- DCRC e Proposta Pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Município de Saboeiro – Ceará.

A realização do estudo de demanda e a solicitação de recursos para a construção da referida escola, junto ao Governo Federal, ocorreu através do Plano de Ações Articuladas- PAR, que ocorreu no decorrer do ano de 2009. Todavia, somente em 2012 a sua construção foi iniciada. Sua fundação se deu no dia 04 de setembro de 2018, através da Lei Nº 602/2018, com a denominação de Escola de Ensino Fundamental Juarez Cavalcante Braga (CEARÁ, 2018). Porém, como o Governo Municipal planejava aderir à Política da Educação em Tempo Integral presente em propostas educacionais federal e estadual, foi redenominada, em 18 de julho de 2022, pelo decreto Nº 098/2022, como Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Juarez Cavalcante Braga (CEARÁ, 2022).

A E.E.F.T.I. Juarez Cavalcante Braga oferece o Ensino Fundamental (anos finais), 6º ao 9º ano e a Educação de Jovens e Adultos (3º e 4º segmentos) tendo como finalidade a formação integral dos jovens e adultos, pautadas nos princípios de liberdade e solidariedade humana.

Os recursos humanos de uma instituição se estabelecem como importante ferramenta de fortalecimento do papel dessa instituição, beneficiando sua funcionalidade de acordo com os princípios e valores adotados pela mesma; nesse sentido, a EEFTI Juarez Cavalcante Braga possui, em seus recursos humanos, profissionais que exercem funções essenciais para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira a assegurar a aprendizagem cognitiva, humana e social dos discentes (PPP, 2023).

⁸ Situada na Rua José Genúbio de Brito, S/N, Bairro Santo Antônio, inscrita no CNPJ Nº 07.81119460001-87 e tem como código do INEP o número 23278480.

O quadro 8 apresenta o quantitativo desses profissionais, bem como sua formação e situação junto à mantenedora. As denominações de completo, incompleto, temporário, concursado e efetivo estão representadas pelas letras (C), (I), (T), (C') e (E), respectivamente.

Quadro 8 - Quantitativo de profissionais da EEFTI Juarez Cavalcante Braga – 2023

CARGO FUNÇÃO	TD.	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR		SITUAÇÃO FUNCIONAL		
		C	I	C	I	C	I	T	C'	E
DIRETOR	1	-	-	-		01	-	-	01	-
COORD. ADM.	1	-	-	-		01	-	01	-	-
SECRETÁ RIA	1	-	-	-		01	-	-	01	-
COOR. PEDAGÓ GICO	4	-	-	-		04	-	02	02	-
APOIO PEDAGÓ GICO	2	-	-	01		01	-	-	02	-
DIGITAD OR	1	-	-	01		-	-	01	-	-
CUIDAD OR(A)	7	-	-	07		-	-	07	-	-
PROF. (Ens. Reg.)	5	-	-			25		09	16	-
PROF. EJA	4	-	-			02	01	01	02	-
MANIPUL ADORA DA ALIMENT OS	5	-	-	05			-	04	01	-
AUX. SERVIÇO S	7	01	-	06				07		-
VIGIA	5	-	-	04			01	01	04	-
BIBLIOTE CÁRIA	3	-	-			03	-		03	-
PSICOPE DAGOGA	1	-	-	-		01	-	01		-
MONITO RES DE APRENDI ZAGEM	4	-	-	-		04	-	03	01	-

Fonte: Acervo da E.E.F.T.I Juarez Cavalcante Braga.

Na escola em análise, a carga horária é de 1.600 horas/aulas (Ensino Integral) e 200 dias letivos; as aulas do turno diurno tem duração de 50 minutos e o noturno de 45 minutos. As atividades curriculares são desenvolvidas tendo como referência as Matrizes Curriculares Nacionais e os programas em curso na rede municipal e caracteriza-se pelo conjunto de planos

e propostas pedagógicas escolares. O quadro 9 apresenta a matriz curricular da escola, para o funcionamento das atividades escolares.

Quadro 9 - Matriz Curricular do Tempo Integral – Juarez Cavalcante - Saboeiro/CE

	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	6	6	6
		Educação Física	2	2	2	2
		Arte	1	1	1	1
	MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	6
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	3	3	3
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2
	ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	1	1	1	1
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			23	23	23	23
PARTE DIVERSIFICADA	LINGUAGENS	Inglês	1	1	1	1
	Disciplinas Eletivas (Projetos Interdisciplinares)		2	2	2	2
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			3	3	3	3
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		Orientação de Estudos	5	5	5	5
		Competências/Habilidades Socioemocionais	1	1	1	1
		Protagonismo Juvenil	1	1	1	1
		Projeto de Vida	1	1	1	1
		Educação Patrimonial	1	1	1	1
		História Local	1	1	1	1
TOTAL DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES			10	10	10	10
CARGA HORÁRIA SEMANAL			36	36	36	36

Fonte: Documento Orientador (2022).

A Matriz Curricular de 6º ao 9º Anos, que compõe a Base Nacional Comum do tempo integral da EEFTI Juarez Cavalcante Braga, constitui-se por área do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências Humanas (Geografia e História); Ciências da Natureza (Ciências); Ensino Religioso, totalizando 23 horas aulas semanais da Base Nacional Comum. Da parte diversificada, contempla-se Linguagens (Língua Inglesa) e as disciplinas Eletivas; escolhidas de acordo com as necessidades da escola, respeitando-se os interesses dos educandos e sua formação integral, totalizando 3 horas aulas semanais do currículo proposto. E por fim, as atividades Complementares, envolvendo: orientação de estudo, para garantir períodos nos quais os (as) estudantes tenham orientação para realizar as atividades escolares, bem como é um espaço pedagógico para contribuir no foco da

recomposição da aprendizagem; protagonismo juvenil, visando colocar o aluno no centro de todas as etapas do processo educativo, permitindo que ele tenha um papel ativo; projeto de vida, voltado para a promoção do autoconhecimento, valorizando os interesses e as potencialidades dos alunos; educação patrimonial, de forma a possibilitar ao aluno fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido; história local, visando situar o aluno no seu contexto histórico-cultural para conhecer sua história, investigar a memória e o patrimônio local; e competências/habilidades socioemocionais, de forma a contribuir para a realização de atividades que permitam aos alunos refletirem sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a convivência em grupo, sua relação com os animais, o meio ambiente etc, (PPP, 2023).

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, para as Escolas de Tempo Integral, visam:

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais. [...] As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o projeto político pedagógico de cada escola. [...] E para que a oferta de educação nesse tipo de escola não se resuma a uma simples justaposição de tempos e espaços disponibilizados em outros equipamentos de uso social, como quadras esportivas e espaços para práticas culturais, é imprescindível que atividades programadas no projeto político pedagógico da escola de tempo integral sejam de presença obrigatória e, em face delas, o desempenho dos alunos seja passível de avaliação. (Parecer CNE/CEBNº11/2010, p. 25-26).

A escola, portanto, é o espaço de promoção do diálogo dos diferentes saberes, reconhecendo seu poder de transformar a realidade, mas também os seus limites, oriundos de seu modo de produção, que reflete as desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura (BRASIL, 2010).

4.3.1 Educação integral e desenvolvimento: breve revisão de literatura

Cararo (2015) buscou analisar as intenções e as tensões presentes na relação entre a Educação Escolarizada em Tempo Integral (EETI) e as políticas sociais implementadas pelo

governo federal no combate à pobreza e prevenção à vulnerabilidade social, por meio do Programa Mais Educação (PME), com ênfase nas informações obtidas pelo Programa Bolsa Família (PBF). Para isso, adotou a metodologia qualitativa, tendo como estratégias a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Como resultado, concluiu que a relação entre o PME, o PBF e outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social é marcada por ambiguidades de uma sociedade estruturalmente desigual, embora tenha legalmente uma organizada institucional pelo regime democrático e do Estado de Direito, entendendo que as dimensões pedagógica e a de acolhimento/ assistência do PME são compatíveis com a proposta de tais programas e que o fato de as crianças terem o acesso pela via da assistência não inviabiliza a aquisição do conhecimento. Compreende que a temática da relação entre educação, pobreza e vulnerabilidade social é um campo ainda em formação no Brasil, demandando aprofundamento de estudos com urgência, pela gravidade e amplitude dos processos pelos quais essa relação se concretiza (CARARO, 2015).

A pesquisa realizada por Santos (2016) tem a finalidade de investigar as implicações da gestão do Programa da Educação em Tempo Integral na educação infantil do município de Vitória, tendo como foco a relação estabelecida entre a esfera pública e o terceiro setor, com destaque para a análise das práticas instituídas na gestão. O caminho metodológico percorrido é um estudo de caso, a partir de uma pesquisa qualitativa, sendo utilizados a observação participante, o diário de campo, a análise de documentos e a entrevista semiestruturada. Avalia-se que essa experiência tem se constituído em meio a dificuldades e limitações, mas tem provocado novas possibilidades para a efetivação de uma política pública articulada na lógica da garantia e fortalecimento do direito para a Educação em Tempo Integral. Mostra a necessidade de discutir sua importância para o ensino infantil, além de indicar que o tempo integral estabelece uma relação direta com a economia, possibilitando o desenvolvimento, como se propõe na prática institucional.

Ao analisar as propostas de implantação dos Centros de Educação Integral de Curitiba, Germani (2006), por meio dos dados coletados em depoimentos de professoras que vivenciaram o processo de implantação do horário integral na escola na qual trabalham, buscou-se verificar as modificações sofridas pelas propostas no decorrer dos processos de implantação, a organização física e pedagógica das escolas, observando os principais programas para preparação dos professores que atuaram nas Escolas de Tempo Integral em cada gestão municipal.

Constatou que os programas de ampliação do tempo escolar implantados pela rede municipal de educação - RME foram acompanhados de programas de preparação dos professores. Porém, tais programas não foram totalmente eficazes, ao passo em que as dificuldades cotidianas desmotivaram o trabalho dos docentes, para esse tipo de educação, o que provocou uma grande rotatividade de professores a cada ano, dificultando os debates e aprofundamento sobre o funcionamento do tempo integral. Demonstrando, assim, que a modalidade de Tempo Integral precisa de um aparato amplo, no que rege a formação do professor, melhorias nas condições de materiais, comprometimento das autoridades dirigentes, bem como de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Silva (2016) buscou compreender a concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários participantes do Programa Mais Educação, nas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, zona urbana em Oriximiná-Pa, no período de 2010 a 2015. Para isso fez uso de uma abordagem metodológica com pesquisa qualitativa do tipo exploratória, além de coleta dados com os gestores e professores, por meio da aplicação de questionários e entrevistas. Concluiu que a concepção de Educação Integral que atribui à escola o papel de preparação para a vida em sociedade reflete uma ausência conceitual e teórica. Além de vincular assistência aos menos favorecidos e apontar para o espaço intraescolar como preferencial para realização das atividades socioeducativas com vista à formação integral. (SILVA, 2016).

Parente (2016) em seu estudo proporciona uma tipologia das políticas de educação em tempo integral, sistematizando diferentes formas de classificá-las, a dados que vêm orientando as políticas formuladas e implementadas pelos entes federativos. A experiência com o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão, por meio de pesquisas de campo, grupos de discussão, aplicação de questionários, realização de entrevistas e observações, possibilitou a sistematização de modelos de oferta de educação integral em tempo integral no Brasil. O arranjo desses modelos consentiu a construção de uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. Este estudo colaborou para a caracterização, a sistematização e a análise das políticas públicas na área. Temponi e Machado (2011) investigaram as analogias entre políticas de educação em tempo integral, de intersetorialidade e de desenvolvimento local, no município de Contagem/MG. O enfoque foi no Programa de Educação Integral Integrada e nos depoimentos dos coordenadores locais das unidades Educartes, sobre as possibilidades que vêm sendo exploradas e os desafios encontrados. Verificou-se que o Programa de Educação Integral Integrada está se favorecendo a sinergia

determinada pelas interações de empenhos setoriais e contribuindo para a obtenção de resultados na promoção do desenvolvimento local.

Os estudos sobre Educação de Tempo Integral vêm mostrando a sua importância para a formação individual e pessoal do indivíduo, além de ser um caminho, mas não é o único, que ameniza as desigualdades estruturais existentes no Brasil. Com isso, os estudos apontam a necessidade de aprofundamento sobre o tema, bem como de investimentos adequados para o seu funcionamento como política pública educacional.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 A matriz de indicadores de contribuição da escola em tempo integral utilizando do método Delphi e Análise Hierárquica de Processos (AHP)

Para a implementação do Método Delphi, consultou-se um conjunto de especialistas, estudiosos da educação e do desenvolvimento regional, de modo geral, envolvendo: professores e pesquisadores de diferentes instituições de ensino; técnicos e gestores da educação, como integrantes da Secretaria Municipal de Educação SME – Saboeiro.

O método Delphi é uma abordagem de tomada de decisão que utiliza a opinião de um painel de especialistas para alcançar consenso ou prever resultados futuros, tendo aplicações em diversas áreas. Como afirmou Rowe (1972), “O Delphi é uma técnica que busca a obtenção de opiniões de especialistas através de um processo estruturado e anônimo, permitindo que se alcance um consenso sobre um determinado assunto ou se obtenha uma previsão acurada sobre eventos futuros”.

Conforme sinalizado anteriormente, o julgamento de especialistas foi alcançado por meio da escala de opiniões em cinco pontos, admitindo observações e sugestões de novos indicadores. Na primeira rodada, além da avaliação por importância relativa dos indicadores, foi possível a incorporação e ajustes de indicadores, a partir da recomendação dos estudiosos consultados. Após essa primeira rodada, objetivando confirmar o grau de concordância entre os especialistas, em alguns casos e melhorar, em outros, sugeriu-se como critério de concordância na segunda fase, a nota modal. Completadas duas rodadas de consultas a especialistas e verificando que a ordem estabelecida possuía forte respaldo na literatura pesquisada, com a anuência do painel de estudiosos, procedeu-se a avaliação de consistência por parte de métodos estatísticos.

A literatura mostrou, portanto, que o resultado do Método Delphi precisa passar por uma apreciação de consenso, para apenas a partir daí ser confirmada a matriz com as dimensões e indicadores da Contribuição da escola em tempo integral para o desenvolvimento local.

A bibliografia já assinalou que o consenso absoluto dificilmente é alcançado, portanto, faz-se imprescindível o uso de critérios estatísticos que possam mensurar um nível admissível de discordância entre as avaliações dos especialistas. Para isso, foram selecionados: o percentual de 75%, no mínimo, das respostas com distância de 1 ponto da média (visto que a escala likert é de 5 pontos); o intervalo interquartil inferior a 2,5; o percentual de notas em consenso absoluto maior que 51% e desvio padrão inferior a 1,5, segundo sugestões de

Giannarou e Zervas (2014), Wright e Giovinazzo (2000) e Veiga, Coutinho e Takayanagui (2013).

Conforme a Tabela 2, valendo-se dos quatro critérios determinados para análise de consenso, constata-se que houve uma melhora no nível de concordância entre a primeira rodada e a segunda, especialmente na dimensão “Contribuição Ambiental da Escola em Tempo Integral”, atingindo os parâmetros recomendados de acordo com os critérios estabelecidos, segundo as cinco dimensões em apreciação.

Tabela 2 - Dimensões da Contribuição da Escola em Tempo Integral para o Desenvolvimento Local, resultado da análise de consenso – 2023

Parâmetros	Distância da média de 1pt		Intervalo interquartil		% de concordância		Desvio padrão	
	(> 75%)		(< 2,5)		(> 51%)		(< 1,5)	
	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod
Dimensão Econômica de Contribuição da Escola em Tempo Integral	77%	83%	1,3	1	55%	64%	0,82	0,80
Dimensão Humana de Contribuição da Escola em Tempo Integral	96%	83%	0,3	0	77%	82%	0,54	0,70
Dimensão Sociocultural de Contribuição da Escola em Tempo Integral	96%	91%	1	0,3	68%	77%	0,57	0,63
Dimensão Afetiva de Contribuição da Escola em Tempo Integral	86%	87%	1	0,3	59%	77%	0,72	0,99
Dimensão Ambiental de Contribuição da Escola em Tempo Integral	82%	78%	1	1,3	41%	64%	0,83	1,06

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa (2023).

De acordo com os mesmos critérios de apreciação, os indicadores da Dimensão Econômica de Contribuição da Escola em Tempo Integral mostraram maior concordância na segunda rodada, conforme as respostas dos especialistas, acolhendo os critérios pré-estabelecidos. No indicador “Contribuição para a inclusão digital”, foi atingido o percentual estabelecido de 51% e tanto na primeira rodada, como segunda rodada, havendo com acréscimo significativo em relação à primeira. O mesmo ocorreu com os indicadores “Desenvolvimento de vocação profissional”, “Atuação da escola para inserção no mercado de trabalho” e “Contribuição para o fortalecimento da renda individual e familiar”, que obtiveram uma maior expressividade na segunda rodada. Os demais indicadores, embora não tivessem atingido na primeira rodada o valor de concordância determinado, obtiveram um consenso favorável na segunda rodada. Em meio a inclusões e exclusões, a dimensão ficou composta por 12 indicadores (Tabela 3). É razoável destacar que todos os indicadores superaram o limite mínimo

de aceitação, no que se refere ao parâmetro “distância da média de um ponto”, com 75% das respostas com diferença menor que 1 ponto da média. Outra evidência importante se refere aos baixos valores notados para o desvio padrão das avaliações dos especialistas, em que apenas dois indicadores exibiram divergência superior a um ponto, na primeira rodada, demonstrando baixa heterogeneidade das respostas e, conseqüentemente, elevado grau de concordância.

Tabela 3 - Dimensão Econômica de Contribuição da Escola em Tempo Integral (DECDL) - Indicadores e resultados da análise de consenso - 2023

Parâmetros	Distância da média de 1pt		Intervalo interquartil		% de concordância		Desvio padrão	
	(> 75%)		(< 2,5)		(> 51%)		(< 1,5)	
	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod
Desenvolvimento de vocação profissional	91%	87%	1	0	50%	68%	0,63	0,63
Preparação para inserção no mercado de trabalho	82%	83%	1	1	46%	68%	0,75	0,89
Formação de mão de obra mais qualificada	73%	91%	2	0	41%	73%	0,77	0,51
Desenvolvimento de espírito empreendedor	77%	83%	1,25	1	46%	59%	0,73	0,85
Atuação da escola para inserção no mercado de trabalho	96%	87%	1,25	0,3	50%	68%	0,80	0,65
Contribuição para inclusão digital	91%	91%	1	0	64%	77%	0,57	0,47
Incentivo à educação financeira	68%	87%	1	0	41%	77%	0,93	0,60
Contribuição para o fortalecimento da renda individual e familiar	68%	83%	1,25	0	50%	73%	0,87	0,79
Contribuição para diminuição das desigualdades econômicas	86%	83%	1	0	46%	73%	0,69	0,64
Demanda por produtos da agricultura familiar	59%	91%	2	0,3	32%	68%	1,15	0,55
Demanda por produtos de economia local e solidária	59%	83%	2	0,3	41%	64%	1,17	0,69
Contribuição para o interesse sobre questões econômicas de forma geral	77%	78%	1,25	1	46%	68%	0,79	0,93

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa (2023).

O retorno da segunda rodada na Dimensão Humana de Contribuição da Escola em Tempo Integral apresentou percentuais acima do valor pré-estabelecido de 75% para distância da média de um ponto. Em relação ao nível de concordância, essa dimensão mostrou, com os resultados obtidos pelos especialistas, uma concordância bastante expressiva em seus indicadores na segunda rodada, com destaque no “Desenvolvimento do senso de oportunidade, da capacidade na tomada de decisões e de planejamento do futuro”, atingindo um percentual de 68% e de 82% estabelecidos pelos critérios determinados tanto na primeira como na segunda rodada. No que se refere ao desvio padrão das respostas obtidas pelos especialistas, houve uma

maior quantidade de indicadores com valores superiores a um ponto na segunda rodada, fato que não ocorreu na primeira rodada (Tabela 4).

Tabela 4 - Dimensão Humana de Contribuição da Escola em Tempo Integral (DHCDL) - Indicadores e resultados da análise de consenso - 2023

Parâmetros	Distância da média de 1pt		Intervalo interquartil		% de concordância		Desvio padrão	
	(> 75%)		(< 2,5)		(> 51%)		(< 1,5)	
	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod
Pensamento crítico, autoestima intelectual e senso de realidade	96%	78%	1	1,3	64%	73%	0,58	1,41
Desenvolvimento do senso de oportunidade, da capacidade na tomada de decisões e de planejamento do futuro	91%	87%	1	0	68%	82%	0,65	0,70
Desenvolvimento da criatividade e abertura ao novo	96%	87%	1	0,3	59%	77%	0,58	0,99
Compreensão crítica do mundo do trabalho	86%	78%	1	0,3	59%	64%	0,62	1,01
Exercício da cidadania	91%	87%	1	0,3	68%	77%	0,65	0,99
Formação de lideranças	82%	83%	1	1	55%	73%	0,77	1,23
Protagonismo juvenil	86%	83%	1	1	59%	73%	0,72	1,23
Resolução de conflitos	77%	83%	1,25	0	41%	73%	0,76	0,79
Desenvolvimento moral e valores humanos	68%	87%	2	0,3	55%	77%	0,90	0,99
Percepção e posturas em prol da não discriminação (racial, gênero, religiosa, LGBTQIA+)	86%	83%	1	0,3	64%	77%	0,72	1,23
Conscientização e prática da cultura da paz	86%	83%	1	0,3	55%	77%	0,72	1,23
Consciência e saúde corporal	82%	78%	1	0	55%	68%	0,67	1,00
Desenvolvimento de habilidades artístico-culturais	91%	83%	1	0,3	55%	77%	0,66	1,23
Desenvolvimento de cuidados com a segurança e o ambiente	77%	78%	1,25	0	46%	68%	0,73	1,00
Contribui para acessibilidade e respeito à dignidade humana	86%	83%	1	0,3	55%	77%	0,72	1,23

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa (2023).

Para a terceira Dimensão Sociocultural de Contribuição da Escola em Tempo Integral (DSCDL), no resultado da análise de consenso, ressalta-se que um indicador atingiu 100% e os demais obtiveram valores acima de 80% de respostas com menos de um ponto de distância da média; além disso, notou-se que 14 indicadores apresentaram um ponto no intervalo interquartil na primeira rodada e todos os indicadores registraram desvio padrão menor do que um ponto (Tabela 5). O conjunto de indicadores atingiu percentual de concordância conforme esperado, sendo 13 destes superiores a 70% e desvio padrão inferiores a 1,5.

Tabela 5 - Dimensão Sociocultural de Contribuição da Escola em Tempo Integral (DSCDL) - Indicadores e resultados da análise de consenso - 2023

Parâmetros	Distância da média de 1pt		Intervalo interquartil		% de concordância		Desvio padrão	
	(> 75%)		(< 2,5)		(> 51%)		(< 1,5)	
	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod
Iniciativa e empreendedorismo social	86%	78%	1	1	55%	59%	0,58	1,02
Cultura solidária e espírito colaborativo (agir coletivo) para o desenvolvimento social	91%	83%	1	0,3	55%	77%	0,65	1,23
Consciência sobre espaço do outro	91%	83%	1	0	59%	73%	0,58	0,79
Compreensão do outro sob uma perspectiva histórico-cultural	86%	78%	1	0	59%	68%	0,62	1,00
Diálogo e engajamento social	96%	83%	1	0,3	59%	77%	0,65	1,23
Incentivo à participação em projetos sociais	96%	87%	1	0,3	68%	77%	0,77	0,99
Senso de ética e afirmação da cultura dos direitos humanos	91%	87%	1	0,3	55%	77%	0,72	0,99
Reconhecimento do aluno como agente social e transformador	100%	83%	1	0,3	68%	77%	0,76	1,23
Valorização da diversidade de saberes e a vivência cultural	96%	83%	1	0,3	68%	77%	0,90	1,03
Valorização do patrimônio histórico-cultural e dos saberes locais	96%	83%	1	0,3	55%	77%	0,72	1,03
Erradicação do trabalho infantil	91%	78%	0,25	0,5	77%	77%	0,72	1,33
Desenvolvimento de ações de combate às drogas ilícitas	86%	78%	1	1,3	59%	73%	0,67	1,26
Integração dos espaços escolares com espaços públicos, como centros comunitários	91%	78%	1	0,5	55%	77%	0,66	1,26
Integração da escola com organizações sociais	91%	83%	1	0,3	55%	77%	0,73	1,03
Segurança alimentar	96%	83%	1	0,3	68%	77%	0,72	1,03

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa (2023)

As respostas obtidas na Dimensão Afetiva de Contribuição da Escola em Tempo Integral (DACDL), apresentaram um resultado mais homogêneo na análise de consenso. Observa-se, na primeira rodada de respostas, que quatro indicadores atingiram 100% e os demais demonstraram valores acima de 90% de respostas com menos de um ponto de distância da média. Apresentou, também, uma coerência no que concerne ao intervalo interquartil na primeira rodada, em que a quase todas as respostas foram um e na segunda rodada zero; no que se refere ao desvio padrão, todos os indicadores permaneceram menores do que um ponto (Tabela 6). Para essa dimensão, após os dados obtidos, constatou-se um maior grau de estabilidade de seus indicadores, em relação as três dimensões analisadas anteriormente. Sobre o nível de concordância, a maioria dos indicadores apresentaram um resultado favorável, mas

vale ressaltar que na primeira rodada apenas cinco indicadores mostraram respostas inferior a 51%. Já o desvio padrão exibiu valores inferiores a um ponto nas duas rodadas.

Tabela 6 - Tabela 6 – Dimensão Afetiva de Contribuição da Escola em Tempo Integral (DACDL) - Indicadores e resultados da análise de consenso - 2023

Parâmetros	Distância da média de 1pt		Intervalo interquartil		% de concordância		Desvio padrão	
	(> 75%)		(< 2,5)		(> 51%)		(< 1,5)	
	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod
Fortalecimento do vínculo de cada estudante com a escola	100%	96%	0	0	86%	86%	0,34	0,49
Fortalecimento das relações interpessoais	96%	96%	1	0	73%	86%	0,55	0,49
Estímulo a atividades em grupo	100%	96%	1	0	73%	86%	0,45	0,49
Autoconhecimento e construção da identidade	96%	91%	1	0	59%	86%	0,58	0,60
Desenvolvimento de autoestima e de autoconfiança	100%	96%	1	0	59%	86%	0,49	0,49
Inteligência emocional e controle das expectativas	96%	91%	1	0,3	55%	68%	0,57	0,50
Equilíbrio socioemocional	86%	87%	1	0	50%	82%	0,71	0,70
Autogestão e consciência social	91%	96%	1	0	50%	77%	0,63	0,50
Percepção do outro e sentimento de partilha	100%	91%	1	0	64%	73%	0,48	0,51
Cultivo de bons hábitos	96%	96%	1	0,3	50%	73%	0,58	0,49
Desenvolvimento da cultura da gratidão	86%	91%	1	0	55%	73%	0,65	0,51
Estímulo à amabilidade com o outro	86%	91%	1	0,3	46%	68%	0,69	0,50
Estímulo à empatia e ao ato de cuidar	96%	91%	1	0	59%	73%	0,55	0,51
Desenvolver o respeito às diferenças	96%	96%	1	0	46%	86%	0,58	0,49
Desenvolvimento da afetividade através da integração da família, comunidade e escola	86%	96%	1	0	59%	86%	0,98	0,49

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa (2023)

No que concerne a análise do consenso em relação a última dimensão estudada, Dimensão Ambiental de Contribuição da Escola em Tempo Integral (DAmCDL), verifica-se que, na primeira e segunda rodada, a distância média de um ponto superou o valor desejável de 75%, onde quatro indicadores atingiram 100% e os demais denotaram valores acima de 90%. Apresentou, também, coerência no que tange o intervalo interquartil na primeira rodada, em que todas as respostas foram iguais ou superior a um e na segunda rodada todos os valores foram zero. Atinente ao desvio padrão, todos os indicadores resultaram em um valor menor do que um ponto, mostrando uma homogeneidade nas respostas (Tabela 7). No que se refere ao nível de concordância, na segunda rodada todos os indicadores atingiram o valor desejável,

sendo quase todos em torno de 80%, diferindo da primeira rodada em que seis indicadores não obtiveram a margem estabelecida de 51%. A estatística do desvio padrão mostrou valores inferiores a um ponto nas duas rodadas.

Tabela 7 - Dimensão Ambiental de Contribuição da Escola em Tempo Integral (DAmCDL) - Indicadores e resultados da análise de consenso - 2023

Parâmetros	Distância da média de 1pt		Intervalo interquartil		% de concordância		Desvio padrão	
	(> 75%)		(< 2,5)		(> 51%)		(< 1,5)	
	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod	1ª rod	2ª rod
Estímulo a preservação e conservação do meio ambiente	86%	91%	1	0	41%	86%	0,81	0,60
Formação para a educação ambiental	86%	91%	1	0	41%	82%	0,81	0,62
Percepção e consciência ambiental	86%	91%	1	0	59%	82%	0,83	0,62
Uso racional de recursos e consumo consciente	77%	91%	1,25	0	46%	82%	0,89	0,62
Valorização de hábitos alimentares saudáveis	82%	91%	1	0	59%	86%	0,78	0,60
Incentivo à reutilização e reciclagem de materiais	77%	91%	1,25	0	55%	82%	0,82	0,62
Conscientização do destino correto do lixo (inclusive eletrônico)	77%	91%	1,25	0	55%	86%	0,82	0,60
Diminuição da produção de lixo e de resíduos no ambiente escolar	82%	87%	1	0	55%	82%	0,87	0,70
Conscientização para a preservação do patrimônio público	82%	91%	1	0	50%	73%	0,79	0,51
Estímulo ao empreendedorismo sustentável	77%	96%	1,25	0	46%	68%	0,82	0,67
Percepção das mudanças no clima e sua relação com desastres ambientais	77%	91%	1,25	0	46%	73%	0,82	0,51
Práticas de responsabilidade socioambiental por parte da escola	91%	91%	1	0	55%	82%	0,78	0,62
Incentivo à criação de espaços educativos sustentáveis	82%	91%	1	0	46%	82%	0,85	0,62
Proteção do ambiente e da saúde pública	82%	87%	1	0	50%	86%	0,86	0,69
Desenvolvimento do ativismo ambiental (campanhas de conscientização, promoção de ações legais, petições, denúncias etc).	77%	87%	1,25	0	50%	86%	0,98	0,69

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa (2023)

O Método Delphi utilizado na pesquisa se apresentou como um instrumento importante para a construção da matriz de indicadores e para consolidação do estudo. Os especialistas foram determinantes e se mostraram interessados pela abordagem do tema e, com isso, cooperaram para o aperfeiçoamento da matriz. Adicionalmente, com a aprovação por critérios estatísticos das dimensões e dos indicadores, a partir da imputação de notas, foi possível, juntamente com a AHP, mensurar os 72 índices das dimensões, acrescido do Índice de Contribuição da Escola em Tempo Integral para o Desenvolvimento Local.

A matriz de indicadores avaliada pelo grupo de especialistas, contendo as sugestivas notas consensuais, a partir do método Delphi, ainda se trata de avaliação qualitativa sendo, portanto, importante a adoção de procedimento capaz de avaliar tais indicadores, permitindo o cálculo de ponderações com graus de importância distintos. Com o objetivo de propor um nível de organização das informações e diminuir o grau de subjetividade na comparação e hierarquização dos resultados, sem mudar sua abordagem fundamental, utiliza-se, como análise multicritério, a Análise Hierárquica de Processos (AHP) (FARIAS; AUGUSTO FILHO, 2013).

Portanto, toda a série empregada, desde o método Delphi, até resultar na análise multicritério tenta chegar a uma avaliação ponderada das dimensões e indicadores, através da atribuição de pesos (Vetor de Prioridades Médias Locais – VPL) que agreguem informações coesivas, minimizando às subjetividades do processo.

Considerando a apreciação das dimensões pelo conjunto de especialistas, a Análise de Processos Hierárquicos estabeleceu a ponderação de indicadores e dimensões, com a definição de seus respectivos pesos, o vetor de prioridades médias locais. No caso das dimensões, verifica-se, na Tabela 8, que obtiveram igual ponderação. Os vetores de prioridades médias locais para o conjunto de indicadores se encontram dispostos nos Apêndices E, F, G, H e I.

Tabela 8 - Vetor das prioridades médias locais (VML) – por índices das dimensões da ICED

Índices das Dimensões	Pesos
Dimensão Econômica de Contribuição da Escola de Tempo Integral (DEC DL)	0,2
Dimensão Humana de Contribuição da Escola de Tempo Integral (DHCDL)	0,2
Dimensão Sociocultural de Contribuição da Escola de Tempo Integral (DSCDL)	0,2
Dimensão Afetiva de Contribuição da Escola de Tempo Integral (DACDL)	0,2
Dimensão Ambiental de Contribuição da Escola de Tempo Integral (DAmCDL)	0,2
Todas as dimensões	1,000

Fonte: Elaboração própria a partir de consultas a especialistas.

A Tabela 9 apresenta a consistência das matrizes de indicadores pelo método AHP. Compreende-se que os pesos infligidos a cada comparação par a par exibiram elevada consistência em todos os critérios de análise, como denota a Razão de Consistência, a qual se sustentou sempre inferior a ($RC \leq 0,1$), demonstrando, com isso, que há consistência nos valores

estimados. Verificada a consistência dos critérios dos indicadores e dimensões selecionadas, procedeu-se a pesquisa de campo com os professores das escolas de tempo integral no município de Saboeiro/CE.

Tabela 9 - Consistência das matrizes de indicadores adotadas na AHP

Matriz de indicadores	Tamanho da Matriz	Índice de Consistência	Razão de Consistência
Dimensão Econômica de Contribuição da Escola de Tempo Integral (DEC DL)	12	0,0022	0,0015
Dimensão Humana de Contribuição da Escola de Tempo Integral (DHCDL)	15	0,0000	0,0000
Dimensão Sociocultural de Contribuição da Escola de Tempo Integral (DSCDL)	15	0,0000	0,0000
Dimensão Afetiva de Contribuição da Escola de Tempo Integral (DACDL)	15	0,0000	0,0000
Dimensão Ambiental de Contribuição da Escola de Tempo Integral (DAmCDL)	15	0,0000	0,0000
Todas as dimensões	5	0,0000	0,000

Fonte: Elaboração própria a partir de consultas a especialistas.

5.2 Discussão das dimensões de contribuição da escola de tempo integral e resultado dos índices

A matriz de indicadores foi usada para o cálculo dos índices por meio das respostas adquiridas junto ao grupo de professores em análise, empregando as ponderações definidas pela Análise Hierárquica de Processos. Conforme os dados, foram analisadas as cinco dimensões, a partir do estudo da distribuição relativa das respostas dos professores, do resultado dos índices de cada dimensão e, por fim, através do cálculo do Índice Sintético de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local.

Os resultados indicam para uma maior centralização da avaliação da Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local em grupos “alto” e “muito alto”, para a maioria dos índices. A maior concentração nessas faixas ocorre nas dimensões sociocultural (DSCDL) e afetiva (DACDL), quando 90,38% dos professores avaliam “alta” e “muito alta” contribuição dessas dimensões para o desenvolvimento local, como será abordado, em maiores detalhes, na análise individual das dimensões.

Tabela 10 - Distribuição absoluta da avaliação dos professores, por classificação no Índice de Contribuição da Escola para o Desenvolvimento Local – Saboeiro/CE – 2023

Escala de Classificação	ÍNDICES				
	ICEDL	ICHDL	ICS DL	ICADL	ICAmDL
Muito baixo	-	-	-	-	-
Baixo	05	-	02	02	02
Intermediário	09	09	03	03	05
Alto	16	13	13	11	17
Muito Alto	22	30	34	36	28
Total	52	52	52	52	52

Fonte: Elaboração própria a partir de consultas a especialistas.

Nota-se que nenhum professor avalia a CETI no nível “muito baixo”, o que ocorre em todas as dimensões. Todavia, na dimensão CEDL, que considera desdobramentos econômicos do ensino integral no desenvolvimento local 26,92% dos professores consideram baixa e intermediária esse tipo de contribuição.

De modo geral, avalia-se que as escolas de tempo integral têm desempenhado um papel importante na melhoria da qualidade da educação e no desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos, tendo, ainda repercussões socioculturais, ambientais e econômicas relevantes. Como ressaltado por Ferreira (2016), essas escolas proporcionam um ambiente propício para o desenvolvimento holístico dos estudantes.

Além disso, as escolas de tempo integral podem ser um apoio importante para pais que trabalham, oferecendo um ambiente seguro e enriquecedor para seus filhos durante um período mais longo do dia.

5.2.1 Dimensão Econômica de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (DECDL)

Os dados da Tabela 11 revelam que os indicadores da dimensão econômica são avaliados, em maior grau, como contribuindo “sempre” e “quase sempre” com o desenvolvimento local.

O desenvolvimento de vocação profissional mostrou ser um dos principais fatores que corrobora, na dimensão econômica, para o desenvolvimento local, a exemplo da Preparação

para a inserção no mercado de trabalho e Diminuição das desigualdades econômicas, que registram avaliações de “sempre” em 38,46%, 34,62% e 34,62% das respostas. Tais resultados são indicativos de uma formação profissional, com foco no mercado de trabalho, refletindo na expectativa de diminuição de assimetrias econômicas locais, com importantes desdobramentos sociais, conforme avaliação dos docentes. (Tabela 11).

Segundo Silva (2019), as escolas de tempo integral oferecem uma ampla gama de oportunidades para os alunos explorarem suas aptidões e interesses, o que pode contribuir para o desenvolvimento de suas vocações profissionais. O autor destaca que a exposição a diferentes disciplinas, atividades extracurriculares e experiências práticas dentro dessas escolas pode ajudar os estudantes a identificarem seus talentos e paixões, orientando, assim, suas escolhas de carreira. Além disso, a educação em escolas de tempo integral pode preparar os alunos de forma mais abrangente para o mercado de trabalho.

Todavia, o quesito Formação de mão de obra qualificada tem resultados mais distribuídos em todas as faixas de avaliação e 9,62% dos professores não consideram nenhum tipo de contribuição, o que sugere que o tipo de formação em curso pode ser aprimorado, tornando-se mais voltada para os interesses do mercado, por exemplo.

Conforme apontado por Santos (2020), de modo geral, essas instituições muitas vezes oferecem currículos mais alinhados com as demandas do mercado, incluindo habilidades técnicas e competências socioemocionais. Isso faz com que os alunos saiam mais bem preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho contemporâneo. Portanto, entender essa avaliação dos docentes pode suscitar avaliações sobre as especificidades locais e resultar em medidas para melhoramento no processo ensino-aprendizagem e seu respectivo ajuste aos compromissos locais.

Pode-se sugerir, de forma mais ampla, que a relação entre vocação profissional, mercado de trabalho e escolas de tempo integral é intrínseca, pois essas escolas desempenham um papel fundamental na formação de futuros profissionais, contribuindo para a descoberta de vocações e fornecendo as habilidades necessárias para o sucesso no mundo profissional.

A contribuição para inclusão digital revela um quadro favorável, onde 63,46% dos professores sugerem que “sempre” e “quase sempre” ocorre contribuição desse indicador, o qual é muito relevante para o desenvolvimento das atividades escolares de tempo integral e para a formação ampla dos discentes. Ainda nesse indicador, nenhum professor desconsidera sua contribuição para o desenvolvimento local.

Critério econômico com importante desdobramento social pode ser captado no indicador Contribuição para o fortalecimento da renda familiar, o qual, pelo grupo analisado, é avaliado com contribuição esporádica (“às vezes”) em 36,54%, tendo também o menor percentual de classificação em “sempre” e “quase sempre” (48,07%). Como se trata de um efeito indireto do processo de formação escolar, estando a diversificação e fortalecimento de rendas associadas à dinâmica econômica e à consequente resiliência econômica de uma comunidade, isso pode ter influenciado a avaliação geral do conjunto de docentes.

Ainda explicitamente ligado ao potencial de influência no mercado e na dinâmica econômica local se encontra o indicador Desenvolvimento do espírito empreendedor. Nas escolas de tempo integral, trata-se de uma abordagem educacional que visa preparar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras, despertando para potenciais inovativos, com estímulo à cidadania ativa. Considera-se que essa modalidade de ensino oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento do espírito empreendedor, por meio de currículos enriquecidos, atividades extracurriculares e parcerias com empresas locais. Os estudantes têm a chance de participar de projetos práticos, aprender a identificar oportunidades de negócios, elaborar planos de negócios e adquirir habilidades de comunicação e trabalho em equipe, sendo preparado para um ambiente de constantes mudanças (BARBOSA, 2019). No grupo analisado, há também um elevado percentual de que o indicador contribui às vezes (36,69%), e um percentual relativamente menor de “sempre” e “quase sempre”, correspondente a 50% das respostas.

Inquiridos sobre o papel da escola no Incentivo à educação financeira, registra-se o segundo menor percentual de “sempre” (19,23%) de concordância e o segundo maior para “às vezes” (34,62%) na interpretação dos docentes. Apesar da inclusão da educação financeira no currículo escolar ser tendência crescente nas experiências pedagógicas, os educadores ainda não estão amplamente convencidos da possível corroboração da escola nesse quesito.

A literatura mostra que a agricultura familiar desempenha um papel crucial na produção de alimentos e no fornecimento de produtos frescos e saudáveis para as comunidades locais (MENDONÇA *et al*, 2018). Ainda, que as escolas de tempo integral desempenham um papel importante na promoção da alimentação saudável e da educação nutricional. Ao integrar produtos da agricultura familiar na alimentação escolar, essas instituições podem beneficiar os agricultores locais, promovendo a sustentabilidade econômica e o desenvolvimento regional (SOUZA *et al*, 2020). Além disso, o envolvimento dessas escolas na compra de produtos locais

pode fortalecer os laços entre a comunidade escolar e os agricultores locais (MENDES *et al*, 2019).

Tabela 11 - Distribuição relativa da avaliação docente referente aos indicadores da Contribuição Econômica da Escola em Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (CEDL) (valores em percentual) – Saboeiro – 2023

Indicador	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Total
Desenvolvimento de vocação profissional	1,92	7,69	21,15	30,77	38,46	100,0
Preparação para inserção no mercado de trabalho	3,85	11,54	23,08	26,92	34,62	100,0
Formação de mão de obra mais qualificada	9,62	13,46	21,15	28,85	26,92	100,0
Desenvolvimento do espírito empreendedor	3,85	13,46	32,69	26,92	23,08	100,0
Atuação da escola para inserção no mercado de trabalho	5,77	11,54	21,15	32,69	28,85	100,0
Contribuição para inclusão digital	0,00	5,77	30,77	32,69	30,77	100,0
Incentivo à educação financeira	5,77	11,54	34,62	28,85	19,23	100,0
Contribuição para o fortalecimento da renda individual e familiar	3,85	11,54	36,54	21,15	26,92	100,0
Contribuição para a diminuição das desigualdades econômicas	5,77	11,54	21,15	26,92	34,62	100,0
Demanda por produtos da agricultura familiar	1,92	21,15	28,85	23,08	25,00	100,0
Demanda por produtos de economia local e solidária	1,92	21,15	26,92	32,69	17,32	100,0
Contribui para o interesse sobre questões econômicas de forma geral	1,92	11,54	34,62	21,15	30,77	100,0

Estatísticas descritivas do índice

Média	3,65	Mínimo	1,4	Máximo	5,00
Coeficiente de variação				27,04	

Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, a Demanda por produtos da agricultura familiar, juntamente com a ênfase na demanda local, como nos produtos da economia solidária, e o interesse econômico relacionado às escolas de tempo integral são temas relevantes no contexto da promoção da agricultura local e do desenvolvimento econômico sustentável.

Na interpretação dos docentes, esse ainda é um potencial a ser explorado, visto que 23,07% destes consideram que escola “nunca” e “quase nunca” contribui para fomentar a Demanda por produtos da agricultura familiar e Demanda por produtos da economia local e solidária.

De forma mais ampla, os professores pesquisados avaliam que esporadicamente (34,62%) ocorre contribuição relativa a interesses sobre questões econômicas gerais.

A análise do índice relativo à dimensão econômica (ICEDL) (Tabela 11), cujo valor corresponde a 3,65, sugere que existe “alta” contribuição econômica das escolas em tempo integral para o desenvolvimento local. Em outras palavras, esse alto valor do ICEDL indica que as escolas de tempo integral têm um impacto positivo na economia local e desempenham um papel importante no desenvolvimento da região, especialmente quando considerados aspectos do mercado de trabalho, do desenvolvimento de recursos humanos, mas também da interação e dinâmica da economia local. Constituem, portanto, estratégia educacional mais ampla para impulsionar o desenvolvimento econômico.

5.2.2 Dimensão Humana de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (DHCDL)

A conduta humana proativa, através das escolas de tempo integral, desempenha um papel crucial na busca por processos educacionais mais eficientes. A proatividade nessas escolas não se limita apenas à gestão escolar, mas se estende às dinâmicas pedagógicas. Isso pode incluir a adoção de abordagens de ensino inovadoras, personalização da aprendizagem e a busca constante por métodos mais eficazes, mas acima de tudo humanizados de ensino (NIESVALD, 2020).

A dimensão humana nas escolas de tempo integral vai além da simples reação a eventos ou problemas imediatos. Ela envolve a incorporação de valores educacionais e culturais que buscam aprimorar continuamente os processos educacionais, preparar os alunos para enfrentar desafios presentes e futuros de maneira consciente e responsável. E, acima de tudo, promover o desenvolvimento pessoal e social, preparando para o enriquecimento crítico e cidadão, através do desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para uma atuação ativa, crítica e construtiva na sociedade (RIBEIRO, 2020).

Tabela 12 - Distribuição relativa da situação das escolas de tempo integral em relação aos indicadores de Contribuição Humana p/ Desenvolvimento Local (CHDL) (valores em percentual) – Saboeiro – 2023

Indicador	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Total
Pensamento crítico, autonomia intelectual e senso de realidade	00,00	1,92	25,00	34,62	38,46	100,0
Desenvolvimento do senso de oportunidade e da capacidade na tomada de decisões e de planejamento do futuro	00,00	5,77	21,15	34,62	38,46	100,0
Desenvolvimento da criatividade e abertura ao novo	00,00	1,92	23,08	26,92	48,08	100,0
Compreensão crítica do mundo do trabalho	1,92	11,54	21,15	34,62	30,77	100,0
Exercício da cidadania	00,00	1,92	28,85	17,31	51,92	100,0
Formação de lideranças	00,00	3,85	25,00	21,15	50,00	100,0
Protagonismo juvenil	00,00	00,00	23,08	23,08	53,85	100,0
Resolução de conflitos	00,00	5,77	23,08	28,85	42,31	100,0
Desenvolvimento moral e valores humanos	00,00	3,85	23,08	25,00	48,08	100,0
Percepção e posturas em prol da não discriminação (racial, gênero, religiosa, LGBTQIA+)	00,00	3,85	23,08	26,92	46,15	100,0
Conscientização e prática da cultura da paz	1,92	1,92	21,15	28,85	46,15	100,0
Consciência e saúde corporal	1,92	3,85	23,08	30,77	40,38	100,0
Desenvolvimento de habilidades artístico-cultural	00,00	1,92	25,00	32,69	40,38	100,0
Desenvolvimento de cuidados com a segurança e o ambiente	1,92	5,77	19,23	38,46	34,62	100,0
Contribuição para acessibilidade e respeito à dignidade humana	1,92	3,85	25,00	21,15	48,08	100,0
Estatísticas descritivas do índice						
Média	4,14	Mínimo	2,1	Máximo	5,00	
Coefficiente de variação				19,93		

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apresentados na Tabela 12 indicam que, na dimensão humana, de acordo com a opinião dos professores, a maioria dos indicadores foi considerada relevante para o desenvolvimento local, havendo uma maior distribuição nas respostas em “sempre” e “quase sempre”, com percentuais superiores a 65% para todos os quesitos. Dos 15 indicadores listados, apenas cinco receberam a classificação de "nunca", registrando somente 1,92% das respostas, o que demonstra a importância dessa dimensão na formação dos alunos. Na avaliação dos

professores, as escolas de tempo integral estão desempenhando um papel significativo no desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes entre os alunos, contribuindo, assim, para seu crescimento e preparação para um futuro mais amplo e consciente. É um resultado positivo que indica que essas escolas estão focadas não apenas na educação acadêmica, mas também no desenvolvimento holístico de seus alunos e na formação de cidadãos ativos e conscientes.

Os indicadores Exercício da cidadania, Formação de liderança, e Protagonismo juvenil têm um papel influente quando se trata da atuação ativa dos discentes e de sua atuação futura, de forma geral, já que apontam ser desenvolvidos: maior consciência de direitos e deveres e de seu papel no mundo atual; atuação, senso de responsabilidade e influência na resolução de problemas individuais ou coletivos.

Os números específicos mostram que o Protagonismo juvenil e o Exercício da Cidadania receberam as maiores avaliações de que “sempre” contribuem para o desenvolvimento local, respectivamente com 53,85% e 51,92% das respostas, com o primeiro tendo também o maior percentual de “sempre” e “quase sempre” (76,93%) do rol de indicadores. Isso sugere que essas escolas estão ativamente envolvidas em promover a conscientização cívica e os direitos dos alunos, incentivando seu envolvimento na comunidade e na sociedade em geral. Ainda, que estão comprometidas em permitir que os alunos desempenhem um papel ativo em suas próprias experiências educacionais, permitindo que tenham voz e influência em decisões que afetam suas vidas escolares e pessoais (ZENARDI, 2016).

Esse padrão de concordância também é expressivo na Formação de Lideranças, para os professores pesquisados, uma vez que 71,15% se situaram nas respostas “sempre” e “quase sempre”. Pela interpretação dos docentes, as escolas se esforçam para potencializar habilidades de liderança entre os estudantes, capacitando-os a assumir papéis de influência em suas vidas futuras.

Esses elementos também estão presentes no Desenvolvimento do senso de oportunidade e da capacidade na tomada de decisões e de planejamento do futuro, avaliados com contribuição de “sempre” e “quase sempre” por 73,08% dos pesquisados.

O potencial crítico está presente no indicador Pensamento crítico, autonomia intelectual e senso de realidade, que recebe avaliação de “sempre” e “quase sempre” em 73,08% das respostas. Todavia, a capacidade de apreciação é considerada menor quando se trata do mundo do trabalho, já que 13,46% dos professores julga “nunca” e “quase nunca” haver contribuição do indicador Compreensão crítica do mundo do trabalho.

O conjunto de indicadores, até aqui mencionados, associadamente concorrem para dotar os indivíduos da Capacidade de resolução de conflitos, com respostas de “sempre” e “quase sempre” de 71,16% dos professores.

A postura proativa, colaborativa e coletiva é captada também pelo Desenvolvimento de cuidados com a segurança e o ambiente, que apesar de 7,79% dos professores considerarem que “nunca” e “quase nunca” tem contribuição da escola, no indicador, para o desenvolvimento humano, outros 73,08% consideram a contribuição em “sempre” e “quase sempre”.

O conjunto de indicadores trazem, adicionalmente, a importância da perspectiva do indicador Conscientização e prática da cultura da paz, cujo entendimento dos docentes é que “quase sempre” e “sempre” (75%) contribui na dimensão humana e para o desenvolvimento local, revelando a compreensão que as escolas de tempo integral estão desempenhando um papel fundamental na promoção de uma cultura de paz entre seus alunos e na comunidade em que estão inseridas. A cultura de paz se trata de um processo “contínuo e permanente fundamentado na vivência da prática, o qual pressupõe a presença de valores como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, o respeito, a autonomia pessoal e coletiva” (MATOS, 2015, p.93), sendo crucial para o desenvolvimento integral, pois promove princípios como a resolução pacífica de conflitos, a tolerância, a colaboração e o respeito mútuo. Quando as escolas de tempo integral atuam na incorporação e promoção desses valores, ajudam a criar um ambiente de aprendizado mais seguro e harmonioso, mas também contribuem para a construção de comunidades mais pacíficas e resilientes.

Noções de respeito, empatia, humanização, tolerância, respeito à diversidade e inclusão estão captados nos indicadores Desenvolvimento moral e valores humanos; Percepção e posturas em prol da não discriminação (racial, gênero, orientação sexual, religiosa, LGBTQIA+) e Contribuição para acessibilidade e respeito à dignidade humana, considerados que “sempre” e “quase sempre” contribuem na dimensão humana, com repercussões no desenvolvimento, com respostas em torno de 73% dos docentes, nos dois primeiros e 69,23% no último.

Relativo à postura e habilidades individuais, estão os indicadores Consciência e saúde corporal e Desenvolvimento de habilidades artístico-culturais, ambos com avaliações de “sempre” e “quase sempre” superiores a 70% por parte dos docentes. Nessa mesma perspectiva, Desenvolvimento da criatividade e abertura ao novo tem um dos maiores percentuais de que “sempre” e “quase sempre” tem na escola sua contribuição para o desenvolvimento humano e, consequentemente, para o desenvolvimento local.

Em relação a essa dimensão, destaca-se o fato de que a média de 4,14 (ICHDL) e classificação de “alta” contribuição, situa o quão o desenvolvimento humano tem uma relação de forte influência no desenvolvimento local, na avaliação dos pesquisados.

Ou seja, os números sugerem a percepção de que as escolas em tempo integral estão colocando um foco significativo no desenvolvimento cívico, de liderança e de autonomia dos alunos. Isso pode contribuir positivamente para a formação de cidadãos responsáveis e engajados, que estão mais bem preparados para proteger e preservar sua qualidade de vida e contribuir para um futuro coletivo melhor (ZENARDI, 2016). Ainda, tais avaliações podem estar reconhecendo a importância de incorporar princípios baseados nas experiências humanas nos processos de formação, o que pode incluir aspectos como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a promoção de uma cultura de aprendizado contínuo e a ênfase na cidadania ativa (TEMPONI; MACHADO, 2011). Essa abordagem pode beneficiar os estudantes ao prepará-los não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida mais plena e significativa.

Esses resultados, portanto, demonstram o impacto positivo das escolas de tempo integral não apenas na educação escolar, mas também na construção da identidade humana que compõe as comunidades em que estão inseridas, enfatizando a importância da dimensão humana na formação dos alunos e na promoção do desenvolvimento local.

5.2.3 Dimensão Sociocultural de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (DSCDL)

As escolas de tempo integral podem ter um impacto sociocultural significativo em uma comunidade. A tabela 13 aponta que a maioria dos professores entrevistados considerada que todos os indicadores elencados “sempre” e “quase sempre” contribuem de forma sociocultural para o desenvolvimento local.

A valorização do patrimônio histórico cultural e dos saberes locais pode fortalecer a identidade cultural de uma comunidade e promover um senso de pertencimento e orgulho entre os residentes locais, característicos da identificação com um território. Relativo a esse indicador, é promissor notar que, de acordo com a avaliação dos docentes, há uma maior concentração de respostas positivas, incluindo “quase sempre” e “sempre” (80,77%), sugerindo que as escolas desempenham um papel importante na promoção da valorização do patrimônio histórico-cultural e dos conhecimentos locais.

Conforme Florêncio (2015), a Educação em Tempo Integral tem se mostrado uma estratégia relevante para a valorização do patrimônio e cultura locais, ao proporcionar um ambiente de aprendizado mais extenso e engajador, oferecendo oportunidades significativas para a incorporação e promoção da cultura e dos saberes locais. A valorização do patrimônio cultural é fundamental para a preservação da identidade cultural de uma comunidade e para o fortalecimento dos laços entre gerações.

Essas características se reforçam quanto mais diversificados e múltiplos sejam os saberes, aprendizados e vivências. Nesse sentido, a Valorização da diversidade de saberes e vivência cultural é o indicador com o maior percentual de que "quase sempre" e "sempre" contribuem de forma sociocultural para o desenvolvimento local (84,61%).

O reconhecimento do aluno como agente social e transformador, promovido pela escola de tempo integral, pode, de fato, contribuir de maneira qualitativa para o desenvolvimento local. Essa abordagem coloca o estudante no centro do processo educacional e o capacita a desempenhar um papel ativo na comunidade. Os dados da Tabela 13 mostram que 55,77% dos pesquisados considera que a atuação da escola de tempo integral colabora para a formação de estudantes enquanto agentes ativos de mudança, sendo uma referência valiosa para entender como a educação pode contribuir para o desenvolvimento local por meio do empoderamento dos alunos.

Na visão de Freire (1970), é fundamental o reconhecimento do aluno como agente transformador, devendo a escola influenciar os estudantes como participantes ativos na construção de uma comunidade mais forte e saudável, por meio das suas vivências culturais. Isso vai além da educação tradicional, à medida em que os alunos são encorajados a aplicar o que aprendem na escola para resolver problemas reais em suas comunidades locais, além de exercerem seu protagonismo crítico. Essa abordagem não apenas beneficia o desenvolvimento pessoal dos alunos, mas também pode ter um impacto positivo no desenvolvimento local, através de protagonismo, voluntariado e engajamento cívico.

A promoção do senso de ética e a afirmação da cultura dos direitos humanos têm desempenhado um papel fundamental na educação contemporânea. Dewey (2008) argumenta que a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas também um meio de desenvolver cidadãos éticos e participativos em uma democracia. Dewey compreendia a escola como um laboratório onde os alunos podiam aprender a tomar decisões éticas, resolver problemas e participar ativamente na sociedade (DEWEY, 2008).

Essa perspectiva é reconhecida pelos professores que em 76,12% avaliam que “sempre” e “quase sempre” a escola em tempo integral desempenha um papel vital para o desenvolvimento de um senso de ética e afirmação da cultura dos direitos humanos na sociedade. Integrar esses princípios na educação é essencial para o desenvolvimento de indivíduos conscientes e engajados em uma sociedade democrática e inclusiva.

Tais posturas podem influenciar o agir coletivo, com repercussões no desenvolvimento social. Segundo Michetti (2019), a cultura solidária e espírito colaborativo se referem à promoção de valores de cooperação, empatia e trabalho em equipe entre os alunos, professores e a comunidade escolar como um todo. Isso pode criar um ambiente propício ao aprendizado colaborativo e ao desenvolvimento social. Todavia, de acordo com a opinião de 23,08% dos professores, a Contribuição da cultura solidária e espírito colaborativo para o desenvolvimento social ocorre apenas frequentemente, indicador que tem, também, um dos menores percentuais de concordância em “sempre” (36,54%).

Interagir com a sociedade, de forma geral, é relevante para que alunos compreendam seus lugares de vivência, suas demandas e aspirações e, conseqüentemente, possam neles atuar. Nesse sentido, estão os indicadores Diálogo e engajamento social e Incentivo à participação em projetos sociais, amplamente reconhecido pelos educadores como “sempre” e “quase sempre”, sendo contribuintes do desenvolvimento local, em 76,93% e 78,85%, nessa ordem. Ao fomentar tais iniciativas, as escolas capacitam os alunos com habilidades valiosas, como liderança, trabalho em equipe, solução de problemas e pensamento criativo. Adicionalmente, O incentivo ao diálogo aberto e ao engajamento social dentro da escola é fundamental para criar um ambiente de aprendizado dinâmico e para que os alunos possam expressar suas opiniões e preocupações (LUCK, 2017).

O empreendedorismo social envolve a busca de soluções para problemas sociais. Isso ajuda os alunos a desenvolver uma consciência social e um senso de responsabilidade cívica (FULLAN, 2001). A iniciativa e o empreendedorismo social são avaliados de forma mais heterogênea pelos professores, com o maior percentual de respostas da contribuição esporádica das escolas, 36,54% e o menor percentual de “sempre” e “quase sempre”, 55,77%.

A Integração dos espaços escolares com espaços públicos, como centros comunitários envolve a abertura da escola para a comunidade local, permitindo que ela seja usada para atividades comunitárias. Isso pode fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, proporcionando oportunidades de aprendizado fora do horário escolar e promovendo um maior

desenvolvimento social. Os professores reconhecem a contribuição da escola para esse tipo de integração, com percentual de concordância em “sempre” e “quase sempre” de 67,3%.

A perspectiva de interação também é captada pela Integração da escola com organizações sociais, sendo um componente significativo da dimensão sociocultural da educação, impulsionando parcerias colaborativas entre a instituição de ensino e entidades da comunidade. As respostas também expressam elevado grau de concordância dos docentes sobre sua contribuição para o desenvolvimento, haja visto a concentração de professores nas respostas “sempre” e “quase sempre” (73,08%).

As relações interpessoais, como elementos do desenvolvimento social estão expressas nos indicadores Consciência sobre o espaço do outro e Compreensão do outro sob uma perspectiva histórico-cultural. A avaliação dos docentes é de que há expressiva contribuição das escolas nesses quesitos, 69,23% de “sempre” e “quase sempre” no primeiro e 75%, no segundo. Vale ressaltar que a promoção da compreensão do outro a partir de uma perspectiva histórico-cultural na educação envolve diversas perspectivas culturais e históricas, através do incentivo à apreciação das diferenças e a sensibilidade intercultural entre os estudantes.

A escola deve ser um lugar seguro e deve contribuir para a segurança dos diversos espaços na sociedade. O destaque obtido em relação ao Desenvolvimento de ações de combate às drogas ilícitas nas escolas de tempo integral é notável e merece atenção especial, uma vez que 57,69% dos professores considerarem que essas escolas contribuem significativamente para esse lugar de segurança. Isso denota o reconhecimento de que as instituições de ensino estão desempenhando um papel ativo na promoção da prevenção ao uso de substâncias nocivas entre os alunos. Ainda que 3,85% dos professores não veem nenhuma interferência das escolas de tempo integral no combate às drogas ilícitas. Isso pode indicar que há espaço para melhorias ou que, em alguns casos, as escolas podem não estar implementando eficazmente programas de prevenção ao uso de drogas.

Balbino (2018) consideram que as escolas de tempo integral desempenham um papel importante nesse contexto, pois oferecem um ambiente propício para o desenvolvimento de ações eficazes de prevenção, através da implementação de programas educacionais, atividades extracurriculares e estratégias de conscientização. Assim, tais escolas dedicam mais tempo para se envolver em ações que promovam a educação sobre os riscos das drogas e incentivam comportamentos saudáveis entre os alunos.

Também em uma perspectiva social extremamente importante, uma vez que não existe desenvolvimento sem trabalho decente, a Erradicação do trabalho infantil se revela um

indicador favorável na construção do desenvolvimento social, onde 55,77% dos professores sugerem que “sempre” há contribuição desse indicador. Isso ocorre uma vez que as crianças são mantidas na escola durante grande parte do dia, proporcionando-lhes oportunidades educacionais e atividades construtivas que os mantêm afastados do trabalho precoce e de seus exploradores (OIT, 2021).

Tabela 13 - Distribuição relativa da avaliação docente referente aos indicadores da Contribuição Sociocultural da Escola em Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (CSDL) (valores em percentual) – Saboeiro – 2023

Indicador	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Total
Iniciativa e empreendedorismo social	1,92	5,77	36,54	30,77	25,00	100,0
Cultura solidária e espírito colaborativo (agir coletivo) para o desenvolvimento social	1,92	5,77	23,08	32,69	36,54	100,0
Consciência sobre o espaço do outro	1,92	3,85	19,23	30,77	44,23	100,0
Compreensão do outro sob uma perspectiva histórico-cultural	0,00	9,62	15,38	32,69	42,31	100,0
Diálogo e engajamento social	0,00	5,77	17,31	34,62	42,31	100,0
Incentivo à participação em projetos sociais	0,00	9,62	11,54	30,77	48,08	100,0
Senso de ética e afirmação da cultura dos direitos humanos	0,00	9,62	13,46	25,00	51,92	100,0
Reconhecimento do aluno como agente social e transformador	3,85	5,77	17,31	17,31	55,77	100,0
Valorização da diversidade de saberes e a vivência cultural	1,92	3,85	9,62	32,69	51,92	100,0
Valorização do patrimônio histórico-cultural e dos saberes locais	1,92	3,85	13,46	23,08	57,69	100,0
Erradicação do trabalho infantil	1,92	3,85	17,31	21,15	55,77	100,0
Desenvolvimento de ações de combate às drogas ilícitas	3,85	3,85	21,15	13,46	57,69	100,0
Integração dos espaços escolares com espaços públicos, como centros comunitários	1,92	5,77	25,00	21,15	46,15	100,0
Integração da escola com organizações sociais	0,00	7,69	19,23	25,00	48,08	100,0
Segurança alimentar	0,00	5,77	15,38	26,92	51,92	100,0

Estatísticas descritivas do índice

Média	4,16	Mínimo	1,6	Máximo	5,00
Coefficiente de variação	21,32				

Fonte: Elaboração própria.

A promoção da segurança alimentar nas escolas de tempo integral desempenha um papel vital na formação, no cotidiano e nos hábitos dos alunos. Essas escolas não apenas fornecem refeições nutritivas, mas também educam os alunos sobre a importância de escolhas alimentares saudáveis e práticas sustentáveis. A segurança alimentar contribui para o bem-estar dos estudantes, melhora seu desempenho escolar e desenvolve uma consciência sobre a importância de uma dieta equilibrada (CONTAGEM, 2009). A alta porcentagem de professores (78,84%) indicando que “quase sempre” e “sempre” as escolas de tempo integral contribuem para a promoção da segurança alimentar entre os alunos demonstra reconhecimento do compromisso dessas instituições em atender às necessidades básicas dos estudantes e promover um ambiente de aprendizado saudável.

Essa abordagem está alinhada com a compreensão de que a segurança alimentar não é apenas uma questão individual, mas também tem implicações para o desenvolvimento local, uma vez que alunos bem alimentados têm maior probabilidade de alcançar seu potencial máximo e se tornar cidadãos mais produtivos e saudáveis em suas comunidades. É importante lembrar que a promoção da segurança alimentar nas escolas de tempo integral não apenas beneficia os alunos individualmente, mas também contribui para o desenvolvimento sustentável e o bem-estar das comunidades locais.

O índice relativo à Dimensão Sociocultural (ICS DL) apresenta um valor de 4,16, demonstrando que as escolas em tempo integral têm um impacto positivo e substancial nos aspectos socioculturais que envolvem discentes, escolas e comunidades, repercutindo no desenvolvimento da região. Isso reflete a contribuição dessas escolas nas relações sociais, no ativismo social, na percepção da importância de valores culturais e para a segurança, em contexto amplo, pautando as escolas de tempo integral como catalisadoras do desenvolvimento social do indivíduo. Ou seja, concorrem para a promoção de habilidades e competências capazes de criar sinergias com a comunidade, promovendo uma cultura de aprendizado contínuo e participação cívica.

5.2.4 Dimensão Afetiva de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (DACDL)

Conforme os resultados contidos na tabela 14, os elementos examinados pelos professores desvelam que os indicadores da dimensão afetiva são avaliados, em maior grau, como colaborando “sempre” e “quase sempre” com o desenvolvimento local, por meio das escolas de tempo integral do município em estudo. Oito desses indicadores foram considerados

em nível contribuição de “sempre” e “quase sempre” por mais de 80% dos professores.

O fortalecimento de vínculo de cada estudante com a escola é uma das contribuições relevantes para o desenvolvimento afetivo, considerado “sempre” e “quase sempre” por 80,77% dos entrevistados. O mesmo indicador não recebeu nenhuma resposta para ausência de contribuição (“nunca”), revelando que os docentes avaliam bem as conexões existentes entre escola e estudantes. Com a maior aprovação de “sempre” e “quase sempre” (86,54% das respostas) está o quesito Estímulo às atividades em grupo, que detém o maior valor para a máxima contribuição do indicador (“sempre” em 67,31% das respostas). Os docentes reconhecem que a escola incita as ocupações em grupo, promovendo colaboração e interação entre os estudantes por meio de tais atividades, as quais são importantes para interações sociais e para o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Vygotsky (1978), em sua teoria sociocultural, enfatiza a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo das crianças, argumentando que o aprendizado é ampliado quando os estudantes participam de atividades coletivas, onde podem compartilhar conhecimento e construir significados juntos. Tais atividades, portanto, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades sociais, colaborativas e de comunicação dos estudantes.

Esses elementos se refletem no indicador Fortalecimento das relações interpessoais, também com alto percentual de que “sempre” e “quase” (84,62%) contribui para o desenvolvimento afetivo, com repercussões no desenvolvimento local.

Também se sobressai a perspectiva de que a escola de tempo integral contribui para Desenvolver o respeito às diferenças, indicador que apresentou um total expressivo de 82,69% distribuídos em “sempre” e quase sempre”. Esse resultado sugere que a escola em tempo integral não apenas se concentra no desenvolvimento e nível de aprendizagem dos estudantes, mas também coloca uma ênfase significativa na educação para a cidadania. Ao promover o respeito às diferenças, a escola está ajudando os estudantes a compreender e valorizar a diversidade, fomentando uma sociedade mais inclusiva e consciente.

Segundo Giroux (1997), as escolas devem ser locais onde as diferenças são valorizadas e discutidas; ao criar um ambiente inclusivo e promover a compreensão das diversas identidades culturais e sociais, elas ajudam a preparar os estudantes para viver em uma sociedade diversificada e promover a tolerância e a justiça social.

O prisma da compreensão está presente nos quesitos Desenvolvimento da afetividade através da integração da família, comunidade e escola, Percepção do outro e sentimento de

partilha, Estímulo à empatia e ao ato de cuidar e Estímulo à amabilidade com o outro. Os dois primeiros têm os maiores percentuais de que contribuem esporadicamente, 23,08% e 21,15%, nessa ordem e os dois últimos concentraram 7,7% das respostas em “nunca” e “quase nunca”. Todavia, tais indicadores mostraram valores significativos nos quesitos “sempre” e “quase sempre” (acima de 70% de concordância), sendo reconhecida sua contribuição na dimensão afetiva do desenvolvimento local.

Esses aspectos são essenciais para criar um ambiente educacional que promova a integração da comunidade, o cuidado mútuo e o fortalecimento dos laços sociais. O desenvolvimento local se beneficia quando a escola se torna um ponto central para a promoção desses valores, contribuindo para uma sociedade mais coesa e solidária (SEBUTAL, 2015).

Ao criar um ambiente onde os alunos são incentivados a compreender as perspectivas dos outros e a demonstrar cuidado mútuo, essas instituições educacionais desempenham um papel vital na construção de comunidades solidárias e para a formação de cidadãos comprometidos com o bem-estar de suas comunidades (CUNHA, 2021).

Ainda, de acordo com Contijo (2022), o desenvolvimento da afetividade por meio da integração da família, comunidade e escola de tempo integral é essencial para promover o crescimento saudável e a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento local. Quando essas três esferas se unem em prol da educação, cria-se um ambiente propício para fortalecer os laços afetivos, cultivar relacionamentos positivos e transmitir valores que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e jovens. Essa integração não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para valorização da importância da afetividade na vida social.

Constatou-se os fatores Autoconhecimento e construção de identidade e Desenvolvimento de autoestima e de autoconfiança apresentaram resultados bem similares em todos quesitos observados, com reconhecimento de sua contribuição para o desenvolvimento local em “sempre” e “quase sempre” para 78,85% dos professores. Esses aspectos de afirmação pessoal são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e para a formação de uma identidade sólida. Como afirma Rios (2006), "compreender a si mesmo é um passo essencial para se conhecer e se desenvolver plenamente". É através desse processo que podemos entender nossas emoções, pensamentos e comportamentos e, assim, construir uma imagem positiva de nós mesmos.

A autoaceitação e o autoconhecimento têm repercussões relevantes nos aspectos emocionais. De acordo com a pesquisa realizada, os docentes concordam que a escola “sempre”

e “quase sempre” desempenha um papel fundamental para a Inteligência emocional e controle de expectativas e para o Equilíbrio emocional dos alunos, 76,9% em ambos os casos. Isso indica o reconhecimento da escola como um ambiente que pode promover o crescimento emocional e psicológico dos estudantes.

De acordo com Bisquerra (2012), a inteligência emocional envolve a capacidade de reconhecer e compreender as emoções dos outros, além de gerenciar as próprias emoções. Nesse sentido, as escolas de tempo integral podem contribuir para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança dos alunos. Através de atividades extracurriculares, apoio emocional e oportunidades de desenvolvimento pessoal, essas escolas podem promover o crescimento integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios da vida.

Já Bandura (2000) destaca a importância do controle de expectativas, que consiste na habilidade de estabelecer metas realistas e lidar de forma adequada com as frustrações e desafios da vida.

Com a concordância de 80,77% dos professores sobre sua contribuição para o desenvolvimento afetivo em “sempre” e “quase sempre” estão os indicadores Cultivo de bons hábitos e Desenvolvimento da cultura da gratidão.

O cultivo de bons hábitos desempenha um papel importante na formação da identidade. Como destaca Unesco (UNESCO, 2020, 27.), “a chave do desenvolvimento humano sustentável está no cultivo de bons hábitos”. Através da prática de hábitos saudáveis, como alimentação equilibrada, exercícios físicos regulares e cuidados com a saúde mental, podemos fortalecer nossa identidade e promover um estilo de vida mais positivo. Ainda, adotando hábitos positivos, pode-se desenvolver uma imagem positiva de si mesmo e alcançar um maior bem-estar emocional e mental.

Os docentes reconhecem, ainda, o papel da Autogestão e consciência social na dimensão afetiva das escolas de tempo integral, com 78,85% de respostas de “sempre” e “quase sempre”. A autogestão envolve a participação ativa dos alunos na gestão da escola e contribui para o desenvolvimento de habilidades de liderança, responsabilidade e cooperação. A consciência social também desempenha um papel importante, pois promove a compreensão dos alunos sobre as questões sociais e a importância de contribuir para uma cidadania mais justa, o que os capacita se envolverem em projetos coletivos e a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades.

É notório, portanto, que os professores investigados avaliam que acontece contribuição relativa a interesses afetivos por meio das escolas de tempo integral no município estudado.

Através de um ambiente acolhedor e de relações saudáveis entre alunos e professores, tais escolas podem promover o bem-estar emocional dos estudantes. Vale ressaltar que segundo Rios (2006), a dimensão afetiva é essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos, pois envolve a construção de relações saudáveis e o cultivo de sentimentos positivos sobre si e sobre o outro.

Tabela 14 – Distribuição relativa da avaliação docente referente aos indicadores da Contribuição Afetiva da Escola em Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (CADL) (valores em percentual) – Saboeiro – 2023

Indicador	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Total
Fortalecimento de vínculo de cada estudante com a escola	0,00	7,69	11,5	19,23	61,54	100,0
Fortalecimento das relações interpessoais	1,92	3,85	9,62	23,08	61,54	100,0
Estímulo às atividades em grupo	1,92	0,00	11,54	19,23	67,31	100,0
Autoconhecimento e construção de identidade	1,92	1,92	17,31	25,00	53,85	100,0
Desenvolvimento de autoestima e de autoconfiança	1,92	1,92	17,31	32,70	46,15	100,0
Inteligência emocional e controle de expectativas	1,92	5,77	15,39	30,77	46,15	100,0
Equilíbrio socioemocional	1,92	1,92	19,23	28,85	48,08	100,0
Autogestão e consciência social	1,92	3,85	15,38	28,85	50,00	100,0
Percepção do outro e sentimento de partilha	3,85	1,92	21,15	25,00	48,08	100,0
Cultivo de bons hábitos	1,92	3,85	13,46	25,00	55,77	100,0
Desenvolvimento da cultura da gratidão	3,85	3,85	11,54	32,69	48,08	100,0
Estímulo à amabilidade com o outro	1,92	5,77	9,62	38,46	44,23	100,0
Estímulo à empatia e ao ato de cuidar	3,85	3,85	11,54	30,77	50,00	100,0
Desenvolver o respeito às diferenças	1,92	1,92	13,46	32,69	50,00	100,0
Desenvolvimento da afetividade através da integração da família, comunidade e escola	3,85	1,92	23,08	15,38	55,77	100,0

Estatísticas descritivas do índice

Média	4,27	Mínimo	1,3	Máximo	5,00
Coefficiente de variação			20,13		

Fonte: Elaboração própria.

Portanto, as escolas de tempo integral não são apenas uma estratégia educacional, mas também uma estratégia mais ampla para impulsionar o desenvolvimento do indivíduo na área social. Seu impacto positivo na vida pessoal dos alunos e na dinâmica da afetiva é refletido no alto valor do ICADL, de 4,27. As escolas de tempo integral, ao oferecerem uma educação mais abrangente e integral, contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos, como empatia, resiliência e trabalho em equipe. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso no mercado de trabalho e para o desenvolvimento de alunos mais dinâmicos e emocional mais equilibrados.

5.2.5 Dimensão Ambiental de Contribuição da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (DAmCDL)

Observando os dados contidos na Tabela 15, verifica-se que há uma distribuição relativamente equilibrada relação aos indicadores de Contribuição Ambiental para o Desenvolvimento Local (CAmDL). A maioria dos indicadores apresenta valores significativos nas categorias "às vezes", "quase sempre" e "sempre", indicando que as escolas estão contribuindo de forma consistente para o desenvolvimento local no campo ambiental.

Ações ambientalmente sustentáveis e desejáveis são reflexos de vários fatores, entre eles a percepção ambiental. Nesse sentido, destacam-se os indicadores Percepção e consciência ambiental e Percepção das mudanças climáticas e sua relação com desastres ambientais como formadores de um maior entendimento sobre questões ambientais, contribuindo para a sustentabilidade ambiental e, conseqüentemente, para desenvolvimento local sustentável.

O primeiro indicador, Percepção e consciência ambiental, tem um bom percentual de concordância de que “sempre” contribui para a dimensão ambiental do desenvolvimento local (42,31%), mesmo que, como na maioria da dimensão, tenha percentual de às vezes acima de 20% (23,08%). O mesmo ocorre com a Percepção das mudanças climáticas e sua relação com desastres ambientais, com respostas mais distribuídas e avaliação de contribuição esporádica para 26,92% dos professores.

As mudanças climáticas e os desastres ambientais têm sido cada vez mais percebidos como questões urgentes que exigem ações imediatas e apesar desses aspectos estarem no centro do debate ambiental atual é preciso que se melhore a percepção da conexão específica com desastres ambientais, porque dá ideia das maiores vítimas da problemática ambiental. Isso ressalta a importância de promover a educação ambiental, especialmente na sua versão crítica e a conscientização sobre as mudanças climáticas, de modo geral. Além disso, experiências

diretas com desastres ambientais, relacionados às mudanças climáticas podem influenciar a percepção da comunidade escolar e aumentar sua conscientização sobre a importância de abordar essas questões em suas escolas e sociedade.

Vale enfatizar que essas questões estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento local e sustentável, e as escolas de tempo integral podem desempenhar um papel importante nesse contexto. Segundo Menezes (2012), as escolas de tempo integral podem oferecer uma educação mais abrangente e integral, incluindo temas relacionados ao meio ambiente, sustentabilidade e ações para mitigar os impactos das mudanças climáticas. Ao aprender sobre essas questões, os alunos podem desenvolver uma maior consciência ambiental e se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

De acordo com a tabela 15, o indicador Estímulo à preservação e conservação do meio ambiente é avaliado, pelos professores, como “sempre” e “quase sempre” contribuindo para o desenvolvimento local (73,08%), com nenhuma resposta para contribuição nula (“nunca”). Para Parente (2017), a implementação de escolas de tempo integral pode potencializar tal indicador, uma vez que contribui para a compreensão da importância da conservação do meio ambiente, dos problemas enfrentados e das soluções possíveis.

Isso pode favorecer ao Uso racional de recursos e consumo consciente, uma vez que a maioria dos docentes (73,07%) afirmou que esses indicadores têm uma colaboração direta nos itens "quase sempre" e "sempre". Para Parente (2017) e Pereira (2011), as escolas de tempo integral podem colocar em evidência a importância de preservar os recursos naturais e adotar práticas sustentáveis de consumo, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis, capazes de promover a sustentabilidade em suas comunidades.

No campo das atitudes ambientais estão, ainda, os indicadores Incentivo à reutilização e reciclagem de materiais e Desenvolvimento do ativismo ambiental (campanhas de conscientização, promoção de ações legais, petições, denúncias etc). Para o primeiro, 71,15% dos pesquisados consideram que “sempre” e “quase sempre” há contribuição ambiental e para o desenvolvimento local e no segundo, o percentual de concordância nessas faixas foi de 67,31% (um dos mais baixos apresentados). Em ambos os quesitos, percebe-se um potencial a ser explorado, visto o percentual de 25,00% de que “às vezes” contribuem para promover o desenvolvimento local. A percepção de que a escola às vezes pode contribuir no desenvolvimento do ativismo ambiental indica que há um interesse em questões ambientais no ambiente escolar. Isso pode ser visto como uma oportunidade para expandir essas atividades e envolver mais alunos e a comunidade escolar em ações ambientais.

Cidadãos mais conscientes estão mais propícios a desenvolver atitudes ambientalmente sustentáveis, que podem ser potencializadas pelo ambiente escolar. A Conscientização do destino correto do lixo (inclusive eletrônico) está entre os indicadores com maior avaliação de “sempre” e “quase sempre”, corroborado por 73,08% dos professores.

Todavia, quando a questão é a Diminuição da produção de lixo e resíduos no ambiente escolar, sendo um indicador que avalia a comunidade escolar, como um todo, registra-se o maior percentual de que o indicador contribui esporadicamente para o desenvolvimento ambiental e local, 30,77%, tendo, também o menor percentual de “sempre” entre os itens analisados (34,62%). Isso sugere que embora a redução de resíduos seja considerada importante, o resultado concreto na diminuição de resíduos produzidos é avaliado com cautela pelos pesquisados, já que se trata de uma relação complexa e que pode variar de acordo com o contexto específico das escolas estudadas.

A atuação da escola de tempo integral na promoção da sustentabilidade ambiental também pode ser avaliada com os indicadores Formação para a educação ambiental, Práticas de responsabilidade socioambiental por parte da escola, Incentivo à criação de espaços educativos sustentáveis e Proteção do ambiente e da saúde pública. Os professores, apesar de considerarem a atuação da escola na formação e condução de processos de educação ambiental, confirmada pelo percentual de 77% de respostas em “sempre” e “quase sempre”, avaliam em menos de 70% a contribuição das escolas, nos demais indicadores, nas faixas consideradas. Destaca-se o número expressivo nas avaliações de “às vezes” para Incentivo à criação de espaços educativos sustentáveis e Proteção do ambiente e da saúde pública, 28,85% nos dois indicadores.

Mesmo assim, no âmbito geral de contribuição da escola de tempo integral, considera-se que tais escolas estão estimulando a preservação e conservação do meio ambiente, oferecendo formação em educação ambiental e potencializando espaços de educação mais sustentáveis e aduando através de suas próprias práticas sustentáveis.

Para Parente (2017) e Pereira (2011), as práticas educativas e de conscientização podem se refletir concretamente em um meio ambiente equilibrado, onde se promove a saúde, impactando positivamente na comunidade local. De forma geral, segundo Menezes (2012), a educação em tempo integral tem sido apresentada como uma estratégia para o avanço educacional e para o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, a formação em educação ambiental pode colocar a variável ambiental nos processos educativos, sendo uma importante componente do desenvolvimento local. Além disso, autores como Carvalho (2013)

e Carreira e Rezende Pinto (2007) destacam a importância da educação ambiental para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de promover a sustentabilidade e o cuidado com o meio ambiente. Portanto, a implementação de escolas de tempo integral pode ser uma oportunidade para fortalecer a formação em educação ambiental e promover o desenvolvimento local sustentável.

Tabela 15 - Tabela 15 – Distribuição relativa da avaliação docente referente aos indicadores da Contribuição Ambiental da Escola em Tempo Integral para o Desenvolvimento Local (CAmDL) (valores em percentual) – Saboeiro – 2023

Indicador	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Total
Estímulo à preservação e conservação meio ambiente	0,00	3,85	23,08	36,54	36,54	100,0
Formação para a educação ambiental	0,00	5,77	19,23	40,38	36,62	100,0
Percepção e consciência ambiental	1,92	3,85	23,08	28,85	42,31	100,0
Uso racional de recursos e consumo consciente	1,92	5,77	19,23	32,69	40,38	100,0
Valorização de hábitos alimentares saudáveis	1,92	1,92	21,15	23,08	51,92	100,0
Incentivo à reutilização e reciclagem de materiais	1,92	1,92	25,00	32,69	38,46	100,0
Conscientização do destino correto do lixo (inclusive eletrônico)	1,92	1,92	23,08	30,77	42,31	100,0
Diminuição da produção de lixo e de resíduos no ambiente escolar	1,92	1,92	30,77	30,77	34,62	100,0
Conscientização para a preservação do patrimônio ambiental	3,85	0,00	19,23	21,15	55,77	100,0
Estímulo ao empreendedorismo sustentável	3,85	1,92	25,00	23,08	46,15	100,0
Percepção das mudanças no clima e sua relação com desastres ambientais	3,85	0,00	26,92	32,69	36,54	100,0
Práticas de responsabilidade socioambiental por parte da escola	3,85	1,92	26,92	26,92	40,38	100,0
Incentivo à criação de espaços educativos sustentáveis	0,00	5,77	28,85	25,00	40,38	100,0
Proteção do ambiente e da saúde pública	1,92	3,85	28,85	19,23	46,15	100,0
Desenvolvimento do ativismo ambiental (campanhas de conscientização, promoção de ações legais, petições, denúncias etc)	3,85	3,85	25,00	25,00	42,31	100,0

Estatísticas descritivas do índice

Média	4,04	Mínimo	1,4	Máximo	5,00
Coefficiente de variação			22,10		

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a responsabilidade socioambiental, são importantes medidas de promoção da sustentabilidade, como a implementação de programas de reciclagem, conservação de energia e conscientização ambiental, visando criar um ambiente escolar mais sustentável e preparar os alunos para serem cidadãos responsáveis e conscientes de sua responsabilidade em relação ao meio ambiente (MENEZES, 2023).

Ainda relativo à saúde, os pesquisados avaliam, em 51,92%, que a escola “sempre” contribui para a Valorização de hábitos alimentares saudáveis. Consoante com Santos (2015) e Silva (2019), as de escolas de tempo integral contribuem, nesse indicador, uma vez que oferecem a oportunidade de educar os alunos sobre escolhas alimentares equilibradas, envolvendo-os em programas de nutrição e incentivando a conscientização sobre a importância da alimentação saudável na vida cotidiana e no bem-estar da comunidade. Essa abordagem não apenas beneficia a saúde dos estudantes, mas também pode ter um impacto positivo na economia local, promovendo a produção e o consumo de alimentos locais e sustentáveis.

E como a maior aprovação de professores, no rol de indicadores apresentado, encontra-se a contribuição da escola em tempo integral para a Conscientização para a preservação do patrimônio ambiental, com 55,77% das respostas para “sempre” contribui e 76,92% de para “sempre” e “quase sempre”.

De acordo com a interpretação do índice relativo à dimensão ambiental (ICAmDL), que apresenta valor 4,04, as escolas de tempo integral têm uma “alta” e expressiva contribuição ambiental para o desenvolvimento local. Indicando, de forma positiva, que as escolas de tempo integral desempenham um papel crucial no despertar da consciência ambiental, para potencializar atitudes ambientalmente sustentáveis, para a formação de cidadãos atuantes, que contagiam suas comunidades no âmbito da proteção ambiental e para elas próprias atuarem através da responsabilidade socioambiental, com significativos ganhos para o desenvolvimento local.

5.2.6 Considerações sobre o ICDL

De acordo com o ranking das dimensões que apresentam os melhores desempenhos, relativo à contribuição das escolas de tempo integral no município de Saboeiro/CE para o desenvolvimento local, dispõem-se os seguintes resultados: Dimensão econômica de contribuição da escola de tempo integral (DECDL) (3,65), indicando um nível intermediário de contribuição; Dimensão humana de contribuição da escola de tempo integral (DHCDL) (4,14);

Dimensão sociocultural de contribuição da escola de tempo integral (DSCDL) (4,16); Dimensão afetiva de contribuição da escola de tempo integral (DACDL) (4,27); Dimensão ambiental de contribuição da escola de tempo integral (DAmCDL) (4,04). As demais dimensões apresentaram registros altos de níveis de contribuição, conforme indicado na Tabela 16. Isso sugere que as escolas de tempo integral têm um impacto positivo e significativo nas múltiplas dimensões do desenvolvimento local, incluindo a econômica, humana, sociocultural, afetiva e ambiental.

Os dados revelam a importância de se pensar a dimensão econômica de contribuição das escolas de tempo integral no município de Saboeiro, CE, ressaltando que, embora todas as dimensões sejam relevantes, tal dimensão, na avaliação dos docentes, tem potencial de contribuição a ser explorado, impulsionado e diversificado. Ela está relacionada diretamente com o futuro próximo dos alunos, sua qualificação para inserção e permanência no mercado de trabalho, para o empreendedorismo, com potenciais impactos no desenvolvimento econômico do município e, conseqüentemente, no desenvolvimento em sua perspectiva local.

Os elevados índices das demais dimensões (humana, sociocultural, afetiva e ambiental) evidenciam o seu papel crucial no desenvolvimento local. Sugere que integram aspectos interligados e que contribuem para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal dos alunos, com significativas repercussões na comunidade.

A Dimensão Humana se concentra no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e competências dos discentes. O investimento nessa dimensão contribui para a formação de cidadãos mais capacitados e preparados para enfrentar os desafios do futuro. A Dimensão Sociocultural promove a inclusão social e valoriza a diversidade cultural, aspectos importantes para o desenvolvimento local, contribuindo para criar uma comunidade mais coesa e harmoniosa. A Dimensão Afetiva busca o bem-estar emocional dos alunos e da comunidade, sendo essencial para o sucesso do processo educacional e se relaciona, também, com o lado emocional e psicológico dos envolvidos. A Dimensão Ambiental tem preocupação com a relação sociedade versus natureza, sendo crucial para garantir um futuro sustentável. Promover práticas ambientalmente responsáveis nas escolas contribui para a preservação do meio ambiente e para a formação de cidadãos conscientes.

De forma geral, o conjunto de dimensões revela papéis complementares, mostrando que o desenvolvimento é holístico e sistêmico, integrativo e complexo, sendo a escola em tempo integral um locus com papel criativo, impulsionador e catalisador do desenvolvimento local sustentável e da preparação das gerações futuras. A abordagem holística que considera todas

essas dimensões é essencial para garantir a eficácia e a sustentabilidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas de tempo integral, sendo reconhecida pelo conjunto de seus professores.

Tabela 16 - Tabela 16 – Valores do ICEDL e demais Índices das dimensões da CETI – Escolas de Tempo Integral – Saboeiro – 2023.

Índices das Dimensões					Valor
Dimensão econômica de contribuição da escola de tempo integral (DECDL)					3,65
Dimensão humana de contribuição da escola de tempo integral (DHCDL)					4,14
Dimensão sociocultural de contribuição da escola de tempo integral (DSCDL)					4,16
Dimensão Afetiva de contribuição da escola de tempo integral (DACDL)					4,23
Dimensão ambiental de contribuição da escola de tempo integral (DAmCDL)					4,04
Estatísticas descritivas do ICETIDL					
Média	4,05	Mínimo	1,67	Desvio Padrão	0,80
Mediana	4,3	Máximo	5,00	Coeficiente de Variação	19,08

Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

O índice geral de 4,05 sugere que, de acordo com a métrica ou metodologia específica usada para avaliar as escolas de tempo integral no município de Saboeiro/CE, essas instituições estão tendo um impacto significativo e positivo no desenvolvimento local. O que indica que as escolas de tempo integral estão fazendo uma diferença notável na comunidade de Saboeiro. Isso pode incluir melhorias no desenvolvimento econômico, no desenvolvimento humano, na promoção da cultura, na sociabilidade e na proteção do meio ambiente.

Em resumo, um índice geral de 4,05 é um indicador muito positivo e indica que as escolas de tempo integral em Saboeiro estão desempenhando um papel importante no desenvolvimento local em várias dimensões. Isso é uma ótima notícia para a comunidade e pode servir de modelo para outras regiões. Certamente, os esforços para manter e aprimorar essas escolas devem continuar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma escola em tempo integral pode ter um impacto econômico positivo local, pois gera empregos diretos e indiretos. Além disso, pode contribuir para a qualificação da força de trabalho no longo prazo, com benefícios concretos para a economia local. Escolas em tempo integral também podem ser centros de desenvolvimento sociocultural, promovendo a diversidade cultural, o respeito às diferenças e à inclusão. Elas também podem fornecer atividades extracurriculares que enriquecem a vida cultural da comunidade.

A educação em tempo integral tem potencial de fornecer um ambiente seguro e estruturado para as crianças e jovens, promovendo o desenvolvimento emocional e social. Isso é crucial para o bem-estar da comunidade local. Além de desempenhar um papel na conscientização ambiental e na promoção de práticas sustentáveis, na medida em que incorpora, em seu currículo, temas relacionados ao meio ambiente, bem como implementa medidas ecológicas em sua infraestrutura.

Destacar a responsabilidade sociocultural da escola significa reconhecer que ela não é apenas uma instituição de ensino, mas também um agente de transformação social. Deve promover valores, ética e cidadania, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. É crucial que o desenvolvimento local promovido pela escola seja sustentável, ou seja, que não esgote os recursos disponíveis para as gerações futuras. Isso implica considerar o impacto ambiental e o uso responsável dos recursos.

Ao analisar a importância da implementação da EEFTI Juarez Cavalcante Braga e da EEMTI Lídia Bezerra, com a oferta do ensino integral, destacando os fatores, pedagógicos e não pedagógicos, constatou-se que as escolas, a partir da avaliação dos professores, ao adotarem uma abordagem mais ampla, podem ajudar a mudar a relação da sociedade e contribuir com o desenvolvimento, de forma geral.

Portanto, a escola em tempo integral desempenha um papel fundamental no desenvolvimento local, indo além do ensino acadêmico tradicional, influenciando positivamente várias dimensões da comunidade, desde a econômica até a ambiental. Pode ser um agente de mudança e inovação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais consciente, inclusiva e sustentável.

A ideia de que o ensino integral deve ser fundamentado na relação ética e afetiva com todas as partes interessadas ressalta a importância de promover um ambiente de aprendizado baseado no respeito, na empatia e na consideração das necessidades individuais dos alunos,

professores, pais e comunidade. O compromisso com um ensino que vai além das exigências legais indica a necessidade de promover uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos alunos e da sociedade como um todo. Isso envolve não apenas cumprir obrigações legais, mas também buscar a justiça social por meio do ensino.

A integração da escola com o desenvolvimento local é crucial para que a educação seja relevante para a comunidade. Isso pode envolver o desenvolvimento de currículos que abordem questões locais, parcerias com organizações locais e o envolvimento da escola em projetos que beneficiem a comunidade.

A mensuração da contribuição da implementação da EEFTI Juarez Cavalcante e da EEMTI Lídia Bezerra para o desenvolvimento local, através de um índice sintético, a partir da avaliação de seus docentes municípios do Cariri, permitiu verificar que o município de Saboeiro/CE apresentou evidências de contribuição das escolas com a comunidade local no período de 2023.

Os dados e as análises fornecidos pelos professores por meio da construção da matriz de indicadores de contribuição indicam que as escolas de tempo integral no município de Saboeiro/CE têm um impacto abrangente e positivo nas diferentes dimensões do desenvolvimento local.

Os professores observaram que, embora haja evidências de contribuição das escolas de tempo integral para a dimensão econômica, o índice (3,65) indica que existe espaço para melhorias. Isso é particularmente relevante em um município com vulnerabilidades econômicas expressivas. O potencial das escolas em absorver demandas econômicas pode ser um foco para desenvolvimentos futuros.

A segunda dimensão analisada pelos professores trata das relações humanas que as escolas integrais podem contribuir; foi constatado que tal dimensão tem alta contribuição para o desenvolvimento local, como denota seu índice de 4,14. Este é um aspecto muito positivo, já que as escolas de tempo integral parecem promover relações humanas significativas e construtivas. Isso é essencial para o desenvolvimento social e emocional dos alunos, bem como para o fortalecimento dos laços na comunidade local.

A avaliação positiva dos professores na dimensão sociocultural (4,16) indica que as escolas de tempo integral estão desempenhando um papel importante na promoção da cultura local e no desenvolvimento dos alunos. Isso pode contribuir para a riqueza cultural e identidade da comunidade.

O índice mais alto na dimensão afetiva (4,23) sugere que as escolas de tempo integral estão focadas em preparar as crianças e adolescentes não apenas academicamente, mas também emocionalmente para a vida e a sociedade. Isso é crucial para o bem-estar emocional dos alunos.

E por fim a dimensão ambiental (4,04) também parece estar fazendo um esforço significativo na promoção da conscientização ambiental, na perspectiva dos professores, sendo fundamental para o desenvolvimento sustentável da comunidade local. Isso pode resultar em cidadãos mais conscientes da importância da conservação e preservação do ambiente.

No geral, essas avaliações dos professores demonstram que as escolas de tempo integral desempenham um papel multifacetado e essencial no desenvolvimento local de Saboeiro. Não apenas contribuem para a educação dos alunos, mas também têm um impacto positivo nas dimensões econômicas, sociais, culturais, emocionais e ambientais da comunidade. Isso ressalta a importância de investir e apoiar essas escolas como um recurso valioso para o município.

Desse modo, as escolas de tempo integral podem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento local de várias maneiras. Elas não apenas oferecem oportunidades educacionais mais abrangentes para os alunos, mas também podem se tornar centros de atividades e recursos que beneficiam as comunidades em que estão inseridas. Proporcionam, portanto, uma educação de qualidade, mas também servindo como centros de recursos locais de envolvimento comunitário e contribuindo para o bem-estar geral da comunidade em que estão inseridas.

Enfim, concluiu-se que existe contribuição no município em estudo por meio das escolas de tempo integral, numa proporção expressiva. Portanto, os municípios cearenses ainda carecem de oportunidades por meio de políticas públicas educacionais a fim de oferecer aos seus alunos um ensino de qualidade e na busca de melhores condições de vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. Entre Deus e o diabo: mercados e interação humana nas ciências sociais. **Tempo social**, 16, p. 35-64, 2004.

ADLER, M.; ZIGLIO, E. (Eds.). **Gazing into the oracle**. Bristol, PA: Kingsley, 1996.
ALONSO, J. A.; LAMATA, M. T.; Consistency in the Analytic Hierarchy Process: a new approach. **International Journal of Uncertainty, Fuzziness and Knowledge-Based Systems**, v. 14, n. 4, p.445-459, 2006.

ALVES, C. L. B. Responsabilidade Socioambiental: Uma Avaliação do Setor de Cerâmica na Região Metropolitana do Cariri – Ceará. 2017. **Tese** (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ALVES, C. L. B.; PAULO, E. M. **Ceará**: recortes de uma economia em transformação. Crato: RDS, v. 1, p. 216-232, 2014.

AMARAL FILHO, J. do. A endogeneização no desenvolvimento econômico regional e local. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 23, p. 261-286, jun. 2001.

AMARAL FILHO, J. do. Desenvolvimento regional endógeno em um ambiente federalista. **Planejamento e políticas públicas**, n. 14, 1996.

AMARAL FILHO, J. do. Desenvolvimento regional endógeno:(re) construção de um conceito, reformulação das estratégias. *Revista Econômica do Nordeste*, v. 26, n. 3, p. 326-346, 1995.

AMIGUINHO, A. Educação em meio rural e desenvolvimento local. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 2, p. 7-43, 2005.

APRECE - Associação dos Municípios do Estado do Ceará. **Dez escolas públicas do Ceará são as melhores do Brasil**. 2023. Disponível em: < <https://aprece.org.br/noticia/dez-escolas-publicas-do-ceara-sao-as-melhores-do-brasil/> >. Acesso em 06 de jan. de 2023.

BAIA, S. F.; MACHADO, L. R. S. Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local. **Interações (Campo Grande)**, v. 22, p. 177-193, 2021.

BALBINO, S. I. **O espaço e o tempo da educação física nas escolas municipais de tempo integral em Campo Grande/MS**. Dissertação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, p.181, 2018.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: The foundation of agency. **Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer**, v. 16, 2000.

BARBOSA, M. L. C. S. **A Avaliação 360º: percepções dos professores do Programa de Ensino Integral**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista – Unesp, p. 170, 2019.

BARBOSA, V. de S. **Desigualdades na produtividade do trabalho no Brasil urbano e rural: avaliação a partir da teoria do capital humano**. Dissertação, Universidade Federal do Ceará (UFC), p.89, 2017.

BARROS, A. B. G.; SILVA, N. L. O.; SPINOLA, N. D. Desenvolvimento Local e Desenvolvimento Endógeno: questões conceituais. **RDE - Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, v. 6, n. 14, p. 90-98, jul. 2006.

BASTOS, S. Q. A. Disritmia Espaço-Tempo: análise das estratégias de desenvolvimento adotadas em Juiz de Fora (MG), pós anos 70. *In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA ECONÔMICA E SOCIAL DA ZONA DA MATA MINEIRA*, 1. 2005, Juiz de Fora, MG. **Anais...** Juiz de Fora, MG, 2005.

BATISTA, M. L. B.; SIQUEIRA, R. M. de; ALVES, C. L. B. Análise da infraestrutura das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental público cearense. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 1, n. 1, p. 8-30, 2023.

BAUMONT, C. Croissance endogène et croissance des régions. Vers une théorie de la croissance endogène spatialisée. **Colloque: L'intégration régionale des espaces**, Fort-de-France, France. 9408, Université de Dijon/LATEC, 30 p., 1994.

BEAUMONT, C. Croissance endogène des régions et espace. *In: CÉLIMÈNE, F. e LACOUR, C. (orgs.) L'intégration régionale des espaces*. — Paris: **Economica**, v.1, 1997.

BECATTINI, G. O Distrito Marshalliano: uma noção socioeconômica. *In: BENKO, G.; LIPIETS, A. (Org.). As regiões ganhadoras: distritos e redes: os novos paradigmas da geografia econômica*. Oeiras: Celta, 1994.

BECKER, G. S., MURPHY, K. M. & TAMURA, R. F. Human Capital, Fertility, and Economic Growth. *Journal of Political Economy*, 98(5), 12-37, 1990.

BECKER, Gary S. **El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación**. New York, 1983.

BELIK, W.; CHAIM, N. A. O programa nacional de alimentação escolar e a gestão municipal: eficiência administrativa, controle social e desenvolvimento local. **Revista de Nutrição**, v. 22, p. 595-607, 2009.

BISQUERRA, Rafael. De la inteligencia emocional a la educación emocional. **Cómo educar las emociones**, v. 1, p. 24-35, 2012.

BOISIER, S. Política econômica, organização social e desenvolvimento regional. *In: HADDAD, P. R.; CARVALHO FERREIRA, C. M. de; BOISIER, S. e ANDRADE, T. A. Economia regional (teorias e métodos de análise)*. — Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil S.A., 1988.

BORGES, G. S.; BERNARTT, M. L. Educação e desenvolvimento local. **Famper, Ampére/Pr**, 2010.

BOTVIN, G. J. *et al.* Preventing binge drinking during early adolescence: one-and two-year follow-up of a school-based preventive intervention. **Psychology of Addictive Behaviors**, v. 15, n. 4, p. 360, 2001.

BOURDIEU, P. Le capital social. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 31, n. 1, p. 2-3, 1980.

BRANDÃO, C.R. **O ardil da ordem**. Campinas: Papirus, 1986. 115p.

BRANDÃO, J. C. **O que é educação?** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1995.

BRASIL, **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundeb, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_10172.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Lei no 11.497, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11497.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010 aprovado em 07 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, DF, 2010. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN72010.pdf?query=diretrizes%20curriculares. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://downd.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada.** SEB/MEC, 2011.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **O conceito histórico de desenvolvimento econômico.** 2006.
BUARQUE, S. C. **Metodologia de Planejamento do Desenvolvimento Sustentável.** Recife: IICA, 1995.

CALIARI, R., ALENCAR, E.; AMÂNCIO, R. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local.** Organizações Rurais & Agroindustriais, 4, 1-11, 2011.

CAMILO, F. P.; NUNES, C. G. A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA DENTRO DAS ESCOLAS: Utilizando a educação musical através das cantigas de domínio público do samba dos terreiros. **Formação@ Docente**, 7.1: 55-68, 2015.

CAMILO, M. S.; SOUZA, T. A.; FIGUEIREDO, M. N. C. **Educação no Século XXI.** Editora Poisson, v 3, p. 53, 2020.

CÂNDIDO *et al.* Método Delphi - uma ferramenta para uso em Microempresas de Base Tecnológica. **Revista FAE**, Curitiba, v.10, n.2, p.157-164, jul./dez., 2007.

CARARO, M. F. **O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015.

CARLI, P. C.; DELAMARO, M. C.; SALOMON, V. A. P. Identificação e priorização dos fatores críticos de sucesso na implantação de fábrica digital. **Produção**, v. 20, n. 4, out./dez., p. 549-564, 2010.

CARREIRA, D; PINTO, J. M. R. (2007). **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil.** São Paulo: Global.

CARVALHO, D.; BOAS, C. A. V. Neurociências e formação de professores: reflexos na educação e economia. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, 26: 231-247, 2018.

CARVALHO, I. C. M. As transformações da cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. **Tendências da Educação Ambiental Brasileira.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 113-126, 1998.

CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica, **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. especial, p. 59-79, 2013.

CAVALCANTI, C. Meio ambiente, Celso Furtado e o desenvolvimento como falácia. **Ambiente & Sociedade**, v. 5, n. 2, p.73-84, ago.-dez, 2002.

CEARÁ, **Lei nº 16.287** de 20 de julho de 2017 – Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti>. Acesso em: 15 de jan de 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do estado do Ceará – SEDUC. **Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC**, Fortaleza – CE. 2020.

CEARÁ. **Decreto nº 098/2022, de 18 de julho de 2022**. Redenomina a escola de Ensino Fundamental Juarez Cavalcante Braga para Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Juarez Cavalcante Braga, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado.

CEARÁ. **Lei n.º 16.025, 30 de maio de 2016. (D.O. 01.06.16)**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024). Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4019-lei-n-16-025-de-30-05-16-d-o-01-06-16>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)**, 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensinomedio-em-tempo-integral-eemti/>. Acesso em 23 mar. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Guia Orientador da EMTI (Escola Municipal em Tempo Integral)**. SEDUC, Fortaleza, 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Programa de Aprendizagem na Idade Certa, agora Paic Integral**, 2022. Disponível em: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**, 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/Projeto-Politico-Pedagogico-do-Ensino-Medio-em-Tempo-Integral-20200A-convertido.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral**, 2018. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

CHAVES, A. L. L. Determinação dos rendimentos na Região Metropolitana de Porto Alegre: uma verificação empírica da Teoria do Capital Humano. **Ensaio FEE**, 23: 399-420, 2002.

CLEMENTE JUNIOR, S. S. Estudo de Caso x Casos para Estudo: esclarecimentos acerca de suas características. In: VII Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul, Caxias do Sul – RS, **Anais**. 2012.

COELHO, L. M. C. C.; MARQUES, L. P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e (m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 355-377, 2014.

CONTAGEM, Secretaria Municipal da Educação e Cultura – SEDUC. **Programa educação em tempo integral. Educação Integral.** SEDUC, 2009.

COSTA, H. G. **Auxílio multicritério à decisão: método AHP.** Rio de Janeiro: Abepro, 2006.

COSTA, H. G., & MOLL, R. N. Emprego do método de análise hierárquica (AHP) na seleção de variedades para o plantio de cana-de-açúcar. **Gestão & Produção**, v. 6, n.3, 1999.

COSTA, N. L., *et al.* Capital humano e desenvolvimento econômico no Rio Grande do Sul: uma abordagem multivariada. **Desenvolvimento em Questão**, 15.38: 380-402, 2017.

COSTA, O. M. E. **Arranjos produtivos locais.** APL's como estratégia de desenvolvimento: uma abordagem teórica. Fortaleza: IPECE, 2011.

CUNHA, M. R. C. **O aspecto afetivo e sua importância na aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais na inclusão da educação infantil.** Dissertação, Escola Superior de Educação João de Deus. 2021.

D'ÁVILA, C. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, v. 29, n.97, 2016.

DE ÁVILA, V. F. Dupla Relação entre Educação e Desenvolvimento Local (Endógenoemancipatório). **Paidéia**, n. 12, 2012.

DELORS, J., (org.) **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DE MEIRA MENEZES, Glenda Grando. O DANO SOCIOAMBIENTAL DA ESCRAVIDÃO CONTEMPORÂNEA E A IMPUTAÇÃO DE RESPONSABILIDADE CIVIL OBJETIVA DO ESTADO: Em defesa da máxima efetividade da proteção ambiental. **Revista de Direito Agrário e Agroambiental**, v. 9, n. 1, p. 37-50, 2023.

DEWEY, Jhon. **Democracy and Education.** The Middle Works, 1899- 1924. Vol.9 .Sid Hook. 2008.

DURSTON, J. **Qué es el capital social comunitario?** Santiago de Chile: CEPAL, (Serie Políticas Sociales, 38), 2000.

ENNETT, S. T., TOBLER, N. S., RINGWALT, C. L., & FLEWELLING, R. L. **Como as escolas podem afetar o uso de drogas? Uma análise de avaliações das escolas e do uso de drogas.** *Jornal da Adolescência*. p. 22, 2018.

ETZKOWITZ, H. Innovation in innovation: The triple helix of university-industry-government relations. **Social science information**, v. 42, n. 3, p. 293-337, 2003.

FACIONE, P. A. Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. **Research findings and recommendations (Report).** Newark: American Philosophical Association, 1990.

FARIA, D.G.M.; AUGUSTO FILHO, O. Aplicação do Processo de Análise Hierárquica (AHP) no mapeamento de perigo de escorregamentos em áreas urbanas. **Revista do Instituto Geológico**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 23-44, 2013.

FERNANDES, C. T. C. Impactos socioambientais de grandes barragens e desenvolvimento: a percepção dos atores locais sobre a Usina Hidrelétrica de Serra da Mesa. 2010. 427f. **Tese** (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010.

FERNANDES, N. G. **O modelo do capital humano na explicação das diferenças salariais: uma aplicação ao mercado de trabalho em Portugal**. Universidade Tecnica de Lisboa, Portugal, ed. 1, 2000.

FERREIRA, Gersa Vidal *et al.* **Educação de Tempo Integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Oeste do Pará.

FIRMIANO, M. R. Relatório ODS. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e as Ações do Governo do Ceará: ODS 4 - **Educação de Qualidade**. Nº 04/2022. Fortaleza, Ceará: IPECE. 2022.

FLORÊNCIO, S. R. R. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: V SIMPÓSIO CAPIXABA DE MEMÓRIA INSTITUCIONAL, **ANAIS**, p. 9, 2015.
FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Alimentação Escolar, Histórico**. 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/ae-historico>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FOCHEZATTO, A.; VALENTINI, P. J. Economias de aglomeração e crescimento econômico regional no Rio Grande do Sul: uma análise com dados em painel. In: XXXVIII Encontro Nacional de Economia – ANPEC. Salvador, **Anais...**, Salvador: ANPEC, 2010.
FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FOUILLEUX, E. Em busca de novo modelo: reflexões sobre a crise contemporânea. São Paulo: **Paz e Terra**, 2002.

FREIESLEBEN, M. REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE TERRITÓRIO. **Revista Interface (Porto Nacional)**, 16.16: 31-40, 2018.

FREIRE, C. **Além dos mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo**. São Paulo, SESC: Annablume, 320 p. 1997.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. **Cortez editora**, 2022.

FREIRE, P.; SOLÉ, M. M. **Pedagogia de l'esperança**. Semantics cholar, 2004.

FREIRE, P; TORRES, C. A; NOVOA, C. A. T. **Diálogo com Paulo Freire**. Edições Loyola, 1979.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 1095-1124, 2003.

FRITSCH, R.; OLIVEIRA, A. **Base de Dados da Educação**, QEDU, 2023. Disponível em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/2311900-saboeiro/taxas-rendimento>. Acesso em: 25 de janeiro de 2023.

FUJITA, M; KRUGMAN, P; VENABLES, A. J. **Economia espacial**. São Paulo: Futura, 2002.

FULLAN, Michael. Whole school reform: Problems and promises. **Chicago, IL: Chicago Community Trust**, 2001.

FURTADO, C. **A Economia Brasileira**: contribuição à análise do seu desenvolvimento. Rio de Janeiro: A Noite, 1954.

FURTADO, C. A invenção do subdesenvolvimento. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 15, p. 157-162, 2022.

FURTADO, C. A invenção do subdesenvolvimento. **Revista de Economia Política**, v. 15, n. 2, p. 5-9, abr.- jun., 1995.

FURTADO, C. **Desenvolvimento e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

FURTADO, C. Desenvolvimento e subdesenvolvimento. *In: Cinquenta anos de pensamento na CEPAL-Rio de Janeiro: Record/CEPAL*, 2000-v. 1, p. 239-262, 2000.

FURTADO, C. **O Longo amanhecer**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora, 1999.

FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1974.

FURTADO, C. Os desafios da nova geração. *Jornal dos Economistas*, n. 179, jun. 2004.

FURTADO, T. A. **Celso Furtado e a economia brasileira**. Seminário “Celso Furtado e o desenvolvimento regional”, Fortaleza, 2005.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: editora e livraria Paulo Freire, 2009.

GAROFOLI, G. Les systèmes de petites entreprises: un cas paradigmatique de développement endogène. *In: BENKO, G. e LIPIETZ, A. (orgs.) Les régions quigagnent*. Paris: 1992.

GERMANI, G. I. Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. **GeoTextos**, v. 2, 2006.

GIANNAROU, L.; ZERVAS, E. Using Delphi technique to build consensus in practice. **International Journal of Business Science & Applied Management (IJBSAM)**, v. 9, n. 2, p. 65-82, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, H. A. "**Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling.**" Westview Press, 1997.

GÓES, F. T.; MACHADO, L. R. S. Políticas educativas, intersetorialidade e desenvolvimento local. **Educação e Realidade**, v. 38, n. 02, p. 627-648, 2013.

GOHN, M. G. M. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. Cortez Editora, 2010.

GONTIJO, D. R. O., *et al.* **A Educação Ambiental e a Sustentabilidade: Aspectos Legais e Pedagógicos nas Escolass da Rede Municipal de Goiânia**. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, Doe 2017.

Lei Nº 16.287, de julho de 2017, que institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará.

GRAY, E.; JACKSON, T.; ZHAO, S. **Agricultural productivity: concepts, measurement and factors driving it - a perspective from the ABARES productivity analyses**. Rural Industries Research and Development Corporation, Australian Government, 2011.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIOS FILHO, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos sobre Educação**, v. 4, n. 2, p. 39-48, 2005.

ILHA, A. S. **Economia política**. 2009. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.

INSFRÁN, F. F. N.; SOUZA FILHO, E. A. Representações antecipatórias em situações educacionais adversas: um estudo de um programa de pré-vestibular comunitário. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 19.71: 345-362, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA - IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios 2020**. Saboeiro, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA - IBGE. **Regiões de Influência das Cidades 2018**. Saboeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA - IBGE.. **Censo Demográfico 2010**. Saboeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ - IPECE. 2017. Perfil Básico Municipal. Saboeiro. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ - IPECE. Perfil Básico Municipal. Saboeiro. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resultados das avaliações** - SAEB. Brasília: INEP, 2021.

JÚNIOR, J. F. P.; RODRIGUES, S. C. O método de análise hierárquica–AHP–como auxílio na determinação da vulnerabilidade ambiental da bacia hidrográfica do Rio Piedade (MG). **Revista do Departamento de Geografia**, v. 23, p. 4-26, 2012.

KELNIAR, V. C.; LOPES, J. L.; PONTILI, R. M. **A teoria do capital humano: revisitando conceitos**. encontro de produção científica e tecnológica, 8: 21, 2013.

KOSIK, C. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, M. R.; PORTER, M. E. The big idea: creating shared value. **Harvard Business Review**, Boston, p. 1-17, jan./feb., 2011.

KRAMER, M. R.; PORTER, M. E. Strategy and society: The link between competitive advantage and corporate social responsibility. **Harvard business review**, v. 84, n. 12, p. 78-92, 2006.

KRUGMAN, P. **Geografia y comercio**. Barcelona: Antonio Bosch, 1992.

KUPFER, D.; ROCHA, F. Productividad y heterogeneidad estructural en la industria brasileña. In: CIMOLI, Mario (Ed.). **Heterogeneidad estructural, asimetrías tecnológicas y crecimiento en América Latina**. Santiago: CEPAL, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. Chaves para o terceiro milênio na era do conhecimento. **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 7-57, 1999.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LINSTONE, H. A.; TUROFF, M. The Delphi method: Techniques and applications. Addison Wesley Newark, NJ: *New Jersey Institute of Technology*. 2002. Recuperado em março de 2015, de < <https://web.njit.edu/~turoff/pubs/delphibook/index.html>>.

LOPES, R. M. A. **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Elsevier, 2010.

LOPES, S., *et al.* Educação e Desenvolvimento local: pressupostos teóricos e práticos de uma relação virtuosa a partir do estudo de caso do município de Alvito. In: **24th APDR Congress Intellectual Capital and Regional Development. New Landscapes and Challenges for Planning the Space**. Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional, p. 833-839, 2017.

LOUREIRO, A. As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e a sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 221-238, 2008.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1473-1494, 2005.

LOVO, O. A., *et al.* Ética e economia à luz de riquezas e vulnerabilidades. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, p. e53811226263-e53811226263, 2022.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Editora Vozes Limitada, 2017.

MAIA, J. E. N.; SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, E. N. P. O tempo integral na política estadual de Educação do Ceará. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3555>. Acesso em mar. 2023.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARINI, M. J.; SILVA, C. L. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL: UMA ANÁLISE SOB O ENFOQUE DOS APLS. **Synergismus scyentifica UTFPR**, v. 6, n. 1, 2011.

MARQUES, J. B. V.; FREITAS, D. Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em Educação. **Pro-Posições**, v. 29, p. 389-415, 2018.

MARSHALL, A. **Princípios de economia**. — São Paulo: abril Cultural, 1982.

MARTINELLI, S. C.; SCHIAVONI, A. Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, 26: 327-336, 2009.

MATIAS, C. P. P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. **Criar Educação**, v. 5, n. 2, 2016.

MATOS, K. S. L. **Cultura de Paz Educação e Espiritualidade II**. Kelma Socorro Lopes de Matos (org), Fortaleza: Eduece, 2015.

MENDES, G. O. *et al.* O papel das escolas de tempo integral na promoção da agricultura familiar e da segurança alimentar. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 57, n. 3, p. 553-568, 2019.

MENDONÇA, M. J. R. *et al.* Agricultura familiar e segurança alimentar e nutricional: análise das estratégias de reprodução social de agricultores familiares de municípios do semiárido

brasileiro. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 28, n. 3, p. 67-76, 2018.

MENEZES, Janaina SS. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em revista**, n. 45, p. 137-152, 2012.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. **Pro-Posições**, v. 25, p. 45-62, 2014.

MICHETTI, M. A vida como projeto: a pedagogia do homo economicus e as iniciativas de fomento ao “espírito do capitalismo” via educação pública. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 55, n. 3, p. 302-314, 2019.

MILANI, C. Teorias do Capital Social e Desenvolvimento Local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil). **Organizações & Sociedade**, v. 11, p. 95-113, 2004.

MINCER, J. Investment in human capital and personal income distribution. **The Journal of Political Economy**, vol. LXVI, n. 4, p. 281-302, august. 1958.

MINCER, J. **Schooling Experience and Earnings**. New York: Columbia. 1974.

MIRANDA, M. F.; FERREIRA, D. L. A.; GONÇALVES, H. Tendência Tecnicista: Contexto histórico e influência do capitalismo. In: V Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão – **Anais**. Goianésia, Goiás, 2018. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/sepe/trabalho/69656>>. Acesso em: 16/04/2023 às 10:51

MONTEIRO, I. F. C.; SOUZA, P. D. E. B.; MONTEIRO, C. O. A educação ambiental e as representações sociais dos professores da rede pública no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 12, n. 1, p. 165-176, 2017.

MORAES, M.C.M. **Reforma de ensino, modernização administrada**. (Série Teses). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2000.

MOTA NETO, J. C. Mediadores Culturais e Processos Educativos no Cotidiano do Terreiro. **Revista Cocar**, v. 2, n. 4, p. 91-100, 2008.

MUTIM, A. L. B. Educação Ambiental e Gestão de Sociedades Sustentáveis: análise da articulação de processos educativos formais e não formais como estratégia para a gestão do desenvolvimento local sustentável. **Revista da FAEBA**, v. 16, n. 28, p. 113-119, 2007.

NIESVALD, K. T. S., *et al.* **A qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: contribuições para pensar a escola pública**. 2020.

NUNES, S. F.; AMADO, M. V. O Potencial Educativo do Parque Estadual de Itaúnas: Produção e Validação de Guia Didático na Perspectiva da Integração Entre Educação Formal e Não Formal. **O Professor-Pesquisador no Ensino de Ciências**, p. 2, 2020.

NUSSBAUM, M. C. Paisajes del pensamiento. **La inteligencia de las emociones**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2008.

OLIVEIRA FILHO, E. R. **EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL-PERSPECTIVAS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO NO NOROESTE DE**

MINAS GERAIS. **Multifaces: Revista de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 3, n. 1, p. 41-57, 2021.

OLIVEIRA, E. M.; LAZZARESCHI, N.; RODRIGUES, J. I. **Capital social e capital humano: um estudo sobre as possíveis relações envolvendo alunos trabalhadores**. Editora Dialética, 2021.

OLIVEIRA, J. S. P.; COSTA, M. M.; WILLE, M. F. C. **Introdução ao Método Delphi**. Curitiba: Mundo Material, 2008.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
OPRIMMIDO, Mafra, J. et al. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009, v. 40, cap. 1. p. 22-36, 2006.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Eliminação do Trabalho Infantil**. Genebra: OIT, 2021.

OSBORNE, C. S.; RATCLIFFE, M.; MILLAR, R.; DUSCHL, R. What “Ideas-about-Science” should be taught in school science? A Delphi study of the expert community. **Journal of Research in science teaching**, 40 (7), 692-720, 2003.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação & realidade**, v. 43, p. 415-434, 2017.

PEREIRA, L. A. C. **A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local**. 2003.

PEREIRA, Guilherme Costa. **Uma Avaliação de Impacto do Programa Mais Educação no Ensino Fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Estratégia e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PINHEIRO, M. M. S. As liberdades humanas como bases do desenvolvimento: uma análise conceitual da abordagem das capacidades humanas de Amartya Sen. **Texto para Discussão**, 2012.

PIORE, M. J.; SABEL, C. F. **The second industrial divide: possibilities for prosperity**. New York: Basic Books, 1984.

PIRES, E. L. S.; MÜLLER, G.; VERDI, A. R. Instituições, territórios e desenvolvimento local: delineamento preliminar dos aspectos teóricos e morfológicos. **Geografia**, Rio Claro, v. 31, n. 3, p. 437-454, set./dez. 2006.

PORTER, M. E. **A vantagem competitiva das nações**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

PORTER, M. E. *et al.* **Clusters and the new economics of competition**. Boston: Harvard Business Review, 1998.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Rio Grande do Sul, 2013.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

PUTNAM, R. **Comunidade e Democracia**. Rio de Janeiro: FGV, p. 173-194, 1996.

QUARESMA, A. G. Educação, gestão social e desenvolvimento local: Algumas considerações sobre a experiência do MST na luta pela gestão social da escola. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 1, p. 177-192, 2017.

QUEIROZ, J. M. Desenvolvimento econômico, inovação e meio ambiente: a busca por uma convergência no debate. **Cadernos do Desenvolvimento**. v. 6, n. 9, p. 143-170, jul-dez, 2011.

REIS, P. C. G., *et al.* O processo de institucionalização da economia criativa no Brasil. **Diálogo com a Economia Criativa**, v. 2, n. 4, p. 52-73, 2017.

REYES, A. Connecting higher education and innovation to local development. **Futures**, v. 103, p. 73-83, 2018.

RICHTA, R. Economia Socialista e Revolução Tecnológica. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1972.

RIBEIRO, N. Cultura de educação, clima e organização da sociedade finlandesa. In: **Olhares de Jovens Geógrafos para o Estado, a Cidade e a Educação**. Curitiba: Appris, 2019.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROBEYNS, I. The capability approach: an interdisciplinary introduction. In: **Training course preceding the Third International Conference on the Capability Approach, Pavia, Italy**. 2003.

RODRIGUES, M. I. V. Os princípios da governança e as políticas públicas para o desenvolvimento sustentável: a experiência do Programa Selo Verde no estado do Ceará. **Tese** (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

ROMER, P. **Endogenous technological change**. Journal of Political Economy, v. 98, n. 5, 1990.

ROSA, A. V. N.; MARCONDES, M. I.; COELHO, L. M. C. C. Educação Integral e(em) Tempo Integral: analisando as Organizações Curriculares apresentadas nas pesquisas publicadas entre os anos 2000 e 2012. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 20, p. 27 a 51, ago/dez 2016.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROWE, G.; WRIGHT, G. The Delphi technique as a forecasting tool: issues and analysis. **International Journal of Forecasting**, 15, 353-375, 1999.

RUY, M.; PAULA, V. M. F. Ferramenta computacional de apoio ao ensino do método de Análise Hierárquica em cursos de graduação de engenharia de produção. In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 2012, Bento Gonçalves. **Anais**. Bento Gonçalves-RS: ENEGEP, 2012.

SAATY, T. L. *et al.* How to make a decision. **Models, methods, concepts & applications of the analytic hierarchy process**, p. 1-25, 2001.

SAATY, T. L. How to make a decision: the analytic hierarchy process. **European journal of operational research**, v. 48, n. 1, p. 9-26, 1990.

SAATY, T.L. The Analytic Hierarchy Process. McGraw Hill, New York., 1980.

SAATY, Thomas L. Decision making with the analytic hierarchy process. **International journal of services sciences**, v. 1, n. 1, p. 83-98, 2008.

SABOEIRO. Secretaria Municipal da Educação – SME. **Documento Orientador (Reestruturação das Escolas em Tempo Integral da Educação Infantil e Ensino Fundamental)**. Saboeiro – Ceará, 2022.

SABOEIRO. Secretaria Municipal da Educação – SME. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Fundamental de Tempo Integral Juarez Cavalcante Braga**. Saboeiro – Ceará, 2023.

SABOEIRO. Secretaria Municipal da Educação – SME. **Proposta Pedagógica para os Anos Finais do Ensino Fundamental**. Saboeiro – Ceará, 2023.

SANTANA, A. D. EDUCAÇÃO, GESTÃO E O DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA PALESTINA EM SALVADOR– BAHIA BRASIL. V Congresso Nacional de Educação – CONEDU. **Anais**.

SANTOS, A. L. L.; CABRAL, E. R.; GOMES, S. C. Responsabilidade social e ambiental e desenvolvimento local sustentável: O caso do projeto de educação ambiental e patrimonial-peap. **Revista de Gestão Ambiental e sustentabilidade**, v. 4, n. 1, p. 91-107, 2015.

SANTOS, F. F. Análise de Investimentos em AMT (Advanced Manufacturing Technology): uso de um modelo multicriterial – AHP (Analytic Hierarchy Process). **Dissertação** (Mestrado em Engenharia de Produção). Faculdade de Engenharia da UFMG. Belo Horizonte, 2008.

SANTOS, M. Escolas de tempo integral e sua relação com a preparação para o mercado de trabalho. **Revista de Ensino e Formação Profissional**, v. 12, n.3, p. 87-104, 2020.

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

SANTOS, S. J. O recrudescimento da teoria do capital humano. **Cadernos Cemarx**, 3: 159-172, 2006.

SANTOS, T. M; SILVA, J. G; JOSÉ, C. Estudo motivacional dos alunos de escola de tempo integral. In: **Congresso de extensão universitária da UNESP**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2015. p. 1-7.

SANTOS, M. E. O. **A inteligência emocional e sua relevância para liderança no uso das competências socioemocionais no espaço institucional**. 2021. Tese de Doutorado.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 13. ed. Campinas, SP: Cortez Editora/ Autores Associados, 1986. 96 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SCHULTZ, T. W. **Capital formation by education**. The Journal of Political Economy, 68(6):571–583, 1960.

SCHULTZ, T. W. **Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. **The American economic review**, v. 51, n. 1 p. 1-17, 1961.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano. Investimentos em educação e pesquisa**. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973 [1971].

SCHULTZ, T. W. **Valor económico de la educación**. Trad. Sonia Tancredi. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1968 [1963].

SCHUMPETER, Joseph A. **A teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: abril Cultural, 1982.

SEDUC, **Secretaria de Educação do Ceará**. Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/Projeto-Politico-Pedagogico-do-Ensino-Medio-em-Tempo-Integral-20200A-convertido.pdf>. Acesso em: 06/01/2023.

SEDUC. Secretaria de Educação do Ceará. **Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)**, 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensinomedio-em-tempo-integral-eemti/>. Acesso em 23 mar. 2023.

SEDUC. Secretaria de Educação do Ceará. **Plano de gestão escolar: Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**, 2017. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2018/09/plano_gestao_eemti.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

SEDUC. Secretaria de Educação do Ceará. **Proposta da Matriz Curricular de 2021**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2021/07/30/seduc-apresenta-matriz-de-conhecimentos-basicos-2021>. Acesso em mar. 2023.

SEDUC. Secretaria de Educação do Ceará. Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral, 2016. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp->

content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya. Capability and well-being⁷³. **The quality of life**, v. 30, p. 270-293, 1993.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**, Editora Schwarcz LTDA, 1999.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Trad. Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEN, Amartya. Indian development: Lessons and non-lessons. **Daedalus**, p. 369-392, 1989.

SETUBAL, Maria Alice. **Educação e sustentabilidade: princípios e valores para a formação de educadores**. Editora Peirópolis LTDA, 2015.

SEVERINO, A. J. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 6, p. 117-124, 2002.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, A. A. influência das escolas de tempo integral na descoberta da vocação profissional dos estudantes. **Revista de Educação Integral**, 8(2), 45-60, 2019.

SILVA, C. A. F.; TERRA, B.; VOTRE, S. J. O modelo da hélice tríplice e o papel da educação física, do esporte e do lazer no desenvolvimento local. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, p. 167-183, 2006.

SILVA, D. C. S. *et al.* **Os Desafios da Formalização da Transferência de Tecnologia Nos Institutos Federais de Educação**. In: Propriedade intelectual e gestão de tecnologias. Aracaju, p. 70. 2018.

SILVA, J. A. S. Turismo, crescimento e desenvolvimento: uma análise urbano-regional baseada em *cluster*. 2004. 480f. **Tese** (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, J. A. S.; SILVA, O. R. Políticas públicas de educação superior e desenvolvimento local: as transformações no município de Cachoeira (BA) após a implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Redes. Revista do Desenvolvimento Regional**, v. 24, n. 2, p. 209-232, 2019.

SILVA, J. R. *et al.* Segurança alimentar e nutricional no Brasil: análise das informações da POF 2008-2009. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 55, n. 3, p. 487-508, 2017.

SILVA, J. T. M.; CABRERA, P. A. L.; TEIXEIRA, L. A. A. Aplicação do Método de Análise Hierárquica no processo de tomada de decisão: um estudo com o empreendedor agrícola da região de Divino, MG. **Revista Gestão e Planejamento**. Ano 7, n.14, jul./dez., p. 19-30, 2006.

SILVA, R. F., & TANAKA, O. Y. Técnica Delphi: identificando as competências gerais do médico e do enfermeiro que atuam em atenção primária de saúde. **Revista da Escola de Enfermagem – USP**, 33(3), 207-216., 1999.

SKULMOSKI, G. J., HARTMAN, F. T., & KRAHN, J. The Delphi method for graduate research. **Journal of Information Technology Education: Research**, v. 6, n.1, p. 1-21, 2007.

SLAVIN, R. E. Can education reduce social inequalities? **Education Leadership**, v. 55, n. 4, jan. 1998.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, p. 6, 2004.

SOARES, Karen Giuliano et al. A educação como ação norteadora e impulsionadora do desenvolvimento local. **Composição Revista de Ciências Sociais da UFMS**, v. 1, n. 22, p. 64-78, 2020.

SOLOW, R. A. **Contribution to the theory of economic growth**. The Quarterly Journal of Economics, v. 70, Feb. 1956.

SOUSA, F. E.; FREIESLEBEN, M. A educação como fator de desenvolvimento regional. **Revista da FAE**, v. 21, n. 2, p. 163-178, 2018.

SOUZA, C.; CARVALHO, I. M. M. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 187-212, 1999.

SOUZA, M. B. *et al.* Alimentação escolar e agricultura familiar: impactos no desenvolvimento rural local. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 58, n. 2, p. 367-384, 2020.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. A. C. **Capital humano e capacidade de inovação**. Contributos para o estudo do crescimento Económico Português, 1960-1991. Série Estudos e Documentos, Conselho Económico e Social, Lisboa, 1999.

TEMPONI, Flávia; DE SOUZA MACHADO, Lucilia Regina. Políticas de educação em tempo integral, de intersectorialidade e de desenvolvimento local: um diálogo possível?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 3, 2011.

TEZARI, A., *et al.* Assessing radiation exposure inside the Earth's atmosphere. **Radiation Protection Dosimetry**, v. 190, n. 4, p. 427-436, 2020.

TONET, I. Cidadania ou emancipação humana. **Revista espaço acadêmico**, n. 44, p. 1-10, 2005.

TRINCHÃO, G. M. C.; SANTOS, D. M.; SANTOS, N. F. C. Diálogos entre a Educação do Campo e o desenvolvimento local e sustentável. **Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 3, n. 5, p. 105-131, 2022.

UNESCO, Ich. **Basic texts of the 2003 convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage**. 2020.

VALE, M. Globalização e competitividade das cidades: uma crítica teórica na perspectiva da política urbana. **Geophilia: uma Geografia dos Sentidos**, Lisboa, p. 465-474, 2007.

VÁZQUEZ BARQUERO, A. **Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização**. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2001.

VEIGA, T. B; COUTINHO, S. S.; TAKAYANAGUI, A. M. M. Aplicação da técnica delphi na construção de indicadores de sustentabilidade. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 9, n. 4, p. 31-45, 2013.

VERGARA, S. C. Tipos de pesquisa em administração. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, edição 52, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; COLE, Michael. **Mind in society: Development of higher psychological processes**. Harvard university press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WRIGHT, J. T. C.; GIOVINAZZO, R. A. Delphi – Uma Ferramenta de Apoio ao Planejamento Prospectivo. **Caderno de Pesquisas em Administração**. v. 01, n. 12, 2º trimestre, p.54-65, 2000.

WRIGHT, J. T. C.; SILVA, AA. T. B.; SPERS, R. G. Prospecção de cenários: uma abordagem plural para o futuro do Brasil em 2020. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, v. 9, n. 1, p. 56-76, 2010.

YIN, R. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2005.

YOUSUF, M. I. (2007). Using experts' opinions through Delphi technique. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(4), 1-9.

ZAMBAM, N. J., et al. **A teoria da justiça de Amartya Sen: liberdade e desenvolvimento sustentável**. 2009.

ZANARDI, Eduardo et al. **Qualidade de vida no trabalho e comprometimento organizacional em uma empresa do setor varejista**. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.

APÊNDICE A – FOTOS DA EEF TI JUAREZ CAVALCANTE BRAGA, SABOEIRO (CE), 2023



Fonte: acervo da pesquisa, por Jeovania Cavalcante (2023).

APÊNDICE B – FOTOS DA EEMTI LÍDIA BEZERRA, SABOEIRO (CE), 2023

Fonte: acervo da pesquisa, por Jeovania Cavalcante (2023).

APENDICE C - QUESTIONÁRIO DA METODOLOGIA DELPHI APLICADO JUNTO AOS ESPECIALISTAS



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA REGIONAL E URBANA MESTRADO EM ECONOMIA REGIONAL E URBANA

Questionário nº: _____

Caro pesquisador,

O seu nome foi escolhido para participar dessa etapa da pesquisa em reconhecimento a sua contribuição acadêmica e/ou técnica sobre o tema.

Este formulário eletrônico, em anexo, objetiva coletar informações que auxiliarão na minha dissertação: “Contribuição do ensino em tempo integral para o desenvolvimento local: um estudo de caso no município de Saboeiro/CE”.

Dentre os objetivos da dissertação, busca-se definir indicadores de contribuição da escola em tempo integral para o desenvolvimento local. Para tanto, optou-se pela adoção do método Delphi, por permitir a elaboração de um sistema de indicadores amparado por um grupo de especialistas e hierarquizado segundo a sua importância no contexto da pesquisa.

Peço, portanto, a sua valorosa colaboração e disponibilidade para responder a este formulário. Grata pela atenção.

OBSERVAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA

(Subsídio para realização de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Economia Regional e Urbana pela Universidade Regional do Cariri)

Título da dissertação: Contribuição do ensino em tempo integral para o desenvolvimento local: um estudo de caso no município de Saboeiro/CE.

Após uma vasta revisão da literatura, foram definidas cinco dimensões para identificar a Contribuição da escola em tempo integral para o desenvolvimento local. Cada dimensão foi composta por um conjunto de indicadores.

Esses indicadores farão parte de um questionário a ser aplicado junto a um grupo de professores, verificando se a contribuição da escola em tempo integral pode influenciar o desenvolvimento local.

Gostaria de sua avaliação sobre a importância relativa de cada dimensão e, na sequência, do conjunto de indicadores respectivos às dimensões propostas, a partir de uma escala de relevância.

A avaliação pode ser feita utilizando-se a seguinte escala de 1 a 5:

- (1) Nunca
- (2) Quase nunca
- (3) Às vezes
- (4) Quase sempre
- (5) Sempre

Por gentileza, marque em cada linha a célula correspondente à nota atribuída.

1. Qual valor atribuiria a cada uma das dimensões abaixo, para captar a contribuição da escola em tempo integral para o desenvolvimento local dos entrevistados?

Dimensões	1	2	3	4	5
Dimensão econômica de contribuição da escola de tempo integral					
Dimensão humana de contribuição da escola de tempo integral					
Dimensão sociocultural de contribuição da escola de tempo integral					
Dimensão afetiva de contribuição da escola de tempo integral					
Dimensão ambiental de contribuição da escola de tempo integral					

2. Qual valor atribuiria a cada um dos indicadores para compor a dimensão econômica de contribuição da escola de tempo integral?

Dimensão econômica de contribuição da escola de tempo integral	1	2	3	4	5
Desenvolvimento de vocação profissional					
Preparação para inserção no mercado de trabalho					
Formação de mão de obra mais qualificada					
Desenvolvimento de espírito empreendedor					
Atuação da escola para inserção no mercado de trabalho					
Contribuição para inclusão digital					
Incentivo à educação financeira					
Contribuição para o fortalecimento da renda individual e familiar					
Contribuição para diminuição das desigualdades econômicas					
Demanda por produtos da agricultura familiar					
Demanda por produtos de economia local e solidária					
Contribuição para o interesse sobre questões econômicas de forma geral					

Sugestão de novos indicadores para compor a dimensão “Contribuição Econômica da Escola em Tempo Integral”

-
-
3. Qual valor atribuiria a cada um dos indicadores para compor a dimensão humana de contribuição da escola de tempo integral?

Dimensão humana de contribuição da escola de tempo integral	1	2	3	4	5
Pensamento crítico, autonomia intelectual e senso de realidade					
Desenvolvimento do senso de oportunidade, da capacidade na tomada de decisões e de planejamento do futuro					
Desenvolvimento da criatividade e abertura ao novo					
Compreensão crítica do mundo do trabalho					
Exercício da cidadania					
Formação de lideranças					
Protagonismo juvenil					
Resolução de conflitos					
Desenvolvimento moral e valores humanos					
Percepção e posturas em prol da não discriminação (racial, gênero, religiosa, LGBTQIA+)					
Conscientização e prática da cultura da paz					
Consciência e saúde corporal					
Desenvolvimento de habilidades artístico-culturais					
Desenvolvimento de cuidados com a segurança e o ambiente					
Contribuição para acessibilidade e respeito à dignidade humana					

Sugestão de novos indicadores para compor a dimensão “Contribuição Humana da Escola em Tempo Integral”

4. Qual valor atribuiria a cada um dos indicadores para compor a dimensão sociocultural de contribuição da escola de tempo integral?

Dimensão sociocultural de contribuição da escola de tempo integral	1	2	3	4	5
Incentivo ao empreendedorismo social					
Cultura solidária e espírito colaborativo (agir coletivo) para o desenvolvimento social					
Consciência sobre o espaço do outro					
Compreensão do outro sob uma perspectiva histórico-cultural					
Diálogo e engajamento social					
Incentivo à participação em projetos sociais					
Senso de ética e afirmação da cultura dos direitos humanos					
Reconhecimento do aluno como agente social e transformador					
Valorização da diversidade de saberes e a vivência cultural					
Valorização do patrimônio histórico-cultural e dos saberes locais					
Erradicação do trabalho infantil					
Desenvolvimento e ações de combate às drogas ilícitas					
Integração dos espaços escolares com espaços públicos, como centros comunitários					

Integração da escola com organizações sociais					
Segurança alimentar					

Sugestão de novos indicadores para compor a dimensão “Contribuição Sociocultural da Escola em Tempo Integral”

5. Qual valor atribuiria a cada um dos indicadores para compor a dimensão afetiva de contribuição da escola de tempo integral?

Dimensão afetiva de contribuição da escola de tempo integral	1	2	3	4	5
Fortalecimento do vínculo de cada estudante com a escola					
Fortalecimento das relações interpessoais					
Estímulo as atividades em grupo					
Autoconhecimento e construção da identidade					
Desenvolvimento de autoestima e de autoconfiança					
Inteligência emocional e controle das expectativas					
Equilíbrio socioemocional					
Autogestão e consciência social					
Percepção do outro e sentimento de partilha					
Cultivo de bons hábitos					
Desenvolvimento da cultura da gratidão					
Estímulo à amabilidade com o outro					
Estímulo à empatia e ao ato de cuidar					
Desenvolver o respeito às diferenças					
Desenvolvimento da afetividade através da integração da família, comunidade e escola					

Sugestão de novos indicadores para compor a dimensão “Contribuição Afetiva da Escola em Tempo Integral”

6. Qual valor atribuiria a cada um dos indicadores para compor a dimensão ambiental de contribuição da escola de tempo integral?

Dimensão ambiental de contribuição da escola de tempo integral	1	2	3	4	5
Estímulo a preservação e conservação do meio ambiente					
Formação para a educação ambiental					
Percepção e consciência ambiental					

Uso racional de recursos e consumo consciente					
Valorização de hábitos alimentares saudáveis					
Incentivo à reutilização e reciclagem de materiais					
Conscientização do destino correto do lixo (inclusive eletrônico)					
Diminuição da produção de lixo e de resíduos no ambiente escolar					
Conscientização para a preservação do patrimônio ambiental					
Estímulo ao empreendedorismo sustentável					
Percepção das mudanças no clima e sua relação com desastres ambientais					
Práticas de responsabilidade socioambiental por parte da escola					
Incentivo à criação de espaços educativos sustentáveis					
Proteção do ambiente e da saúde pública					
Desenvolvimento do ativismo ambiental (campanhas de conscientização, promoção de ações legais, petições, denúncias etc.)					

Sugestão de novos indicadores para compor a dimensão “Contribuição Ambiental da Escola em Tempo Integral”

Atenciosamente,

Jeovania Cavalcante dos Santos Fernandes

APENDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE SABOEIRO - CE



QUESTIONÁRIO

Caro professor, com este questionário objetiva-se coletar informações que auxiliarão na investigação científica relativa à pesquisa Contribuição do Ensino em Tempo Integral para o Desenvolvimento Local: um estudo de caso no município de Saboeiro, estado do Ceará, do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Economia Regional e Urbana, pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Os pesquisadores agradecem a sua colaboração.

Entrevista nº:

Local da entrevista:

Data da entrevista:

1	PERFIL
1.1	Você mora em (tipo de moradia):
1.2	Qual a sua idade ou faixa etária (em anos):
1.3	Qual seu gênero?
1.4	Qual a sua cor ou raça?
1.5	Estado civil
1.6	Escolaridade
1.7	Qual sua renda como professor?
1.8	Você possui renda adicional? Se sim informe o valor.
1.9	Qual valor da renda adicional?
1.10	Qual a renda familiar?
1.11	Qual sua primeira formação? Caso possui mais de uma formação

1. Avalie o quanto a escola em tempo integral contribui com o indicador em questão ("Dimensão econômica da contribuição da escola de tempo integral")

Dimensão econômica de contribuição da escola de tempo integral	1	2	3	4	5
Desenvolvimento de vocação profissional					
Preparação para inserção no mercado de trabalho					
Formação de mão de obra mais qualificada					
Desenvolvimento de espírito empreendedor					
Atuação da escola para inserção no mercado de trabalho					
Contribuição para inclusão digital					
Incentivo à educação financeira					

Contribuição para o fortalecimento da renda individual e familiar					
Contribuição para diminuição das desigualdades econômicas					
Demanda por produtos da agricultura familiar					
Demanda por produtos de economia local e solidária					
Contribuição para o interesse sobre questões econômicas de forma geral					

2. Avalie o quanto a escola em tempo integral contribui com o indicador em questão ("Dimensão humana da contribuição da escola de tempo integral")

Dimensão humana de contribuição da escola de tempo integral	1	2	3	4	5
Pensamento crítico, autonomia intelectual e senso de realidade					
Desenvolvimento do senso de oportunidade, da capacidade na tomada de decisões e de planejamento do futuro					
Desenvolvimento da criatividade e abertura ao novo					
Compreensão crítica do mundo do trabalho					
Exercício da cidadania					
Formação de lideranças					
Protagonismo juvenil					
Resolução de conflitos					
Desenvolvimento moral e valores humanos					
Percepção e posturas em prol da não discriminação (racial, gênero, religiosa, LGBTQIA+)					
Conscientização e prática da cultura da paz					
Consciência e saúde corporal					
Desenvolvimento de habilidades artístico-culturais					
Desenvolvimento de cuidados com a segurança e o ambiente					
Contribuição para acessibilidade e respeito à dignidade humana					

3. Avalie o quanto a escola em tempo integral contribui com o indicador em questão ("Dimensão sociocultural da contribuição da escola de tempo integral")

Dimensão sociocultural de contribuição da escola de tempo integral	1	2	3	4	5
Incentivo ao empreendedorismo social					
Cultura solidária e espírito colaborativo (agir coletivo) para o desenvolvimento social					
Consciência sobre o espaço do outro					
Compreensão do outro sob uma perspectiva histórico-cultural					
Diálogo e engajamento social					
Incentivo à participação em projetos sociais					
Senso de ética e afirmação da cultura dos direitos humanos					
Reconhecimento do aluno como agente social e transformador					
Valorização da diversidade de saberes e a vivência cultural					
Valorização do patrimônio histórico-cultural e dos saberes locais					
Erradicação do trabalho infantil					
Desenvolvimento e ações de combate às drogas ilícitas					
Integração dos espaços escolares com espaços públicos, como centros comunitários					
Integração da escola com organizações sociais					
Segurança alimentar					

4. Avalie o quanto a escola em tempo integral contribui com o indicador em questão ("Dimensão afetiva da contribuição da escola de tempo integral")

Dimensão afetiva de contribuição da escola de tempo integral	1	2	3	4	5
Fortalecimento do vínculo de cada estudante com a escola					
Fortalecimento das relações interpessoais					

Estímulo as atividades em grupo					
Autoconhecimento e construção da identidade					
Desenvolvimento de autoestima e de autoconfiança					
Inteligência emocional e controle das expectativas					
Equilíbrio socioemocional					
Autogestão e consciência social					
Percepção do outro e sentimento de partilha					
Cultivo de bons hábitos					
Desenvolvimento da cultura da gratidão					
Estímulo à amabilidade com o outro					
Estímulo à empatia e ao ato de cuidar					
Desenvolver o respeito às diferenças					
Desenvolvimento da afetividade através da integração da família, comunidade e escola					

5. Avalie o quanto a escola em tempo integral contribui com o indicador em questão ("Dimensões ambiental da contribuição da escola de tempo integral")

Dimensão ambiental de contribuição da escola de tempo integral	1	2	3	4	5
Estímulo a preservação e conservação do meio ambiente					
Formação para a educação ambiental					
Percepção e consciência ambiental					
Uso racional de recursos e consumo consciente					
Valorização de hábitos alimentares saudáveis					
Incentivo à reutilização e reciclagem de materiais					
Conscientização do destino correto do lixo (inclusive eletrônico)					
Diminuição da produção de lixo e de resíduos no ambiente escolar					
Conscientização para a preservação do patrimônio ambiental					
Estímulo ao empreendedorismo sustentável					
Percepção das mudanças no clima e sua relação com desastres ambientais					
Práticas de responsabilidade socioambiental por parte da escola					
Incentivo à criação de espaços educativos sustentáveis					
Proteção do ambiente e da saúde pública					
Desenvolvimento do ativismo ambiental (campanhas de conscientização, promoção de ações legais, petições, denúncias etc.)					

APÊNDICE E – VETOR DAS PRIORIDADES MÉDIAS LOCAIS (VPL) ÍNDICE DE AVALIAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DA DIMENSÃO ECONÔMICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (DEC DL)

Indicadores	Pesos
1.1 Desenvolvimento de vocação profissional	0,0756
1.2 Preparação para inserção no mercado de trabalho	0,2174
1.3 Formação de mão de obra mais qualificada	0,0756
1.4 Desenvolvimento de espírito empreendedor	0,0756
1.5 Atuação da escola para inserção no mercado de trabalho	0,0756
1.6 Contribuição para inclusão digital	0,0756
1.7 Incentivo à educação financeira	0,0756
1.8 Contribuição para o fortalecimento da renda individual e familiar	0,0756
1.9 Contribuição para diminuição das desigualdades econômicas	0,0756
1.10 Demanda por produtos da agricultura familiar	0,0756
1.11 Demanda por produtos de economia local e solidária	0,0756
1.12 Contribuição para o interesse sobre questões econômicas de forma geral	0,0268
Total	1,0000

Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

APÊNDICE F – VETOR DAS PRIORIDADES MÉDIAS LOCAIS (VPL) ÍNDICE DE AVALIAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DA DIMENSÃO HUMANA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (DHCDL)

Indicadores	Pesos
2.1 Pensamento crítico, autonomia intelectual e senso de realidade	0,0811
2.2 Desenvolvimento do senso de oportunidade, da capacidade na tomada de decisões e de planejamento do futuro	0,0811
2.3 Desenvolvimento da criatividade e abertura ao novo	0,0811
2.4 Compreensão crítica do mundo do trabalho	0,0270
2.5 Exercício da cidadania	0,0811
2.6 Formação de lideranças	0,0811
2.7 Protagonismo juvenil	0,0811
2.8 Resolução de conflitos	0,0271
2.9 Desenvolvimento moral e valores humanos	0,0811
2.10 Percepção e posturas em prol da não discriminação (racial, gênero, religiosa, LGBTQIA+)	0,0811
2.11 Conscientização e prática da cultura da paz	0,0811
2.12 Consciência e saúde corporal	0,0270
2.13 Desenvolvimento de habilidades artístico-culturais	0,0811
2.14 Desenvolvimento de cuidados com a segurança e o ambiente	0,0270
2.15 Contribuição para acessibilidade e respeito à dignidade humana	0,0811
Total	1,0000

Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

APÊNDICE G – VETOR DAS PRIORIDADES MÉDIAS LOCAIS (VPL) ÍNDICE DE AVALIAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DA DIMENSÃO SOCIOCULTURAL DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (DSCDL)

Indicadores	Pesos
3.1 Iniciativa e empreendedorismo social	0,0257
3.2 Cultura solidária e espírito colaborativo (agir coletivo) para o desenvolvimento social	0,0769
3.3 Consciência sobre o espaço do outro	0,0257
3.4 Compreensão do outro sob uma perspectiva histórico-cultural	0,0257
3.5 Diálogo e engajamento social	0,0769
3.6 Incentivo à participação em projetos sociais	0,0769
3.7 Senso de ética e afirmação da cultura dos direitos humanos	0,0769
3.8 Reconhecimento do aluno como agente social e transformador	0,0769
3.9 Valorização da diversidade de saberes e a vivência cultural	0,0769
3.10 Valorização do patrimônio histórico-cultural e dos saberes locais	0,0769
3.11 Erradicação do trabalho infantil	0,0769
3.12 Desenvolvimento de ações de combate às drogas ilícitas	0,0769
3.13 Integração dos espaços escolares com espaços públicos, como centros comunitários	0,0769
3.14 Integração da escola com organizações sociais	0,0769
3.15 Segurança alimentar	0,0769
Total	1,0000

Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

APÊNDICE H – VETOR DAS PRIORIDADES MÉDIAS LOCAIS (VPL) ÍNDICE DE AVALIAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DA DIMENSÃO AFETIVA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (DACDL)

Indicadores	Pesos
4.1 Fortalecimento do vínculo de cada estudante com a escola	0,0967
4.2 Fortalecimento das relações interpessoais	0,0967
4.3 Estímulo às atividades em grupo	0,0967
4.4 Autoconhecimento e construção da identidade	0,0967
4.5 Desenvolvimento de autoestima e de autoconfiança	0,0967
4.6 Inteligência emocional e controle das expectativas	0,0322
4.7 Equilíbrio socioemocional	0,0967
4.8 Autogestão e consciência social	0,0322
4.9 Percepção do outro e sentimentos de partilha	0,0322
4.10 Cultivo de bons hábitos	0,0322
4.11 Desenvolvimento da cultura da gratidão	0,0322
4.12 Estímulo à amabilidade com o outro	0,0322
4.13 Estímulo à empatia e ao ato de cuidar	0,0322
4.14 Desenvolver o respeito às diferenças	0,0967
4.15 Desenvolvimento da afetividade através da integração da família, comunidade e escola	0,0967
Total	1,0000

Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

APÊNDICE I – VETOR DAS PRIORIDADES MÉDIAS LOCAIS (VPL) ÍNDICE DE AVALIAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DA DIMENSÃO AMBIENTAL DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (DAmCDL)

Indicadores	Pesos
5.1 Estímulo à preservação e conservação do meio ambiente	0,0769
5.2 Formação para a educação ambiental	0,0769
5.3 Percepção e consciência ambiental	0,0769
5.4 Uso racional de recursos e consumo consciente	0,0769
5.5 Valorização de hábitos alimentares saudáveis	0,0769
5.6 Incentivo à reutilização e reciclagem de materiais	0,0769
5.7 Conscientização do destino correto do lixo (inclusive eletrônico)	0,0769
5.8 Diminuição da produção de lixo e de resíduos no ambiente escolar	0,0769
5.9 Conscientização para a preservação do patrimônio público	0,0257
5.10 Estímulo ao empreendedorismo sustentável	0,0257
5.11 Percepção as mudanças no clima e sua relação com desastres ambientais	0,0257
5.12 Práticas de responsabilidade socioambiental por parte da escola	0,0769
5.13 Incentivo à criação de espaços educativos sustentáveis	0,0769
5.14 Proteção do ambiente e da saúde pública	0,0769
5.15 Desenvolvimento do ativismo ambiental (campanhas de conscientização, promoção de ações legais, petições, denúncias etc.)	0,0769
Total	1,0000

Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.